

IX JORNADAS 

INSTITUCIONALES SOBRE

**INVESTIGACIONES
y EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS** en

CARRERAS de
CIENCIAS
ECONÓMICAS



30 de noviembre de 2022

Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad de Ciencias Económicas

ISBN 978-987-688-534-8

e-book

UniRío
editora

IX 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 978-987-688-534-8

1. Economía. 2. Contabilidad. 3. Administración de Empresas. I. Capaldi, Iván. 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 978-987-688-534-8



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

Secretaria 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"> • ANÁLISIS Y REFORMULACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA CÁTEDRA ADMINISTRACIÓN DE PERSONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNRC. PRESENTACIÓN PLAN DE TRABAJO FINAL DE LA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. Autora: Fernández, María Soledad – Investigación. 	6
<ul style="list-style-type: none"> • QUÉ PODRÍA MODIFICARSE DESDE LA CÁTEDRA DE CÁLCULO FINANCIERO PARA FAVORECER UN MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO? LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES. Autores: Ficco Cecilia y Bersia Paola – Investigación. 	12
<ul style="list-style-type: none"> • LAS REPRESENTACIONES FIGURATIVAS EN ECONOMÍA COMO FORMA DE APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO. Autores: Kehoe, María Eugenia - Clerici Jimena – Investigación. 	20
<ul style="list-style-type: none"> • CONSIDERACIONES SOBRE LOS TIPOS DE MODALIDADES EN LAS CÁTEDRAS DE ESTADÍSTICA. Autores: Maldonado, R.; Cocco, A.; Scapin, A.; Lourenco, F. y Battaglini Vassallo, M. - Experiencia Docente. 	28
<ul style="list-style-type: none"> • LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN CS. ECONÓMICAS. Autores: Lasheras, Daniel; Tumini, Graciela; Marescalchi, Marcelo; De Yong, Adriana- Investigación. 	37
<ul style="list-style-type: none"> • PRÁCTICAS DE FORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LAS AYUDANTÍAS DE SEGUNDA (DPTO DE ECONOMÍA, FCE-UNRC). Autora: Ana Clara Donadoni. – Investigación. 	51
<ul style="list-style-type: none"> • EXPERIENCIA ACADÉMICA MEDIANTE EL USO DE LAS TICs EN EL SEMINARIO DE LEGISLACIÓN AMBIENTAL Y POSICIONAMIENTO ESTRATÉGICO EMPRESARIO AÑOS 2019-2022. Autores: Nicolás J. D'ERCOLE, Diego S. Tello, Yamili S. FAIAD. – Experiencia Docente. 	60
<ul style="list-style-type: none"> • ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN CONTABILIDAD. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA CON LOS INGRESANTES 2022. Autores: Miazzo, Cristian Enrique, Bernardi, Andrea Silvana, Clerici, Yamila – Experiencia Docente. 	69
<ul style="list-style-type: none"> • VINCULACIÓN ENTRE LAS GUÍAS DE ACTIVIDADES Y LAS INTENCIONES EDUCATIVAS EN LA ASIGNATURA MICROECONOMÍA I: ANÁLISIS A PARTIR DEL CAMBIO CURRICULAR. Autores: Natali, Pamela Mariel; Amieva Rita y Clerici Jimena – Investigación. 	76

<ul style="list-style-type: none"> • TALLER EXTRACURRICULAR DE ORIENTACIÓN PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE 1. EXPERIENCIA 2022. Autores: Bernardi, Andrea, Grippo, M.Gabriela, Alfonzo, Alejandra, Fortuna, Dario – Experiencia Docente. 	85
<ul style="list-style-type: none"> • LA INTELIGENCIA DE NEGOCIOS APLICADA A LA MODELIZACIÓN DE DATOS, PARA EL ANÁLISIS Y VISUALIZACIÓN DE INDICADORES, QUE COLABOREN CON LA TOMA DE DECISIONES EN LA GESTIÓN ACADÉMICA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. Autor: Fabio Gabriel Chavero - Investigación. 	95
<ul style="list-style-type: none"> • LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ASIGNATURA SISTEMAS ADMINISTRATIVOS. Autores: Celli, Laureana Belén, Lecumberry, Graciela. – Investigación. 	101
<ul style="list-style-type: none"> • APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DISCIPLINAR CONTABLE: AVANCES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA. Autores: Clerici, Yamila Aylén, Lecumberry, Graciela Rosa - Investigación. 	108
<ul style="list-style-type: none"> • ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DEL TALLER DE INTEGRACIÓN Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA I PARA LA LIC. EN ECONOMÍA (FCE-UNRC). Autoras: Donadoni, Ana Clara; Donadoni, Mónica; Clerici, Jimena; Harriague, María Marcela - Experiencia Docente. 	117
<ul style="list-style-type: none"> • UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN CS. ECONÓMICAS. Autores: Lasheras, Daniel; Tumini, Graciela; Marescalchi, Marcelo; De Yong, Adriana – Investigación. 	127
<ul style="list-style-type: none"> • BÚSQUEDA Y LECTURA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN DE ECONOMÍA EN INGLÉS: DICTADO DE CURSO EXTRACURRICULAR A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES ESPECÍFICAS. Autores: Picchio Romina, Tello Diego, Dichiarra Anabella – Experiencia Docente. 	129
<ul style="list-style-type: none"> • DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL EN EL CONTEXTO DE ASPO: “EL DESAFÍO DE UNA CÁTEDRA DE PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN AL TRANSFORMAR EL AULA”. Autores: Luis BELLINI, Mariela FLESIA, María Laura LEDERHOS – Experiencia Docente. 	138
<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE: EN LA ASIGNATURA AUDITORÍA. Autores: Daniela Iris Concetti. Vanessa Ribotta. Alejandro Daniel Sacco. Giuliana Scapin. 	146

Análisis y reformulación de los Procesos de Evaluación de la cátedra Administración de Personal de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. Presentación Plan de Trabajo Final de la Especialidad en Docencia Universitaria.

FERNÁNDEZ, María Soledad. Autora y expositora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
mfernandez@fce.unrc.edu.ar

Área: Investigación y docencia.

Eje temático: Desafíos, problemas, preocupaciones, propuestas y prospectivas en torno a la evaluación de los aprendizajes

Link

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

índice:

Resumen.

El presente trabajo se enmarca dentro del Plan de Trabajo Final, presentado en el marco de la Especialidad en Docencia Universitaria, impartida por la Universidad Nacional de La Plata. Al pensar en la elaboración del mismo, se definió como objetivo llevar adelante un análisis y revisión de las estrategias de evaluación actualmente empleadas en la cátedra Administración de Personal/Gestión del Talento, correspondiente al cuarto año de la carrera Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, materia en la que me desempeño como docente.

Los procesos de evaluación son prácticas propias y fundamentales del sistema universitario y, que, a su vez, se articulan con dimensiones de orden social, político y económico al plantear instancias que certifican socialmente los saberes y capacidades adquiridos y que además habilita para el ejercicio de ciertas profesiones, se torna fundamental poder pensar en una propuesta de mejora de los mismos. Se busca poder cuestionar aquellas formas clásicas de pensar la evaluación y el lugar que ocupan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para poder llevar adelante el proceso de innovación en las prácticas evaluativas adoptadas por la cátedra, se llevará adelante en primera medida una revisión bibliográfica que permita armar un marco teórico que servirá de guía, para luego analizar y diagnosticar la situación puntual de la cátedra, identificando que tipos de modificaciones se pueden hacer para proponer de esta manera diferentes estrategias de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación – Proceso enseñanza y aprendizaje – Evaluación formativa – Relación docente/estudiante

Introducción

En el trabajo final se propone desarrollar una propuesta de innovación consistente en la incorporación una evaluación formativa o de proceso durante el cursado de la materia Administración de Personal/Gestión del Talento. Este abordaje se hará revisando las diferentes unidades y temáticas que conforman la materia de manera de poder establecer estrategias adecuadas y específicas. Se espera que los mismos hagan posible obtener diferentes evidencias de aprendizaje por parte de los estudiantes y logren una valoración integral del proceso de formación.

Las motivaciones para abordar esta temática radican en el interés por poder aplicar herramientas que permitan dar cuenta de los cambios que implica el proceso de aprendizaje y poder dejar de lado los condicionamientos devenidos de las prácticas habituales o de las formas tradicionales en las que se vienen desarrollando las instancias evaluativas, en palabras de Araujo, interesa llevar adelante acciones que persigan el objetivo de modificar las “prácticas tradicionales o tecnocráticas que, en el campo de la evaluación, tienen una significación reduccionista y se expresan fundamentalmente a través de la toma de exámenes y de la aplicación de pruebas objetivas”. A su vez se pretende lograr un cambio en la forma en la que los estudiantes aprenden ya que las formas tradicionales de evaluación, la mayoría de las veces, dan lugar a un aprendizaje memorístico y los alumnos terminan aprendiendo según la forma en la que suelen ser evaluados.

Situación inicial

La problemática identificada se relaciona con las prácticas y procesos de evaluación de la materia Administración de Personal, materia que en el nuevo plan de estudios pasa a denominarse Gestión del Talento. A continuación, se brinda una contextualización de la misma, para luego profundizar en la problemática reconocida. Se trata de materia ubicada en el segundo cuatrimestre de cuarto año de la carrera Licenciatura en Administración, una de las tres carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta materia se imparte en dos modalidades: presencial y a distancia. Tal cual lo mencioné, con la actualización y cambio del plan de estudios (aprobada e implementada a partir del año 2021) la materia cambia de denominación, pasando a llamarse Gestión del Talento, se modifica a su vez la ubicación dentro del plan, pasando a tercer año. Otra cuestión a mencionar es que todas las materias que conforman el plan de estudios son de una duración cuatrimestral.

Respecto de la dimensión problemática identificada, la misma se basa en que los modos y las prácticas en cuanto a la toma de exámenes se refiere, en cierta forma están naturalizadas o instituidas, ya que de manera histórica se han tomado exámenes parciales escritos. En un principio solo eran de carácter teórico y luego se incorporó la parte práctica, pero siempre, la evaluación se lleva delante de esta forma y es la única evidencia que determina la condición de aprobación de

la materia para su posterior regularización. Esta regularidad, es alcanzada mediante una nota cuantitativa que se obtiene a partir de los tres (3) exámenes parciales que se toman durante la cursada y sus respectivos recuperatorios, sin tener en cuenta el proceso o avance que va demostrando el estudiante en los trabajos prácticos o en las investigaciones y vinculaciones que se realizan a lo largo del cuatrimestre con diferentes organizaciones del medio.

Como docentes de una materia que corresponde a una ciencia social, y que en su plan de estudios forma parte del ciclo de especialización profesional, debemos dejar de lado el modelo de objetivos que se centra en resultados conductuales, observables, predecibles y homogéneos, que terminan siendo contrarios al desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, comprensivo, creativo o práctico. Por este motivo debemos pensar en la implantación de un modelo de evaluación alternativa

Objetivos

General: Rediseñar la propuesta de evaluación de la materia Administración de Personal/Gestión del Talento mediante la incorporación de instrumentos de evaluación con sentido formativo que permita hacer un seguimiento de las trayectorias de los estudiantes en la misma.

Específicos:

- Caracterizar las formas de evaluación actualmente empleadas de manera de identificar los rasgos a superar para poder desarrollar una evaluación formativa
- Indagar las problemáticas que tanto docentes como estudiantes identifican en los procesos de evaluación actualmente aplicados
- Diseñar instrumentos de evaluación que faciliten el aprendizaje significativo en lugar del memorístico.

Marco teórico

Para poder pensar en formas innovadoras de evaluación debemos en primer lugar brindar un concepto de la misma, entendiendo que es complejo polisémico. Siguiendo a Araujo, “La evaluación es un invento, una convención o un constructo social susceptible de cambio, aunque su naturalización, como se dijo, haga pensar que existe consenso respecto de los objetivos, su utilización y sus funciones” (Álvarez Méndez, 2000; Angulo Rasco, 1995; Araujo, 2006; entre otros). Muchas veces caemos en asemejar o definir la evaluación como medición, control, asignación de notas, examinar o corregir y en definitiva es un proceso amplio y complejo que persigue diferentes propósitos y también se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven.

También es necesario hacer una diferenciación entre evaluación y acreditación ya que la segunda hace referencia a verificar ciertos resultados/objetivos de aprendizaje que estaban previstos curricularmente y establecen el mínimo requerido para la aprobación de un curso o materia.

Siguiendo a Sonia Araujo, es posible expresar que la evaluación es un proceso amplio y complejo que persigue ciertos propósitos, entre ellos:

1. Brindar información tanto a docentes como a estudiantes, de manera que sea posible tomar decisiones referidas al proceso de enseñanza que ejercen los docentes y las actividades de que llevan adelante los estudiantes.
2. Abarcar el proceso de enseñanza de los docentes en su relación con la variedad y multiplicidad de efectos que provoca, y analizar la coherencia entre las creencias personales y las prácticas evaluadoras.
3. Suministrar información sobre los avances y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se hace necesaria la evaluación del proceso de enseñanza de los docentes y del proceso de aprendizaje de los alumnos.
4. Contribuir con la acreditación, colaborar para lograr la certificación de los resultados del aprendizaje.

Con lo expresado anteriormente, uno de los objetivos que se deberían perseguir en este camino de mejora de los procesos de evaluación consiste en salir de los modelos de evaluación experimental y de objetivos para poder dirigirnos y centrarnos en la llamada evaluación alternativa. En esta última, toma relevancia la descripción e interpretación de lo que se está evaluando. La podemos caracterizar como una evaluación contextual, situada, que valora procesos y resultados y que es compartida, ya que se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidarios. Se dejan de lado las metodologías netamente cuantitativas, dando lugar a las cualitativas, y se transforma de esta manera en un camino posible para lograr cierta innovación educativa, al requerir más atención en cuanto a las decisiones que se toman en el proceso de enseñar.

Entonces, podemos ver de esta manera la relación entre evaluación y enseñanza, ya que para llevar adelante el proceso de planificación de la evaluación y de la acreditación se deben analizar: la finalidad del proceso formativo, que contenido se va a enseñar, que concepción de aprendizaje se tiene y el contexto institucional donde se lleva a cabo la enseñanza, cantidad de estudiantes, dedicación de los docentes y organización del trabajo, cuestiones que hacen al enfoque de enseñanza

Retomando algunas palabras de Álvarez Méndez,

La selección de las técnicas de evaluación y de acreditación se inserta en la amalgama de supuestos teóricos generales acerca de la enseñanza, la adopción de un enfoque

evaluativo, las técnicas disponibles, las creencias, convicciones y características peculiares de las personas que la realizan y las condiciones socio laborales en las que se han de aplicar (Álvarez Méndez, 2000).

Según Celman “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (Celman, 1998: 43).

Con esto queda de manifiesto que es necesario realizar un análisis amplio del contexto, los objetivos de la materia, las metodologías de enseñanza aplicadas de manera de definir aquellas técnicas de evaluación y acreditación que mejor se ajusten y que sean válidas y apropiadas. De esta manera se podrán incorporar nuevas estrategias de evaluación.

Reflexiones finales

A modo de reflexión final, a partir de los abordajes que se han realizado a lo largo de la especialidad, considero que es necesario hacer una revisión de aquellas estrategias de evaluación actualmente empleadas por la cátedra y una posterior selección de instrumentos nuevos que permitan hacer una revisión de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que transitan los estudiantes. La evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y la riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Si la misma se reduce a pruebas de conocimientos, se acaba desvalorizando.

Es intención de la autora del trabajo poder mejorar y hacer un aporte en este sentido y se espera que la estrategia pensada y elaborada en el Trabajo Final realmente pueda ser aplicada en un futuro.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2000), Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001), Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003), La evaluación a examen. Ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, F. (1995), “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”, en AAVV, Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid: Morata, pp. 194-219.
- Araujo, S. (2016). “Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo”. Ítems del CIEP. Número I: “Miradas interdisciplinarias”, Tandil: UNCPBA, pp. 81-98, <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/about>
- Carlino, P. (2004) La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Rev. Acción Pedagógica, Vol. 18 No. 1. Recuperado a partir de <https://www.academica.org/paula.carlino/123.pdf>
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 11

- Díaz Barriga, A. (1988) “Una polémica en relación al examen”. Revista Perfiles Educativos 41-42. UNAM <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1988-41-42-65-76P>
- Perrenoud P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue, Buenos Aires.
- Vain, P. D. (2016). “Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad”. Trayectorias Universitarias, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2755>

¿QUÉ PODRÍA MODIFICARSE DESDE LA CÁTEDRA DE CÁLCULO FINANCIERO PARA FAVORECER UN MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO?

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Cecilia FICCO y Paola BERSÍA

Área: Investigación educativa

Link

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

índice:

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar qué podría modificarse desde la cátedra de Cálculo Financiero de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la modalidad presencial, para ayudar a los estudiantes a alcanzar un mejor rendimiento académico. Para lograrlo, se realizó un estudio de carácter no experimental y descriptivo sobre los grupos de estudiantes que cursaron Cálculo Financiero en los años 2016, 2017, 2018 y 2019, diferenciando dos grupos de estudiantes: por un lado, los de alto rendimiento (estudiantes exitosos o con trayectorias de logro) y, por otro, los de rendimiento medio y bajo. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas en las apreciaciones de los estudiantes cuyas trayectorias académicas pueden calificarse de exitosas, con relación a las de aquellos que han obtenido un rendimiento medio o bajo. Ambos grupos consideran que los cambios en la modalidad de dictado de las clases, particularmente de las clases teóricas, y la incorporación de más ejercicios en los materiales utilizados en los prácticos, los ayudaría a lograr mejores trayectorias. Estos resultados aportan importantes elementos para la discusión sobre las líneas de acción que pueden incidir favorablemente, desde las propuestas docentes en Cálculo Financiero, en la mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Palabras clave: Variables explicativas - Rendimiento - Estudiantes universitarios - Ciencias Económicas - Matemática Financiera

Introducción

La presente investigación se encuadra dentro del proyecto titulado “*Factores condicionantes del rendimiento académico en estudiantes de carreras de Ciencias Económicas. Un estudio en las asignaturas Cálculo Financiero y Sistemas de Información Contable II*”, que fue aprobado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en la Convocatoria 2020-2022 a “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)”.

En este marco, la investigación que se presenta en esta ponencia tiene como objetivo identificar qué aspectos podrían modificarse desde la cátedra de Cálculo Financiero, para ayudar a los estudiantes a alcanzar un mejor rendimiento académico. El análisis se realiza desde una perspectiva comparativa entre grupos de estudiantes con diferente rendimiento en la referida asignatura y focaliza en algunas variables que la literatura previa ha identificado como instruccionales, dentro del grupo de las variables contextuales.

Para alcanzar dicho objetivo, desde el punto de vista metodológico, se realizó una investigación no experimental y de carácter descriptivo, en la que se utilizó como fuente principal para la recolección de datos un “Cuestionario sobre trayectorias académicas”.

Tras esta introducción, el desarrollo de la ponencia se presenta estructurado en tres grandes partes. En la primera se presenta un breve marco teórico, la segunda parte expone los aspectos metodológicos del estudio realizado y, en la tercera, se presentan los resultados del mismo. Finalmente se exponen las reflexiones finales que se derivan de tales resultados.

Perspectivas teóricas y antecedentes

Las investigaciones vinculadas al estudio de los condicionantes del rendimiento académico se enfocan en delimitar los factores que inciden en el mismo. Estos factores, en general, pueden ser incluidos en dos grandes grupos de variables: las personales y las contextuales. Entre las variables personales se encuentran aquellas que tienen que ver con la cognición y la motivación. Por su parte, entre las variables del contexto, que son las de interés en el presente trabajo, se incluyen variables socioambientales, referidas al estatus social, familiar y económico en el que se desarrolla el individuo; variables institucionales, relacionadas específicamente con la universidad como institución educativa, y variables instruccionales, que refieren básicamente a los métodos de enseñanza, a las prácticas y tareas escolares, a las expectativas de los profesores y estudiantes, etc. (Ficco, Chiecher y Bersía, 2019).

En particular, el mayor interés por parte de estas investigaciones radica en encontrar relaciones causales entre el desempeño académico y las variables que puedan ser objeto de intervenciones por parte de las propias instituciones de enseñanza o a nivel del sistema educativo en general (Montero, Villalobos y Valverde, 2007), que son, fundamentalmente, las de tipo contextual.

Dentro de las variables contextuales, los factores instruccionales son los que cada vez se asocian más fuertemente a la optimización del rendimiento de los alumnos universitarios. En este sentido, la investigación didáctica sobre pautas de actuación docente en el ámbito universitario, ha señalado algunos factores relacionados con la motivación, rendimiento y satisfacción de los alumnos (García-Valcárcel, 1991, 2001; Giovagnoli, 2007) que resultan favorecedores de un buen rendimiento, a saber: la presentación de los objetivos de la asignatura; el hecho de que el profesor

se muestre cercano a los alumnos; se adapte a su nivel de conocimientos; intente ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relacione los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos); se muestre flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, y tenga en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos; ajuste a la actividad realizada el sistema de evaluación, entre otros (Tejedor, 2003).

De este modo, los resultados más relevantes de estos estudios revelan distintos elementos contextuales sobre los que es posible operar, tanto a nivel de la institución universitaria como desde la actuación de los docentes, en pos de la mejora del desempeño de los estudiantes universitarios.

Metodología

Se realizó un estudio de carácter no experimental y descriptivo sobre los grupos de estudiantes que cursaron Cálculo Financiero en la FCE de la UNRC en los años 2016, 2017, 2018 y 2019. Específicamente, se trabajó con los estudiantes que cursan sus carreras en la modalidad presencial. Además, se diferenciaron dos grupos de estudiantes. Por un lado, los de alto rendimiento (estudiantes exitosos o con trayectorias de logro) y, por otro, los de rendimiento medio y bajo.

Los estudiantes con trayectorias de logro fueron definidos como aquellos que consiguieron regularizar la asignatura y aprobarla en alguno de los llamados a exámenes finales correspondientes a los dos turnos siguientes a la finalización del cuatrimestre en que se dicta la asignatura. Por otro lado, los estudiantes de rendimiento medio y bajo son aquellos que consiguieron regularizar la asignatura (y no encuadran en la conceptualización anterior) y también los que quedaron libres por faltas y por parcial.

Se identificaron, así, 170 estudiantes con trayectorias de logro, dentro del total de 646 que se inscribieron para cursar Cálculo Financiero entre 2016 y 2019 y que resultaron “alumnos activos”¹; esto es tan solo un 26% del total.

La recolección de datos se realizó mediante la administración de un “Cuestionario sobre trayectorias académicas” diseñado a través de la adaptación del que fue originalmente elaborado y probado por Bossolasco, Chiecher y Dos Santos (2019). Las adaptaciones realizadas tuvieron por objeto incluir las especificidades propias de la asignatura objeto de este estudio. El cuestionario incluye diversos ítems a través de los cuales se procura relevar información acerca

¹ Se consideran “alumnos activos” aquellos que logran regularizar la asignatura, o bien, quedan libres habiendo agotado todas las instancias evaluativas para regularizarla. En 2016-2019, los inscriptos para cursar Cálculo Financiero (en modalidad presencial) fueron 729, de los cuales resultaron “activos” 646 alumnos.

de diferentes variables personales y contextuales que pueden considerarse como determinantes del rendimiento académico. Concretamente, incluye un total de 44 ítems que refieren a 9 áreas temáticas. Para los fines de este estudio se tomaron en consideración las respuestas a una de las preguntas incluida en el área IX), a saber: *¿qué podría modificarse, desde la cátedra de Cálculo Financiero (materiales, organización de las clases, modalidad de dictado, etc.), para ayudar a un mejor cursado de los estudiantes y a un mayor nivel de aprobación de los exámenes (parciales o finales)?*

Se obtuvieron respuestas de 168 estudiantes de Cálculo Financiero (98 de alto rendimiento y 70 de rendimiento medio y bajo). La Tabla 1 esquematiza la información referida a la cantidad de alumnos a los que se les envió el cuestionario y a la cantidad de respuestas obtenidas.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes encuestados y de respuestas obtenidas

Asignatura	Inscriptos para cursar	Activos (encuestados)	Activos “exitosos” (encuestados)	Activos “rendimiento medio/bajo” (encuestados)	Respuestas “exitosos”	Respuestas “rendimiento medio/bajo”
Cálculo Financiero	729	646	170	476	98 (58%)	70 (15%)

Fuente: Elaboración propia

Los datos recogidos se analizaron desde la perspectiva cualitativa, conforme al tipo de datos recogidos en el ítem considerado. Para el análisis de las respuestas dadas al ítem abierto, se aplicaron herramientas estadísticas para el procesamiento y descripción de textos, utilizando el software IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios).

Particularmente, se emplearon nubes de palabras y el método de análisis de similitud. Las primeras proporcionan una representación gráfica de los términos que conforman un texto en función de su frecuencia de utilización. Se trata de un análisis lexical sencillo, pero útil para visualizar las ideas principales asociadas al objeto de estudio (Molina, 2017). Por otro lado, el análisis de similitud examina las relaciones entre las palabras a partir de su coocurrencia y sus conexiones en el texto (Marchand y Ratinaud, 2012), y se evidencia gráficamente a través un gráfico en forma de “árbol de palabras” que pone de manifiesto los vínculos entre las palabras asociadas al objeto de estudio.

Resultados

El análisis de los subcorpus de datos correspondientes a los alumnos de Cálculo Financiero, correspondientes a los grupos de estudiantes con trayectorias de logro y con rendimiento medio y bajo, arrojó las nubes de palabras que se presentan en las Figuras 1 y 2. Como se aprecia, las

palabras más reiteradas en ambos grupos fueron: *clase, teórico y práctico*; pero también surgen otras mencionadas en muchas oportunidades. En el grupo de alumnos exitosos estas palabras son: *ejercicio, practicar, hacer, dictar, forma*; mientras que en el segundo grupo aparecen las siguientes: *modalidad, final, materia, dictar, demostración*.

Figura 1. Nube de palabras. Grupo de estudiantes de alto rendimiento



Figura 2. Nube de palabras. Grupo de estudiantes de rendimiento medio y bajo



Fuente: Elaboración propia

En línea con ello, la lectura de los resultados del análisis de similitudes (Figuras 3 y 4) permite advertir que los alumnos con trayectoria de logro, en lo que respecta a lo que la cátedra podría modificar para ayudar a un mejor cursado de los estudiantes y a un mayor nivel de aprobación de los exámenes, ponen el acento en la *modalidad* de dictado de las *clases*, particularmente en la forma (*manera*) del dictado de los *teóricos*, los cuales podrían ser más *dinámicos* y atractivos para el alumno. Con relación a los *prácticos*, expresan que podrían modificarse los materiales utilizados e incorporar más *ejercicios* y mayor *práctica*, como elementos que los ayudarían en sus aprendizajes. Las siguientes ideas, expresadas por los propios estudiantes, dan cuenta de lo anterior:

“Debería cambiar la manera de dar los teóricos para que los alumnos se interesen más”.

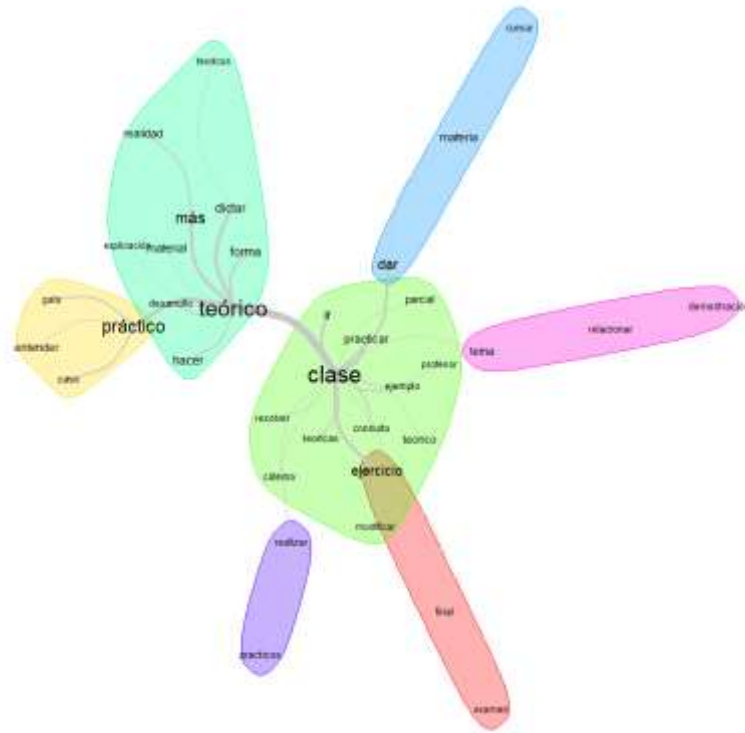
“Clases teóricas más dinámicas, vincularlas con prácticos”.

“Una manera más didáctica de dar los teóricos”.

“Sería útil mayor cantidad de ejercicios prácticos”.

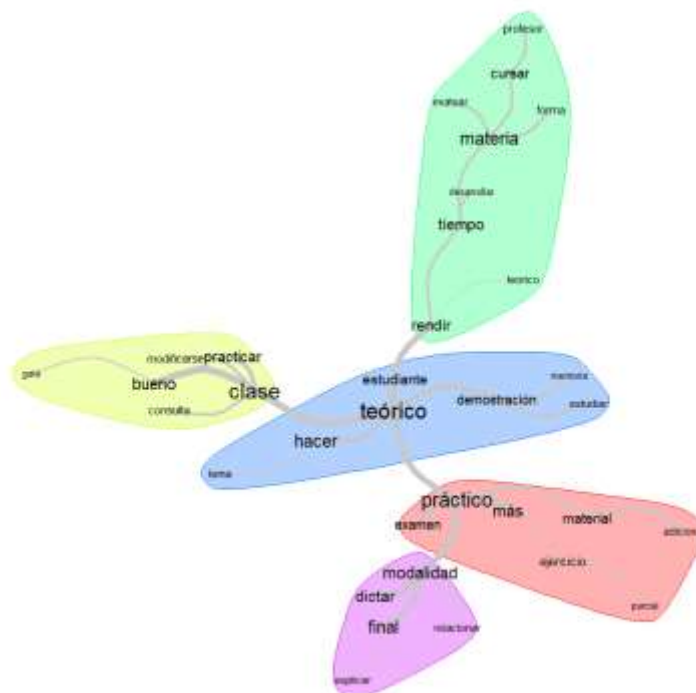
“Adicionaría una guía de ejercicios prácticos para aquellos alumnos que estén interesados o que no se sientan suficientemente preparados para un examen final con los ejercicios de clase”.

Figura 3. Análisis de similitudes. Grupo de estudiantes de alto rendimiento



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Análisis de similitudes. Grupo de estudiantes de rendimiento medio y bajo



Fuente: Elaboración propia

El grupo de estudiantes con rendimiento medio y bajo coincide con lo expresado por el grupo anterior respecto a las clases teóricas y prácticas. Pero, además, refieren a la modalidad de rendir y evaluar en *exámenes finales*, destacando que la variable *tiempo* es lo que más los complica. Las siguientes expresiones revelan esto último:

“Modalidad de examen final. Se hace muy largo y agotador tener que rendir un final escrito teórico y práctico”.

“Exámenes finales con más tiempo”.

Reflexiones finales

Este estudio se ha enfocado en identificar algunos factores instruccionales que podrían ayudar a los estudiantes a alcanzar un mejor rendimiento académico en Cálculo Financiero, diferenciando dos grupos de estudiantes: los de alto rendimiento y los de rendimiento medio y bajo. Específicamente, la investigación se focalizó en las percepciones de los estudiantes acerca de los aspectos que podrían modificarse, desde la cátedra de Cálculo Financiero, para ayudar a un mejor cursado, como también, a un mayor nivel de aprobación de los exámenes parciales y finales de la asignatura.

Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas en las apreciaciones de los estudiantes cuyas trayectorias académicas pueden calificarse como exitosas, respecto de las de aquellos que han logrado un rendimiento medio o bajo.

Todos ellos consideran que lo que la cátedra podría modificar para ayudarlos a alcanzar un mejor rendimiento, es la modalidad de dictado de las clases, particularmente, en lo que refiere al dictado de los teóricos, los cuales podrían ser más dinámicos y atractivos para el alumno. En relación con los prácticos, los estudiantes expresan que podrían cambiarse los materiales utilizados, mediante la incorporación de más ejercicios y mayor práctica. El grupo de estudiantes con rendimiento medio y bajo, manifiesta, además, que sería útil producir cambios en la modalidad de evaluación en los exámenes finales, para lograr mejores trayectorias.

Las evidencias obtenidas, aportan importantes elementos sobre los cuales es posible operar y se debería poner el acento a la hora de diseñar las propuestas docentes en Cálculo Financiero, en pos de ayudar a la mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Mendoza: EDIUNC.
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. y Dos Santos, D. (2019). Análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario. Validación de un cuestionario mediante juicio de expertos. *Educación Superior*, 27(1), 11-38.
- Ficco, C., Chiecher, A. y Bersía, P. (2019). Estudiantes de Cálculo Financiero con trayectorias de logro. ¿Qué estrategias utilizan para “aprender” y con qué asocian dicho concepto? *VI Jornada Institucional sobre Investigaciones Educativas de la FCE de la UNRC*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- García-Valcárcel, A. (1991). Modelos de actuación docente en la enseñanza universitaria. Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-44). Madrid: La Muralla.
- Giovagnoli, P. (2007). Factores asociados al desempeño académico universitario. En A. Porto (Ed), *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas* (pp. 159-176). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- González Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 27(1), 247-258.
- Marchand, P., y Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). En *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. (pp. 687-699).
- Molina, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, B. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Relieve*, 2(13), 215-234.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.

LAS REPRESENTACIONES FIGURATIVAS EN ECONOMÍA COMO FORMA DE APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

María Eugenia Kehoe - Jimena Clerici

Área: Investigación y docencia.

Link

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

índice:

Resumen

La presente ponencia presenta la propuesta de Proyecto de Trabajo Final de Posgrado en Especialización en Docencia en Educación Superior (Facultad de Cs. Humanas / UNRC), dirigida por la Dra. Jimena Clerici. Dicho proyecto plantea el análisis de una problemática observada en la asignatura Microeconomía I.

La asignatura Microeconomía I, ubicada en el primer año, segundo cuatrimestre de las tres carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, correspondiente al Plan de Estudio 2020, es la que inicia la formación de los estudiantes en el área de economía y conjuntamente con Macroeconomía I ofrecen conocimientos básicos de la economía y de sus aplicaciones. En las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la misma, es donde se observa el problema que guía la presente investigación; siendo el mismo determinadas dificultades para integrar el conocimiento en sus diversas formas de representación, específicamente en las representaciones figurativas utilizadas desde la disciplinas que son los gráficos.

Se realizará una investigación diagnóstica interpretativa, con el objetivo de analizar los rasgos de la enseñanza y de las formas de estudio que facilitan u obstaculizan la apropiación de las diferentes formas de representaciones del contenido disciplinar en vistas de delinear propuestas de acción para una propuesta pedagógica innovadora que posibilite su abordaje.

La metodología será de tipo cualitativo, utilizando como estrategias de recolección de la información: análisis de documentos, encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes de la cátedra.

El fin de la presente investigación es delinear una propuesta de innovación que permita abordar estas dificultades.

Palabras claves: *alfabetización gráfica - estrategias aprendizaje - práctica docente - inclusión educativa - representaciones figurativas*

Introducción

Con este proyecto se pretende trabajar en torno a una de las problemáticas que se presenta en la

asignatura Microeconomía I, modalidad presencial y virtual, ubicada en el primer año, segundo cuatrimestre de las tres carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC¹, correspondiente al Plan de Estudio 2020. Con ella, se inicia la formación de los estudiantes en el área de economía y conjuntamente con Macroeconomía I ofrecen conocimientos básicos de la economía y de sus aplicaciones. El manejo de los conceptos y las relaciones económicas vinculadas con los fenómenos productivos, comerciales, gerenciales, de inversión, entre otros, son parte fundamental del perfil profesional de los graduados.

Desde la cátedra de Microeconomía I, específicamente, se pretende que el futuro egresado cuente con la posibilidad de, por un lado, comprender los temas económicos desde la óptica de la sociedad y los agentes involucrados –consumidores, empresas, propietarios de factores productivos y Estado– y sus interrelaciones –como las establecidas en los procesos productivos, en los mercados, entre otras–; y, por otro, analizar e interpretar situaciones particulares a través del uso de herramientas de análisis económico. En otras palabras, se espera que el estudiante pueda hacer uso de los conceptos, relaciones y modelos económicos para explicar y predecir el comportamiento de los agentes y los posibles efectos de decisiones adoptadas y, entonces, cuente con los elementos básicos involucrados en el diseño de estrategias y políticas, la toma de decisiones y/o el debate y la discusión crítica.

Esos conceptos, relaciones y modelos económicos, se analizan desde la disciplina, haciendo uso de representaciones figurativas, específicamente de gráficos cartesianos. Es aquí donde advertimos algunas dificultades que se ponen de manifiesto en los estudiantes en los parciales escritos, en los finales orales, en las actividades desarrolladas en las clases de prácticos y en los encuentros de consulta que ofrece la cátedra. Aprender esta disciplina requiere, como señalamos más arriba, comprender los aspectos conceptuales y recuperarlos para analizar situaciones económicas utilizando tres formas de representación: textual, analítica y gráfica. Sucede que no siempre los estudiantes logran expresar lo mismo utilizando las diferentes representaciones. Observando la mayor dificultad en la utilización correcta de los gráficos para comprender y explicar los conceptos teóricos desarrollados en la asignatura. De ese modo, en ocasiones sucede que los estudiantes pueden reproducir una definición conceptual pero no logran representarla en un gráfico; en otras oportunidades, no pueden leer/interpretar un gráfico, como tampoco pueden hacer un análisis teórico de ese gráfico. También se advierten situaciones en las que no logran representar gráficamente las conceptualizaciones sin información numérica, esto implica que no pueden abstraerse de la información concreta y apropiarse del modelo teórico, o en el caso de que logran resolver una situación práctica en una de las formas solicitadas, por ejemplo a través de una tabla, y no llegan a representar esos valores a través de la representación gráfica, como es el caso de la imagen a continuación, que refleja lo mencionado.

¹ Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración y Contador Público.

Ejercicio 1: Producción

El siguiente cuadro representa la producción de dulces por hora de una empresa de la ciudad de Río Cuarto, que utiliza un determinado nivel de capital, fijado en 1 unidad y que contratando trabajadores.

Trabajo (K=1)	Producción	PMe	PMg
0	0		
1	2	2	2
2	5	2.5	2.5
3	9	3	3
4	12	3	3
5	14	2.8	2.8
6	15	2.5	2.5
7	15.5	2.2	2.2
8	14	1.75	1.75
9	12	1.33	1.33

Para completar las dos columnas, deben saber cómo se calcula el PMe y PMg. Lo hace en forma correcta.

Esta pregunta se responde observando la 4ta columna, que corresponde al PMg, y es cuando los valores comienzan a disminuir.

a) Completá el cuadro para conocer los valores del Producto Medio (PMe) y del Producto Marginal (PMg).

b) Representa en el gráfico a continuación, las curvas de PMe y PMg.

c) Determina a partir de qué número de trabajador y cantidad de producción comienza a operar la ley de los rendimientos decrecientes.

Este eje cartesiano, se les brinda, para que puedan graficar las curvas de PMg y PMe, que calculan en el inciso a). Se puede observar que no se trasladan esos valores al gráfico. Por otro lado, nunca el PMg, que es el que se ha graficado asume esa forma en la teoría.

En la misma dirección de lo que venimos señalando los estudiantes suelen reclamar más ejercicios prácticos para ejercitarse suponiendo que de esa manera van a aprender, dejando nuevamente de lado la teoría. Esta dificultad trasciende este espacio curricular y es común a otras disciplinas de las ciencias económicas como la contabilidad. Por lo que requiere de su abordaje a través de una investigación diagnóstica que nos permita conocer mejor lo que sucede en torno a esta situación.

Para acercarnos a lo que esperamos de los estudiantes de Microeconomía, mencionado al inicio de dicho apartado, se han ido realizando diferentes modificaciones a lo largo de los años, en cuanto a bibliografía básica, guías de ejercicios de aplicación, modalidad de los exámenes parciales y finales. A pesar de ello, observamos que dichos cambios no han colaborado a disminuir lo que consideramos un problema, y que es motivo de la presente investigación diagnóstica. En ese sentido nos preguntamos, por un lado, **¿qué características de las estrategias de enseñanza desarrolladas en Microeconomía I promueven u obstaculizan la utilización de los gráficos como forma de apropiación del conocimiento disciplinar?**, por otro lado, **¿qué características tienen las prácticas de estudio que promueven u obstaculizan la utilización de los gráficos como forma de apropiación del conocimiento disciplinar?** Estas preguntas surgen del supuesto de que las prácticas de enseñanza inciden en las formas de estudio y en la promoción, o no, de determinados tipos de aprendizaje.

Objetivos del trabajo

El objetivo general es trabajo es analizar los rasgos de la enseñanza y de las formas de estudio que facilitan u obstaculizan la apropiación de las diferentes formas de representaciones, específicamente la representación figurativa, del contenido disciplinar en vistas de delinear propuestas de acción para una propuesta pedagógica innovadora que posibilite su abordaje.

Mientras que los objetivos específicos, son: a) Caracterizar las estrategias de enseñanza docente que facilitan o dificultan la integración de las diferentes formas de representación del contenido disciplinar; b) Identificar las formas de estudio que desarrollan los estudiantes para apropiarse de las diferentes formas de representación del contenido disciplinar y c) Delinear una propuesta de innovación que permita abordar estas dificultades.

Perspectivas teóricas en las que se enmarca

El problema señalado implica tener que analizar, por un lado, las características que asume esta práctica de enseñanza dentro de la asignatura, que incide en el problema observado, y por otro, en la relación existente entre la práctica de enseñanza y la manera en que los estudiantes aprenden la asignatura. Lo anterior, nos lleva a trabajar, en esta investigación diagnóstica, bajo los marcos teóricos que se plantean en este apartado.

Nos posicionaremos desde el constructivismo, entendiendo desde éste al aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto, en interacción con el entorno, va construyendo representaciones, teorías, acerca del mismo (Trillo y Sanjurjo, 2008), y es en la clase (física o virtual) en donde se da esa construcción. . Sanjurjo (2003) define a la clase, como “un espacio de construcción de conocimientos por parte del estudiante, ayudado por estrategias de enseñanza”. Es allí donde se relacionan los elementos esenciales para el aprendizajes, a través de lo que se denomina tríada didáctica (relación estudiantes - docentes - contenido) que adquiere sentido sólo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él.

Es en esa clase, en donde el docente lleva a cabo su práctica de enseñanza. Enríquez, P. (2019), recuperando a Achilli (1986), señala que la práctica de enseñanza o práctica pedagógica es “aquella práctica que cotidianamente se desarrolla en el contexto del aula y que está esencialmente centrada en el enseñar y el aprender un conocimiento específico validado por la escuela y la sociedad”.

Aquí es importante recuperar la idea de “enseñar y aprender”, porque no siempre los docentes enseñan, los estudiantes aprenden; ya que no solo es necesario conocer el contenido, sino la manera de enseñar ese contenido. Litwin, (1997), considera que no toda intención de enseñar y promulgar “procesos de construcción de conocimiento” son configuraciones didácticas, en tanto el docente puede presentar sus concepciones conceptuales sin prestar atención e interrogarse sobre “el proceso del aprender del alumno”. En palabras de Monereo y Pozo (2004) “todo profesor universitario, es o debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor forma de enseñar y seguir

aprendiendo en el futuro esa materia”. Sin embargo, tanto en los discursos como en las prácticas docentes, se hace presente el preconceito de que jóvenes y adultos pueden apropiarse de conocimientos complejos sin mediación y sin ayuda pedagógica (Sanjurjo, 2011. p 88).

Si pensamos en el aprendizaje de los estudiantes de Microeconomía I, un aspecto que es necesario considerar es que son estudiantes de primer año; por lo que estarían atravesando lo que Vélez, G (2005) denomina dos procesos, por un lado, el aprender el oficio de estudiante universitario, y por otro lado, la relación del estudiante con el conocimiento. No es lo mismo pensar en el aprendizaje en estudiantes de una asignatura de quinto año, que en jóvenes que iniciaron la carrera universitaria hace solo cinco meses, como es el caso de los estudiantes de Microeconomía I. En referencia al oficio de ser estudiantes, este oficio se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución y para ello es necesario que utilice todo su capital económico, cultural y simbólico. En este marco cobran importancia las estrategias que los estudiantes estén en condiciones de elaborar y desarrollar (Bracchi, 2016).

El problema a analizar plantea las dificultades de los estudiantes para apropiarse de las diferentes formas de representación del contenido de microeconomía, y como se mencionó en la contextualización se han ido realizando diferentes modificaciones a lo largo de los años, los mismos han estado pensados en aspectos relacionados al contenido (programa, guía de trabajos prácticos, exámenes). Se quedaron en mero retoques materiales o estéticos que acaban ejerciendo escasa influencia sobre los elementos sustantivos del quehacer docente. Zabalza (2012). Siguiendo con las modificaciones realizadas, Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007), recuperando a Gimeno Sacristán, 1988; Martín y otros (2004), plantean que un gran número de estudios muestran que para conseguir procesos de cambio educativo no basta con cambios en las condiciones en que se realiza la actividad, sino que es necesario un cambio en la mentalidad del profesor, en sus representaciones.

Cuando la ejercitación muestra que los aprendizajes no han sido correctamente construidos y elaborados, se hace necesario volver atrás en el proceso y modificar las estrategias didácticas empleadas en las fases anteriores. (Sanjurjo, 2003)

Uno de los aspectos que preocupa dentro del problema planteado, es la dificultad en la articulación de aspectos conceptuales y su representación figurativa. Pecharromán, A; Pérez Echeverría, M y Postigo, Y. (2005), mencionan tres niveles de lectura o aprendizaje a partir de los gráficos que se corresponderían con tres niveles distintos de aprendizaje. Tomando los niveles de estos autores, podemos ubicar a la forma de utilización de los gráficos en economía en el tercer nivel, y con ello determinar que trabajamos en el nivel más complejo de aprendizaje; por lo que podríamos considerar que la dificultad que observamos en la representación gráfica de los aspectos conceptuales de la economía, tiene en parte su fundamento en que de las representaciones figurativas, es la más compleja en cuanto a proceso cognitivo. Postigo y Pozo (1999), plantean la necesidad de una alfabetización gráfica.

Metodología

La presente investigación diagnóstica busca analizar los rasgos de la enseñanza y de las formas de estudio que facilitan u obstaculizan la apropiación de las diferentes formas de representaciones del contenido disciplinar, bajo el supuesto manifestado de que las prácticas de enseñanza inciden en las formas de estudio y en determinados tipos de aprendizaje.

En el campo de la investigación educativa existen diversas formas de mirar la realidad y, a partir de allí, construir conocimientos, una de estas formas se denomina visión interpretativa, que lo que busca es la comprensión del sentido o significado de la acción en cuanto a sus aspectos particulares e idiosincráticos (Enriquez, 2019); esta será la visión seguida en la presente investigación diagnóstica

Desde lo metodológico, esta perspectiva interpretativa, si bien defiende el pluralismo metodológico reconociendo la existencia de diversos modos de abordar el estudio de la realidad, prefiere los estudios cualitativos porque les permite una rigurosa descripción contextual de una situación, y le garantiza la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad (Enriquez, 2019).

Las estrategias de recolección de la información, que se llevarán a cabo, son las siguientes: Investigación documental, que permitirá contextualizar el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un pronóstico (Yuni y Urbano, 2014; p.100). Los documentos sobre los que se realizará el análisis serán: los exámenes parciales, la guía de ejercicios de aplicación y los exámenes finales escritos.

Registros de campo. Se registrará lo sucedido en el aula, en donde se desarrolla la práctica de enseñanza, en las consultas y en las instancias de evaluación a los fines de ir registrando los modos en que se presentan esas dificultades y el tipo de intervención docente que se realiza a los fines de orientar a los estudiantes para revisar las formas de representación.

Encuestas. En el campo de la investigación la encuesta alude a un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador Yuni y Urbano (2014; p.63). Se estructura bajo cuestionarios de administración directa en formato online y el objetivo será indagar sobre la manera en que los estudiantes abordan el estudio de la asignatura y la importancia de los gráficos en su estudio.

Entrevistas a estudiantes. La entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinforme, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa.. Yuni y Urbano (2014). El objetivo de la realización de la entrevista es obtener información sobre ideas, creencias y concepciones de los estudiantes en cuanto a lo vivenciado en la práctica de enseñanza y sobre su práctica de aprendizaje.

Será estructurada y la interacción entrevistador-entrevistado, cara a cara.

Reflexiones

El objetivo de la presente investigación diagnóstica es caracterizar los obstáculos existentes tanto desde

las estrategias de enseñanza como de aprendizaje para la utilización de las representaciones figurativas en la apropiación del contenido disciplinar. Una vez identificadas las mismas, se realizará una propuesta innovadora para intentar solucionar lo que se determinó como el problema observado.

En este momento la investigación está en proceso de avance, analizando los datos de las encuestas realizadas a los estudiantes. Ésto permitirá definir categorías para estructurar de forma más precisa el marco teórico de la investigación.

Como señala Carlino (2005), “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre los alumnos, los docentes y la institución. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes, y las que brindan las instituciones, para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (p. 4). Es necesaria la intervención docente, tanto en la selección y ordenamiento del contenido como en la ayuda pedagógica que debe brindar para facilitar el proceso de construcción. (Sanjurjo, 2003).

Referencias bibliográficas.

- Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007) Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. Informe de Investigación presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, de la Fac. de Educación Elemental y Especial. U. N. de Cuyo. Mendoza.
- Bracchi, C (2016). “Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios”. Publicación Trayectorias educativas. UNLP.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de. Cultura Económica
- Enríquez, P. (2019) Investigación de la Práctica Docente Universitaria: Material de estudio para el Seminario II: Investigación de la Práctica Docente. Especialización en Educación Superior. UNRC. Cap. 1, 2 y 3
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós Educador.
- Lucarelli, E. (2004) Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004.Univ. Nacional del Sur.
- Pecharromán, A, Pérez Echeverría, M; Postigo, Y. (2005) Aprender a partir de la información gráfica. Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa 138.
- Postigo, Y.; Pozo, J.I. (1999): "Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de la información gráfica". Santillana.
- Monereo, C. y Pozo, J.(2004) La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Edit. Síntesis. Cap. 1.
- Sanjurjo, L. O. (2003). Volver a Pensar la Clase: Las Formas Básicas de Enseñar. Homo Sapiens Ediciones
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de educación, 2(3), 71-84.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2008). Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens.
- Monereo, C. y Pozo, J.(2004) La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Edit. Síntesis. Cap. 1.
- Trillo, F.; Sanjurjo, L (2008). Didáctica para profesores de a pie Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Homo Sapiens Ediciones.
- Vélez, G. (2002) Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC
- Vélez, G (2005). Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de cuadernillos de

actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 2, no 1.

Yuni, J. y C. Urbano (2014) Técnicas para Investigar Volumen 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Editorial Brujas.

Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) Innovación y cambio en las instituciones educativas. Editorial Homo Sapiens. Cap. II, III y Cap. IV. Rosario. Argentina.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS TIPOS DE MODALIDADES EN LAS CÁTEDRAS DE ESTADÍSTICA.

Autores: Maldonado, R.; Cocco, A.; Scapin, A.; Lourenco, F. y Battaglino Vassallo, M.

Palabras claves: Pandemia - Enseñanza-Aprendizaje - Rendimiento

Área: Experiencia docente.

Link

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

índice:

-Resumen:

La pandemia COVID-19 ha tenido un alto impacto en el sistema educativo global. Las comunidades educativas se vieron modificadas significativamente, debiendo recurrir a la educación remota para garantizar la continuidad de los aprendizajes.

El retorno a la presencialidad genera una serie de interrogantes acerca de la convivencia e interacción entre los tipos y modalidades de enseñanza, en particular hemos concentrado la atención en la obtención de regularidades y aprobación de exámenes finales.

El presente trabajo considera dos ejes de análisis: la instancia de cursado de las materias “Estadística y Probabilidad” y “Estadística Aplicada” y la instancia de exámenes finales, de las mencionadas materias, en los tipos de modalidades de enseñanza, para los períodos 2019 y 2020. Para ello se tomaron datos de los estudiantes cursantes de ambas materias en las modalidades presencial y a distancia, durante los años 2019 y 2020, como así también los turnos de examen inmediatamente posteriores en cada materia y año.

El Sistema Integral de Alumnos para Docentes (SIAL), que utiliza la Universidad Nacional de Río Cuarto, permitió llevar a cabo la recolección de datos para realizar el presente estudio con un enfoque cuantitativo, en el que se buscó medir la cantidad de estudiantes regulares como condición final de cursado y la cantidad de estudiantes aprobados en los exámenes finales.

Se establecieron modificaciones metodológicas y didácticas entre los períodos considerados, tanto en el dictado de clases como en los exámenes finales, visualizándose un incremento en el porcentaje de estudiantes regulares y aprobados en ambas materias y modalidades.

Finalmente, los cambios introducidos por la cátedra, por razones externas y decisiones propias, resultaron beneficiosos para los estudiantes en las modalidades presencial y a distancia, mostrando una mayor utilidad y aprovechamiento para esta última.

-Antecedentes:

Desde mucho antes de la Pandemia COVID-19, se viene discutiendo acerca de cambios sustantivos en los sistemas educativos.

Erróneamente en muchas ocasiones, se delegó la responsabilidad de la innovación a las tecnologías pensando que las mismas serían solución de muchos problemas.

Ante el fenómeno mundial de la Pandemia Covid-19, y las medidas concretas que fueron adoptando los diferentes países desde el área de salud pública con el propósito de contener y evitar la propagación del mismo, en nuestro país se llevó adelante un proceso de cuarentena a partir del Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

Frente a esta realidad, las discusiones de innovación educativa y el rol de las tecnologías, quedan en un segundo plano y tanto estudiantes como docentes nos insertamos abruptamente en las aulas virtuales bajo adecuaciones de todo tipo.

Si bien, desde hace veinte años, en la Fac. de Cs. Económicas se viene trabajando con educación a distancia, hubo que redefinir conceptos y acciones para dar lugar a un nuevo tipo de modalidad que se ha denominado “educación en contexto de pandemia”.

Se dejó de lado la planificación y tanto docentes como estudiantes se adaptaron a “lo posible” de manera inmediata, muchas veces sorteando limitaciones tecnológicas y de accesibilidad a Internet².

Hubo estudiantes que transitaban su primer cuatrimestre como estudiantes universitarios, para ellos el contexto de aprendizaje significó un gran desafío. No sólo supuso acelerar un proceso de adaptación a un nuevo nivel educativo, sino también a una nueva modalidad de aprendizaje a la que no estaban habituados. Probablemente este haya sido el colectivo estudiantil que debió enfrentarse a mayores dificultades.

El año 2019 fue un período en el cual tanto el cursado de las asignaturas (Estadística Aplicada del primer cuatrimestre, y Estadística y Probabilidad del segundo cuatrimestre), como sus instancias de exámenes finales se desarrollaron bajo las condiciones habituales de la *presencialidad* (para el tipo de modalidad presencial) y la *virtualidad* (para el tipo de modalidad a distancia).

² Maldonado, R., Cocco, A., Scapin, A., Battaglino, M. (2020) Repensando la educación en tiempos de pandemia desde la cátedra de estadística – Fac. Cs. Económicas - UNRC

En el período 2020 con la suspensión de la presencialidad, muchas herramientas utilizadas en educación a distancia se constituyeron en pilares importantes para paliar los efectos negativos que implicaron la suspensión de las clases presenciales.

El sentido estricto del concepto de innovación pasó a tener otras connotaciones, los estudiantes se encontraron con la posibilidad obligada de desarrollar su capacidad de trabajo autónomo. Muchos estudiantes y docentes pudieron superar obstáculos de accesibilidad a las tecnologías y otros no. Posiblemente se haya ampliado la brecha entre quienes tienen la posibilidad de acceder y transitar adecuadamente una educación de calidad y quienes no tienen dicha oportunidad.

-Objetivo:

Analizar el movimiento de estudiantes en cuanto a obtención de regularidades y aprobación de exámenes finales, en las asignaturas Estadística y Probabilidad, y Estadística Aplicada durante los períodos 2019 y 2020.

-Fundamentación:

Si entendemos a las instituciones educativas como sistemas sociales, también en ellas pueden darse transformaciones o reformas, miradas en su conjunto; o innovaciones y novedades si los cambios se producen solo dentro de alguno de sus elementos sin abarcar el conjunto de la institución. Transformaciones e innovaciones son entonces las dos categorías con que denominamos los cambios estructurales, o sea aquellos que afectan los ejes estructurantes de la dinámica social de las escuelas³.

Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI requiere una gran transformación profunda, con muchas innovaciones que permitan dar un salto a un cambio de paradigma.

Muchos de los fracasos en el campo de la educación, se deben a que los esfuerzos de cambio no son profundos, se quedan en las formas o se delegan al uso o no, de las herramientas tecnológicas.

El desarrollo progresivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, es decir del conjunto diverso de herramientas y conocimientos que se utilizan en la gestión, intercambio y transmisión de información, tiene una repercusión cada vez mayor en toda la sociedad que alcanza, por lo tanto, también al ámbito de la educación.

La importancia de las redes informáticas ya es destacada por Jordi Adell en 1998 en su publicación “Redes y Educación”, indicando que “contribuyen a reducir el aislamiento de la escuela, tradicionalmente encerrada en las cuatro paredes del aula, y permiten el acceso de profesores y estudiantes a gran cantidad de información relevante. Esta apertura al mundo convierte en

³ Aguerrondo, I. Xifra, S. (2002). La escuela del Futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan

compañeros de clase a estudiantes separados por miles de kilómetros y les facilita el trabajo cooperativo en proyectos conjuntos, hace posible que los profesores accedan a información elaborada por otros profesores o por científicos e investigadores de todo el mundo.”(Adell, J., 1998).

La especialista Mariana Maggio menciona que “las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa.”(Maggio, M., 2012). Considerar a la tecnología como una oportunidad y reconocer el papel central del docente en la actualización e innovación representa un gran desafío presente.

Estos avances tecnológicos en la enseñanza tomaron un protagonismo acelerado en el año académico 2020, marcado por la pandemia COVID-19, que derivó en la suspensión de las clases presenciales en los diferentes niveles educativos del país e introdujo las clases virtuales como herramienta principal para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El 11 de marzo de 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció que, dado a los niveles alarmantes de propagación y gravedad, el brote causado por el COVID-19 se declaraba como pandemia. Esto significó la confirmación de que la enfermedad estaba extendida a diferentes países y continentes, afectando a un gran número de personas.

El agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional llevó a la adopción de medidas inmediatas por parte de los distintos países. En el caso de la Argentina por Decreto 297/2020 comenzó a regir el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” desde el 20 de marzo de 2020. Esto significó que para hacer frente a la emergencia en salud todas las personas (salvo aquellas afectadas a actividades declaradas esenciales) debían permanecer en sus residencias quedando prohibida la circulación y por lo tanto la asistencia a los lugares de trabajo y de educación.

Todas instituciones educativas, entre ellas la Universidad Nacional de Río Cuarto, se encontraron ante el desafío de buscar alternativas para suplir las clases presenciales y recurrir a nuevas didácticas, con un horizonte en principio temporal pero que se extendió en el tiempo. La Facultad de Ciencias Económicas si bien contaba con la modalidad a distancia en todas sus carreras de grado, esta se basaba en el envío de documentación, material, realización de foros escritos y encuentros presenciales. Se encontró en las TIC’s la posibilidad de desarrollar un formato de interacción entre docentes y estudiantes en un espacio digital.

Según la naturaleza las tecnologías disponibles, los tipos de modalidades educativas se clasifican en tres: modalidad Presencial, a Distancia y Virtual

En la modalidad presencial el alumno es un sujeto pasivo recibiendo información y conocimientos, en un ámbito físico determinado (el aula), con clases en un horario establecido.

En caso de clases presenciales masificadas el contacto con el profesor puede ser prácticamente inexistente ya que los estudiantes se limitan a tomar apuntes y a examinarse en los exámenes parciales y finales. El conocimiento está sustentado en líneas generales en un sistema rígido en todos sus elementos.

La forma de expresión y comunicación, intercambio de ideas entre pares y posibilidad de interacción con el medio son fortalezas indiscutibles de esta modalidad. La incorporación de las tecnologías, dinamizan estos aprendizajes.

La modalidad a distancia es aquella que puede llevarse o desarrollarse a través de una guía o modulo con el uso de la tecnología. Surge con la necesidad de poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin la presencia del docente. Existen estudiantes a los que se les imposibilita el traslado de un lugar a otro y que no poseen o tienen acceso a tecnologías como el Internet o las computadoras, por lo que esta alternativa se vuelve viable y atractiva. Se tiende a confundir la modalidad a distancia con la virtual, en una modalidad a distancia la tecnología puede (computadora, Internet y plataforma virtual) estar o no estar involucrada (uso de DVD, libros memorias USB).

Si bien es una modalidad en la que no se cuenta con la presencia del docente y están ausentes los vínculos sociales, se desarrolla el aprendizaje autónomo y hay flexibilidad de tiempo y espacio.

La modalidad virtual es aquella que se realiza con una computadora, a través de Internet y con el uso de una plataforma virtual, con la particularidad que puede existir o no la presencia de un docente. Sin embargo, las posibilidades de la modalidad virtual cambian constantemente debido a la tecnología empleada para tal fin.

En la modalidad virtual, en palabras de Adell Segura, la particularidad es la enseñanza mediada por la presencia de tecnologías informáticas a través de las 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, donde las competencias cognitivas que posee determina las acciones y actitudes frente y durante el proceso de aprendizaje ⁴.

Si bien el desarrollo tecnológico va generando cambios en las modalidades, es importante conocer los tipos de modalidades educativas para poder hacer un buen uso de ellas.

Es importante también, no dejar de lado la accesibilidad a los recursos tecnológicos por parte de docentes y estudiantes, lo que nos introduce en el concepto de brecha digital.

⁴ Adell Segura, Jordi y Sales Siges, Auxiliadora (1999). “Enseñanza on line: elementos para la definición del rol de profesor”. Ponencia presentada en EDUTEC 1999. Sevilla.

Tal como describe Aguerrondo (2002) a la brecha digital, la primera dimensión de la misma se refiere a las diferencias de inclusión en las TIC entre países, regiones y personas. El subsistema educativo está inmerso en un contexto social y económico en el cual la pobreza es un condicionante innegable del acceso a la educación y a las nuevas tecnologías.

La brecha tecnológica se expresa no solo en el acceso sino también en la conectividad.

La segunda dimensión de la brecha digital está relacionada con las desigualdades dentro de la población de un mismo país en el acceso a los beneficios de las TIC.

La última dimensión de la brecha digital en América Latina corresponde a las diferencias entre las expectativas de los jóvenes y sus familias y lo que la escuela y los docentes les ofrecen, es decir se refiere a la calidad de la educación.

-Metodología

Teniendo en cuenta que comenzó a regir la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” desde el 20 de marzo de 2020, se decidió seleccionar el año académico inmediato anterior a la suspensión de la presencialidad (2019) y el año de desarrollo de la pandemia (2020) como períodos de análisis.

En el año 2021 la asignatura Estadística y Probabilidad correspondiente al segundo año de las carreras Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía Plan 2003 empieza a verse afectada por la implantación del Plan 2020 de Contador Público y luego por los Planes 2021 de las carreras Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. También se ve en años posteriores afectada la asignatura Estadística Aplicada que corresponde al tercer año en el plan 2003. Esto motivó a que el análisis para las asignaturas mencionadas no se extienda a los siguientes años transcurridos.

El Sistema Integral de Alumnos para Docentes (SIAL) permite consultar una serie de atributos de los estudiantes, entre los que se puede mencionar: las inscripciones para cursar, las condiciones finales de cursado, las inscripciones para rendir y las calificaciones obtenidas en los turnos de exámenes finales.

De esta forma, de dicha fuente se recogió información sobre los estudiantes inscriptos en las asignaturas Estadística y Probabilidad y Estadística Aplicada en la modalidad presencial y a distancia, como también los resultados que obtuvieron en el cursado y en los exámenes finales. En lo que se refiere a exámenes finales se consideraron específicamente los turnos generales inmediatos posteriores a la culminación del dictado de cada asignatura.

Finalizada la recolección de datos, se utilizó un análisis descriptivo y correlacional (Sampieri et al., 1998), diseñado de manera retrospectiva y transversal. Se describió y analizó mediante técnicas exploratorias y clasificatorias, los atributos correspondientes a regularidades y exámenes

finales. Los datos recolectados fueron procesados a través de la elaboración de tablas y gráficos que permitieron obtener los siguientes resultados y conclusiones.

-Resultados:

En el Cuadro 1 se detalla la condición final obtenida por los estudiantes inscriptos para cursar en la asignatura Estadística y Probabilidad, bajo las dos modalidades que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, Presencial y A distancia. Cabe aclarar que durante el año 2020 el dictado fue virtual para ambas modalidades.

Cuadro 1: Regularidades Estadística y Probabilidad								
2019				2020				
Presencial		Distancia		Presencial		Distancia		
Regulares	84	48%	Regulares	13	39%	Regulares	147	60%
Libres	91	52%	Libres	20	61%	Libres	99	40%
Libres por parcial	73	42%	Libres por parcial	5	15%	Libres por parcial	73	30%
Libres por No comenza	18	10%	Libres por faltas	7	21%	Libres por No comenza	26	11%
TOTAL	175	100%	Libres por No comenza	8	24%	TOTAL	246	100%
			TOTAL	33	100%	TOTAL	56	100%

Fuente: Elaboración propia en base a SIAL.

Se observa que la cantidad de estudiantes que obtuvo la regularidad en Estadística y Probabilidad para la modalidad Presencial (48%) fue superior al de la modalidad a distancia (39%). Para el año 2020, la proporción de estudiantes regulares para Presencial fue del 60% y del 70% para Distancia, habiendo aumentado la cantidad de inscriptos para cursar en ambas modalidades.

En el Cuadro 2, referido a los llamados a examen final, en el turno inmediato al cursado, para la Asignatura Estadística y Probabilidad, el porcentaje de aprobados en la modalidad Presencial fue del 33% y solo del 17% de los estudiantes a distancia. En el año 2020, ambas modalidades presentan porcentajes similares, siendo los aprobados de un 47% para la modalidad Presencial y un 44% para Distancia.

Cuadro 2: Inscripciones turnos de examen Estadística y Probabilidad								
2019				2020				
Presencial		Distancia		Presencial		Distancia		
Regulares	87	67%	Regulares	7	58%	Regulares	65	73%
Libres	42	33%	Libres	5	42%	Libres	24	27%
TOTAL	129	100%	TOTAL	12	100%	TOTAL	89	100%
APROBADOS	42	33%	APROBADOS	2	17%	APROBADOS	42	47%
DESAPROBADOS	63	49%	DESAPROBADOS	8	67%	DESAPROBADOS	20	22%
AUSENTES	24	19%	AUSENTES	2	17%	AUSENTES	27	30%
TOTAL	129	100%	TOTAL	12	100%	TOTAL	89	100%
						TOTAL	16	100%

Fuente: Elaboración propia en base a SIAL.

En el Cuadro 3 se observa que, en el año 2019, el porcentaje de estudiantes regulares para la Asignatura Estadística Aplicada, fue de un 59% para la modalidad Presencial y de tan solo el 27% para Distancia. En el año 2020 donde ambas modalidades se dictaron online, regularizaron el 70% de los estudiantes para Presencial y el 41% a Distancia, habiendo aumentado en esta última modalidad la cantidad de inscriptos.

Cuadro 3: Regularidades Estadística Aplicada											
2019					2020						
Presencial			Distancia		Presencial			Distancia			
Regulares	96	59%	Regulares	4	27%	Regulares	109	70%	Regulares	9	41%
Libres	66	41%	Libres	11	73%	Libres	47	30%	Libres	13	59%
Libres por parcial	42	26%	Libres por parcial	1	7%	Libres por parcial	14	9%	Libres por parcial	2	9%
Libres por No comenza	24	15%	Libres por faltas	5	33%	Libres por No comenza	33	21%	Libres por faltas	0	0%
TOTAL	162	100%	Libres por No comenza	5	33%	TOTAL	156	100%	Libres por No comenza	11	50%
			TOTAL	15	100%				TOTAL	22	100%

Fuente: Elaboración propia en base a SIAL.

El Cuadro 4 referido al primer llamado de examen final, se visualiza que en el año 2019 aprobó un 45% de los inscriptos para la modalidad Presencial y un 14% para Distancia. En cambio, en el año 2020, el porcentaje de aprobado fue del 38% para Presencial y de un 50% para Distancia, cabe aclarar que ambos exámenes se evaluaron de manera virtual.

Cuadro 4: Inscripciones turnos de examen Estadística Aplicada											
2019						2020					
Presencial			Distancia			Presencial			Distancia		
Regulares	111	66%	Regulares	8	57%	Regulares	52	68%	Regulares	11	55%
Libres	56	34%	Libres	6	43%	Libres	24	32%	Libres	9	45%
TOTAL	167	100%	TOTAL	14	100%	TOTAL	76	100%	TOTAL	20	100%
APROBADOS	75	45%	APROBADOS	2	14%	APROBADOS	29	38%	APROBADOS	10	50%
DESAPROBADOS	49	29%	DESAPROBADOS	4	29%	DESAPROBADOS	17	22%	DESAPROBADOS	4	20%
AUSENTES	43	26%	AUSENTES	8	57%	AUSENTES	30	39%	AUSENTES	6	30%
TOTAL	167	100%	TOTAL	14	100%	TOTAL	76	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia en base a SIAL.

-Conclusiones:

De todo lo analizado surge que los cambios implementados por la cátedra del año 2019 al 2020 han sido de gran beneficio para los estudiantes de ambas modalidades.

Con relación a las clases virtuales grabadas, que le dan la posibilidad al estudiante de rever las mismas ante consultas o dudas, se observa una mejoría/incremento en el porcentaje de estudiantes que logran regularizar la materia en ambas modalidades, con un mayor aprovechamiento en distancia.

En cuanto a los exámenes finales de forma oral, ya sea de forma virtual o presencial, estos también han sido beneficiosos para ambas modalidades, pero en mayor medida para los estudiantes de distancia.

A futuro se propone continuar con dos aristas, en primer lugar realizar el seguimiento de los estudiantes en el año 2021 para corroborar que estos mejores rendimientos continúen en el tiempo. Por segundo, se propone realizar similar análisis con la materia “Estadística” correspondiente al plan 2020 de Contador Público la cual se dictó por primera vez en 2021 de manera virtual y este 2022 con el regreso a la presencialidad se dictó por primera vez en las aulas.

Cabe reflexionar que muchas oportunidades y posibilidades se abrieron en este contexto de pandemia que se suman de manera significativa a la educación, posibilitando nuevos instrumentos para abordar de diferentes maneras a nuestros estudiantes y a nosotros mismos.

Todo indica que escenarios de educación híbridos (presencial/virtual) van a ser muy recurrentes en todos los ámbitos educativos, porque la tecnología llegó para quedarse y sumar, y no para dividir. Adaptar dispositivos, reformar horarios, son algunos de los debates con cara al futuro.

Esperamos que este sea el inicio de la construcción de un aprendizaje colectivo, en el cual las políticas públicas continúen aportando la conectividad y los recursos tecnológicos necesarios en pos de achicar las desigualdades y las brechas de acceso a las tecnologías.

-Bibliografía:

- ADELL, J. (1998). Redes y Educación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Ed. Cedecs, Barcelona 1998, págs. 177-211.
- AGUERRONDO, I., LUGO, M. (2011). “El contexto para la educación: un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo”. Red AGE. Chile, págs.97-150
- AGUERRONDO, I. XIFRA, S. (2002). La escuela del Futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers editores. Colección: Educación. Buenos Aires.
- BURBULES Nicholas (2014), “El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos” Revista Entramados: Educación y Sociedad, Mar del Plata, N° 1.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001): Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Barcelona, Editorial Granica.
- CASTELLS, M. (1997), La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La sociedad red. Alianza Editorial, Madrid, 590 pp.
- MAGGIO, M. (2020), Clases virtuales: el desafío es que las plataformas no nos deshumanicen. Nota de redacción disponible en:
<https://www.redaccion.com.ar/clases-virtuales-el-desafio-es-que-las-plataformas-no-nos-deshumanicen/>
- MAGGIO, M. (2012), Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Paidós.
- MALDONADO, R., COCCO, A., SCAPIN, A., BATTAGLINO, M. (2020) Repensando la educación en tiempos de pandemia desde la cátedra de Estadística – Fac. Cs. Económicas – UNRC.

LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN CS. ECONÓMICAS

Área Investigación: Continuidad de la investigación en tiempos no convencionales.

Autores: Lasheras, Daniel; Tumini, Graciela; Marescalchi, Marcelo; De Yong, Adriana.

Lasheras, Daniel. DNI-16329031- Cuil: 20-16329031-7. **E-mail:**
dmlasheras@gmail.com UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Tumini, Graciela. DNI-16650891- Cuil: 27-16650891-1. **E-mail:**
gracielario4@gmail.com UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Marescalchi, Marcelo. DNI-23954895- Cuil: 20-203954895-9. **E-mail:**
mmarescalchi@fce.unrc.edu.ar UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

De Yong, Adriana., Graciela. DNI-18204267- Cuil: 27-18204267-1. **E-mail:**
adeyong@fce.unrc.edu.ar UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Palabras claves: Educación superior- Competencias-

Link

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

índice:

Resumen:

En la actualidad la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios socioculturales, tecnológicos y económicos, que conllevan a los actores sociales a desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente vertiginoso. Estos cambios se vieron profundizados por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, a partir del 2020 hasta el presente año, generando importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar respuestas a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

A través del proyecto de investigación, “la conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas- UNRC” y a partir de los resultados obtenidos de las encuestas efectuadas, la inquietud que moviliza al equipo de investigación, es realizar aportes valiosos tendientes al logro de aprendizajes significativos que favorezcan la construcción de competencias a ser gestionadas por los estudiantes.

Palabras claves: Educación superior- Competencias- TIC

Contextualización del tema

En éste escrito se procura dar a conocer los primeros resultados obtenidos del estudio realizado acerca de las competencias que necesitan construir los estudiantes para su inserción a la futura vida social, laboral y profesional. A través del actual proyecto de investigación que se viene realizando, cuyo título es: “La conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, tiene como objetivo general: conocer la conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs Económicas, UNRC, en relación a su inserción profesional en el contexto actual. En base a los resultados que se obtengan del estudio, la inquietud es realizar aportes valiosos e interesantes tendientes al logro de aprendizajes significativos que favorezcan la construcción de competencias (generales y específicas) a ser gestionadas por los estudiantes. La metodología utilizada en la investigación es de carácter cuanti-cualitativa, siendo un estudio de alcance exploratorio descriptivo que busca identificar las competencias construidas y desarrolladas por los estudiantes de los últimos años de las carreras: Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

En la actualidad, la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos, que conllevan a que los actores sociales deban desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente cada vez más vertiginoso. Estos cambios se vieron profundizados por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, conocida como Covid 19, a partir del 2020 hasta el presente, generando importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar solución a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

Desarrollo

En el escenario actual, la realidad social y laboral, lleva a los futuros graduados en las ciencias económicas y a las instituciones educativas a realizar un esfuerzo en identificar las competencias necesarias para la actuación profesional.

En relación a lo expresado precedentemente, Pérez Gómez (2012-2017), sostiene que:

La finalidad de las instituciones educativas dedicadas a la formación de las personas debe procurar, el desarrollo singular de cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación que incluyen, al mismo nivel y relevancia, conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, emociones, actitudes y valores. En tal sentido, las competencias construidas por los sujetos, son sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, que orientan a las personas a efectuar interpretaciones, toma de decisiones, a la acción, y a sus interacciones con los demás en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. A su vez, implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar, argumentar, razonar y evaluar (p. 17).

Como así también desarrollar la empatía, resiliencia y saber trabajar con otro en equipo y de forma colaborativa.

Siguiendo la línea teórica del autor mencionado, el cual enfatiza el carácter global, holístico, sistémico, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias, recoge las aportaciones de las teorías socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes, como también los actuales descubrimientos de la neurociencia cognitiva, Pérez Gómez (2012), considera que las personas emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento consciente e inconsciente, reflejo y reflexivo, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social.

En cuanto, a los tipos de competencias, autores como Martínez (2009); Bunk, G. (1994); Mertens, L. (1997, 2003); Le Boterf, G. (2001), hacen referencia a dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas, ésta última relacionada con una determinada función profesional (Martínez & Echeverría, 2009). Las competencias genéricas, también denominadas macro competencias, competencias claves, competencias transversales, necesarias, no en una ocupación o desempeño profesional específico, sino en cualquier desempeño o situación laboral, como por ejemplo la competencia para trabajar en equipo, la habilidad en el manejo de las TIC, la capacidad de adaptabilidad a nuevos escenarios o la ética en el ejercicio profesional, etc.; superan los límites de una profesión y se desarrollan

potencialmente en todas las disciplinas, se trata de conocimientos, habilidades y disposición para el desempeño con eficiencia y eficacia en cualquier profesión. En tanto que, las competencias específicas están relacionadas con el área de incumbencia profesional particular.

A su vez, el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006), hace referencia a la competencia digital como:

...una competencia clave para el desarrollo de los ciudadanos. En este momento se definen las competencias digitales como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (DOL394, 2006, pág. 6).

Competencia está última, vinculada a las competencias generales y en lo relacionado al uso de las mismas con responsabilidad social y ética para gestionarlas.

Ahora bien, indagar a los estudiantes de los últimos años del cursado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca de la conformación de competencias, es lo que nos orienta a investigar como propósito acerca de las competencias construidas y desarrollada durante su formación académica.

Cabe destacar que, uno de los aspectos, en los procesos de aprendizaje fundamental en el desarrollo de las competencias, es el:

“aprender a aprender” que consiste en la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada, profesional, educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (CE, 2006, p. 16).

Además, se agrega a lo desarrollado que:

«Aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos, capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en períodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. De las personas se espera que sean autónomas y auto disciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido. Toda actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. (DOL394, 2006, pág. 6).

Análisis de los primeros resultados obtenidos:

A continuación, nos abocamos a la descripción de los primeros resultados obtenidos del cuestionario construido a través de Google Forms realizado a los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, UNRC, Lic. en Administración, Lic. en Economía y Contador Público en sus ambas modalidades de cursado, presencial y a distancia. El instrumento utilizado en la recolección de la información, cuestionario, que consta de tres apartados. El primer apartado, referido al trayecto académico, el segundo, a la conectividad a internet y el tercer apartado, dedicado a las competencias generales construidas y desarrollada por los encuestados.

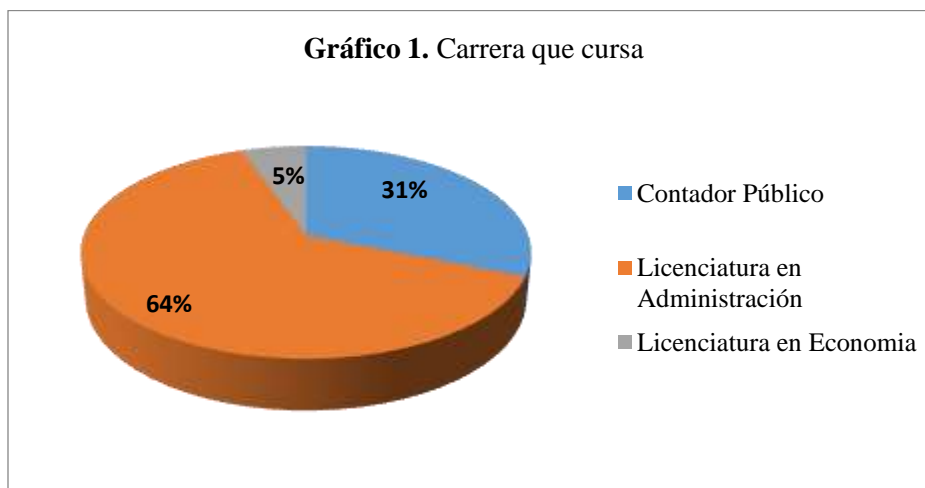
Para el análisis estadístico de las encuesta utilizamos planillas de Excel que posibilitaron contabilizar los ítems marcados, obteniendo la cantidades de estudiantes que seleccionaron cada ítems y los porcentajes de elección.

En relación al primer apartado del cuestionario, se indaga sobre trayecto académico, tales como: carrera que cursa, año de cursado, año de ingreso a la carrera, modalidad de cursado, por último, una pregunta abierta acerca de la experiencia en el cursado durante la pandemia 2020-2021.

El cuestionario fue respondido “on-line”, a través, del formulario google Forms por 74 estudiantes que cursan los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs. Económicas, dicho formulario fue

enviado durante el primer cuatrimestre del año 2022, fue respondido de manera voluntaria y de carácter anónima por los mismos, que posteriormente enviaron sus respuesta vía e-mail.

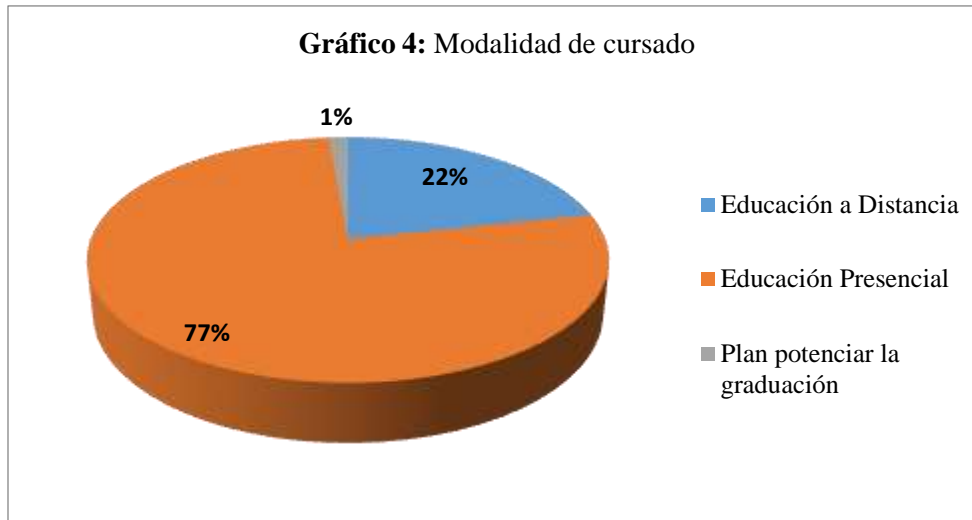
Seguidamente, se observa en el gráfico 1, que del total de estudiantes que respondieron el cuestionario, el 64% cursa la carrera de Licenciatura en Administración, el 31% Contador Público y el 5% la Licenciatura en Economía.



Fuente: Elaboración propia.

En relación, al año de cursado de las carreras, el 43,20% de los estudiantes que respondieron al cuestionario están cursando quinto año, un 23% cuarto año, el 31.10% se encuentra cursando materias del tercer año y un 2,70% con la totalidad de las materias cursadas rindiendo finales o en la etapa de elaboración del trabajo final de grado.

En cuanto, a la modalidad de cursado, el 77% de los estudiantes que respondieron cursan materias bajo la modalidad presencial, el 22% bajo la modalidad educación a distancia y 1,4% bajo la estructura del plan potenciar la graduación, gráfico 2.



Fuente:

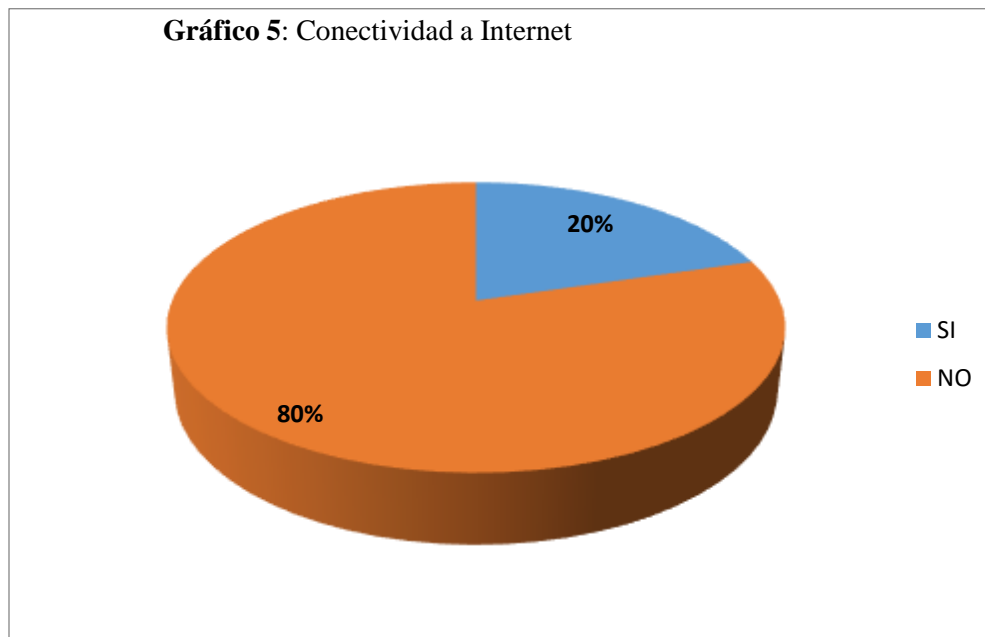
Elaboración propia.

Ahora, al interrogarlos acerca de ¿Cómo fue tu experiencia de cursado durante la pandemia, año 2020-2021?, las respuestas obtenidas fueron polarizadas, de acuerdo a las siguientes consideraciones: el 50% de los encuestados pertenecen a la modalidad presencial y, por ende, no valora satisfactoriamente la condición que se produjo en el período encuestado, ya que tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad de cursado diferente al entorno habitual, modalidad presencial y a cursar bajo la modalidad virtual. La tecnología utilizable en ese momento, expuso dificultades de conectividad, ingreso a las aulas virtuales, el estrés en el cursado y particularmente las instancias evaluativas de parciales, que en muchos casos develaron los inconvenientes en la disponibilidad de tecnología y conectividad, lo cual se presentó como una gran dificultad, además de adaptarse a las nuevas tecnologías que no eran habituales, tanto de comunicación “on-line” como en la preparación para un examen virtual sincrónico.

Respecto a la información recolectada, el otro 50 % de los estudiantes relevados manifiestan que la experiencia fue satisfactoria, pudiendo dar respuesta a una situación problemática basada en el aislamiento obligatorio (ASPO) que atravesó la Argentina particularmente en el periodo 2020- 2021. La justificación de esta fracción de estudiantes se sustenta que el 22% de los mismos cursaban bajo la modalidad de educación a distancia, lo que facilitó los procesos de socialización con los recursos tecnológicos, a su vez, la facultad posee los materiales elaborados y mediados pedagógicamente, que contribuyeron a propender a una continuidad en el cursado “on-line” sincrónico con actividades asincrónicas programadas y, al mismo tiempo, al resto de los estudiantes encuestados, les permitió adaptarse a los procesos de cambio académico, social y geográfico entre otros. Además, valoraron en gran medida, la colaboración y predisposición de los docentes y sus equipos de trabajo,

especialmente, los estudiantes que trabajan o son oriundos de las localidades de la región, las respuestas fue más que satisfactoria por la razón de poder continuar sus estudios.

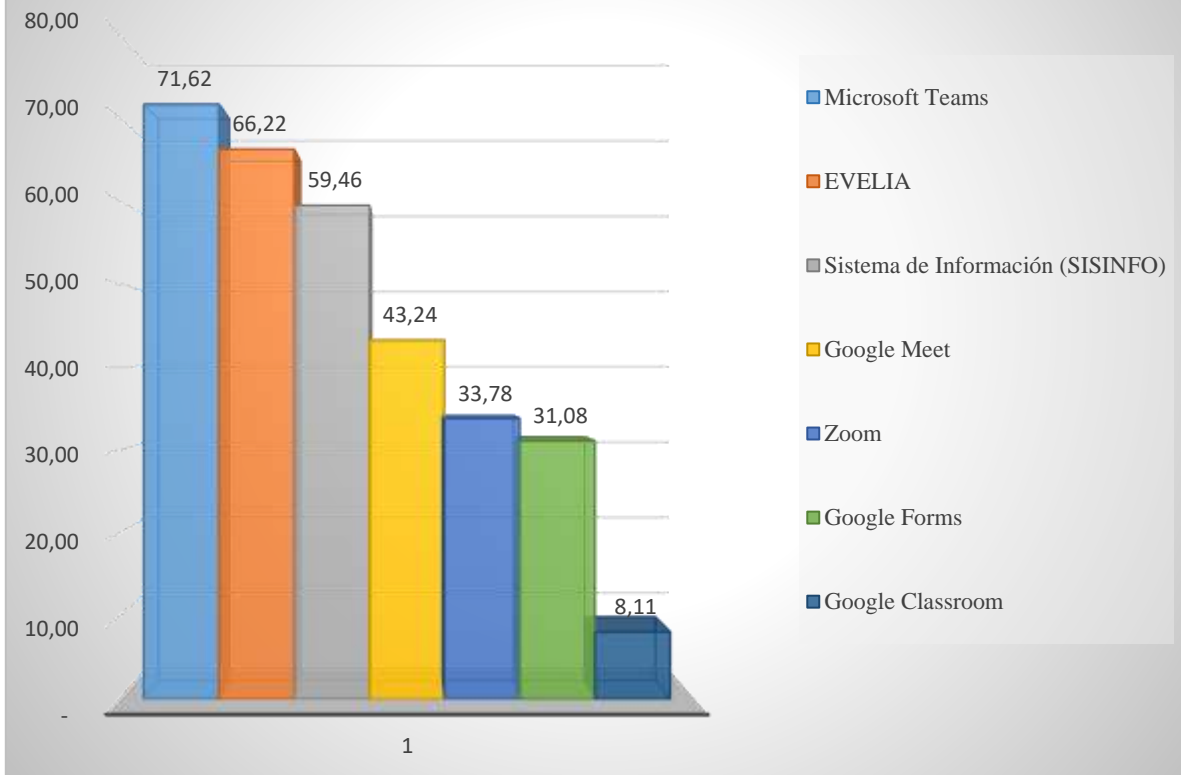
En relación, al apartado dos del cuestionario, referido a conectividad a Internet, en relación a la posibilidad de acceder a las clases virtuales se le realizó la siguiente consulta, ¿en la zona en la que vives actualmente tenés problemas de conectividad a internet?, como se observa en el gráfico 5, un 20 % tiene dificultades de conectividad, lo que es un inconveniente significativo al momento de la cursada, la misma se debe a la baja señal o falta de conectividad a internet.



Fuente elaboración propia.

A su vez, se consultó acerca de ¿qué recursos o herramientas tecnológicas utilizas para acceder a las clases virtuales? los estudiantes encuestados expresaron que utilizan diferentes sistemas, según las asignaturas, de acuerdo a lo que los docentes emplean en el dictado de sus clases, se observa en el gráfico 5.1., que el recurso más utilizado es el Microsoft Teams, Evelia, SISINFO, Google Meet, Zoom, en un menor porcentaje otros.

Grafico 5.1: Sistemas utilizados

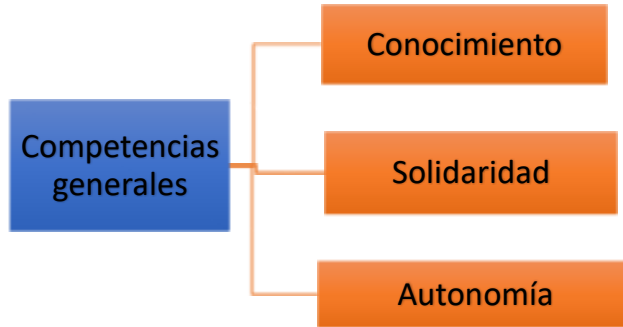


Fuente elaboración propia.

En el apartado tres del cuestionario, se consulta respecto a las competencias generales (capacidades, habilidades, destrezas y valores), destacando tres cualidades fundamentales como: conocimiento, solidaridad y autonomía, para lo cual se solicita que indique el nivel en el que se han desarrollado las mismas durante el cursado de la carrera, que de acuerdo a una nómina de veintitrés preguntas, en las cuales se utilizó el escalamiento tipo Likert, que sirve para medir el nivel alcanzado. Coincidiendo con Hernández Sampieri (1997), dicha escala consiste en un conjunto de ítems, utilizando los grados: Nada (0); Muy Poco (1-3); Algo (4-6), Bastante (7-8), Mucho (9-10).

En el cuadro que se presenta a continuación, se observan las tres cualidades fundamentales a partir de las cuales se agrupan las competencias generales requeridas para la empleabilidad.

Cuadro 1: Cualidades fundamentales de las competencias generales



Fuente: Elaboración propia en base a las tres cualidades fundamentales expresadas por Pérez Gómez (2012-2017)

Seguidamente se elabora una lista de dichas competencias, en función de lo expresado en el Proyecto Tuning (2007)⁵ para Latinoamérica en lo que respecta a dicha competencias, las mismas han sido adaptadas a las exigencias actuales y futuras para el logro de la empleabilidad de las personas en el contexto laboral –profesional actual.

Cuadro 2: Cuadro de Competencias Generales

Competencias	
Competencias Generales	Conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores.
Conocimientos	-Capacidad de organizar y planificar el tiempo
	-Capacidad de comunicar oral y escrito.
	- Capacidad de identificar, planear y resolver problemas.
	-Capacidad crítica y autocrítica.
	-Capacidad de utilizar y comunicar de manera crítica y creativa los conocimientos.
	-Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
	-Capacidad para investigar
	-Capacidad creativa ante nuevas situaciones. Innovación.
	-Habilidad en el uso de las TIC
Solidaridad.	- Compromiso ético.
	-Responsabilidad Social y compromiso ciudadano.
	-Compromiso con su medio socio-cultural.

⁵ Tuning es “una red de comunidades académicos y estudiantes interconectados, que reflexiona, debate, elabora instrumentos y comparte resultados”. (Darwin Clavijo Cáceres. 2015, p. 193)

	-Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
	-Habilidades Interpersonales.
	-Compromiso con el medio ambiente.
	-Capacidad para trabajar en equipo.
	-Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Autonomía	-Compromiso con la calidad
	-Habilidad para trabajar en forma autónoma.
	-Habilidad para buscar, procesar y analizar información de diversos medios
	-Capacidad para actuar ante nuevas situaciones.
	-Capacidad para tomar decisiones.
	-Capacidad para formular y gestionar proyectos.

Fuente: Elaboración propia en base a la lista de capacidades, habilidades y valores expresado en el Proyecto Tuning (2007) y a la tesis de Posgrado de Maestría, Tumini, G (2021)

A los fines de esta presentación se analiza los siguientes ítems en la conformación de las competencias generales, tales como:

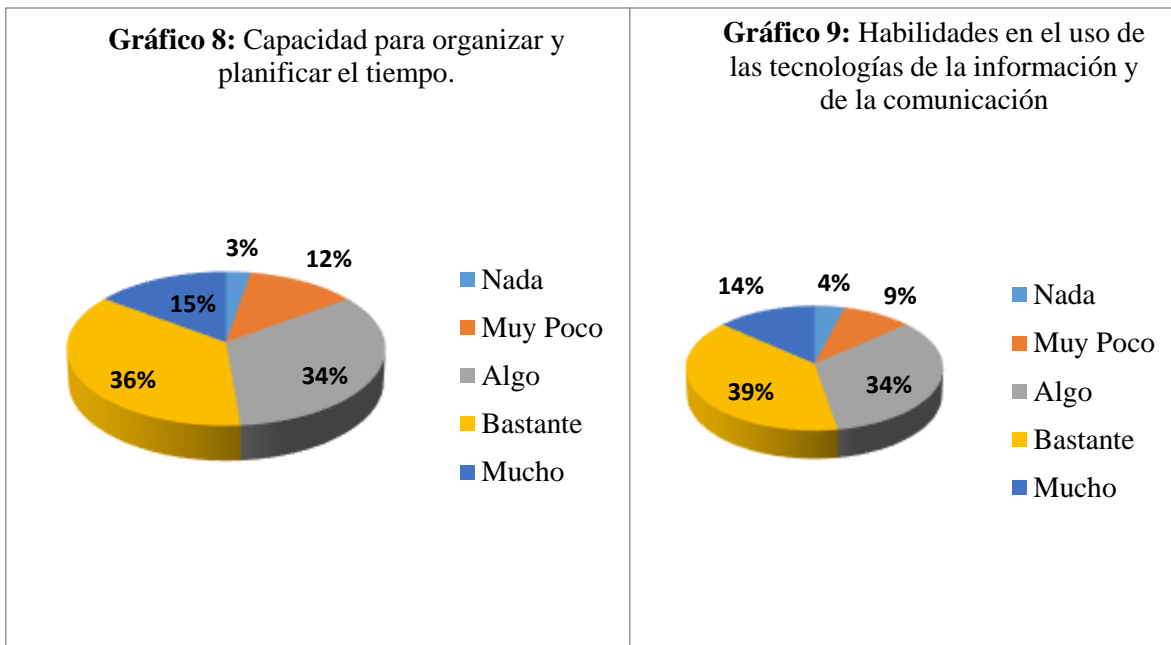
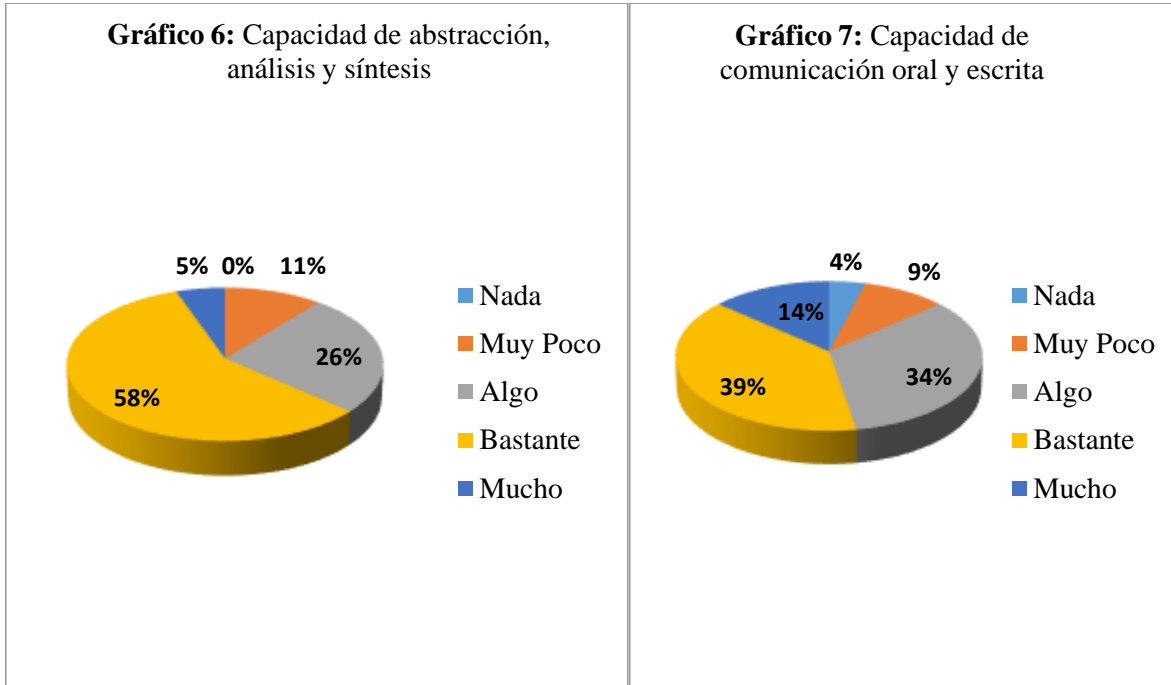
- capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- capacidad de comunicación oral y escrita
- capacidad de organizar y planificar el tiempo
- Habilidad en el uso de las TIC

En relación, con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y la capacidad de comunicación oral y escrita, se advierte que los estudiantes han desarrollado en un alto porcentaje dicha capacidades, sin desconocer que hay un porcentaje de estudiante que no logra alcanzarla. Ver gráfico 6 y 7.

En lo referente, a capacidad de organizar y planificar el tiempo, se observa que un alto porcentaje ha desarrollado la capacidad de organización lo que contribuye en el logro de la autonomía del aprendizaje, pero todavía hay una parte considerable de estudiante que encontrándose en los últimos años del cursado de su carrera les cuesta organizar y planificar su tiempo de estudio. Ver gráfico 8.

Ahora bien, con respecto al desarrollo de la habilidad en el uso de las TIC, se aprecia que a pesar de haber transcurrido dos años del cursado en la virtualidad de manera sincrónica y con prácticas

asincrónicas, existe un porcentaje alto de estudiantes que no alcanzó un desarrollo adecuado para adaptarse al uso de las tecnologías digitales, ver gráfico 9.



Fuente: elaboración propia

A modo de cierre:

A través de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas, identificamos y describimos el nivel en que se han construido y desarrollado algunas competencias generales desde la perspectiva de los estudiantes, a lo que se puede observar que un significativo porcentaje de los mismos, logra desarrollar las capacidades analizadas en éste trabajo, sin embargo, existe un importante número de estudiantes que no han alcanzado un nivel satisfactorio en la conformación de las competencias generales analizadas. Una de las capacidades más valoradas de acuerdo a distintas publicaciones internacionales, por las organizaciones y que éstas demandan a sus gerentes, es la *capacidad de análisis de datos, toma de decisiones acertadas y oportunas en tiempo*, por lo que el sistema educativo debe construir y desarrollar en sus estudiantes para prepararlos para la vida profesional, siendo ésta la competencia de investigar y tomar decisiones.

Otro aspecto, a resaltar en este escrito son las valoraciones realizadas por los encuestados acerca de las acciones llevadas a cabo por la institución durante la pandemia, Covid 19, que permitió avanzar con las clases de las distintas asignaturas de las carreras bajo estudio. En el mismo sentido, los estudiantes que cursaban bajo la modalidad a distancia, observaron una mejora de calidad en la tecnología, los espacios virtuales de aprendizaje, un acompañamiento mayor desde los equipos docentes, un amplia utilización de recursos informáticos, materiales, videos, entre otros que mejoraron los servicios académicos brindados con anterioridad, y como una inversión a futuro, además un avance en la utilización de nuevas herramientas tecnológicas digitales que colaboraron en los procesos de enseñanza aprendizaje virtual.

Referencias bibliográficas:

- CE (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315001/html/>
- DO, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educación en la Era Digital*. Madrid: Morata Ediciones.
- _____ (2017). *Pedagogía para Tiempos de Perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sampieri, R. Collado, C y Baptista, P. () *Metodología de la investigación*. Quinta edición. 2010. México. Editorial: McGraw-Hill.
- Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Prácticas de formación y construcción de la profesión docente en las Ayudantías de Segunda (Dpto de Economía, FCE-UNRC)

Autora: Lic. Ana Clara Donadoni (FCE-UNRC) - adonadoni@fce.unrc.edu.ar

Área: Investigación y docencia

Link

Indice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

Las Ayudantías de Segunda Ad Honorem para estudiantes constituyen instancias de iniciación a la docencia universitaria y representan espacios de construcción de la profesión docente que reflejan las representaciones de las cátedras sobre el rol del docente universitario.

En las cátedras de la FCE, y del Departamento de Economía, subyace una mirada de la docencia como 'no profesión' y, tanto las propias culturas docentes como las pautas institucionales, tienden a reproducir una idea del docente universitario como técnico especialista en la disciplina. Esto se expresa en determinadas imágenes sociales acerca del rol docente y sus prácticas, que se reproducen luego en las prácticas de formación docente de los estudiantes. Así, las prácticas de enseñanza orientadas a la formación del ayudante son construidas a partir de la profesión de origen, y no está claro que su intencionalidad formativa se dirija al rol docente.

Aquí proponemos una investigación diagnóstica cuyo objetivo es comprender el vínculo entre las prácticas de formación de los Ayudantes de Segunda Ad Honorem en las cátedras del Departamento de Economía (FCE-UNRC) y la construcción de la profesión docente, a los fines de diseñar una propuesta de innovación pertinente.

Desarrollaremos una investigación de corte cualitativo y de tipo descriptiva, bajo una lógica interpretativa, reflexiva y centrada en la práctica real situada. A partir del análisis documental (documentos institucionales y de las cátedras) y de entrevistas semiestructuradas (a docentes y ayudantes), obtendremos la información necesaria, que se analizará a partir de la construcción de categorías emergentes de las entrevistas realizadas.

Con esta investigación buscamos generar un aporte a la tarea de reconocer y problematizar respecto a las prácticas de formación de los ayudantes, reconociendo prácticas heredadas, tradiciones de cátedra y supuestos sobre la enseñanza que se reproducen en dichas prácticas, con el objetivo de proponer orientaciones institucionales para la futura formación de los ayudantes de segunda en el marco de las cátedras del Departamento de Economía.

I. Introducción

En el presente trabajo sintetizamos las principales características del proyecto de trabajo final presentado en el marco de la Especialización en Docencia en Educación Superior (FCH-UNRC), dirigido por la Mg. Gisela Vélez y codirigido por la Dra. Alcira Rivarosa.

En dicho proyecto, proponemos una investigación diagnóstica de corte cualitativo, orientada en torno al interrogante de cuál es el vínculo entre las prácticas de formación de los Ayudantes de Segunda Ad Honorem en las cátedras del Departamento de Economía (FCE-UNRC) y la construcción de la profesión docente.

Para ello, estructuramos el presente trabajo del siguiente modo. En un primer apartado, explicitaremos la problemática que sirve de justificación a la propuesta de investigación y el contexto académico en el que se inscribe, retomando el problema de conocimiento y los objetivos que se persiguen. Seguidamente, revisaremos los principales ejes conceptuales que sirven como puntos de partida teóricos para el análisis. En una tercera sección, expondremos las principales características metodológicas del proyecto y, finalmente, presentaremos algunos resultados esperables.

II. Presentación de la problemática y del contexto académico donde esta se inscribe

Las Ayudantías de Segunda Ad Honorem para estudiantes constituyen instancias de iniciación a la docencia en el marco de las cátedras universitarias y representan, por tanto, espacios de construcción de la profesión docente que reflejan los propios supuestos y representaciones de los equipos de cátedra sobre lo que implica ser docente universitario.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), el mismo Estatuto universitario reconoce la participación de los estudiantes como ayudantes de segunda y establece, en su Art. 64, que se debe promover dicha participación “teniendo como objetivo contribuir al inicio del proceso de formación docente, profundizar los puntos específicos en la asignatura y la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje”⁶. No obstante, en el análisis situacional realizado en el marco del Plan Estratégico Institucional (PEI) 2017-2023 de la UNRC⁷ se reconoce como problema que, en el marco del Eje 1 referido a la enseñanza y el aprendizaje, “los ayudantes de segunda perciben que no tienen claramente definido su rol, no están organizados en un espacio institucional y son poco valorados” (p. 32). Para ello, en el PEI se plantea como línea de acción de formación pedagógica de los ayudantes y la incorporación de ayudantes en los primeros años, con el objeto de tender al fortalecimiento de las condiciones de desarrollo de los procesos de enseñanza.

⁶ Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2011). Aprobado por Resolución Ministerio de Educación N°1723/2011. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/descargar/EstatutoUNRC.pdf>

⁷ Plan Estratégico Institucional (2017). Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>

En el contexto de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE-UNRC), la normativa que regula el régimen general para la cobertura de cargos de Ayudantía de Segunda⁸ señala que la política institucional es la de “establecer que las actividades del alumno en esta Unidad Académica sean parte integral de su desarrollo intelectual y profesional”. Una primera revisión de los registros administrativos para el presente ciclo lectivo nos permite observar que son pocos los equipos de cátedra que solicitan el llamado a concurso para la cobertura de cargos de ayudantes de segunda. En 2022, sólo 9⁹ asignaturas en toda la facultad incorporaron estudiantes como ayudantes de segunda, de un total de 94 asignaturas obligatorias dictadas en el año en el marco de las 3 carreras de grado. Particularmente en el Departamento de Economía, sólo 3 equipos de cátedra integraron ayudantes durante este año.

En las cátedras de la Facultad de Ciencias Económicas subyace una mirada sobre la enseñanza que se asienta en las tradiciones académica y eficientista (Davini, 1997), entendiendo al docente como un técnico que debe transmitir los conocimientos a enseñar de la forma más simple y eficiente posible, a la vez que reduce la cuestión pedagógica a la resolución instrumental de problemas en el espacio del aula. Esto se conjuga con el predominio de docentes que se conciben como profesionales de las disciplinas económicas antes que como docentes y que sostienen una cultura de trabajo con pautas de individualismo y balcanización (Hargreaves, 2005). Así, tanto las propias culturas docentes como las pautas institucionales al interior de la Facultad de Ciencias Económicas tienden a reproducir una idea del docente universitario como técnico especialista en la disciplina.

Esta mirada de la docencia como ‘no profesión’, en palabras de Steiman (2017), encuentra su expresión en determinadas imágenes sociales acerca del rol docente y sus prácticas, que se reproducen luego en las prácticas de formación docente de los estudiantes. Es posible advertir en las propias reglamentaciones para los concursos de ayudante de segunda en la Facultad de Ciencias Económicas una concepción academicista e instrumental del rol docente. El régimen general para la cobertura de cargos de Ayudantía de Segunda¹⁰ explicita una serie de requisitos formales que se deben cumplimentar para el llamado a concurso, pero no se requiere por parte de las cátedras la presentación de un plan de actividades académicas que enmarque el proceso de formación docente del ayudante. Asimismo, el mecanismo de evaluación de los postulantes se realiza a través de sus antecedentes, con foco en el rendimiento y antecedentes académicos, y de

⁸ Resolución del C.D.-FCE N° 219/03.

⁹ Se toma como referencia el número de ayudantes en el año 2022 pues sobre este período se realizará la investigación. No obstante, en los años previos a la pandemia la cantidad de ayudantes era ligeramente superior específicamente para el Departamento de Economía, evidenciándose cierto “efecto pandemia” en este caso.

¹⁰ Resolución del C.D.-FCE N° 219/03.

una clase de oposición donde deberá demostrar dominio técnico y disciplinar sobre un tema del programa.

Las prácticas de enseñanza orientadas a la formación del ayudante alumno son construidas a partir de la profesión de origen, y no está claro que su intencionalidad formativa se dirija al rol docente, observando en muchos casos una visión del ayudante como asistente administrativo de las cátedras o bien como asistente de investigación disciplinar.

Esta caracterización de la docencia como ‘no profesión’ y su reproducción en las prácticas de formación en la Facultad de Ciencias Económicas es válida como hipótesis acerca de lo que sucede al interior de los equipos de cátedra del Departamento de Economía. Es en este ámbito en el que, por nuestra propia pertenencia institucional y por la participación en experiencias previas de formación de ayudantes alumnos, resulta de interés focalizar el presente estudio y abordar el análisis del vínculo entre las prácticas docentes de formación de los Ayudantes de Segunda Ad Honorem en las cátedras del Departamento de Economía (FCE-UNRC) y la construcción de la profesión docente.

Finalmente, a partir de esta investigación diagnóstica se persigue incorporar los resultados obtenidos a las prácticas docentes en el nivel superior, orientadas a la formación docente de los ayudantes de segunda, a partir del diseño de una propuesta de innovación.

La propuesta de investigación se orienta en torno al siguiente *interrogante de conocimiento*: ¿Cuál es el vínculo entre las prácticas de formación de los Ayudantes de Segunda Ad Honorem en las cátedras del Departamento de Economía (FCE-UNRC) y la construcción de la profesión docente?

En virtud de esto, el *objetivo general* es comprender el vínculo entre las prácticas de formación de los Ayudantes de Segunda Ad Honorem en las cátedras del Departamento de Economía (FCE-UNRC) y la construcción de la profesión docente, a los fines de diseñar una propuesta de innovación pertinente. Específicamente, pretendemos:

- Caracterizar las prácticas que llevan adelante los docentes para la formación de los ayudantes de segunda e identificar la intención formativa que los docentes asignan a dichas prácticas.
- Caracterizar las prácticas de formación que realizan los ayudantes e indagar acerca de las expectativas que tienen respecto a su formación docente en el marco de la ayudantía de segunda.
- Analizar las relaciones existentes entre las prácticas de formación de los ayudantes llevadas adelante por los docentes y por los propios ayudantes respecto a la construcción del rol docente.
- Proponer orientaciones institucionales para la futura formación de los ayudantes de segunda en el marco de las cátedras del Departamento de Economía.

III. Marco teórico

En este apartado explicitamos algunos supuestos que sirven como punto de partida para el abordaje de la problemática a estudiar. Se trata de un encuadre teórico acotado, en el marco de una investigación de corte cualitativo, que luego iremos ampliando y enriqueciendo en el análisis. En este primer momento, lo hemos articulado en torno a tres ejes conceptuales: (1) la formación docente, (2) la práctica docente y (3) las culturas institucionales docentes.

Respecto al primer eje, entenderemos por *formación docente* a “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2008, p.22-23). Es un proceso complejo, que supone cambios en los modos de pensar y hacer profesional (Macchiarola, 2012), al tiempo que supone un proceso de reestructuración de las representaciones, actitudes y prácticas de los docentes en torno a qué es enseñar. Lucarelli (2004) agrega, además, que la formación docente no sólo apela a la transformación del sujeto, sino que también se enfoca sobre el objeto de la formación, preguntándose sobre sus finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones, sobre qué aspectos insistir. En este sentido, nos permite problematizar sobre las prácticas de formación a la vez que sobre su intención formativa.

Profundizando sobre este aspecto, es posible entender a las prácticas de formación como parte de la práctica docente en un doble sentido: “Por un lado, como *práctica de enseñanza* que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la *práctica de enseñar*” (Achilli, 2008, p.23). Esto nos invita a recorrer un segundo eje conceptual, el de la práctica docente.

Consideramos a la *práctica docente* como práctica social, entendiéndola como aquel trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en condiciones concretas históricas, sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986). Ahora bien, la práctica docente, como práctica social, es altamente compleja y su complejidad deviene del hecho de “que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 2002, p.470). Precisamente esto hace que se encuentre atravesada por múltiples dimensiones, que la tensionan y someten a contradicciones.

En el marco de las prácticas docentes se inscriben las prácticas de enseñanza, a las que entendemos como una “intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros” (Steiman, 2017, p.116). En la Educación Superior, las prácticas de enseñanza adquieren la particularidad de estar orientadas a la formación para el desempeño de una profesión (Lucarelli, 2000) y, sobre ellas, operan como configuradoras de dichas prácticas las 'tradiciones' en la formación docente.

De acuerdo a Davini (1997), las tradiciones formativas son “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están

institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p.20). Tales tradiciones conviven en el presente por medio de su persistencia en las imágenes sociales acerca de la docencia y en las propias prácticas, lo que nos lleva a indagar sobre el tercer eje conceptual propuesto: las culturas institucionales docentes.

Adoptaremos la conceptualización de Hargreaves (2005), que entiende a las *culturas profesionales de la enseñanza* como el conjunto de “creencias, valores, hábitos y forma de hacer las cosas asumidas por comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189). Estas culturas profesionales configuran también pautas de relación e interacción entre los docentes y, junto a la propia dinámica institucional en que se inscriben, vinculan a los actores individuales a una historia social compartida (Edelstein, 2011).

Estas culturas de la enseñanza en la universidad, se configuran como un conjunto de normas, reglas, estrategias, principios que conforman “reales culturas del oficio de enseñar”, en palabras de Lidia Fernández (2000). De este modo, actúan como organizadoras y estructuradoras de los procesos de formación, imprimiéndole un carácter idiosincrático a la formación del docente universitario, en tanto “se realiza siempre en función de contextos concretos que poseen matrices organizativas y vinculares propias y que de manera explícita o implícita condicionan la acción” (Hevia, 2000, p.90).

En torno a estas culturas profesionales de la enseñanza se configuran determinadas representaciones sociales acerca de los saberes necesarios para llevar adelante las prácticas de enseñanza (y de formación) en el nivel superior. Lucarelli (2004) afirma que, en la universidad, el docente “se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó” (p.507). En el mismo sentido, Steiman (2017) advierte que aquellos docentes universitarios que no son docentes de profesión, asumen a la profesión docente como una 'no profesión' y construyen sus prácticas de enseñar a partir de la profesión de origen. Desde esta perspectiva, se asume que el aprendizaje del enseñar puede adquirirse acatando instrucciones del docente experto, aplicando saberes disciplinares o imitando el desempeño observado de otros docentes de referencia.

La cultura institucional y las prácticas de enseñar así construidas configuran una representación acerca de lo que se considera una 'buena enseñanza' (Fenstermacher, 1989) o enseñanza deseable, que actúa a la vez como configuradora de las prácticas de enseñanza universitarias -y, entre ellas, de las prácticas de formación-.

Este conjunto de supuestos de partida orienta nuestra mirada en la construcción del problema y del abordaje de investigación propuesto, pero no se constituye como un marco de referencia

acabado sino con la suficiente flexibilidad para que pueda dar cuenta de los emergentes, contradicciones e intersticios que puedan surgir.

IV. Metodología

La investigación diagnóstica que proponemos aquí será una investigación de corte *cualitativo*, en tanto se interesa “por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 29), y será, bajo esta lógica, de tipo interpretativa y reflexiva, y centrada en la práctica real situada (Vasilachis, 2006).

El tipo de investigación que desarrollaremos será *descriptiva* (Yuni y Urbano, 2016), pues buscaremos caracterizar las prácticas de formación de los ayudantes de segunda en atención a las perspectivas de los docentes y de los propios ayudantes, así como describir la relación entre ambos tipos de prácticas en torno a la construcción del rol docente en la universidad, tomando como base categorías teóricas construidas a partir del análisis de datos.

El marco teórico de referencia que sistematizamos será, en un primer momento, de tipo acotado y circunscripto a los supuestos de partida que orientan la investigación. Por ser una investigación de corte cualitativo, enriqueceremos y reconstruiremos dicho marco teórico durante el proceso de investigación, a partir de la construcción de categorías emergentes de la información recabada.

Las técnicas de recolección de información que consideramos más pertinentes para responder al objetivo de la investigación son el análisis documental y la entrevista. La primera, que nos permitirá contextualizar el fenómeno bajo estudio, consistirá en la revisión y análisis de dos tipos de documentos escritos: (1) Documentos Institucionales, tales como las reglamentaciones referidas al régimen de Ayudantías de Segunda a nivel universidad y facultad, Plan Estratégico Institucional de la UNRC y el Informe de la Comisión Ad Hoc sobre el régimen de ayudantías; y, (2) Documentos de las cátedras, tales como los programas de las asignaturas y otros documentos que consideremos relevantes. Por su parte, las entrevistas serán de tipo semiestructuradas, individuales y, en principio, con modalidad cara a cara. Se realizarán a los docentes que conforman los equipos de cátedra de las 3 asignaturas del Departamento de Economía que incorporaron ayudantes de segunda en el año 2022 y a los propios ayudantes, respondiendo dicha selección a un *muestreo decisional* (Yuni y Urbano, 2016).

Para el análisis de la información, partiremos de la construcción de categorías emergentes de las entrevistas realizadas, lo que implicará, a su vez, la reconstrucción del marco teórico de referencia acotado que sistematizamos en una primera instancia, tal como se describió previamente. Finalmente, utilizaremos estrategias de triangulación (Denzin, 1978) para contribuir a la validez y confiabilidad del análisis realizado. Particularmente, recurriremos a las estrategias

metodológicas de triangulación de fuentes y triangulación interpretativa, de acuerdo a la tipología de Vasilachis (1992).

V. Resultados esperables

A partir de esta investigación diagnóstica se persigue incorporar los resultados obtenidos a las prácticas docentes en el nivel superior, orientadas a la formación docente de los ayudantes de segunda, a partir del diseño de una propuesta de innovación. Dicha propuesta se encuentra referenciada, en principio, al Departamento de Economía debido a que se cuenta con posibilidades reales de intervención e implementación en ese ámbito. Partimos del reconocimiento del importante papel que desempeñan la investigación y la innovación educativa en la problematización y mejora de la práctica docente (Macchiarola, 2012) y de las prácticas de formación de los ayudantes de segunda.

Así, creemos que este trabajo nos permitirá reconocer y problematizar respecto a esas prácticas de formación y construcción de la profesión docente, y los supuestos sobre los que se asientan las mismas. Asimismo, esto nos permitirá repensar tanto prácticas heredadas como tradiciones de cátedra y supuestos sobre la enseñanza que se reproducen en las prácticas de formación de los ayudantes en el Departamento de Economía.

VI. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación docente* (6ª ed.). Colecciones Universitas, Serie Formación Docente. Laborde Editor.
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Denzin, N: K. (1978). *The research act* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Tomo I, (pp. 149-177). Paidós.
- Fernández, L. (2000). Prólogo. En Lucarelli, E. (Comp.), *El asesor pedagógico en la Universidad* (pp. 11-19). Paidós.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª ed.). Ediciones Morata.
- Hevia, I. A. de (2000). El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. En Lucarelli, E. (Comp.), *El asesor pedagógico en la Universidad* (pp. 83-108). Paidós.

- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(3), 503-524.
- Lucarelli, E. (2000). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En Lucarelli, E. (Comp.), *El asesor pedagógico en la Universidad* (pp. 35-52). Paidós.
- Macchiarola, V. (2012). Las innovaciones educativas y la formación del docente universitario. En Macchiarola, V. (Coord.), *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad* (pp. 109-120). UniRío Editora.
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 2(26), 115–153.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-80). Gedisa.
- Vasilachis, I. y otros (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. CEAL.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (3ª ed., Vol. 2). Editorial Brujas.

***EXPERIENCIA ACADÉMICA MEDIANTE EL USO DE LAS TICs EN EL SEMINARIO DE
LEGISLACIÓN AMBIENTAL Y POSICIONAMIENTO ESTRATÉGICO EMPRESARIO***

AÑOS 2019-2022

Autores:

Nicolás J. D'ERCOLE – Diego S. Tello – Yamili S. FAIAD

Correo de referencia: sfaiad@fce.unrc.edu.ar

Link índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

RESUMEN

La Ponencia describe la experiencia académica adquirida durante la serie de años 2019/2022, en el marco del “*Seminario de Legislación Ambiental y Posicionamiento Estratégico Empresario*”, que corresponde a una Asignatura Optativa como requisito final para culminar Carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La imprevista situación generada por la pandemia nos llevó a replantearnos la manera de dictar clases, debiendo repensar los recursos educativos didácticos para reforzar el desempeño docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin perder la calidad académica.

Por tal motivo, el objetivo general planteado en el trabajo consiste en:

- a. Socializar en ámbitos universitarios la experiencia académica al aplicar recursos didácticos (TICs) durante los ciclos lectivos 2019-2022 en el Seminario de Legislación Ambiental y Posicionamiento Estratégico Empresario correspondiente a la Carrera de Contador Público de la FCE de la UNRC.

El uso de recursos didácticos queda justificado cuando son integrados de manera adecuada al contexto situado, siendo efectivos al permitir aprender de manera duradera,

contribuyendo a maximizar la motivación de modo que se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología aplicada consistió en un estudio de caso, de descripción cuali-cuantitativa, utilizando fuentes de información primaria, basándonos en la experiencia y fuentes de información secundaria, las que nos permitió acceder al marco de referencia.

Durante el desarrollo de las clases se utilizaron materiales audiovisuales, medios didácticos informáticos, soportes físicos y virtuales, los que permitieron la articulación entre contenidos teóricos y prácticos.

Entre los resultados obtenidos en el desarrollo del seminario, destacamos el nivel de seguimiento, la correcta articulación entre contenidos teóricos y prácticos, la calidad de los trabajos presentados por los estudiante, la no existencia de deserción y la inmediatez en la presentación de los trabajos finales, lo que les permitió acceder al título de grado.

Palabras claves: Seminario-Recursos Educativos-Didáctica-Enseñanza-Aprendizaje

INTRODUCCION

El presente trabajo describe la experiencia académica adquirida durante el período: Pre-Pandemia, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) hasta la actualidad, y abarca la serie de años 2019/2022, en el marco del “*Seminario de Legislación Ambiental y Posicionamiento Estratégico Empresario*”, correspondiente a una Asignatura Optativa como requisito para culminar la Carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Es de indicar que el *arte de educar* consiste en guiar, instruir y conducir al estudiantado al aprendizaje, lo cual implica no sólo la adquisición de información, sino de conocimientos, que no deben quedarse como un marco de referencia de la estructura cognitiva del sujeto, sino deben ser internalizado para ponerlos en práctica cuando las circunstancia así lo requieran,

sabiendo resolver situaciones problemáticas en el contexto profesional o en situaciones que se les presenten en la vida cotidiana.

Es a partir de lo mencionado en el párrafo anterior que señalamos que los *docentes somos personas con una gran responsabilidad social, dado que tenemos la ardua tarea de participar en la formación de la ciudadanía de nuestros educandos.*

Los recursos o herramientas didácticos son el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los mismos son diseñados y aplicados respondiendo a los requerimientos de los contenidos, generando incentivos en los estudiante para fortalecer el aprendizaje, permitiendo la articulación adecuada entre los contenidos teóricos de la asignatura con las clases prácticas. Estos recursos educativos pueden ser tanto físicos como virtuales y tienen por funciones, centrales:

- cumplir con los objetivos educativos;
- brindar información;
- guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una adecuada comunicación entre docentes y estudiante;
- motivar y
- contextualizar a los estudiantes.

El *uso de los recursos didácticos* queda justificado cuando son integrados de manera adecuada al contexto situado, siendo efectivos al hacer aprender de manera duradera, contribuyendo a maximizar la motivación de modo que se enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden clasificarse en:

- textos impresos;
- materiales audiovisuales;
- tableros didácticos (pizarras tradicionales o digitales) y
- Nuevas tecnologías de información y Comunicación (TICs), entre otros.

La imprevista situación generada por la Pandemia nos llevó a replantearnos la manera de dictar clases, debiendo repensar los recursos educativos didácticos para reforzar el desempeño docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin perder la calidad

académica. Es a partir de esta realidad que repensamos la elaboración y aplicación de los *recursos educativos*.

Por tal motivo, el *objetivo general* planteado en el trabajo consiste en:

- b. Socializar en ámbitos universitarios la experiencia académica sobre la base de los recursos didácticos aplicados durante la serie de años 2019-2022 en el Seminario de Legislación Ambiental y Posicionamiento Estratégico Empresario, dictado para la carrera de Contador Público de la FCE de la UNRC.

Siendo los *objetivos específicos*:

- c. Describir los recursos didácticos utilizados.
- d. Detallar la forma de implementación de los recursos/ herramientas didácticas.
- e. Exponer los resultados obtenidos
- f. Realizar consideraciones finales.

La metodología aplicada consiste en un análisis de caso, de descripción cuali-cuantitativa, utilizando fuentes de información primaria, basándonos en la experiencia y secundaria, la que nos permitió acceder al marco teórico de referencia.

Durante el desarrollo de las clases se utilizaron materiales audiovisuales, medios didácticos informáticos, soportes físicos y virtuales, los que permitieron la articulación entre contenidos teóricos y prácticos.

Finalmente, como antecedente indicamos que el *Seminario* comenzó a dictarse en el año 2014 en la Modalidad Presencial (MEP) y Educación a Distancia (MEaD) para el 5to año, 1er. Cuatrimestre de la Carrera de Contador Público. El promedio de estudiantes en MEP es de 15 estudiantes y no supera los 3 en la MEaD. La propuesta educativa consiste en la aplicación de una estrategia de aprendizaje basado en situaciones problemáticas medioambientales, en la que los estudiante asumen un rol de participación activa, siendo los docentes guías de aprendizaje, para que los estudiantes seleccionen las problemáticas a trabajar, en post de que esta forma de trabajo contribuya a futuros desafíos en su desempeño profesional futuro.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA 2019-2022

A partir del desarrollo del Seminario y en integración con los contenidos curriculares adquiridos durante el cursado de la Carrera, los estudiantes, en grupos de no más de tres integrantes, deben elaborar un *trabajo final de estudio* de casos que resuelva una *problemática ambiental antropogénica local (PAAL)*, es decir, *una problemática sobre el entorno físico natural, causada por el ser humano, con impacto negativo ambiental*. Se trabaja sobre la base de la base una problemática real o hipotética que a futuro puede presentárseles tanto a nivel profesional o como en el ámbito personal¹¹. Además, no hay ejercitaciones con una única solución, sino que son problemas ambientales con múltiples soluciones, de hecho, pueden repetirse los mismos problemas ambientales seleccionados en años anteriores, porque las condiciones y los contextos cambian de manera dinámica entre un año y otro de cursado y, por ende, las posibles soluciones.

Durante el año 2019 las clases del Seminario se desarrollaron, semanalmente, en aulas asignadas por la Facultad y se utilizó las herramientas didácticas aplicadas por el común de los docentes, sobre la base de la disponibilidad que poseía la Facultad o la Universidad, en términos generales. Incorporando visitas guiadas por empresas y organizaciones de orden público o privado, a nivel local y regional, comprometidas con la protección del medioambiente y se dieron Charlas-Debates con profesionales especializados en la temática, algunos de ellos formaban parte del ámbito académico y otros representaban a empresas o industrias que utilizan tecnologías amigables con el medioambiente o participan de economías circulares. A partir de aquí, los estudiantes elegían problemáticas de análisis que versaban en situaciones que se presentaban en las localidades donde vivían, en las empresas familiares, en el sector agropecuario y hasta en el club deportivo al que pertenecían, pasando por una variedad, casi impensada, de impactos medioambientales nocivos que empezaban a reconocer, sobre la base del desarrollo teórico de la asignatura optativa, y que se generan como consecuencia de la actividad económica y humana de una comunidad.

El año 2020, a inicios de clases, nos sorprendemos con una afección sanitaria a nivel mundial impensada: *una Pandemia originado por el COVID-19*. Es de allí que el 15 de marzo

¹¹ Este tipo de competencias que adquieren los estudiantes están planteadas en los estándares de contenidos mínimos en la Carrera de Contador Público, según Resolución ME 3400/17.

el Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación Argentina - resolvió la readecuación de las condiciones en que se desarrollarían las actividades académica presenciales en todo el ámbito educativo, con lo cual las universidad no fueron la excepción. Por ende, las universidades tuvieron que adecuarse a las exigencias decretadas en el plano nacional. Entonces, se impuso el ASPO y la Secretaría Académica de la UNRC recomendó el uso la *Plataforma EVELIA* (entornos de aprendizaje en aulas virtuales). Pero la gran demanda de todas las carreras de las distintas Facultades de la Universidad, tornaron, a veces, inaccesible el ingreso a la misma. Es por esta razón que Facultad puso en funcionamiento la *Plataforma Ms Teams*, para llevar a cabo encuentros virtuales sincrónicos. Desde nuestra asignatura atendiendo a las dificultades de acceder a internet por parte del estudiantado, por no contar, en algunos casos, con micrófonos o cámaras en sus computadores, pusimos a disposición un *correo electrónico* (seminaariolmypee@gmail.com) para que se realizaran consultas sobre las dudas que se fueran presentando o sobre las características y desarrollo de las clases. También se puso a disposición un *grupo de whatsapp* del Seminario y el *teléfono particular* de uno de los docentes para realizar videos llamadas con el propósito de allanar, lo más posible, el cursado de la asignatura.

En el año lectivo posterior, 2021 continuamos con la misma manera de dictar el Seminario, pero incorporamos Charlas/Debates de profesionales a nivel local y provincial referida a las problemáticas abordadas durante las clases, pero visibilizamos e implementamos la posibilidad de que las mismas fueran *abiertas a todo público interesado*, transmitiéndolas por el *canal youtube* (por ejemplo: Recurso Audiovisual 1. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=e5KCeXU1-xM>. Nota: en caso de no poder acceder al link desde el documento se puede acceder desde el link de YouTube), con la asistencia y colaboración del personal de informática de la Facultad de Ciencias Económicas. Estas Charlas/Debate siguen brindándose, sobre la base de problemas ambientas o tecnologías ambientales actuales.

Como podemos observar, la situación vivida en los últimos cuatro años nos lleva a repensar la pedagogía y didáctica de la enseñanza, aplicando recursos educativos que día a día son objeto de perfeccionamiento técnico y académico.

Figural

**DINÁMICA ACADEMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL SEMINARIO
DE LEGISLACIÓN MEDIOAMBIENTAL Y POSICIONAMIENTO ESTRATÉGICO EMPRESARIO****Período 2019-2022****PRE-PANDEMIA****ASPO/DISPO****PRESENCIALIDAD**

Como puede observarse en la Figura 1, el tipo de aulas se fueron rediseñando, teniendo en cuenta las necesidades del momento académico-sanitario, surgiendo así las diferentes propuestas de modalidades de dictado, año tras año.

Durante el año lectivo 2021, se implementó la *modalidad híbrida*, es decir modalidad presencial y educación a distancia, para todos aquellos estudiantes que fueran de riesgos o se vieran imposibilitados a asistir de manera presencial. Esta es otra particularidad académica que continua en el tiempo. En año lectivo 2022, con la *educación presencial decretada*, se retomó el dictado de clases en las aulas de la Universidad. Comenzaron las clases teóricas, teóricas-prácticas y prácticas, detectando una mayor fluidez en la comunicación, en cuanto a las consultas planteadas por los estudiante y el aporte cognitivo que podíamos realizar sobre las mismas. Además, el intercambio de ideas sobre la base de inquietudes o conocimientos y experiencias previas nos permitió enriquecer los contenidos teóricos y prácticos., que en la virtualidad sufrían de interrupciones propias de la conexión virtual, a las cuales que supimos adaptarnos y superarlas a través del uso de las herramientas y recursos educativos que pusimos a disposición y que en párrafos anteriores hemos descripto.

Es así que volvimos a retomar las *visitas guiadas presenciales*, que realizábamos en el año lectivo 2019, aunque se debieron limitar al ámbito local, como por ejemplo: visita a la Planta de Bioetanol ubicada en el Parque Industrial de la Ciudad de Río Cuarto (ver figura 2).

Figura 2

VISITA PRESENCIAL 2022: PLANTA INDUSTRIAL DE BIOETANOL EN RÍO CUARTO



Además, se continuó con las *visitas virtuales* que empezaron en contexto de Pandemia, como por ejemplo: una comunicación en vivo en la que disertó un profesional de Argentina que reside en Copenhague –Dinamarca

Figura 3

VISITA VIRTUAL 2022 A COPENHAGUE: ECONOMÍA CIRCULAR



Desde la virtualidad explicó la economía circular que se realiza en esa ciudad, mostrándonos los lugares geográficos donde se practica y la tecnología ambiental aplicada. Al decir de los estudiantes, era la primera vez que adquirirían este tipo de conocimiento y experiencia en el ámbito académico.

CONSIDERACIONES FINALES

La aplicación de recursos didácticos durante el desarrollo del *Seminario de Legislación Ambiental y Posicionamiento Estratégico Empresario* se llevó a cabo mediante la coordinación entre docentes y estudiante, identificando las necesidades de los contenidos de la materia, lo cual requirió de la actualización sobre los avances de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

El empleo de los mismos permitió articular los contenidos de las clases teóricas con las clases prácticas, fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, obteniendo como resultados principales:

- una muy buena calidad de los trabajos presentados por los estudiante, en cuanto a contenidos, formas de presentación y ordenamientos de los conocimientos adquiridos;
- La asistencia en las clases, siendo el nivel de ausentismos muy bajo.
- La no existencia de deserción y
- la inmediatez en la presentación de los trabajos finales.

Lo anteriormente mencionado les permitió a los estudiantes a acceder, en tiempos académicos adecuados, al título de grado de la Carrera de Contador de la FCE de la UNRC.

BIBLIOGRAFIA

Brailovsky, Daniel. (2020). «*Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena*». (<https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>).

Edelstein, Gloria. (2022). *Documento escrito 1. Seminario-Taller "Análisis de la práctica de la enseñanza"*. Especialización Docencia Universitaria. UNLP.

Edelstein, Gloria. (2022). *Documento escrito 2. Seminario-Taller "Análisis de la práctica de la enseñanza"*.

Litwin, Edith. (2008). "*El oficio de enseñar: condiciones y contextos*". Paidós Buenos Aires.

Alfabetización Académica en Contabilidad. Análisis de la experiencia con los ingresantes 2022

Autores: MIAZZO, Cristian Enrique

BERNARDI, Andrea Silvana

CLERICI, Yamila

Área: Experiencia Docente

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

El ingreso a la Universidad implica un cambio en el estudiante y en el acercamiento a la apropiación del contenido disciplinar. En este contexto, el ingresante debe apropiarse de conocimientos más complejos, adaptarse a un creciente volumen de bibliografía desconocida y a nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje. Aquí juega un rol fundamental el equipo docente en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura del campo disciplinar.

El presente trabajo tiene como objetivo socializar una experiencia de aula y las reflexiones en torno a ella. Tomamos como objeto de análisis las prácticas de enseñanza desarrolladas en el Curso de Alfabetización Académica Contable desarrollado en el primer cuatrimestre del Año 2022 destinado a los estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas- UNRC y que luego cursarán la asignatura Sistemas de Información Contable I- segundo cuatrimestre del plan 2020-. La recolección de datos se ha obtenido por medio de encuestas, registros de clases y conversaciones orales entre los estudiantes y el grupo docente.

En cuanto a los resultados es importante remarcar que este curso, si bien es optativo, permite a los estudiantes ingresantes acercarse al lenguaje contable específico obteniendo resultados favorables en las primeras instancias de la asignatura contable. En cuanto a las prácticas, sigue preocupando cómo lograr y mantener la participación de los estudiantes sin caer en la obligatoriedad de la actividad.

Introducción

“La alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p.410). Este concepto pone de manifiesto, en primer lugar, que las formas de leer y escribir son diferentes en todos los ámbitos académicos y, en segundo lugar, la responsabilidad de los equipos docentes de enseñar a leer y escribir en el propio campo disciplinar- profesional.

En el caso particular de los estudiantes ingresantes, que cursan el primer año de su carrera universitaria, es necesario considerar que se encuentran en una transición desde la escuela media a la universidad. Aparecen así, dos conceptos relevantes; en primer lugar, la idea de que el ingresante aprende a ser estudiante y se encuentra con prácticas muy diferentes a las que les resultan conocidas; y, en segundo lugar, el reconocimiento de que los modos de aprender que asume el estudiante están condicionados por formas de relación con el conocimiento que necesitan ser comprendidas y en muchos casos modificadas, para acceder a aprendizajes más significativos y autónomos (Moyano, 2017; Vélez, 2005).

En este contexto es necesario poder transparentar los saberes omitidos (Ezcurra, 2011), es decir, enseñar de manera explícita estas prácticas de lectura y escritura en el marco de cada disciplina para contribuir a facilitar y mejorar el desempeño de los estudiantes. Para ello, el presente trabajo da cuenta de la experiencia educativa desarrollada en el Curso de Nivelación Alfabetización Académica Contable durante el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de Ciencias Económicas. La experiencia analizada se centra en los ingresantes 2022 que han cursado de manera presencial en la cátedra I.

El objetivo del presente trabajo es brindar los fundamentos que sostuvieron esta acción pedagógica y analizar la experiencia realizada en vistas a fortalecer y reorientar la propuesta.

Antecedentes y Perspectivas teóricas

Expresa Carlino, P. (2003) que:

“La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre” (pág. 410).

Compartimos con Carlino que la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Dicho proceso conlleva dos objetivos relacionados, enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013).

Los estudios dedicados a la lectura y la escritura en el nivel superior comenzaron a desarrollarse en las últimas décadas del siglo XX y se instalaron en los distintos países. Así, en América Latina se han generado diversas iniciativas pedagógicas, publicaciones especializadas, grupos de investigación y redes de intercambio. Todo ello, trajo aparejada la instalación del debate de conceptos hoy extendidos, como el de “alfabetización académica” (Carlino, 2003 citado en Azuara, Cruz, Fuentes, Leiva, Montes, Natale, y Stagnaro, 2018). Dichos estudios explican que la cultura académica no es homogénea, cada

campo de estudio posee esquemas de pensamiento especializados que adquieren forma a través de lo escrito.

Al pensar en el sujeto que aprende y centrarnos en los estudiantes de los primeros años, es necesario tener presente la transición desde la escuela media a la universidad. En este contexto, el estudiante debe apropiarse de conocimientos más complejos, adaptarse a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida y a nuevos estilos de enseñanza, ya que los textos que circulan en la universidad son de naturaleza diferente de los que se leen y escriben en la escuela secundaria. Por ello, tal como plantea Moyano (2017) “la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales debe tener su lugar privilegiado en la educación superior, dado que no existen instancias educativas previas donde los estudiantes tengan contacto con discursos especializados” (p.48). Ello nos remite a la responsabilidad de los equipos docentes de enseñar a leer y escribir en el propio campo disciplinar.

Así el alumno que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas, cada disciplina está compuesta de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Las investigaciones apuntan a integrar la enseñanza de la lectura, escritura y procedimientos de estudio en el dictado de las asignaturas, subrayan la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimientos.

En este contexto, los docentes que enfrentan el desafío de enseñar la primera materia contable del plan de estudios deben trabajar la lectura y escritura dentro de las convenciones de la disciplina para lograr un andamiaje en el aprendizaje. Lo que implica enseñar de manera explícita estas prácticas en el marco de la disciplina contable para contribuir a facilitar y mejorar el desempeño de los estudiantes y su formación profesional. Es en este contexto que los responsables de las Cátedras de Sistemas de Información Contable 1 - Cátedra 1 y 2- generan hace ya varios años la propuesta que se expone a continuación. Si bien sus fundamentos se mantienen la propuesta se ha modificado a través de los aportes de las docentes noveles que se sumaron al desafío en los últimos 5 años y las encuestas a estudiantes de cohortes anteriores.

Propuesta educativa en el aula

El desarrollo del Curso de Nivelación en Contabilidad “Alfabetización Académica Contable” se ofrece en el primer cuatrimestre del primer año y es dirigido –con carácter optativo- a la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de las tres carreras para ambas modalidades - presencial y a distancia-. Estos estudiantes cursarán la asignatura Sistema de Información Contable I en el segundo cuatrimestre siendo la primera asignatura contable de los planes de estudio.

Los estudiantes proceden de diferentes especializaciones del nivel medio, puesto que el diseño curricular establecido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba prescribe para el Ciclo de Especialización diferentes Orientaciones, tales como Producción de Bienes y Servicios, Economía y

Gestión de las Organizaciones, y Humanidades- Naturales. Así se pueden tipificar a los alumnos egresados del secundario atendiendo a las especializaciones en los diferentes campos del conocimiento a los cuales responden, tipologías con características diametralmente diferentes no sólo con relación a los contenidos conceptuales que abordan sino también con relación a las competencias, metodologías, estrategias de aprendizaje que poseen para acceder a los primeros.

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

La propuesta que tiene como objetivo alfabetizar académicamente en Contabilidad apuntó a cumplir con determinadas expectativas planteadas como objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cabe mencionar que dentro de estos propósitos se busca que el estudiante comprenda la historicidad de lo contable, que reconozca a la contabilidad como práctica cultural e histórica, así como la incidencia de las transformaciones sociales y económicas en la evolución de las prácticas contables. También se pretende que reconozcan los vínculos con la ética, aspectos jurídicos y las necesidades organizacionales que está llamada a satisfacer.

En relación a las evaluaciones, se analizó el progreso alcanzado por los estudiantes a través de la participación en clases, consultas, foros, comunicaciones escritas y presentación de las prácticas propuestas, con el fin de dar seguimiento al aprendizaje alcanzado por los mismos y teniendo en cuenta las características propias de las modalidades de enseñanza presencial y a distancia. Además, al finalizar el cursado se propuso una actividad integradora de cierre que les permitiera vincular las prácticas educativas desarrolladas y realizar el cierre de los temas trabajados.

Finalmente, se efectuó una evaluación general del proceso receptando las percepciones estudiantiles, lo permite seguir innovando y reorientando la propuesta.

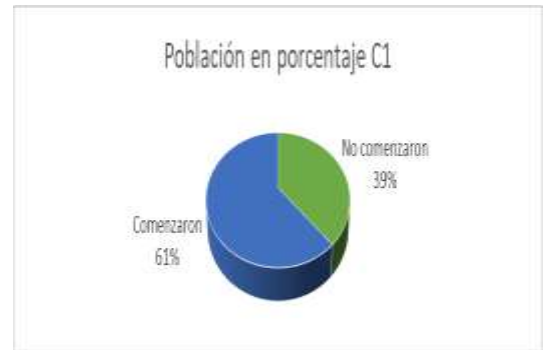
Resultados de la experiencia de aula

En el presente trabajo se socializan los resultados de las prácticas educativas y la descripción de la población estudiantil que intervino en la Cátedra 1 Modalidad presencial. Los encuentros se desarrollaron entre abril y junio, con dos encuentros semanales; se evitó las superposiciones con los momentos más críticos de la cursada como lo son el inicio de las clases y la finalización dónde se llevan adelante recuperatorio y evaluaciones para promoción.

En cuanto a la población del curso, debemos mencionar que se inscribieron de manera voluntaria 96 estudiantes y sólo comenzaron 59 de ellos (61%), es decir

Figura n° 1

37 estudiantes no comenzaron (39%) (figura n° 1)



Al inicio del curso, en el mes de abril, se realizó una encuesta anónima y mediante respuesta voluntaria a fin de conocer el grupo de estudiantes con el cual se trabajaría. A continuación, se presentan los resultados resúmenes con la descripción surgida de dichas encuestas.

Las encuestas recibidas fueron veintiséis (26). Como se observa en la Figura n° 2 el setenta y siete por ciento de la población estudiantil (77%), es decir 20 estudiantes, provenía de secundarios sin orientación relacionada a las ciencias económicas, mientras que un 23% (6 estudiantes) poseían orientación en gestión y economía. En relación a la valoración sobre el desempeño en la escuela media, 14 estudiantes (51%) manifiestan poseer rendimiento muy bueno, 11 estudiantes (47%) bueno, y 1 no responde (Figura n° 3).

Figura n° 2



Figura n° 3

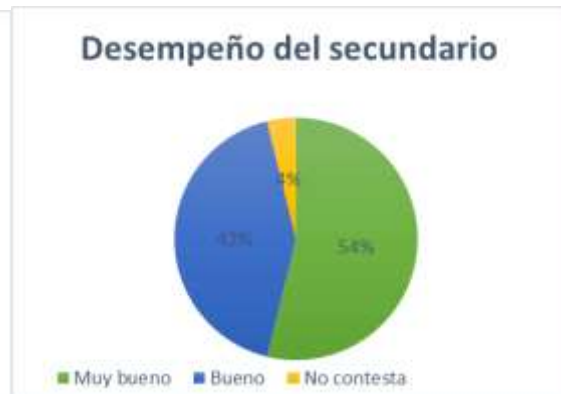
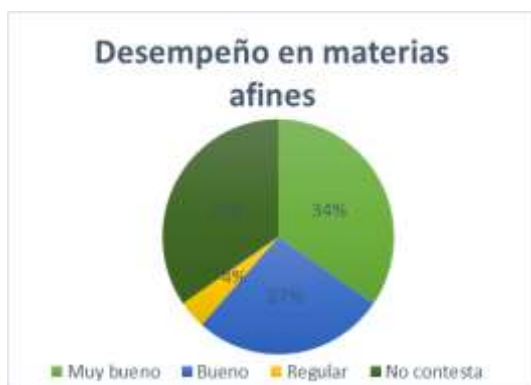


Figura n° 4



En la Figura n° 4 se muestran los resultados en relación a la valoración en cuanto al rendimiento en las materias afines; el 35% no responde, el 34% expresa que es muy bueno, el 27% bueno y el 4% es regular.

Consultados sobre la cantidad de tiempo dedicada al estudio, un 37% manifiesta estudiar más de una hora, un 50% expresa que dedica una hora diaria y el 23% 30 minutos diarios (Figura n° 5)

En relación a la motivación que los inclinó a inscribirse en las carreras, como se ilustra en la Figura n° 6 las razones que priman son salida laboral -31%- y el gusto por las matemáticas/ números -31%- ; el 23% se debió a razones diversas como trabajo previo, interés por negocios, entre otros y un 15% manifestó que su motivación surgió por la orientación de la escuela media.

Figura n° 5



Figura n° 6



Figura n° 7

Continuando con el análisis, de los estudiantes que comenzaron a cursar alguna clase, sólo 16 de ellos (27%) cumplieron con todas las instancias planteadas, asistencias y finalización del curso. Los 43 restantes fueron desgranando con el paso de las semanas y se considera que han abandonado dicha instancia (73%) (Figura n° 7).

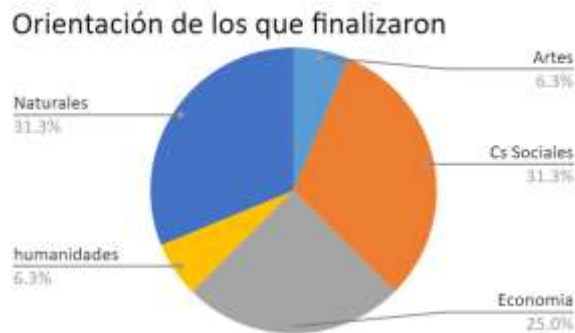


En la figura n° 8 se observa que del total de 43 estudiantes que abandonaron el curso, sólo 7 de ellos provenían de la especialidad en economía y gestión (16.3%), mientras que los 36 estudiantes restantes (83.7%) no poseían ningún conocimiento de la disciplina contable. En cambio, al analizar los 16 estudiantes que finalizaron el curso, sólo 4 provenían de la especialidad en Economía y Gestión (25%) y los otros 12 de otras no afines a las ciencias económicas (75 %) (Figura n° 9). Lo que permite inferir que dicho curso fue el primer acercamiento al lenguaje contable y sus representaciones.

Figura nº 8



Figura nº 9



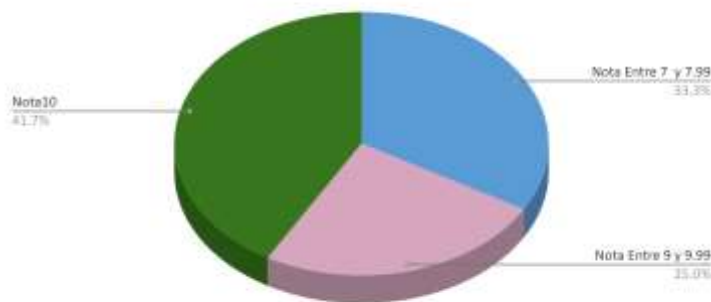
Finalmente nos interesó conocer el rendimiento académico que han obtenido los estudiantes que lograron finalizar el curso y que han continuado en la asignatura Sistemas de Información Contable I. De los 16 estudiantes han rendido la evaluación final del curso 12 de ellos y se puede observar en los primeros parciales que han obtenido notas entre 7 y 10 puntos (Tabla nº 1, Figura nº 10)

Tabla nº 1

Figura nº 10

Cantidad de Estudiantes	Rendimientos
4	Nota Entre 7 y 7.99
0	Nota Entre 8 y 8.99
3	Nota Entre 9 y 9.99
5	Nota10

Rendimiento de Primer parcial SIC



Consideraciones finales

Indagar las prácticas de enseñanza y aprendizaje contable, nos remite a concebir al docente como responsable de la construcción de conocimientos de su propia práctica pedagógica y sobre la cual se realizarán las intervenciones innovadoras. Así, los docentes actuamos como docentes-investigadores reflexionando sobre lo que hacemos, replanteando el accionar y revisando las experiencias con el propósito de aprender y proponer mejoras/cambios.

En este sentido el dictado del curso-taller de alfabetización en contabilidad tuvo una cantidad de inscriptos que refleja interés en la participación se ve afectado por una alta deserción y desgranamiento, en especial, en las últimas semanas de cursado. Esta falencia requiere una acción correctiva. Además, los estudiantes que cumplen todas las instancias del taller, manifiestan ser buenos estudiantes de la escuela media y hacia delante muestran un buen rendimiento en el primer parcial. Finalmente, quienes

abandonan en su mayoría no poseen conocimientos previos y en contraposición quienes continúan ya tenían conocimientos previos.

En este contexto nos interesó compartir la experiencia sobre las prácticas en la lectura y escritura contable ya que la participación en estos espacios nos permite socializar nuestras prácticas docentes a fin de poder compartirlas, revisarlas y sistematizarlas.

Referencias bibliográficas

- Azuara, M. C. C., Cruz, M. C. E., Fuentes, L., Leiva, N., Montes, S., Natale, L., ... & Stagnaro, D. (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas. *Colección Educación. Buenos Aires: Ediciones UNGS.*
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa, 18(57)*, 355-381.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere, Vol. 6, n° 20.* Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. ISSN 1316-4910
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Editorial: Los polvorines-Arg. Universidad Nacional de General Sarmiento
- Moyano, E (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas 50 (Segundo semestre 2017): 47-72.* Federico Navarro (Ed.) Número especial monográfico “*Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, calidad y equidad educativas*”. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/51717>
- Vélez, G (2005). Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 2, n° 1.*

VINCULACIÓN ENTRE LAS GUÍAS DE ACTIVIDADES Y LAS INTENCIONES EDUCATIVAS EN LA ASIGNATURA MICROECONOMÍA I: ANÁLISIS A PARTIR DEL CAMBIO CURRICULAR

Pamela Mariel NATALI; Rita AMIEVA y Jimena CLERICI

Área: Investigación y docencia.

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen:

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de Trabajo Final para la Especialidad en Docencia en Educación Superior de la FCH de la UNRC.

Entre los años 2018 y 2019, la FCE de la UNRC inicia el proceso de revisión de los planes de estudios de las tres carreras de grado, con vistas a alcanzar la acreditación curricular para el caso de la carrera de Contador Público y atendiendo a la política académica institucional de la UNRC. Dentro de los cambios, interesa particularmente lo ocurrido con la asignatura de *Microeconomía I* que pertenece al Ciclo Básico.

Las actuales decisiones didácticas en las aulas de Ciencias Económicas tienen su fuente de inspiración en la propia teoría económica. El individualismo metodológico se replica tanto en los diseños curriculares o planes de estudio como en los manuales o libros de texto, constituyéndose en el principal condicionamiento de aquellos docentes que intentan enseñar otra forma de hacer las cosas en Economía. Las Guías de Actividades de Aprendizaje de Microeconomía I no escapan a la lógica tecnicista en su diseño y articulación con el resto de los materiales didácticos.

Precisamente en un contexto de cambio curricular -reubicación al Primer Año-, resulta interesante comprender la vinculación entre las Guías de Actividades de Aprendizaje y las intenciones educativas plasmadas en el programa de la asignatura *Microeconomía I*.

Para responder a dicho objetivo, se propone una investigación exploratoria bajo una lógica cualitativa y de tipo descriptiva.

Entre los resultados de esta investigación se espera una mayor comprensión de la práctica docente en la asignatura *Microeconomía I* y, a partir de ello, contribuir con propuestas de mejoras en los modos de enseñanza que movilicen procesos de apropiación del conocimiento significativos y relevantes en los estudiantes.

Palabras claves: cambio curricular - currículo formal - intenciones educativas - configuración

didáctica

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de Trabajo Final para la Especialidad en Docencia en Educación Superior de la Fac. de Cs. Humanas de la UNRC, dirigido por la Dra Rita Amieva y codirigido por la Dra Jimena Clerici.

La problemática que aborda el trabajo se circunscribe a una asignatura de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Dicha facultad ofrece académicamente tres carreras de grado, Contador Público (CP), Lic. en Administración y Lic. en Economía, cada una bajo las modalidades presencial y a distancia.

A nivel nacional, la carrera de CP es declarada de interés público en el año 2013 en el régimen del artículo 43° de la Ley de Educación Superior N° 24.521, y de allí que periódicamente debe exponerse al proceso de acreditación aplicándose ciertos estándares fijados por el Ministerio de Educación¹². Entre los años 2018 y 2019, la FCE se somete formalmente a la evaluación de la carrera de CP en el marco de la convocatoria de la CONEAU al conjunto de carreras de la disciplina en cuestión. A partir de aquel momento, se inicia el proceso de revisión de los planes de estudios de las tres carreras, con vistas a alcanzar la acreditación curricular para el caso de la carrera de Contador Público y atendiendo todos los planes de estudios a los cambios en la política académica institucional de la UNRC, concretamente a los lineamientos de innovación curricular aprobados por Resolución No 297/2017 del Consejo Superior¹³.

Las nuevas propuestas de formación de grado incorporan modificaciones, esencialmente, a nivel de las estructuras curriculares procurando sean más contextualizadas, flexibles e integradas. Dentro de los cambios, interesa particularmente lo ocurrido con la asignatura de *Microeconomía I* que pertenece al Ciclo Básico de las tres carreras. En los anteriores planes de estudio la asignatura responsable de introducir en el conocimiento básico de la microeconomía y de sus aplicaciones se llamaba *Principios de Economía 2* y se encontraba en el Segundo Año del Ciclo Básico. En los nuevos planes se cambia el nombre por *Microeconomía I* y pasa a dictarse para estudiantes de Primer Año. Como consecuencia de la reubicación dentro del plan se debieron revisar el alcance y profundidad de los contenidos, la bibliografía y hasta la propia estructura de cátedra.

Las actuales decisiones didácticas en las aulas de Ciencias Económicas tienen su fuente de inspiración en la propia teoría económica, respetando sus principios, postulados y forma de

¹² Según Ley de Educación Superior N° 24.521, Decreto N° 499/95, Resolución 3400-E/2017 y Ordenanza CONEAU N° 63/17.

¹³ “Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular” - Programa de Innovación Curricular y Formación Docente (PIIMEI).

construcción del conocimiento, que puede caracterizarse como determinística, ahistórica, apolítica y despojada de todo conflicto. El individualismo metodológico que construye el pensamiento económico tradicional se replica tanto en los diseños curriculares o planes de estudio como en los manuales o libros de texto, constituyéndose en el principal condicionamiento de aquellos docentes que intentan enseñar otra forma de hacer las cosas en Economía. Las Guías de Actividades de Aprendizaje de *Microeconomía I* no escapan a la lógica tecnicista en su diseño y articulación con el resto de los materiales didácticos.

Precisamente en este contexto de cambio curricular, resulta interesante analizar la vinculación entre las Guías de Actividades de Aprendizaje y las intenciones educativas plasmadas en el programa de la asignatura *Microeconomía I*.

2. Marco Teórico

Para comprender la la problemática objeto de estudio se propone un marco conceptual construido sobre la base de tres dimensiones: una, referida a la cuestión curricular, otra sobre la enseñanza como actividad intencional y, por último, la dimensión didáctica.

En lo que respecta a la dimensión curricular se retoma a Monteiro (2005) con la caracterización de las dos grandes influencias epistemológicas en las aproximaciones del currículum en la Educación. Por un lado, el paradigma técnico/instrumental desde la ciencia positivista influenció en “la forma de entender y estructurar el currículum en la universidad que siguió la misma dirección: racionalista, lineal, fragmentada” (p.41). Por otro lado, el paradigma socio-cultural se enmarca en ciertos movimientos en contra de dicha concepción técnica y de los principios tecnócratas establecidos en el campo del currículum, en la década del `70: fenomenología, hermenéutica, marxismo, Escuela de Frankfurt. Luego, en los años `90, las teorías curriculares incorporan los análisis políticos y sociológicos que toman en cuenta las desigualdades educativas centradas en las relaciones de género, raza, etnia, intentando explicar las complejas interrelaciones entre esas diferentes dinámicas de jerarquización social. Estas últimas posturas epistemológicas aceptan la temporalidad y el indeterminismo; entonces, el currículum es visto como proceso de conocimiento y como posibilidad de explorar tanto lo conocido como lo desconocido.

Dadas estas dos posturas epistemológicas, se aborda -en primer lugar- el currículum desde la perspectiva crítica que implica entenderlo como una construcción cultural aceptando que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas (Agray Vargas, 2010).

Siguiendo con el proceso de determinación curricular, de Alba (1995) continúa diciendo que los “elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el

currículum formal se despliega, deviene práctica concreta” (p. 60). Por aspectos estructurales-formales se entiende al conjunto de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar; mientras que, los aspectos procesales-prácticos se refieren al desarrollo del currículum, a su devenir (de Alba, 1995).

De lo anterior se rescata, por un lado, el carácter histórico del proceso de construcción curricular que supone el devenir curricular, esto refiere a un proceso no mecánico ni lineal. Por otro lado, la influencia del contexto social amplio en el cual se configura el currículum: “es en la sociedad en general, en su seno, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses” (de Alba, p.80). Entonces, el campo del currículum incorpora los sujetos sociales, grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.

Hasta aquí se conceptualizó el currículum desde la perspectiva de su configuración, se puede agregar también la aproximación desde su potencialidad reguladora tal como lo manifiesta Gimeno Sacristán (2010):

El currículum proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender.
(p. 24)

Específicamente, en el ámbito de la Educación Superior vale la pena rescatar, también, la definición de programa de estudio o proyecto de cátedra que realiza Steiman (2008) porque rescata la participación tanto de los docentes como de los estudiantes y la institución:

(..) proyecto de cátedra como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución. (p. 19-20)

Las definiciones anteriores del currículum de Gimeno Sacristán y Steiman desde la perspectiva de la práctica docente proporcionan el vínculo con la segunda dimensión conceptual sobre la intencionalidad de la enseñanza.

Se aborda la práctica docente desde su consideración como práctica social, es decir como un trabajo socio histórico situado y que posee una significación tanto personal como social, además refiere a la tarea de enseñar y aquellas acciones que involucran a los docentes en sus

contexto de trabajo como planear, organizar, documentar, entre otras. En este marco, se asume que las prácticas pedagógicas son un tipo delimitado de prácticas docentes centradas en las tareas de enseñar y aprender un conocimiento específico (Steiman, 2018, p. 23)

Concentrando la atención en la práctica de enseñanza, se adhiere a la interpretación de Blanco (1994) la enseñanza como una actividad intencional que:

consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña; una influencia que se traduce en proponer –cuando no imponer– significados sobre la realidad, a través del conocimiento y las formas en que éste se hace accesible a los estudiantes y de las relaciones pedagógicas que para su adquisición se establecen. [...] Así pues, la enseñanza se realiza de acuerdo a algunas razones, para algunos propósitos que deben explicitarse y comunicarse. (p. 1)

Dice Edelstein (2005) que la práctica de enseñanza se constituye en una propuesta singular desde las definiciones y decisiones que los docentes concretan en torno a una dimensión central en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula. En particular, sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de la educación superior, Lucarelli (2000 citada en Steiman, 2018) refiere a la construcción de un conocimiento práctico como intencionalidad educativa más específica en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión y, por ello, las relaciones entre teoría y práctica adquieren un grado de relevancia especial.

Nieves Blanco en el capítulo “Las intenciones educativas” del libro Angulo Rasco y Blanco (1994) analiza las distintas formas de explicitar las intenciones educativas y sus supuestos las sostienen. La autora da cuenta que es en el currículum donde el docente especifica el qué, el cómo y las intenciones o los propósitos del por qué y el para qué de la enseñanza. En relación a las intenciones educativas, explica la diferencia entre finalidades, metas u objetivos. Estos términos a pesar de considerarse sinónimos en el lenguaje común, en el ámbito de la educación refieren a niveles de formulación; desde las más generales, las *finalidades* en referencia al sistema educativo, pasando por las *metas* que precisan las características del estudiante y la sociedad de acuerdo a los deseos del sistema sociopolítico y, finalmente, los *objetivos* pedagógicos que delimitan el ámbito de conocimiento y los aprendizajes alcanzados.

Cuando los objetivos educativos hacen referencia a los resultados intencionales y predeterminados que están expresados en términos de lo que los estudiantes deben aprender proceden de la corriente racionalista en la planificación del currículum, denominada “pedagogía por objetivos”. El punto central aquí es que sólo definiendo los objetivos es posible la selección de los medios que permitan alcanzarlos, es decir, con la especificación de los objetivos pueden derivarse los criterios de selección de los contenidos, actividades y estrategias de evaluación

(Blanco, 1994).

El modelo por objetivos en la planificación de la enseñanza ha sido puesto en cuestión, principalmente, porque supone una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, otras líneas de pensamiento proponen bases distintas en la organización del curriculum donde la enseñanza ha de valorarse por los criterios intrínsecos a su realización y no respecto de los resultados que de ella pudieran derivarse. En el fondo, se trata de dos miradas diferentes sobre la relación enseñanza-aprendizaje: la enseñanza eficaz o de éxito y la buena enseñanza (Blanco, 1994). Mientras la primera relaciona objetivos de aprendizaje con resultados concretos, la segunda es capaz de integrar los aspectos epistemológicos, pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza y crear las condiciones faciliten y orienten los aprendizajes (Litwin, 2000).

La tercera dimensión conceptual refiere a la didáctica en el sentido que representa a la práctica docente a través de diversas estrategias pedagógico-didácticas, las que permiten orientar, dirigir, facilitar y guiar la apropiación del saber culturalmente organizado de los y las estudiantes y puedan construir sus propios conocimientos.

Para comenzar se retoman las definiciones de Davini (2015) sobre la didáctica y las didácticas específicas. La primera se refiere al “campo de conocimientos que permite formular criterios y diseños metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas”. Por su parte, las didácticas específicas serán aquellos campos de conocimientos que analizan realidades de la enseñanza acotadas por dos factores: “los contenidos que se enseñan y las características evolutivas del sujeto que aprende”.

Dentro de este campo de estudio, se adhiere a la descripción de Litwin (2000) en cuanto a las estrategias metodológicas que “consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (p. 66). La autora, además, en el ámbito universitario precisa la noción de estrategias metodológicas a través del concepto de configuración didáctica presentándola como:

“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.” (p. 97)

En este marco, las estrategias refieren a los distintos cursos de acción que permiten la implementación de la configuración didáctica pensada por el docente e implican una secuencia, esta elegida en función de la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de la enseñanza en el área y el acceso a las fuentes de conocimiento. La autora manifiesta también que en la definición de las estrategias se ponen en juego los modelos de aprendizaje que guían las actividades propuestas a los estudiantes (Litwin, 2008).

3. Metodología de la investigación

La investigación diagnóstica se desarrollará bajo una lógica cualitativa al abordar la realidad educativa como una construcción social (Yuni y Urbano, 2014) y, particularmente, desde la perspectiva comprensivista de la investigación científica se caracteriza al objeto de la investigación como imprevisible, holístico y divergente (Enriquez, 2019).

El tipo de investigación será descriptiva porque se intentará describir la relación entre las Guías de Aprendizaje y las intenciones educativas de la asignatura a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas que surgirán del marco teórico (Yuni y Urbano, 2014).

Las técnicas de recolección de la información más adecuadas a la investigación son: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. En cuanto a los documentos se analizarán el plan de estudios, el programa de la asignatura y la guía de actividades de aprendizaje. Las entrevistas se realizarán a los docentes de la asignatura, en particular a la Responsable y a quienes se desempeñan como Jefes de Trabajos Prácticos, en tanto el desarrollo de su actividad se vincula con la definición de las intenciones educativas y el diseño de las guías de actividades de aprendizaje, respectivamente. Por lo tanto, los datos requeridos son de tipo cualitativos y primarios que surgirán del ámbito de la asignatura.

Para el tratamiento de la información se realizará un análisis de las categorías identificadas en el análisis del programa y las guías en conjunto a las percepciones de los/as docentes entrevistados/as.

4. Resultados esperados

A partir de los resultados de esta investigación se espera una mayor comprensión de la práctica docente en la asignatura *Microeconomía I* desde la necesaria tarea de desentrañar y desnaturalizar la didáctica propia en la enseñanza de la Economía y, a la vez, contribuir con mejoras en los modos de enseñanza que movilicen procesos de apropiación del conocimiento significativos y relevantes en los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

Agray Vargas, N. (2010) La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio, pp. 420-427
Bentolila, S.; Pedranzani, B.; Clavijo, M. (2007) El campo de la formación universitaria: rasgos

y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural. Fundamentos en Humanidades, vol. VIII, núm. 16, 2007, pp. 67-95

Blanco, N. (1994) "Las intenciones educativas", en Ángulo Rasco, J. y Blanco, N. (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe, pp.205-231.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. 1era edición. Buenos Aires: Paidós.
de Alba, A. (1995) Currículum: crisis, mito y perspectivas. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: Frigerio, Graciela y Diker Gabriela (Comps.) Educar: ese acto político. Del estante Editorial. Bs. As.

Enriquez, P. (2019) Investigación de la Práctica Docente Universitaria. Material de estudio para el Seminario II: Investigación de la Práctica Docente. Especialización en Educación Superior. UNRC. Cap. 1, 2 y 3.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán (Comp.) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ed. Morata.

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. 2da reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008) El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Capítulo 5. En: El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós Educador.

Monteiro, E. (2005) La Universidad y el Currículum: Nuevas perspectivas. Perfiles Educativos. Vol. 27 pp. 109-110 México.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014) Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2. 2da Edición. Córdoba : Brujas.

Steiman, J. (2008). Más didáctica en la educación superior. Colección Archivos de Didáctica, Serie Fichas de Investigación. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-. 1era Edición. Buenos Aires: Miño y Davila Editores

Taller extracurricular de orientación para la evaluación final de Sistemas de Información

Contable 1. Experiencia 2022

Autores

Bernardi, Andrea

Grippe, M.Gabriela

Alfonzo, Alejandra

Fortuna, Dario

Área: experiencias docentes en la enseñanza de las ciencias económicas

Link índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

Actualmente, debido al desgranamiento y lentificación que se genera en las carreras universitarias se promueven las investigaciones relacionadas y se pone en valor las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad.

En este sentido en la Facultad de Ciencias Económicas -FCE- de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC- en 2014 se aprueba un programa integral para fortalecer la enseñanza de grado, complementado luego con una propuesta institucional de talleres extracurriculares de orientación y acompañamiento para la evaluación final de las asignaturas. Ello con una perspectiva que coloca al aula y al involucramiento y compromiso de profesores como variable fundamental del desempeño estudiantil.

En este marco institucional el taller extracurricular ofrecido por los docentes de Sistemas de Información Contable 1, Cátedra 1, 2 y Distancia desde 2015 ha ido evolucionando y adaptándose en virtud de la experiencia y los nuevos requerimientos. El presente trabajo tiene el propósito de analizar el acompañamiento docente brindado a los estudiantes en instancias previas a exámenes finales de Sistemas de Información Contable 1 durante el primer cuatrimestre de 2022. Además de describir al grupo de estudiantes que asistieron al mismo, se presentan las estrategias docentes implementadas, algunos resultados alcanzados y reflexiones al respecto.

Palabras claves: Taller extracurricular-Enseñanza-Aprendizaje-Estrategias de estudio-Examen

Introducción

Desde hace años se puede advertir una creciente preocupación por las situaciones de deserción, lentificación y abandono de los estudiantes universitarios. Dan cuenta de ello la diversidad de espacios académicos que se hacen eco de la temática tales como jornadas de ingreso y permanencia en carreras científicas-tecnológicas, encuentros nacionales de ingreso universitario

y la vasta producción académica que se ocupa del tema, tanto a nivel internacional, nacional como institucional (Catino y Juarros, 2011; Kisilevsky, 2002; Marquina, 2011; Otroviessky y Marquina, 2012; Sigal, 2003).

Diversos estudios referidos al desempeño y abandono se focalizan en las causales individuales centrándose en las explicaciones que señalan sólo al estudiante como responsable surgiendo así becas y tutorías dirigidas directamente a ellos. Actualmente esa concepción se ha superado, trabajándose con nuevas hipótesis causales que indican que además de las características del estudiante existen condiciones institucionales y pedagógicas que inciden en el desempeño de los estudiantes y el abandono (Ezcurra, 2005; 2007; 2010; Grandoli, 2009; Marquina, 2011). Similar señalamiento realiza, desde España, Escudero Muñoz (2009).

Bajo esta concepción en la Facultad de Ciencias Económicas -FCE- de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC- en 2014 se aprobó un programa integral para fortalecer la enseñanza de grado, complementado luego con una propuesta institucional de talleres extracurriculares de orientación y acompañamiento para la evaluación final de las asignaturas. Ello con una perspectiva que coloca al aula y al involucramiento y compromiso de profesores como variable relevante que incide en el desempeño estudiantil.

En este marco institucional el taller extracurricular ofrecido por los docentes de Sistemas de Información Contable 1 -Cátedra 1, 2 y Distancia- para acompañar al estudiante en su preparación para el examen final ha ido evolucionando y adaptándose en virtud de la experiencia y los nuevos requerimientos. El presente trabajo tiene el propósito de analizar el acompañamiento docente brindado en el taller extracurricular ofrecido en el primer cuatrimestre de 2022. Además de describir al grupo de estudiantes que asistieron al mismo, se presentan las estrategias docentes implementadas, algunos resultados alcanzados y reflexiones al respecto.

Perspectivas teóricas

El aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario “se configura en función de una diversidad de factores académicos y no académicos que suceden tanto dentro como fuera de las aulas” (Soares et.al., 2006).

Los jóvenes enfrentan su propio camino y toman decisiones al respecto, más o menos acompañados y valiéndose de las dispersas ayudas que les proporciona el sistema. Por ello todo sostén que reciba redundará no sólo en su beneficio sino en el de la sociedad en su conjunto (Coronado y Boulin 2015).

Dada la problemática de deserción, desgranamiento y lentificación en el estudiantado universitario cada vez más se investiga y se buscan alternativas para el mejoramiento y/o solución de estas problemáticas. Numerosos estudios se centran en el rendimiento académico relacionándolo con las características socio demográficas, rendimientos previos, capacidades

manifiestas, etc. Más recientemente se pone la mirada sobre factores institucionales que pueden facilitar o limitar sus logros y en la docencia y el aula como variables también relevantes en los resultados alcanzados por las y los estudiantes. En este marco toda acción institucional o docente que se dirija hacia el propósito de mejoramiento de rendimientos puede colaborar en la solución.

Compartimos la opinión de que las actividades extracurriculares forman parte de los aprendizajes universitarios y tienen efectos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Terenzini, Pascarella & Blimling, 1999). Entre ellas encontramos tutorías, talleres, capacitaciones, y otras acciones que pretenden aportar a la formación del estudiantado.

El aprendizaje a partir de acciones propias y las evaluaciones formativas analizadas conjuntamente por docentes y estudiantes en instancias previas al examen producen mejoras en la metacognición del estudiante; le permite reflexionar sobre el uso de técnicas de aprendizaje, sobre cuales le facilitan la integración conceptual, le permiten mejorar sus aplicaciones a situaciones específicas y los orientan y organizan en cuanto a las estrategias de estudio propias al momento de la evaluación.

Por otro lado, la experiencia docente adquirida en el intercambio con diferentes estudiantes que presentan dificultades al momento de rendir exámenes finales, da la posibilidad de mejorar los instrumentos y prácticas de evaluación. Aquí radica la riqueza de la experiencia de la reflexión como acción transformadora de las prácticas.

Seguidamente se expone la propuesta desarrollada, la que se enmarca en el Proyecto “*Talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje*” propuesto por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas -Resolución 22/15 del Consejo Directivo-.

Propuesta

La escasa inscripción de estudiantes para rendir los finales y los bajos índices de aprobación del examen final en la asignatura Sistema de Información Contable 1- Cátedra 1 y 2 y modalidad a distancia - revelan una problemática multifacética; se detecta en el estudiantado dificultades en la comprensión de la bibliografía específica y en la producción de textos técnicos-contables, también se evidencian falencias en la jerarquización de los contenidos y comprensión de la aplicación a casos específicos y actividades. La propuesta se plantea como una acción concreta de acompañamiento y orientación de las y los estudiantes de la asignatura. El equipo docente alienta, promueve y colabora en la creación de un espacio apropiado para la construcción del conocimiento organizando el proceso de enseñanza- aprendizaje con estrategias y metodologías diferentes a las utilizadas tradicionalmente y adecuadas al grupo de estudiantes participantes.

Así, el *taller* se ofreció con el objetivo de brindar herramientas que permitan mejorar el rendimiento en la evaluación del examen final de la asignatura. Se pretende que las y los

estudiantes mejoren la utilización de estrategias que le permitan abordar el campo disciplinar, optimicen sus destrezas en el manejo de la bibliografía contable, mejoren la producción de textos contables y que valoren la aplicación de diferentes estrategias para lograr aprendizajes significativos de la contabilidad y producción de textos

Se destina –con carácter optativo- a los estudiantes que quedaron en condición “Regular” o “Libre por Parcial” en la asignatura y aquellos que habiendo rendido la evaluación final de Sistema de Información Contable I, no han logrado aprobar el examen.

Se dictó durante el primer cuatrimestre con una duración de 10 semanas y un *encuentro semanal presencial* donde se abordan los temas previstos en el programa de la asignatura con un enfoque teórico-práctico.

Durante el *primer encuentro* se solicitó a las y los participantes responder a una encuesta cuya finalidad es la caracterización del grupo, conocer las dificultades que perciben como causantes de sus deficientes resultados y finalmente, indagar sobre sus expectativas. Tal relevamiento permitió revisar las planificaciones realizadas por el equipo de docentes.

Seguidamente se describe la forma de trabajo y los requerimientos en cuanto a dedicación para lograr los objetivos invitando a reflexionar sobre sus posibilidades de cursar las asignaturas conjuntamente con el desarrollo del taller.

Una de las estrategias considerada fundamental y que permite la integración de contenidos y abordaje conceptual de la asignatura es el *Programa de estudio*. Este se configura como el instrumento fundamental en el cual se concreta la planificación del currículo. Se pone en valor en cada encuentro el Programa como instrumento para que las y los estudiantes logren establecer relaciones entre temas e integrar nodos conceptuales. Se considera necesario su aprovechamiento como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el mismo permitirá llevar a cabo un aprendizaje significativo a través de dos condiciones planteadas por David Ausubel, “significatividad lógica del material de estudio, el cual debe ser presentado por el docente de manera organizada, y así también una significatividad psicológica del mismo material, que le permita al alumno relacionar el nuevo conocimiento con los aprendizajes previos y favorecer de tal modo a una mejor comprensión” (Madruga, 1993).

Los temas a desarrollar en *cada uno de los encuentros* fueron comunicados con antelación, indicándose, además, una serie de actividades – lectura, producción de textos, cuadros, mapas conceptuales, otros- que deben desarrollar antes del siguiente encuentro. Se orientó respecto a los modos de abordar la temática propuesta y en la comprensión de cómo se interrelaciona la misma con los contenidos anteriores y los restantes de la asignatura. Se propusieron actividades que se sustentan en todo tipo de procesos de pensamiento como la comparación, reflexión, observación, aplicación, imaginación e integración.

Se pretendió de los estudiantes una participación activa y emprendedora.

Durante cada encuentro se pretendió que fueran las y los estudiantes quienes expusieran los temas propuestos, siendo interpelados y evaluados por sus compañeros como una manera de alentar la autoevaluación y la evaluación de pares. En esta instancia la intervención docente permitió reafirmar, guiar, reorientar, complementar.

En los horarios de consulta informados por los docentes las y los estudiantes pueden satisfacer sus demandas de consultas, inconvenientes, dificultades en especial las referidas a la temática desarrollada en el Taller semanal.

En relación a la evaluación de las y los participantes fue de proceso o formativa, teniendo en cuenta el progreso alcanzado según participación en clases, las consultas realizadas y la presentación de actividades propuestas. Durante cada encuentro se promovió la reflexión sobre logros, aprendizajes y sobre lo que aún resta profundizar o integrar a efectos de lograr un aprendizaje significativo. Se realizaron 7 evaluaciones formativas.

En el *último encuentro* se solicita a los estudiantes completar una breve encuesta sobre el desarrollo del taller y el desempeño de los docentes que permite realizar una evaluación integral del mismo. Ello considerando que la evaluación es el medio más idóneo y probado que permite revisar la trayectoria institucional para luego proponer planes de mejoramiento para el futuro, garantizando así una mayor calidad de la educación universitaria.

Se sugirió a los estudiantes que se presenten a rendir la evaluación final en los turnos próximos al desarrollo del taller (julio -agosto).

Resultados

En la Figura 1 se puede observar la asistencia durante las primeras semanas. Se produjo un importante desgranamiento en las primeras y a partir de la cuarta se estabilizó el número de participantes. Puede advertirse que de un total de ciento cincuenta y seis inscriptos (156), asistieron a la primera clase ciento treinta y cinco (135), a la segunda sesenta y cuatro (64) y a la tercera clase sólo cuarenta y siete (47).

Figura 1 Asistencia

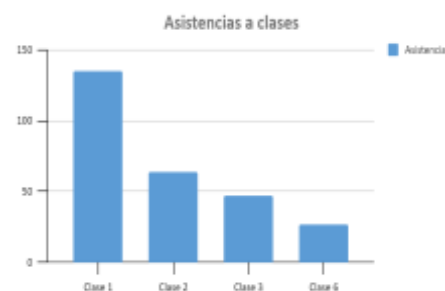


Figura 2 Condición en SIC 1

En relación a la condición de las y los asistentes respecto a SIC 1, la Figura 2 muestra que un 73% de los estudiantes se encontraban en condición de Regulares -99- y 27% -37- eran estudiantes Libres.

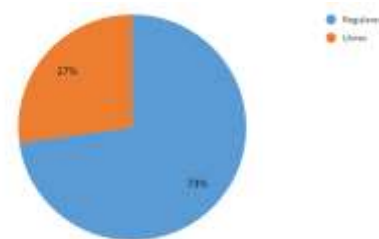


Figura 3 Modalidad cursado

Respecto a la modalidad en que habían cursado la asignatura, el 77% de los estudiantes manifestaron que había sido virtual, mientras que el restante 23% la habían cursado de manera presencial.

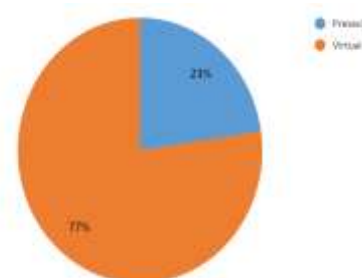


Figura 4 Percepciones sobre razones de fracaso en parciales

Seguidamente se exponen, según la percepción de los estudiantes, cuáles son las dificultades que se les presentaron al ser evaluados en parciales. Un alto porcentaje manifiesta que la aplicación práctica le resultó difícil 37,7% -60-, mientras que un 12,6% -20- expusieron dificultades para comprender. Además, un 6,9% expresó inconvenientes con internet y un 6,3% manifestó dificultades con el estudio de contenidos teóricos. La falta de estudio y de organización fueron las respuestas que menos se indicaron. Cabe mencionar que el 26,4% -42- de los encuestados no expresó cuáles son sus percepciones sobre las dificultades.



Figura 5 Cantidad Finales

Indagados sobre su experiencia en exámenes finales, el 49% -66- manifiesta no haber rendido nunca, un 18%-25-lo hizo una vez, 15% -21- dos veces y otro 18%-24- rindieron más de una vez. La Figura 5 ilustra sobre ello.

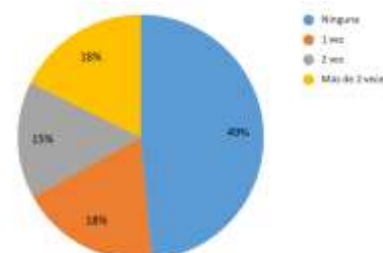


Figura 6 Percepciones sobre fracaso en finales

En relación lo manifestado por 87 estudiantes que respondieron a la pregunta sobre su percepción al rendir mal exámenes finales, la Figura 6 muestra gráficamente a qué lo atribuyen. Surge que la primera razón a la que les atribuyen sus fracasos en evaluaciones finales son los inconvenientes en cuanto a las resoluciones de aplicaciones prácticas 57% -50-. Con una valoración menor aparecen las dificultades en cuanto a aspectos teóricos 24%-21- - y un 10% -9- de los estudiantes mencionan dificultades en la interpretación de las consignas.

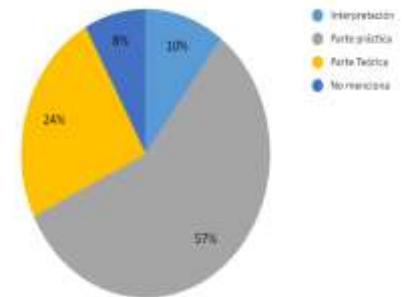
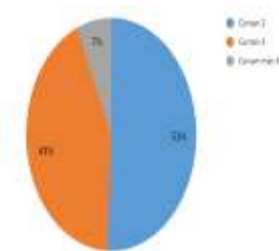


Figura 7 Cant. Materias que cursan en el cuatrimestre

Indagados sobre las asignaturas que estaban cursando en el cuatrimestre conjuntamente con el Taller se observa que poco más de la mitad 51% -69- - sólo cursaban 2 asignaturas, 43%-58- 3 asignaturas y más de 3 solamente un 7%-9-.



Del total de estudiantes que respondieron 136 manifestó cuales materias estaban cursando a la vez que concurrían al taller de apoyo para rendir SIC 1. 61 de ellos cursan Costos 1, 21 Sic 3 y 2 Sic 2 y 52 no cursan materias contables.

Figura 8 Participación en actividades académicas

A continuación -Figura 8- se muestra cuáles son las otras actividades académicas - tutorías, participaciones en órganos gremiales o de gobierno, otros- que desarrollan las y los participantes. Se observa que de los 136 que respondieron este ítem sólo un 7% -9- participa en alguna actividad.

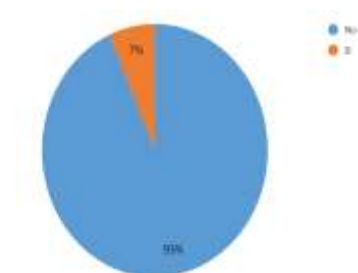
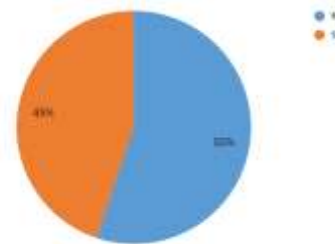


Figura 9 Partic. En otras acts no académicas

Respecto a la participación de las y los estudiantes que cursaron el taller en otro tipo de actividades, fuera del ámbito académico las respuestas reflejan que un 45% -61 estudiantes- desarrolla otras actividades, mientras que el 55% -75 - de los mismos no lo hace.



Seguidamente se presentan los resultados alcanzados en las evaluaciones formativas -7- que se realizaron durante todo el transcurso de los encuentros.

Tabla 1 Resultado de Evaluaciones Formativas

Evaluaciones formativas	Nº de estudiantes que participaron	Porcentaje de aprobados
Actividad .1	42	7%
Actividad 2	27	30%
Actividad 3	35	23%
Actividad 4	16	44%
Actividad 5	15	13%
Actividad 6	24	13%
Actividad 7(Integral)	21	24%

Reflexiones finales

El taller extracurricular de Orientación para la evaluación final de SIC 1 se lleva adelante bajo la perspectiva que coloca al aula y al involucramiento y compromiso de profesores como variable relevante que incide en el desempeño estudiantil. Además, intentando poner al estudiante en acción, como protagonista de su aprendizaje.

En el primer cuatrimestre de 2022 se recibió e interactuó con un grupo inicialmente muy numeroso que en los primeros encuentros se desgranó. El 70% de las y los participantes ya poseían la condición de regular y del total el 77% había cursado virtualmente en razón de la pandemia. Además, casi la mitad nunca había rendido examen final. Respecto a las percepciones sobre el fracaso en parciales y finales la causa que más se menciona es la dificultad para realizar aplicaciones prácticas. Aproximadamente la mitad del grupo cursaba a su vez dos asignaturas, 61 estudiantes cursaban Costos 1, 21 cursaban Sic 3 y 2 Sic 2. Respecto a las actividades evaluativas de seguimiento o formativas los resultados evidencian serias dificultades ya que el porcentaje de actividades bien resueltas oscila entre un 7% a un 43%.

Se seguirá reflexionando sobre las prácticas en instancias previas al dictado de la asignatura y post dictado a fin de lograr mejoramientos. Y se continuará instando a las y los estudiantes a ser ejecutores de acciones que le permitan realizar una metacognición en relación a cómo aprende y a sus evaluaciones.

Referencias Bibliográficas

- Catino, M. y F. Juarros. (2011). *Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana*. En Martínez, S. *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes*. EDUCO. Universidad Nacional de Comahue.
- Coronado, M y Gómez Boulin (2015). *Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior. Análisis de Trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Noveduc
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. En Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13 N° 3, pp. 107-141.
- Ezcurra, A. M. (2005). *Diagnostico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. En Perfiles educativos, vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias*. En Cadernos de Pedagogia universitária. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2010). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. En Vélez, G. (Coord). Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. Río Cuarto: UNIRÍO.
- Grandoli, M. E. (2009). *Políticas de admisión a la universidad: entre la democratización del acceso y el ingreso socialmente condicionado. Un estudio de caso*. En XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação (PPGE). Disponible en http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index.html
- Kisilevsky, M. (2002). *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior*. En Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. Argentina: IPE-UNESCO.
- Marquina, M. (2011). *El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense*. En Gluz, N. (Editora). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Gral Sarmiento: UNGS
- Ostroviesky, H. y M. Marquina. (2012). *La igualdad como punto de partida*. En Revista Argentina de Educación Superior. Año 4 / Número 4 / abril 2012, pp. 193-195.

Terenzini, PT, Pascarella, ET y Blimling, GS (1999). Las experiencias fuera de clase de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo: una revisión de la literatura.

Sigal, Víctor (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf Recuperado Junio 2013.

SOARES, Ana P.; GUISANDE, M. Adelina; DINIZ, Antonio M. y ALMEIDA, Leandro S. 2006. *Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario*. *Psicothema*. Vol. 18. N° 2: 249-255. Disponible en <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8501>

“La inteligencia de negocios aplicada a la modelización de datos, para el análisis y visualización de indicadores, que colaboren con la toma de decisiones en la gestión académica del Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas”

Fabio Gabriel Chavero

fabiochavero@hotmail.com

Modalidad: Poster

Área: Problemas que sean reconocidos a partir de la práctica de la enseñanza en el ámbito de las ciencias económicas y que puedan ser abordados a través de una investigación en pos de aproximar vías de solución para dar respuesta a los mismos.

Eje temático: Desafíos, propuestas y prospectivas en torno al acompañamiento, orientación y/o seguimiento de estudiantes.

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen extendido

La presente ponencia, se encuadra en la categoría investigación aplicada, y forma parte de una investigación mas amplia, que busca encontrar soluciones a problemas referidos a la gestión y seguimiento de los estudiantes de las carreras de grado que dicta la Facultad de Ciencias Económicas en ambas modalidades (presencial y a distancia).

La propuesta consiste en la implementación de una nueva tecnología Ms-Power BI para el análisis de la información, como así también para la elaboración de informes e indicadores, utilizando la inteligencia de negocios.

La población objetivo a la que va dirigido el análisis de datos, son los estudiantes de las carreras de grado que dicta la Facultad de Ciencias Económicas y busca brindar a los directivos herramientas útiles para la toma de decisiones de gestión académica. Para ello, se prevé la elaboración de informes e indicadores empleando métodos de relieve técnico y recursos tecnológicos actuales.

El objetivo de la investigación es construir indicadores útiles para la toma de decisiones a fin de generar espacios de debate sobre mediciones necesarias con un informe de relieve técnico, tomando datos primarios provenientes de la Unidad de Tecnologías de Información de la Universidad Nacional de Río cuarto, para luego generar una planilla de cálculo que será importada desde la aplicación mencionada (Power BI), de forma tal de generar paneles de visualización con gráficos explícitos que puedan mostrar de forma sencilla y clara indicadores de gestión académica.

El período de tiempo analizado va desde febrero del año 2020 hasta agosto de 2022 con periodicidad mensual.

Como resultado de la investigación se generaron una serie de indicadores, a partir de los datos obtenidos de la fuente primaria a nivel universidad, que dan respuesta al objetivo buscado, como lo son: proporción y número de alumnos por modalidad (distancia o presencial), proporción y número de alumnos por sexo, proporción de procedencia por localidades de la provincia, del país y de extranjeros, proporción y número por carrera, tendencia de ingresantes por año, proporción por segmento de etáreo.

El conjunto de datos obtenidos debe organizarse teniendo en cuenta los principios rectores sobre las cualidades de la información, a saber:

- *Transparencia y Veracidad:* incluyendo información que contemple sólo, aquella que cumpla con dichas cualidades, a fin de poder satisfacer la demanda de controles y auditorías.
- *Relevancia:* estimando que la información es relevante cuando comprende todos los aspectos e indicadores referidos a impactos reveladores para la gestión, y cuando puede influir en la toma de decisiones y en las evaluaciones de los grupos de interés de la facultad. Dejando constancia de los criterios, instrumentos y procesos empleados.
- *Pertinencia:* evitando incluir en el análisis de datos, desde su fuente primaria (Raw data) aquella información que no sirva a los fines del objetivo, ya que el origen de los datos incluye algunos campos de información que no tienen que ver con el mismo.
- *Sostenibilidad:* se debiera incluir un instrumento técnico para la actualización automática de los datos, sobre todo en lo referido a las tablas de “hechos” que son muy dinámicos y sobre todo cambian en los finales de cuatrimestre.
- *Verificabilidad:* la información deberá ser verificable, por ejemplo, empleando una consulta web en el Renaper de las personas por número de DNI para poder realizar un seguimiento certero de los individuos analizados. En la investigación realizada se encontraron datos sin su correspondencia, por ejemplo, números de documentos no existentes.
- *Oportunidad:* la actualización de los datos de origen debieran ser periódicos, consecutivos, y en término, por ejemplo, en períodos mensuales en una fecha preestablecida, de modo tal que sea comparable en el tiempo. Cuestión que por el momento no ocurre.

Esta etapa de la investigación marca un comienzo, que debe continuar desarrollándose, ampliando el espectro de datos analizados en tiempo, por ejemplo, ampliando la brecha temporal de análisis a por lo menos 15 o 22 años completos, de modo tal que las tendencias tengan mayor sustento. Así como también ampliarlo a las carreras de pregrado como las tecnicaturas ahora disponibles, en especial, la TEG (Tecnicatura en Gestión Empresarial) que comenzó a dictarse en 2020. Y por, sobre todo, finalmente acceder a la información de “hechos” como son: materias cursadas y su condición final, exámenes rendidos con su resultado final incluyendo asistencia a los mismos,

equivalencias obtenidas, reinscripciones, y todo aquel dato que estuviere disponible en las bases de datos de la Unidad de Tecnologías de Información de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) referida al alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas.

Planteo del problema:

El problema es cómo podemos tratar de aprovechar los recursos disponibles para mejorar la calidad educativa con la toma de decisiones basadas en datos analizados con las nuevas herramientas.

Una solución está dada por la implementación de la inteligencia de negocios, que permite mediante recursos tecnológicos, realizar aporte de datos, mediciones y visualizaciones que permitan entender y proponer soluciones a los problemas planteados, es por ello que, constituye una herramienta de gestión poderosa y dinámica que debemos utilizar.

También, es importante aprovechar los datos disponibles, susceptibles de ser abordados en un contexto científico adecuado, y realizar un análisis detallado de todas aquellas observaciones que permitan analizar el problema y brindar soluciones.

Se considera que las TICS una herramienta actual y moderna, que ahora está al alcance, de manera que sirva para poder aplicarlo y de hacerla sostenible en el tiempo para que pueda aprovecharse por parte de las distintas direcciones actuales y futuras.

Objetivos

Objetivo General

- Proporcionar una visualización de las mediciones y proponer índices para la toma de decisiones, con el conjunto de datos disponibles.

Objetivos Específicos

- Aportar recursos técnicos para el manejo de los datos relevados en el marco de la investigación, con el fin de que éstos se constituyan en mediciones útiles.
- Generar espacios de debate sobre mediciones necesarias con un informe de relieve técnico que permita desarrollar el proyecto madre en el que se encuentra encuadrado este aporte.

Metodología

La Metodología para esta investigación es cuantitativa, la información se obtiene de fuentes primarias, por cuanto se realizaron numerosas consultas al Departamento de Tecnologías de la Información (UTI) de la UNRC en forma personal, y a través del Datawarehouse mediante Web. El período de análisis es el comprendido desde febrero 2020 hasta agosto 2022. A partir de los datos, es posible caracterizar a la población bajo análisis. En particular, para este análisis, se selecciona a los estudiantes de grado de de ambas modalidades, que constituyen un subconjunto de los estudiantes inscriptos en todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas perteneciente a la UNRC.

El resultado técnico es un archivo de planillas de Cálculo en Ms-Excel con los datos puros, y

una visualización en Ms-Power BI con el análisis de los datos mencionados.

Enfoque teórico y actividades desarrolladas

Según el BID (2020) “la Inteligencia Artificial (IA) tendrá las siguientes aplicaciones en la educación: Personalización de la Educación: En los sistemas de enseñanza adaptativos que persiguen personalizar el proceso pedagógico a las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante”. Teniendo en cuenta que la Inteligencia de Negocios utiliza IA, es posible detectar patrones y construir mapas de los conocimientos y dificultades del estudiante lo que permite modificar el recorrido vivenciado por éstos.

En este contexto, la Inteligencia Empresarial (IE), constituye un primer enfoque, una introducción necesaria, un paso intermedio hasta que el desarrollo de la tecnología asociada a la IA sea aprovechado en todo su potencial. A su vez, toda experiencia realizada con IE sirve para entender a la IA, en este caso, aplicada al desarrollo sustentable de organizaciones.

Bajo este concepto se desarrolló el material técnico para la investigación del equipo de trabajo. Dirigido específicamente al uso funcional de los datos disponibles. Como dijimos las actividades desarrolladas estuvieron abocadas a la obtención de datos para su consecuente minería de datos y posterior visualización de estos con la herramienta Ms-Power BI.

Resultados y conclusiones:

Los resultados obtenidos son los siguientes indicadores:

- 1- Proporción y número de alumnos distancia/presencial.
- 2- Proporción y número por sexo.
- 3- Proporción de procedencia por localidades de la provincia, del país y de extranjeros.
- 4- Proporción y número por carrera.
- 5- Tendencia de ingresantes por año.
- 6- Proporción por segmento de edad.

Las conclusiones generales a las que podemos llegar es que la mayoría de los estudiantes cursan en la modalidad presencial, aunque desde la Pandemia de COVID-19 se ha incrementado en forma sustancial el alumnado de distancia.

Por otra parte, por cada 11 mujeres hay 9 varones en el alumnado de la facultad. También se puede concluir que la gran mayoría de los estudiantes se inclina por la carrera de Contador Público, con una menor participación de ambas licenciaturas.

La mayoría de la población es procedente de Río Cuarto y localidades aledañas, con una menor participación de otras provincias y menor aún de otros países. Es notable destacar que, la participación del alumnado de Distancia tiene mayor incidencia aquellos estudiantes que no son oriundos de Río Cuarto.

Para mayores definiciones y precisiones numéricas es que se dispondrá del formato virtual digital de una presentación en Ms-Power BI, que es justamente el recurso pertinente para poder ver todas

las mediciones realizadas y desde un punto visual mucho más comprensible.

Considerando significativo materializar esta propuesta académica en forma más completa para profundizar nuevos aprendizajes, por ejemplo, en todo lo referido a rendimiento académico asociado a cada estudiante para buscar motivos asociados al avance o deserción de éstos y proponer mejoras. Documentando el recurso en estas Jornadas nos permite introducir un primer análisis y además que sirva para poder revisarla y modificarla en vistas al mejoramiento de la enseñanza de grado.

Palabras Clave

Inteligencia de Negocios - Tics - Toma de Decisiones – Gestión Académica.

Referencias bibliográficas o bibliografía

Andonegui, F. y Taquini, A. (2020). “Conectividad universal y educación. Hacia una nueva educación”. Buenos Aires: Nueva Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/3rR8vz5>

Banda, H. (2014). “Inteligencia Artificial: Principios y Aplicaciones”. Recuperado el 2/4/2020 de: <https://www.researchgate.net/publication/262487459>

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). “Usos y efectos de la Inteligencia Artificial en educación”. Documento para discusión N° IDB-DP-00776, BID.

Caballeiro, G., (2013) “Excel 2013 Avanzado”. Argentina: Editorial Fox Andina.

Caccuri, V., (2010) “Office 2010”. Argentina: Editorial Fox Andina.

Carratala, J., (2003) “Administración de la Empresa con Microsoft Excel”. Argentina: Editorial Omicron System.

Charte Ojeda, F., (2016) “Excel 2016 (Manual Avanzado)”. España: Editorial Anaya Multimedia.

Manual online Power BI de Microsoft Office: “Documentación de guía de Power BI”: [Documentación de guía de Power BI - Power BI | Microsoft Learn.](#)

Morris, M. (2020), “Power BI, Una guía paso a paso para principiantes”. EE. UU.: Independently Published.

Taquini, A. C. (2010). “Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010. (Presentación del Estudio Nuevas universidades para un nuevo país ...)” Bs.As. Arg.: Eduntref

Taquini, A. C. (2021). “Inteligencia artificial y autoaprendizaje”. Bs.As. Arg.: Eduntref.

Taquini (h) compilador, Albornoz, M., Andonegui, F., Ava, P., Barrere, R., del Carpio, F., Farinati, P., Igarza, R., Lehmann, F., Marquina, M., Martínez, G., Mendonca, M., Pelliccia, A., Puceiro, E., Reznik, N., Vasta, M. (2022). “Universidad y cambio social Plan Taquini: pasado,

presente y futuro” Bs.As. Arg.: Eduntref.

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la asignatura Sistemas Administrativos.

Autores: Celli, Laureana Belén

Lecumberry, Graciela

Área: Investigación y docencia

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Alvarez Mendez, 1993).

Para llevar a cabo el presente trabajo se realizará una Investigación Diagnóstica a los fines de caracterizar la problemática de la práctica de evaluación en la asignatura Sistemas Administrativos, para identificar líneas de acción que configuren un diseño de un proyecto pedagógico innovador que tienda a la transformación de la enseñanza en dicho espacio curricular.

Descripción del problema práctico

El presente trabajo se enmarca dentro de la temática de Evaluación, atendiendo a su lugar estratégico en las prácticas educativas para identificar sus fortalezas y debilidades con el propósito de pensar y diseñar innovaciones didácticas en la asignatura Sistemas Administrativos.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Alvarez Mendez, 1993).

El autor Alvarez Mendez, (1993) plantea varios rasgos para la evaluación educativa del aprendizaje escolar, destacando que la misma es democrática. Lo cual alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. Debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los

protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden. La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación. La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantice la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza. Será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora, orientadora. Lejos queda la intención sancionadora. En esta dinámica, se puede asumir y exigir la responsabilidad que cada parte debe desempeñar en su papel. Las tendencias actuales se caracterizan en la evaluación educativa por la orientación a la comprensión y al aprendizaje no al examen, centrándose más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Otro aspecto interesante de la evaluación lo señala Perrenoud (1999a) “siempre se evalúa para actuar” (p. 53) es decir la diferencia de una actividad solamente descriptiva. En ella se articula la información que se obtiene y la acción, es decir, la información es necesaria pero no alcanza para la toma de decisiones. Por esto, las decisiones dependen de los juicios que se elaboran mediante el análisis de la información realizado con ciertos criterios: objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento, principios.

Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión que se quiera tomar (Feldman, 2010).

La asignatura Sistemas Administrativos se encuentra dentro del plan de estudios de la Carrera Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se imparte a lo largo del segundo cuatrimestre del segundo año. Si bien se encuentra dentro del ciclo básico cabe mencionar que es una asignatura específica para aquellos estudiantes que siguen la licenciatura. Considerando lo planteado por Zabalza (2003) dicha asignatura se encontraría en lo que se denomina contenidos disciplinares, considerándola una disciplina general ya que forma parte del ciclo básico. Pero también, es una disciplina especializada ya que trata temáticas específicas de la profesión y que puede abordar bien problemas o espacios generales de la misma, bien ámbitos más restringidos y propios de alguna especialidad concreta.

El eje conceptual de la asignatura se centra en el estudio de *sistemas*. Contemplando a la *Organización* como un sistema complejo de interrelaciones, es decir, se busca comprender a las organizaciones desde la perspectiva de sistemas. La concepción sistémica de la organización proporciona un enfoque apropiado para entender las múltiples relaciones e interacciones que se dan entre las distintas áreas, funciones y procesos, y de estas con el micro y macro entorno organizacional. El diseño de los sistemas administrativos constituye para el Licenciado en Administración una de las tareas específicas de su incumbencia profesional por cuanto será el encargado de diagnosticar y proponer diseños adecuados a la gestión de actividades y procesos a llevar a cabo en una organización.

Retomando la temática a abordar en este proyecto, interesa partir de tres principios enunciados

por Celman (1998) para mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento. El primero sostiene: “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43). El segundo referido específicamente a los exámenes -instrumentos por excelencia en la educación superior para la acreditación de los aprendizajes- sostiene: “La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto: ¿Qué enseñó? ¿Por qué enseñó eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseñó? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?” (p. 40). Finalmente, señala el valor de la reflexión a partir de la información obtenida a través de los diversos instrumentos empleados: “Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos” (p. 49).

Considerando lo anterior, en esta oportunidad se desea indagar sobre la concepción que tienen los docentes respecto de qué se entiende por evaluar los aprendizajes de los estudiantes en la asignatura Sistemas Administrativos correspondiente al segundo año de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas, durante el periodo 2019-2021. El interés radica en que se pueda correr a la Evaluación del lugar en que tradicionalmente en la Cátedra se la ha venido considerado como un acto final reglado por las normativas institucionales para la aprobación del espacio curricular, desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, atribuyéndole el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de exámenes ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los estudiantes los han incorporado.

Descripción del problema teórico o problema de conocimiento.

Para el desarrollo del presente proyecto se tomará como punto de partida indagar acerca de *¿Cuál es la concepción que tienen los docentes que enseñan Sistemas Administrativos respecto de qué se entiende por evaluar los aprendizajes de los estudiantes?* ya que permitirá recabar la información acerca de las prácticas, las ideas, opiniones o manera de entender a la evaluación por parte de los docentes que están a cargo del espacio curricular.

Pregunta de investigación:

- Respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes ¿Qué evalúan los docentes?, ¿En qué momento lo evalúan?
- ¿Cuáles son los criterios de los docentes para seleccionar un dispositivo para evaluar?
- ¿Qué particularidades asumen las prácticas de evaluación que incentivan los docentes en la asignatura?

d) Objetivos

Objetivos General:

- Conocer la concepción que tienen los docentes que enseñan Sistemas Administrativos de la Licenciatura en Administración perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC respecto de qué se entiende por evaluar los aprendizajes de los estudiantes

Objetivos Específicos

- Conocer las experiencias de instancias evaluativas atendiendo a las singularidades de la asignatura.
- Comprender el sentido que le atribuyen a la evaluación en el proceso de aprendizaje los docentes.
- Identificar las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes
- Comprender si los mecanismos utilizados por los docentes en instancias evaluativas se corresponden y adecuan a los estudiantes según el contexto actual.
- Reconocer los factores que inciden al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos

Marco teórico de referencia

Para la realización de este proyecto se tendrá en cuenta aquellas consideraciones teóricas vinculadas a nociones de prácticas y en especial a la práctica de enseñanza y práctica docente. Tomando como referencia a Romero y otros (2006), se entenderá a la *práctica* como las acciones efectuadas por diversos actores sociales y, expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa, que tienen como fin cubrir las necesidades formativas de los sujetos. Esa práctica es social, situada al interior de un contexto se constituye en el ejercicio de un “racionalismo enseñante”, ya que el docente o educador, está siempre formándose, para hacer crecer a los sujetos que tiene bajo su cargo, los estudiantes, de un "racionalismo enseñado", a través de la adquisición del conocimiento (Guyot y otros, 1992).

Específicamente consideramos a la *práctica pedagógica* (práctica de enseñanza) como aquella práctica “que cotidianamente se desarrolla en el contexto del aula y que está esencialmente centrada en el enseñar y el aprender un conocimiento específico validado por la escuela y la sociedad” (Achilli, 1986 citado en Enriquez, 2019, p. 5) y por *práctica docente*, referida al hacer de los docentes, entendida como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Enriquez, 2019).

En este contexto sobre el hacer docente, específicamente en la educación superior, cobra significado abordar aquellas nociones sobre la evaluación de los aprendizajes, haciendo hincapié en la evaluación didáctica.

Con relación a cómo sea la evaluación que se plantee a los estudiantes en el ámbito universitario se conseguirán unos resultados pedagógicos y no otros. Y no nos estamos refiriendo a unos resultados exclusivamente de rendimiento final que acostumbran a manifestar en una calificación numérica puesto que éste es uno de los muchos indicadores de un resultado pedagógico pero en muchas circunstancias no es el más fiable. Nos referimos a la calidad del aprendizaje que los estudiantes se llevan consigo, es decir, a que lo que aprenden sea lo más relevante de la disciplina y del entorno social en el que viven y lo más

significativo para ellos para que lo puedan comprender, recordar y aplicar con garantías de éxito personal y profesional. En este marco entendemos que una evaluación no sólo formativa sino también formadora (Allal, 1991; Allal y Pelgrims, 2000) proporciona a los estudiantes la capacidad de regulación básica para adaptar y modificar todo aquello que tiene que ver con su propio aprendizaje. Desde el ámbito universitario se puede aprender esta práctica (auto)regulativa a través de planteamientos evaluativos centrados en dicho interés que no caduquen con las mismas propuestas evaluativas sino que las trasciendan pensando en objetivos de capacidad de los estudiantes.

Dice Bain (2008) en su libro: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, que estos profesores excepcionales “nunca atribuyen a sus alumnos las dificultades que encuentran en el aprendizaje”. La evaluación encierra poder. Y el poder puede ser utilizado de forma arbitraria y cruel. Convendría instalar mecanismos de participación que sirviesen de control y asegurasen el dominio de la ética.

En general hay consenso entre los autores en entender a la *evaluación* como proceso que *provee información, expresa juicios de valor* y permite *tomar decisiones* relacionadas con estrategias de una mejora (en referencia a la enseñanza y/o al aprendizaje) con una finalidad superadora que integra calidad con inclusión. En realidad estos tres componentes de la evaluación son los que le confieren sentido y son los que le proveen contenido a las preguntas de la tríada didáctica en contexto (estudiantes-profesores-conocimientos): qué, cómo, para qué, con qué estrategia/dispositivo y en qué lugar y tiempo; integrando para una mayor indagación acerca de las motivaciones y razones de los actores y procesos, el interrogante ‘por qué’.

También se tomarán en consideración resoluciones a nivel institucional, ya sea en el marco de la Universidad como dictamen de normas generales como así también aquellas particulares dictadas por la Facultad de Ciencias Económicas.

La *Resolución Rectoral N° 202/20, ad referendum* del Consejo Superior, establece los principios para orientar las adecuaciones de los programas y prácticas en el marco del calendario académico vigente y deja a criterio de los/as docentes las decisiones en relación a la evaluación.

También se tomará de marco referencial a la *Resolución Rectoral 120/17*, que modifica a la resolución 356/10, la cual esboza el proyecto sobre “Régimen de estudiantes y de enseñanza de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, presentado por la Secretaria Académica de dicha universidad.

En la adopción de estas decisiones pedagógicas en torno a la evaluación, es interesante recordar en qué consisten estas evaluaciones, qué objetivos persiguen y qué estrategias ponen en marcha para recabar la información, valorar y si viene al caso también acreditar en los actuales formatos no presenciales que configuran a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (regularidad y/o promoción en las materias).

f) Metodología

Se realizará una investigación diagnóstica, bajo el enfoque cualitativo, en el cual el conocimiento se obtendrá mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de los fenómenos. El tipo de investigación será exploratoria (Yuni y Urbano, 2014), ya que existen escasos conocimientos sobre el tema en el contexto de la Facultad de Ciencias Económicas, con la finalidad de determinar las categorías y variables vinculadas al concepto de la evaluación didáctica en la enseñanza de los Sistemas Administrativos.

Esta investigación educativa se abordará desde una visión comprensiva, la cual considera que la realidad es una construcción social y, por lo tanto, no es independiente de quien la piensa. Según esta perspectiva, la realidad no es sólo el resultado de hechos observables y externos, sino que se produce fundamentalmente por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de la interacción con los demás (Enriquez, 2019). Desde esta visión la realidad educativa es esencialmente humana y, no debe equipararse a los hechos naturales; por lo tanto, no puede ser tratada como una “cosa”, tampoco se puede establecer regularidades o formular predicciones a partir de leyes universales. La realidad educativa es “construida en la medida en que es una creación humana resultante de las interacciones entre los distintos miembros de una sociedad; imprevisible debido a que la misma no se comporta regularmente, sino que se producen cambios permanentes, y es imposible efectuar predicciones mecánicas, Holística ya que no se puede dividirla en parte para estudiarla, hay que captarla como un todo unificado dentro de un contexto determinado y Divergente en la medida que admite diversos modos de interpretación” (Enriquez, 2019, p. 8).

Se tomará como población muestra a los profesores de la asignatura Sistemas Administración de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. Sumado a lo anterior, se considerarán las producciones realizadas por ellos, las guías de trabajos, el organigrama de planificación; también se tendrán en cuenta las producciones de los estudiantes y la forma de evaluación, considerando si el registro es oral o escrito.

Respecto de las técnicas de recolección de datos se utilizarán de manera combinada a la **observación** de las prácticas de las instancias evaluativas, con las **entrevistas** a los actores y el **análisis de documentos**. Se asume que esta combinación se potencia a partir de las particularidades de cada una de las técnicas mencionadas, a continuación se detallará cada una.

-La **observación** siendo esta una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador (Yuni y Urbano, 2014);

- la realización de **Entrevistas** a un total de 4 docentes, cabe aclarar que dos de ellos son docentes jubilados, pero durante el periodo de análisis de la investigación aún se encontraban en ejercicio de su práctica docente y dos docentes activos en su profesión,

- el **Análisis de Documentos** se realizará sobre diferentes escritos, como: registros de cátedras, protocolos de evaluación, resoluciones de los parciales por los estudiantes, entre otros. Se considera que

“la investigación documental permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado” (Yuni y Urbano, 2014). Este tipo de análisis documental posibilitará una vinculación entre una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad sobre el objeto de indagación. De este modo, el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística.

Finalmente, los datos requeridos para el proyecto serán de tipo cualitativos y según las fuentes de donde se extraigan y el alcance para su obtención serán primarios. Luego los datos obtenidos serán tabulados y procesados a través del programa Excel.

h) Referencias bibliográficas

- Barberà Gregori, E. (2003). *Estado y tendencias de la evaluación en educación superior*. Red U: revista de docencia universitaria.
- Brown, S. A., & Glasner, A. (2003). *Aplicaciones prácticas para una evaluación práctica*. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En A. Camilloni y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba.
- Enriquez, P. (2007): *EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: Algunos puntos de partida para su estudio*. Documento interno. CARRERA DE POST-GRADO. Maestría en Educación Superior MÓDULO: Taller de Tesis. San Luis.
- Enriquez, P. (2011): *“Enseñanza universitaria e investigación educativa: encuentros y desencuentros”*. Revista Electrónica de Pedagogía: ODYSEO. Año 9. Nro. 17. Querétaro, México.
- Enriquez, P. *El docente investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo*. LAE. UNSL. San Luis.
- Enriquez, P. (2019) *Investigación de la Práctica Docente Universitaria: Material de estudio para el Seminario II: Investigación de la Práctica Docente. Especialización en Educación Superior. UNRC. Cap. 1, 2 y 3.*
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Álvarez, J. M. (1993). *El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. Naturaleza y sentido de la evaluación en educación. Evaluar para conocer, examinar para excluir*, 11-37.

Apropiación del lenguaje disciplinar contable: avances preliminares de la investigación diagnóstica

Autores: Clerici, Yamila Aylén. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto yclerici@fce.unrc.edu.ar

Lecumberry, Graciela Rosa. Dpto de Física. Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales. UNRC. Río Cuarto. glecumberry@exa.unrc.edu.ar

Área: Investigación y docencia-

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=s_haring

Resumen

Este trabajo tiene como propósito socializar el análisis realizado en el contexto de un proyecto de investigación centrado en indagar las prácticas de enseñanza y aprendizaje contable que inciden en la apropiación del lenguaje disciplinar. Dicho proyecto se enmarca en el Trabajo Final de la Especialidad en Docencia en Educación Superior. La investigación parte de la convicción de entender el proceso educativo de nociones contables de manera compleja, considerando los actores principales, el contenido a aprender, las modalidades de enseñarlos y las diferentes dimensiones que los atraviesan.

En este marco, se pretende compartir el problema identificado, las preguntas de investigación, los objetivos, el marco de referencia teórica que enmarca dicho estudio y los primeros avances de análisis centrados en los estudiantes a través de los registros de campo en los espacios de consultas.

En los espacios de intercambio entre el docente investigador y los estudiantes, es posible identificar que estos últimos no logran expresar una misma noción del conocimiento en los diferentes modos de comunicarlos; es decir, expresan ideas diferentes y contradictorias cuando utilizan las distintas representaciones en contabilidad -narración, análisis de igualdad contable y registración en Libro Diario-. Dicho problema práctico origina una investigación diagnóstica con el objetivo de analizar los factores que influyen en los estudiantes para apropiarse del lenguaje disciplinar en contabilidad con vistas a identificar líneas de acción en una propuesta pedagógica innovadora que posibilite su abordaje. Para ello, se desarrollará una investigación cualitativa, con un diseño descriptivo, recolectando la información a través de las observaciones y registros de las clases de consultas.

Los primeros análisis realizados evidencian que los estudiantes se centran más en el hacer que en el saber contabilidad, reflejándose esto en las producciones prácticas por parte de ellos que se caracterizan por la mecanización de las resoluciones con escasa o nula explicitación de los fundamentos teóricos.

Introducción

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 de ese contenido (Caporossi y Sanjurjo, 2019). Esto lleva a entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera integral considerando los actores principales, docente y estudiante, como así también el contenido a enseñar y las maneras de hacerlo.

En relación al sujeto que aprende, centrándonos en los estudiantes de los primeros años, es necesario tener presente la transición desde la escuela media a la universidad, donde el ingresante aprende a ser estudiante y debe apropiarse de conocimientos más complejos (Vélez, 2005). En el aprendizaje de esta cultura académica-institucional el docente juega un rol fundamental (Ezcurra, 2011). Es necesario que los equipos docentes asuman la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en el propio campo disciplinar- profesional.

Ocuparse de la enseñanza- desde un punto de vista didáctico- implica entre otras cosas resignificar la práctica docente y por ende la clase, revisando cómo se enseña, cómo se aprende y creando a la clase como un espacio de construcción de conocimiento por parte del estudiante ayudado por estrategias de enseñanzas; un espacio de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, pero de encuentro social a la vez que epistemológico (Sanjurjo, 2011). Esto lleva a considerar que la educación requiere de cambios y mejoras constantes, y que el docente se forma alrededor de una serie de colisiones y tensiones dialécticas que entabla con un otro (Sanjurjo, 2011; Prat, Monetti, Baigorria y Ballesteros, 2017).

En este contexto, se concibe al docente como responsable de la construcción de conocimientos de su propia práctica pedagógica y sobre la cual se realizarán las intervenciones innovadoras. Desde esta óptica, el docente actúa como docente-investigador profesional y tiene una doble responsabilidad. Por un lado, la de enseñar, creando las condiciones para que los/as estudiantes logren aprender y la de construir conocimiento sobre su práctica; y por el otro, identificar lineamientos de acción para articular con una propuesta de innovación pedagógica, en búsqueda de cambios, mejoras y nuevas alternativas de pensar y accionar (Carbonell, 2001; Lucarelli, 2004; Macchiarola, 2012).

En el marco del Trabajo Final de la Especialidad en Docencia en Educación Superior (EDES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se comenzó por identificar el problema objeto del proyecto; las dimensiones y aspectos a trabajar buscando la forma de tratarlo por medio del inicio de una Investigación diagnóstica.

A continuación, se detalla la situación problemática y el contexto que dio origen a dicha investigación junto al diseño metodológico, para luego focalizar en el marco de referencia centrado en el docente

investigador y los registros de campo -observaciones de las prácticas de los estudiantes al abordar situaciones contables- que nos permite presentar los primeros análisis de las prácticas de los estudiantes al abordar situaciones contables. Finalmente se presentan las reflexiones finales y los desafíos futuros.

Presentación de la problemática y del contexto académico donde se inscribe la investigación

La situación problemática a trabajar se evidencia en las prácticas educativas en la primera asignatura contable del plan de estudio de las carreras que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Económicas-UNRC- y que se desarrolla en 1º año según plan de estudio 2020.

En los diversos espacios de intercambio entre docentes y estudiantes sobre los contenidos desarrollados en dicha asignatura -clases, consultas, exámenes, entre otros- es posible identificar como *problema práctico* una *disociación* entre los *análisis contables* realizados y los *registros en el Libro Diario*. Se evidencia allí que los estudiantes no logran expresar el mismo contenido en sus diferentes modos; en otras palabras, no logran *decir lo mismo* utilizando las distintas representaciones en contabilidad- narración, análisis de igualdad contable, registración en libro diario-. Asociado a dicho problema se observa la *mecanización de los registros*. Los estudiantes asumen que tienen que *resolver los ejercicios* que se les proponen y por ello registran de la manera que les resulta posible mantener algunos principios contables, como la partida doble por ejemplo, dejando de lado otros principios como la utilización correcta de cuentas.

Diseño metodológico: preguntas de investigación, objetivos y metodología a emplear

En base al problema práctico identificado, se propuso llevar adelante una *investigación diagnóstica* a fin de indagar y profundizar sobre lo planteado, movilizadas por la pregunta central ¿A qué obedecen las dificultades de los estudiantes para integrar los contenidos y apropiarse del lenguaje disciplinar contable? Para dar respuesta a este interrogante central nos preguntamos de manera específica:

- ¿Qué características tienen las estrategias de enseñanza y de aprendizajes que ofrecemos los docentes a los estudiantes? ¿Qué tipo de orientaciones brindamos a los estudiantes para aprender contabilidad utilizando las distintas representaciones? ¿De qué modo inciden esas prácticas en las dificultades de los estudiantes?

- ¿Qué modalidades de estudio utilizan los estudiantes para apropiarse de la temática trabajada en dicha asignatura? ¿Las formas de estudio que asumen los estudiantes inciden en la dificultad para expresar un mismo contenido en sus diferentes representaciones y lograr la integración de los contenidos?

Se plantea como objetivo general de esta investigación analizar los factores que influyen en los estudiantes para apropiarse del lenguaje disciplinar en contabilidad con vistas a identificar líneas de acción para una propuesta pedagógica innovadora que posibilite su abordaje. Específicamente se pretende:

- Caracterizar las estrategias de enseñanza docente que favorecen u obstaculizan la articulación entre los análisis y los registros contables.

- Describir los recursos didácticos utilizados en las prácticas y la manera en que promueven o dificultan la apropiación del lenguaje disciplinar y la integración de los conocimientos.

- Identificar las modalidades de estudio que asumen los estudiantes para comprender las nociones fundamentales de en dicha asignatura.

Considerando el objeto de estudio y los objetivos propuestos, se desarrollará una investigación desde un enfoque cualitativo y en cuanto al diseño, se tratará de una investigación descriptiva (Yuni y Urbano, 2014). Para ello, es necesario contar con datos primarios de naturaleza cualitativa que configuren la realidad existente en el contexto particular en que se inscribe este estudio.

En relación a los instrumentos de recolección de información, si bien se recurrirá a diversos- encuestas a estudiantes; análisis de documentos; entre otros-; en dicho trabajo centraremos el análisis inicial en los estudiantes de las comisiones prácticas asignadas al propio docente investigador, por medio de *observaciones de clases y espacios de consultas*.

Posicionamientos conceptuales para construir la investigación

En este contexto, se concibe al docente como responsable de la construcción de conocimientos de su propia práctica y que actúa como docente-investigador profesional que reflexiona sobre sus vivencias pedagógicas, se replantea su accionar y revisa sus experiencias con el propósito de aprender y proponer cambios (Enriquez, 2019).

Ahora bien, cómo transformamos las vivencias pedagógicas en experiencia y conocimiento. La vivencia se convierte en experiencia por medio del lenguaje, la comunicación y cuando se puede relatar logrando significados para otros (Benjamín 1982 citado en Macchiarola 2021). Según Macchiarola (2021) “la experiencia reconstruye lo vivido a partir de compartirlo públicamente mediante una narración a uno mismo o al mundo para darle sentido” (pág. 6). De aquí la importancia de la escritura de las propias vivencias docentes.

Uno de los procesos que nos permite esto es la documentación narrativa. Según Suarez (2007) esta es “una modalidad de indagación pedagógica orientada a reconstruir ... e interpelar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas” (pág 71).

Con la intención de transformar la propia experiencia en conocimiento y que pueda ser utilizada y compartida, es que se genera este registro documental basado en las observaciones de estudiantes, registro de campo y la descripción de ciertos acontecimientos para lograr el primer análisis de reflexión en dicha investigación.

La observación constituye un modo de recolección de datos que se asienta sobre la base de lo percibido por los propios sentidos del investigador. Consiste en el estudio de fenómenos que existen en su estado natural o se producen espontáneamente (Tapia Moreno, 2011; Yuni y Urbano, 2014). Dichas observaciones quedan plasmadas en los *registros de campo de la propia práctica*. Estos últimos, según Tapia Moreno (2011) se constituyen en instrumentos de información que pueden oscilar desde una simple relación o enumeración de actividades realizadas o pueden estar ya estructurados y referidos a campos concretos e incluir valoraciones, pensamientos, reflexiones, etc.

Análisis de las prácticas de los estudiantes al abordar situaciones contables

Se trabajó con una muestra no probabilística de agrupamiento casual (Yuni y Urbano, 2014). La misma resultó de seleccionar a las comisiones de las clases prácticas asignadas a la docente que lleva a cabo dicha investigación. Se considera necesario poder realizar un seguimiento de la población estudiantil, reforzar el vínculo pedagógico y además potenciar los espacios de consultas donde prima la relación personalizada entre el docente y el estudiante que muchas veces no se logra en clases masivas- aproximadamente cien estudiantes (100) por comisión y un sólo docente.

Los espacios de consultas han sido el centro de análisis de esta investigación ya que, es aquí donde se evidencia una participación genuina y activa de los estudiantes. Ellos, a través de sus propias inquietudes y producciones dan sentido y guían estos espacios de intercambio. Así, como docente investigador, la consulta nos permite observar los modos de hacer, pensar, razonar y transformar el conocimiento contable por parte de los estudiantes. De allí es que este espacio cobra interés para indagar y conocer sobre los procesos de apropiación del lenguaje contable, permitiendo transformar estas experiencias pedagógicas en conocimiento por medio de la escritura.

En este contexto de intercambio entre docente y estudiante, se comenzó a llevar registro de campo que demuestren algunas de las disociaciones en las diversas formas de expresión contable que suelen manifestarse en los relatos estudiantiles y en sus propias resoluciones de consignas. A continuación, se pretende dar a conocer tres casos representativos y repetitivos por parte de los estudiantes al resolver las situaciones planteadas y que se observaron durante el desarrollo del calendario académico 2022.

Figura n° 1: Discrepancia entre el lenguaje narrativo, análisis contable y registro

Finalmente se ha detectado un tercer caso, figura nº 3, donde si bien es posible encontrar una correcta

Figura nº 3: Correcto análisis y registro

Análisis de la igualdad contable			
$A^o + \uparrow A + \downarrow P + RTDO - = P^o + \uparrow P + \downarrow A + CAPITAL + RTDO +$		✓	
30/6	300	=	300
Registro en el Libro Diario			
Fecha	Concepto	Debe	Haber
30-jun	Sueldos	\$ 300	
	Sueldos a pagar		\$ 300

registración en el Libro Diario y en el análisis de la igualdad, los estudiantes no pueden justificar por medio de la narración qué operación

económica-financiera dio origen a esa secuencia. Ante la pregunta docente ¿qué operación originó este análisis?, el estudiante no puede justificar de manera correcta que corresponde al recibo de sueldo que ha liquidado la empresa por los servicios prestados en el período de Junio.

Consideraciones finales y nuevos desafíos

Socializar las primeras intervenciones con los estudiantes nos permite reflexionar sobre lo realizado, revisar experiencias y actuaciones docentes con el propósito de continuar avanzando en dicha temática. Además, nos permite comenzar a documentar las experiencias, tarea poco desarrollada en la docencia universitaria y que se pierden en el andar.

Los primeros análisis realizados en las producciones estudiantiles, nos permiten inferir rápidamente que algunos estudiantes se centran más en el hacer que en el saber contabilidad, reflejándose esto en las producciones prácticas caracterizadas por la mecanización de las resoluciones con escasa o nula explicitación de los fundamentos teóricos. En cambio, en otras formas de resolver se evidencia un modo articulado de los saberes conceptuales, pero resultando difícil pasar del lenguaje contable al registro propiamente dicho.

Hasta aquí, los casos identificados en los espacios de consultas, no nos permiten generalizar las situaciones, pero si son el punto de partida que nos moviliza y nos lleva a seguir pensando sobre ¿cómo influyen los recursos didácticos utilizados en las prácticas y la manera en estos promueven o dificultan la apropiación del lenguaje disciplinar y la integración de los conocimientos? ¿Cómo orientamos en los diferentes espacios los docentes para lograr estas apropiaciones? ¿Cómo se trabajan las consignas entre docentes y estudiantes para lograr una interpretación del lenguaje? Desafíos que tenemos por delante para seguir avanzando en la investigación.

Se espera que, con la información que surja de esta investigación diagnóstica, se construya conocimiento sobre las prácticas educativas en la primera asignatura contable que permita identificar dimensiones en la enseñanza y en los aprendizajes para articular lineamientos de acción en una propuesta de innovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Caporossi & Sanjurjo. (2019). Notas de Cátedras curso n°4: “Problemáticas Didácticas en la Educación Superior. Especialización en Docencia en Educación Superior. UNRC.
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata. Madrid.
- Enríquez, P. (2019) Investigación de la Práctica Docente Universitaria: Material de estudio para el Seminario II: Investigación de la Práctica Docente. Especialización en Educación Superior. UNRC. Cap. 1, 2 y 3
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Editorial: Los polvorines- Arg. Universidad Nacional de General Sarmiento
- Lucarelli, E. (2004) *Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Univ. Nacional del Sur.
- Macchiarola, V. (Comp.)(2012) Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad. UniRío. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Macchiarola, V (comp.)(2021) De la vivencia a la experiencia: documentar, reflexionar y evaluar. Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas : valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia / Jimena Vanina Clerici ... [et al.] ; compilado por Jimena Vanina Clerici.- 1a ed.- Río Cuarto : UniRío Editora, 2021. ISBN: 978-987-688-437-2. Disponible en: <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/septimas-jornadas-institucionales>
- Prat, M. R; Monetti, E; Baigorria, L y Ballesteros, M. C (2017). ¿Cómo aprende a enseñar química un docente universitario? En *Mónica Insaurrealde (comp.) Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Noveduc. Bs. As.
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En: Sverdlick, I. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.
- Tapia Moreno (2011). Las técnicas y los instrumentos de evaluación. Notas de Estadística aplicada a la administración. Dpto de matemáticas. Universidad de Sonora.
- Vélez, G (2005). Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 2, n° 1.

Yuni, J. y C. Urbano (2014) *Técnicas para Investigar Volumen 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.

Yuni, J.y C.Urbano (2014) *Técnicas para investigar Volumen 3. Análisis de datos y redacción científica*. Córdoba: Editorial Brujas.

Escritura académica en la universidad. La experiencia del Taller de Integración y Alfabetización Académica I para la Lic. en Economía (FCE-UNRC)

Autoras: Donadoni, Ana Clara (adonadoni@fce.unrc.edu.ar); Donadoni, Mónica (mdonadoni@fce.unrc.edu.ar); Clerici, Jimena (ap@fce.unrc.edu.ar) y Harriague, María Marcela (mharriague@fce.unrc.edu.ar)

Área: Experiencia docente.

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

Este trabajo busca reflexionar sobre las problemáticas que emergen en los procesos de enseñanza de la escritura académica en las Ciencias Económicas y, particularmente, se centra en aquellas identificadas a partir de la experiencia docente en torno a la implementación del Taller de Integración y Alfabetización Académica I, para la Licenciatura en Economía (plan 2021) modalidad presencial. La asignatura se ubica en el segundo cuatrimestre de segundo año y forma parte de un conjunto de espacios curriculares orientados al acompañamiento de procesos de escritura en la formación académica de grado, asumiendo la responsabilidad institucional y áulica de, por un lado, la alfabetización académica, y por otro, la integración curricular.

Los marcos conceptuales a partir de los cuales se sustentan el diseño y las acciones llevadas a cabo en esta primera implementación del taller pueden estructurarse en torno a dos ejes principales: la *alfabetización académica* y el compromiso con el *aprendizaje del estudiante real*.

La propuesta pedagógica fue desarrollada por un equipo interdisciplinario, conformado por docentes de asignaturas de segundo año de la Licenciatura en Economía y por la Asesora Pedagógica de la FCE. La puesta en marcha se estructuró en ocho encuentros presenciales, bajo una modalidad de taller. En este artículo se presentan las principales acciones desarrolladas en tales encuentros.

Entre los principales resultados identificados por las docentes se encuentran los desafíos enfrentados por tratarse de un equipo interdisciplinario y la complejidad de establecer las pautas de trabajo en un equipo de reciente conformación que no venía trabajando de manera integrada. Adicionalmente, se hicieron necesarios ajustes en lo planificado en función a las características de l@s estudiantes participantes. Finalmente, uno de los mayores desafíos consistió en que l@s estudiantes logren valorar la importancia de la escritura académica como mecanismo de comunicación en su desempeño, personal, académico y profesional.

Introducción

El presente trabajo busca reflexionar sobre las problemáticas que emergen en los procesos de enseñanza de la escritura académica en las Ciencias Económicas y, particularmente, se centra en aquellas identificadas a partir de la experiencia docente en torno al primer año de implementación del Taller de Integración y Alfabetización Académica I, para la Licenciatura en Economía (plan 2021) modalidad presencial. La asignatura forma parte de un conjunto de espacios curriculares orientados al acompañamiento de procesos de escritura en la formación académica de grado, asumiendo la responsabilidad institucional y áulica de, por un lado, la alfabetización académica, y por otro, la integración curricular.

Para ello, este artículo se estructura de la siguiente manera. En un primer apartado, se contextualiza la problemática que dió origen a propuesta pedagógica presentada, y se describen los objetivos de la misma. Seguidamente, se presenta un conjunto de puntos de partida conceptuales que la fundamentan. En un tercer apartado, se describen las principales acciones desarrolladas, estructuradas en torno a ocho encuentros con sus respectivas particularidades. Finalmente, se presenta un conjunto de resultados preliminares y, posteriormente, reflexiones que emergen de la puesta en marcha del taller.

Problematización y objetivos

El Taller de Integración y Alfabetización Académica I conforma el trayecto inicial de la carrera de grado de Licenciatura en Economía en el nuevo plan de estudios 2021, ubicándose en el segundo cuatrimestre de segundo año. En este marco, forma parte de un conjunto de espacios curriculares orientados al acompañamiento de procesos de escritura en la formación académica de grado, asumiendo la responsabilidad institucional y áulica de, por un lado, la alfabetización académica, y por otro, la integración curricular.

Durante el proceso de gestación del nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Economía (2021 V1), en las consultas con estudiantes y graduados, se puso en escena la necesidad de que el diseño curricular de la carrera contemple aspectos del futuro desempeño profesional, a la vez que oriente y acompañe el proceso de escritura del Trabajo Final de Grado. Con este propósito, se definieron un conjunto de espacios curriculares tendientes, por un lado, a la integración de contenidos, y, por el otro, al acompañamiento en los procesos de escritura y oralidad característicos del desempeño profesional del economista.

En este marco, el Taller de Integración y Alfabetización Académica I inaugura en 2022 el abordaje de este tipo de contenidos en el nuevo plan, orientándose a posibilitar al estudiante una formación

específica en la lectura y escritura disciplinar, a través del abordaje multidisciplinar de una problemática relevante y común. Se buscó que el estudiante realice producciones escritas con diferentes grados de complejidad, vinculadas de manera directa con las que deberá elaborar en su futuro profesional.

La propuesta pedagógica fue desarrollada por un equipo interdisciplinario, conformado por docentes de asignaturas del segundo cuatrimestre de segundo año de la Licenciatura en Economía y por la Asesora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas.

El Taller de Integración y Alfabetización Académica I se articula horizontalmente a las asignaturas Contabilidad Económica e Historia Económica y Social, correspondientes al segundo cuatrimestre de segundo año de la Licenciatura en Economía. Adicionalmente, se articula verticalmente hacia adelante con el Taller de Integración y Alfabetización Académica II y el Taller de Integración y Alfabetización Académica III, brindando gradualmente una formación en lectura y escritura disciplinar, y confluye en los seminarios de práctica y elaboración del Trabajo Final de Grado. Asimismo, esta asignatura está en estrecha vinculación con el Módulo Metodología de las Ciencias de Encuentros de Integración Universitaria; Metodología de las Ciencias (primer cuatrimestre del primer año) y con los contenidos de Macroeconomía I (primer cuatrimestre del segundo año).

Para el caso particular de este taller, los contenidos mínimos definidos en el plan de estudios remiten al abordaje de los géneros académicos y profesionales, normas para la presentación de escritos de este tipo, y procesos de escritura académica y profesional.

En este ciclo lectivo 2022, se inscribieron 38 estudiantes para cursar el taller, con la particular característica de que no todos estaban cursando el segundo año de la carrera sino que había un gran porcentaje de estudiantes de otros años que habían optado por el cambio de plan de estudios. Sumado a esto, no todos los inscriptos estaban cursando simultáneamente las asignaturas Contabilidad Económica e Historia Económica y Social, cuyos contenidos deberían integrar en este taller, lo que significó readaptar algunas propuestas.

Los objetivos que orientaron el trabajo en la asignatura pueden sintetizarse en:

- Propiciar el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la comprensión lectora, la escritura disciplinar, la argumentación crítica y la integración de contenidos,
- Acompañar los procesos de escritura en la formación académica de grado promoviendo actividades con diferentes grados de complejidad y que se vinculen de manera directa con las producciones de su futuro profesional.

En este marco, en el presente trabajo se abordan los principales desafíos que ha significado la puesta en marcha de este espacio interdisciplinario por primera vez en este año 2022.

Puntos de partida conceptuales

Los marcos conceptuales a partir de los cuales se sustentan el diseño y las acciones llevadas a cabo en esta primera implementación del taller pueden estructurarse en torno a dos ejes principales, que actúan como supuestos de partida.

La *alfabetización académica*, por un lado, que alude a “un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2015, p.13). En este sentido, se entiende que la alfabetización académica emerge como cuestión central para que los estudiantes se apropien de las reglas de juego del campo académico y puedan así ser parte de la vida universitaria (Bracchi, 2016). Desde esta perspectiva, el conocimiento disciplinar y sus formas de circulación tienen particulares modos de producción y apropiación, y su enseñanza exige de un compromiso por parte de las instituciones de educación superior en la construcción de espacios que favorezcan estos procesos.

Por otro lado, el compromiso con el *aprendizaje del estudiante real*, que implica no sólo ‘enseñar lo omitido’ (Ezcurra, 2009), sino propiciar un aprendizaje participativo, respetando y valorando al estudiante tal cual es, y alentándolo a comprometerse activamente. Nieves Blanco (2006) pone en palabras esta idea cuando expresa que:

Nunca he compartido el lamento de quienes sólo ven fracaso en la escuela, ni la visión de quienes piensan y viven que sus estudiantes de hoy son siempre “menos” y “peor” -ya se trate de conocimientos, interés, expectativas, respeto, responsabilidad o madurez- que los de antaño. Ciertamente es que ayer y hoy son tiempos distintos y tanto nosotras y nosotros como el mundo a nuestro alrededor es diferente, en algunos aspectos nos satisface más y en otros nos gusta menos. Pero las y los estudiantes simplemente son como han de ser, singulares y únicos. (p.175)

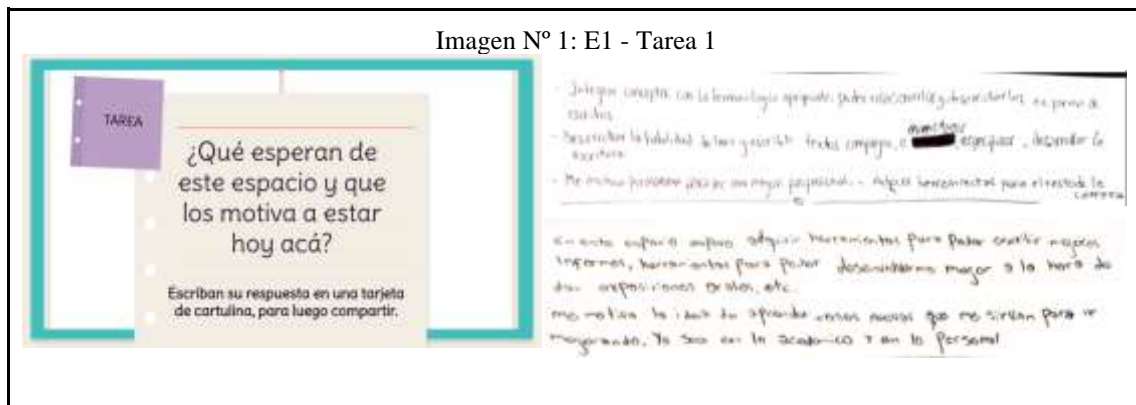
Partiendo de este marco, entendemos que el compromiso con el aprendizaje del estudiante real de los procesos de escritura académica e integración de contenidos, necesarios para transitar su vida universitaria y para su futuro desempeño profesional, requieren de propuestas de enseñanza específicas que los problematicen y posibiliten. Ese es el propósito de este taller.

Acciones desarrolladas

La puesta en marcha del espacio curricular se estructuró en 8 (ocho) encuentros presenciales, originalmente planificados con una periodicidad quincenal, bajo una modalidad de taller con foco en el “saber hacer” y a través de propuestas centradas en la participación activa de los y las estudiantes.

En el desarrollo del curso se llevaron a cabo dinámicas individuales y grupales de producción escrita de géneros académicos. Estas producciones se estructuraron de modo de ir encadenando el trabajo de los estudiantes encuentro a encuentro, para que puedan ir logrando avances en la redacción de un informe académico integrador -que será necesario para la aprobación final del taller-, al tiempo que ponen en juego los contenidos específicos de las unidades temáticas.

En el *1er encuentro* se realizó una presentación general del espacio y se plantearon actividades para problematizar y reflexionar sobre la tarea de escritura, en general, y sobre la escritura en la universidad, en particular. En un primer momento, se les entregó una tarjeta y se instó a l@s estudiantes a que escriban acerca de sus expectativas y motivaciones para estar en el taller-. La mayoría de los estudiantes reconoció esperar de este espacio herramientas para comprender y escribir textos -se muestran en la imagen N° 1 algunas respuestas-. Adicionalmente, se les solicitó que reflexionen acerca de las distintas situaciones en las que escriben en su vida cotidiana, con el objetivo de discutir entre todos acerca de la escritura como práctica social, que sirve a distintos propósitos, que se dirige a distintos interlocutores, que emplea distintos modos de decir, que responde a diferentes contextos, entre otros aspectos -Tarea N° 2-. Entender la escritura como práctica social permite pensarla escritura en la universidad como forma de participar de un campo disciplinar específico, y sobre esto se trabajó en la actividad N° 3.



Para el Encuentro 2 se les solicitó que formaran grupos de 3 o 4 integrantes y buscaran un texto académico que les pareciera explicativo y uno argumentativo del material de las asignaturas

Contabilidad Económica o Historia Económica y Social, y escribieran brevemente el por qué de su clasificación en uno u otro género.

En el *2do encuentro* se trabajó sobre la noción de géneros académicos, particularmente las características de los textos expositivo-explicativos y argumentativos, a través de la revisión de la tarea que debían completar. A partir de ello, se construyó una primera caracterización de los textos académicos y se puso en común la consigna del trabajo final integrador sobre el que deben ir trabajando a lo largo del taller. Dicho trabajo final consiste en un informe escrito sobre el análisis de una serie de datos de Argentina (obtenida del trabajo “Aplicación de los índices encadenados al empalme de series - Argentina 1935-2020” de Susana Kidyba y Luis Suárez (2021)) y su contextualización en un período histórico determinado, como se muestra en la Imagen N° 4.



La tarea para el próximo encuentro consistió en conformar grupos de trabajo de 3 o 4 integrantes para elaborar el trabajo final, con la condición de que, en cada grupo, hubiera al menos un estudiante que haya cursado o esté cursando Contabilidad Económica y al menos un estudiante que esté cursando o haya cursado Historia Económica y Social (ya que deben integrar contenidos de las dos asignaturas en el trabajo final). Además, debieron seleccionar una serie de datos de las disponibles en el archivo y el período para el cual realizar el análisis.

En el *3er encuentro* se trabajó sobre las características y estructura prototípica del Informe Académico, a partir de la lectura y el análisis de informes elaborados por estudiantes avanzados de la carrera. Mediante la propuesta de “leer como escritor”, los grupos debían identificar elementos y características a partir de dos informes -uno, más acabado y en etapa final de redacción, y otro con una formulación en borrador, con mayores ajustes pendientes-. Las consignas que debían trabajar con los textos apuntaron a identificar la estructura de los informes, el sentido, qué texto se entendía mejor y por qué, si había coherencia entre introducción, desarrollo y conclusión, entre otros aspectos.

En el *4to encuentro* se abordaron algunas estrategias para planificar la escritura (el plan de escritura o índice y la hipótesis del lector) y para organizar el proceso de búsqueda de información,

problematizando acerca de dónde y cómo buscar información relevante y de fuentes confiables. Las tareas durante la clase incluyeron la utilización de operadores en bases de datos especializadas para comenzar a localizar bibliografía que pueda servir en la elaboración de los trabajos finales. La tarea para el encuentro siguiente consistió en la elaboración de un texto que contenga una caracterización y contextualización del período histórico que seleccionaron en el encuentro anterior.

En el *5to encuentro* se trabajó con algunas estrategias para introducir las voces de otros autores en un texto propio (lo que se conoce como polifonía). Se presentaron ejemplos de citas directas e indirectas para reconocer los marcadores específicos de cada una y para identificar qué funciones cumplían en los textos, y si se hacía énfasis en el autor o en el texto. Durante la clase se propuso a los estudiantes que trabajen con el apartado histórico de otro grupo y, mediante un sistema de doble ciego, revisen estrategias de polifonía y coherencia y realicen sugerencias de revisión. Como tarea para la siguiente reunión, cada grupo debía revisar las sugerencias de sus compañer@s y reformular el texto.

Además, en este encuentro se propuso a l@s estudiantes trabajar sobre la dinámica grupal y el trabajo colaborativo, problematizando acerca de lo que significa escribir con otros, cómo arribar a acuerdos, cómo resolver diferencias. L@s estudiantes comentaban cómo les resultó esta primera tarea de escritura colaborativa sobre el contexto histórico y se les solicitó que llevaran un registro escrito de la experiencia y de cómo van elaborando el ‘contrato de trabajo grupal’, tarea que comenzaron a hacer en la misma clase. Como cierre, se planteó una actividad de tipo lúdica en la que debían escribir, entre todos l@s integrantes de un equipo, a partir de un fibrón sujetado con hilos, la palabra “grupo” en una cartulina. Esto sirvió como disparador para conversar acerca de la importancia de escuchar al otro, de ir a un ritmo equilibrado, de establecer confianza. En el recuadro se presentan registros fotográficos.

Imagen N° 5: E5 Actividad grupal



En el *6to encuentro* se trabajó con el apartado metodológico del informe académico, particularmente cómo presentar la información de las series, cómo construir las tablas y gráficos, qué información deben contener. Se utilizaron ejemplos, como punto de partida para identificar elementos presentes y ausentes. Como tarea para la próxima reunión se solicitó a los grupos que elaboren un texto que contenga el apartado metodológico de su Trabajo Final, señalando particularmente la sistematización y análisis de los datos seleccionados.

En el *7mo encuentro*, que se desarrolló de modo virtual, se revisaron las características centrales de los apartados “Introducción” y “Conclusión”, y se trabajó con las Normas APA como sistema de referenciación para construir el apartado de “Referencias Bibliográficas”. El trabajo en clase consistió en que los estudiantes compartieran fragmentos de sus avances del trabajo final donde consignaran citas de otros autores y, entre todos, reconstruir los elementos para la referencia bibliográfica. La tarea para el próximo encuentro consiste en elaborar la versión borrador del trabajo final, incluyendo los apartados que fueron redactando en encuentros anteriores, la introducción, conclusión y referencias bibliográficas.

En el *8vo encuentro*, que aún no se ha desarrollado, se prevé trabajar con el proceso de revisión y reescritura de los trabajos en vistas a su entrega final. Allí los grupos harán evaluación de los trabajos de otros mediante una rúbrica elaborada por las docentes, y entre todos se discutirán los principales aspectos a mejorar.

Algunos resultados preliminares

Es importante advertir que, al momento de presentación de este artículo, no ha terminado el cursado de la primera cohorte del Taller. Debido a eso, los resultados que se presentan aquí son

de tipo preliminares y se orientan a los desafíos enfrentados por el equipo docente para diseñar y desarrollar la propuesta pedagógica.

Entre los principales aspectos identificados por las docentes se encuentran los desafíos enfrentados por tratarse de un equipo interdisciplinario, particularmente la tarea de pensar en propuestas pedagógicas que no se centren sólo en lo disciplinar sino que se asienten en la transversalidad que implica la lectura y escritura en la universidad. Adicionalmente, lo complejo de la coordinación del equipo docente, dados los diferentes tiempos, tareas y criterios; en especial, establecer las pautas de trabajo cuando se es un equipo que no venía trabajando de manera integrada.

Por otra parte, se hicieron necesarios algunos cambios en las ideas iniciales y realizar ajustes en lo planificado. Inicialmente, se esperaba un grupo de estudiantes que estuvieran cursando las dos materias que eran objeto de integración disciplinar; sin embargo, hubo que desarrollar algunas estrategias, como la conformación de grupos integrados por alumn@s que hubieran o estén cursando una u otra asignatura, lo que permitiría el conocimiento de las temáticas y formas de trabajo de ambas áreas.

Finalmente, uno de los mayores desafíos consistió en mostrar en cada encuentro la relevancia del taller, en tanto l@s estudiantes logren valorar la importancia de la escritura académica como mecanismo de comunicación en su desempeño, personal, académico y profesional.

Reflexiones finales

El Taller de Integración y Alfabetización Académica I conforma el primero -de tres talleres y dos seminarios- de los espacios curriculares orientados al acompañamiento de procesos de escritura en la formación académica de grado de la Licenciatura en Economía, asumiendo la responsabilidad institucional y áulica de, por un lado, la alfabetización académica, y por otro, la integración curricular.

Si bien al momento de esta presentación no se han cumplido la totalidad de los encuentros previstos y de las tareas propuestas, es posible identificar algunos aspectos positivos, dificultades y desafíos. Entre los primeros se destaca la elevada participación e interés de todo el grupo de inscriptos en la modalidad presencial en cada taller y en el conjunto de tareas a desarrollar.

Por su parte, la experiencia docente en torno al primer año de implementación del Taller de Integración y Alfabetización Académica I revela los desafíos propios de la conformación de un equipo de docentes transversal a las asignaturas, con formas de trabajo disciplinares heterogéneas pero que han logrado la conjugación de elementos comunes y no tanto, el aprendizaje conjunto de esas diferencias, con el objetivo puesto en el desarrollo de un espacio integrador que permita un compromiso con el estudiante real y el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura

académica e integración de contenidos, necesarios para transitar su vida universitaria y para su futuro desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A. y Mañeru Méndez, A. (Coord.), *Educación, nombre común femenino*. Editorial Octaedro. Pp. 158-183.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la Desigualdad, la Fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias universitarias*, 2(3).

Ezcurra, A. (2009). Educación Universitaria: una inclusión excluyente. Conferencia Inaugural en: *Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto.

UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN CS. ECONÓMICAS

Área Investigación: Continuidad de la investigación en tiempos no convencionales.

Autores: Lasheras, Daniel; Tumini, Graciela; Marescalchi, Marcelo; De Yong, Adriana.

Lasheras, Daniel. DNI-16329031- Cuil: 20-16329031-7. [E-mail:](mailto:dmlasheras@gmail.com)

dmlasheras@gmail.com UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Tumini, Graciela. DNI-16650891- Cuil: 27-16650891-1. [E-mail:](mailto:gracielariorio4@gmail.com)

gracielariorio4@gmail.com UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Marescalchi, Marcelo. DNI-23954895- Cuil: 20-203954895-9. E-mail:

mmarescalchi@fce.unrc.edu.ar UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

De Yong, Adriana., Graciela. DNI-18204267- Cuil: 27-18204267-1. [E-mail:](mailto:adeyong@fce.unrc.edu.ar)

adeyong@fce.unrc.edu.ar UNRC. Ruta 36 km 601. Río Cuarto. Córdoba.

Palabras claves: Educación superior- Competencias-Aprendizajes significativos

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen:

En la actualidad la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios socioculturales, tecnológicos y económicos, que conllevan a los actores sociales a desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente vertiginoso. Estos cambios se vieron profundizados por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, a partir del 2020 hasta el presente año, generando importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar respuestas a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

A través del proyecto de investigación, “la conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas- UNRC” y a partir de los resultados obtenidos de las encuestas efectuadas, la inquietud que moviliza al equipo de investigación, es realizar aportes valiosos tendientes al logro de aprendizajes significativos que favorezcan la construcción de competencias a ser gestionadas por los estudiantes.

Palabras claves: Educación superior- Competencias- TIC – Aprendizajes

Búsqueda y lectura de artículos de investigación de Economía en inglés: Dictado de curso extra-curricular a partir de la identificación de necesidades específicas.

Autores: Romina Picchio, Diego Tello, Anabella Dichiará

Área: experiencia docente

Link índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CfpguD9ZZob/view?usp=sharing

Resumen

En la actualidad, se reconoce al idioma inglés como herramienta de participación en la comunidad científica internacional, lo cual motiva su enseñanza en diversos contextos académicos y profesionales, en cursos orientados al uso de textos y habilidades específicas de distintas disciplinas. El contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto no representa una excepción en este sentido, ya que en ella se ofrecen diferentes cursos de idiomas con fines académicos, especialmente orientados a la lectura y la escritura científica y disciplinar en inglés tanto a nivel de grado como de posgrado. El presente trabajo describe una experiencia de estas características llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de nuestra universidad en formato de curso-taller extracurricular para estudiantes avanzados de la Licenciatura en Economía. A partir del análisis de las necesidades de estudio del idioma en la carrera mencionada, se diseñó y llevó adelante una propuesta de enseñanza centrada en la búsqueda y la lectura de artículos de investigación de Economía en inglés. En este trabajo, nos centraremos en describir los fundamentos de la propuesta, así como también los objetivos, contenidos y metodología de enseñanza del curso. Finalmente, compartiremos las opiniones brindadas por el grupo de estudiantes que participó en la primera edición del curso, en cuanto a sus motivaciones y expectativas antes de iniciar el cursado, y sus reflexiones acerca de lo aprendido al finalizar el mismo.

Palabras clave: Artículos de investigación - Idioma inglés - Búsquedas efectivas - Comprensión lectora - Economía

Introducción

El idioma inglés es considerado como lengua internacional, especialmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología (Flowerdew, 2000; Mauranen, 2011; Seidlhofer, 2004; Wood, 2001). El reconocimiento de este idioma como herramienta de participación en la comunidad científica internacional ha motivado su enseñanza en diversos contextos académicos y profesionales, en

cursos orientados al uso de textos y habilidades específicas de distintas disciplinas (Anthony, 2018; Bazerman, 2009; Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland, 2006, Swales, 1990). En estos contextos, es de suma importancia considerar las necesidades del grupo de estudiantes y diseñar propuestas en base a textos auténticos y específicos para las áreas de conocimiento en las que estos cursos se insertan. El/la docente, por lo tanto, asume un rol central, ya que es responsable de indagar acerca de las necesidades en cada contexto, planificar los contenidos, seleccionar y diseñar los materiales de trabajo, además de llevar adelante la enseñanza. La propuesta de curso-taller que aquí se presenta surge de la identificación de una necesidad específica: el desarrollo de habilidades para la búsqueda y la lectura de artículos de investigación en inglés durante el cursado de etapas avanzadas de la Licenciatura en Economía. A partir del reconocimiento de esta necesidad, se desarrolló una propuesta de enseñanza en formato de curso-taller extracurricular, ya que el plan de estudios de la carrera mencionada no incluye asignaturas vinculadas con el estudio del idioma inglés. La propuesta diseñada se llevó adelante durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022. El objetivo de este trabajo es describir los fundamentos del curso-taller, la propuesta de sus contenidos centrales a partir de fundamentos teóricos, y algunas percepciones del grupo de estudiantes acerca del estudio del inglés en contextos disciplinares, antes y después de participar del curso.

El contexto de enseñanza y aprendizaje: Identificación de necesidades de estudio del idioma.

Para describir el contexto de estudio del idioma se presenta a continuación un diagnóstico general de presencia o ausencia de asignaturas dictadas en planes de estudios de Economía en Universidades Nacionales de Argentina que abarcan contenidos disciplinares específicos de idiomas, en particular, inglés. Para ello se recurrió a un relevamiento de asignaturas de la base de datos de Carreras de Pregrado y Grado de la Guía de Carreras Universitarias del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (2022). A partir del criterio de búsqueda: “*Licenciatura en Economía*” se obtuvo un resultado de 72 carreras de las cuales fueron seleccionados 48 planes de estudios.

A partir de un primer análisis exploratorio se obtuvieron tres rasgos que dan cuenta de la situación nacional. El primer rasgo es que las asignaturas con contenidos disciplinares específicos de idioma, principalmente inglés, se encuentran en la mayoría de los planes de estudios de Economía de las Universidades Nacionales de Argentina. Se encontraron que en 35 de 48 planes de estudio (72%) hay presencia de al menos una asignatura obligatoria con contenidos disciplinares específicos de idioma, en particular, inglés. El segundo rasgo es que dentro de los 35 planes de estudios con presencia de contenidos disciplinares específicos de idioma habría al menos 2 asignaturas específicas de idioma

en promedio por plan de estudios. El tercer rasgo se caracteriza por la particularidad de las carreras con ausencia de contenidos de idioma (13), 10 representan al sistema de Universidades Públicas y 3 a Universidad Privadas.

En el caso particular de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC la única propuesta curricular de enseñanza del idioma inglés se brinda en formato de seminario optativo para la carrera de Contador Público. El seminario tiene como objetivo desarrollar la habilidad de comprensión lectora en inglés de tipos textuales relevantes para el futuro desempeño profesional de egresados/as de esta carrera: reportes anuales, informes de estados financieros e informes de auditoría. A partir de conversaciones con docentes-investigadores y con estudiantes de la Licenciatura en Economía, especialmente de los últimos años de la carrera, se identifica la necesidad leer diferentes tipos de textos escritos en inglés, tales como informes, capítulos de libros y artículos de diversa índole (científicos y de divulgación). Particularmente, tanto docentes como estudiantes manifiestan que frecuentemente deben leer artículos de investigación para acceder a conocimiento actualizado en distintas temáticas de la disciplina y cumplir con las consignas de estudio y desarrollo de trabajos finales en las asignaturas y seminarios, y con la escritura del trabajo final de grado. Por ejemplo, esta necesidad fue expresada por docentes y estudiantes del Seminario de Economía del Medio Ambiente, quienes basan la discusión de los temas incluidos en el programa en la lectura de avances en investigación escritos en inglés recientemente publicados en revistas internacionales (*journals*). A partir del conocimiento de esta situación, se intenta responder a esta necesidad específica, ya que la carrera mencionada no ofrece inglés con fines académicos como asignatura curricular, y la única opción curricular en la FCE para el estudio del idioma (el Seminario Optativo de Inglés para la carrera de Contador Público ya mencionado) no resultaría de interés ni de relevancia para estudiantes de los últimos años de la Licenciatura en Economía. La propuesta de enseñanza, entonces, se realiza basada en el desarrollo de habilidades de búsqueda e interpretación de artículos de investigación en inglés publicados en revistas internacionales de prestigio y relevancia disciplinar para este grupo de estudiantes, con el objetivo final de que logren transferir los conocimientos adquiridos en situaciones de estudio actuales y desarrollo académico futuro.

Fundamentos del curso-taller: Búsqueda y lectura de artículos de investigación en inglés

Promover la competencia de búsqueda y recopilación de artículos constituye una actividad fundamental en la formación de los estudiantes. De manera precedente a la lectura de artículos de investigación, una tarea fundamental constituye la búsqueda y selección de los mismos. En este sentido, es necesario remarcar que en los últimos años la actividad investigativa ha crecido de manera

significativa en todos los campos disciplinares y en particular, en las Ciencias Sociales. La cantidad de artículos de investigación publicados se ha incrementado en todas las áreas de ciencia y tecnología a una tasa de crecimiento exponencial de duplicación cada 10-15 años (Fernández Cano, Torralbo y Vallejo, 2004). A partir de este crecimiento en el volumen de investigaciones, se ha hecho cada vez más complejo realizar un seguimiento de los hallazgos pasados y actuales en una disciplina específica y entre disciplinas. Por ello, se han desarrollado herramientas de búsqueda de artículos de investigación en línea, y mediante procedimientos y estrategias de búsquedas planificadas, han hecho que millones de registros científicos se puedan buscar en un tiempo acotado (Gusenbauer y Haddaway, 2020).

De esta forma, se hace necesario formar al estudiante en procedimientos y herramientas mejoradas de búsquedas efectivas que faciliten la realización de estas tareas. Ante una clara pregunta de investigación, el estudiante puede garantizar una búsqueda efectiva mediante un procedimiento de cuatro objetivos. El primer objetivo consiste en lograr una síntesis de palabras claves. Para ello se definen palabras claves obtenidas de sistemas de códigos establecidos por cada campo disciplinar (ej. para la disciplina de Economía el sistema de códigos más utilizado es el *JEL codes*). El segundo objetivo consiste en identificar todos los recursos o fuentes de información relevantes. En el caso particular de artículos de investigación, éstos se hallan en buscadores especializados (ej. *Google Scholar*) y más preciso aún, en bases de datos de revistas académicas (ej. *Elsevier*). El tercer objetivo consiste en hallar una lista refinada acotada de artículos a revisar. Para ello es necesario definir la estrategia de búsqueda, en particular, se recurre a un procedimiento de operadores booleanos (ej. *AND, OR, NOT*, etc.). El cuarto objetivo es garantizar transparencia y demostrar replicabilidad. Este objetivo se cumple mediante la reproducibilidad de la búsqueda sistemática de tal forma que permita a los revisores replicar y actualizar la misma.

En cuanto al desarrollo de comprensión lectora en inglés, la propuesta de este curso-taller está basada en conceptos que provienen de diferentes líneas teóricas. Por un lado, consideramos el concepto de alfabetización académica, que plantea la necesidad de vincular la enseñanza de la lectura en inglés y las prácticas de lectura típicas de cada disciplina en el nivel universitario (Carlino, 2003, 2013, y Fernández y Carlino, 2010). En segundo lugar, tomamos ideas teóricas provenientes del área de Inglés con Fines Específicos, especialmente en la subárea de Inglés con Fines Académicos, que se centra en el reconocimiento de las necesidades disciplinares específicas y, en consecuencia, demanda el diseño de propuestas de enseñanza relevantes a cada contexto de formación académica y/o posterior desarrollo profesional en la academia (Charles, 2013; Hamp-Lyons, 2011; Hyland, 2006). En tercer lugar, consideramos la Teoría del Género, que nos permite identificar no sólo las temáticas

particulares de cada disciplina sino también los géneros textuales más frecuentemente usados, y sus rasgos retóricos, lingüísticos y discursivos más distintivos. Tomamos para esto las ideas de especialistas como Berkenkotter y Huckin (1995) y Swales (1990, 2004), respecto de la relación entre las características de los textos que circulan dentro de una comunidad discursiva y sus normas, valores y propósitos. Particularmente, la enseñanza de la lectura se centra en el género textual “artículo de investigación”, reconociéndolo como el texto central en la comunicación de la ciencia e identificando las características lingüísticas y de organización textual que, más allá de posibles diferencias disciplinares, generalmente lo estructuran (Swales, 1990). En términos generales, se intenta transmitir la intencionalidad del artículo de investigación, cuya escritura “...se orienta en tres direcciones fundamentales: la construcción del nuevo conocimiento, la transmisión de información sobre el proceso y los resultados de la investigación y la demostración de su pertinencia y/o importancia en su área temática” (Puiatti, 2005, p. 33).

El curso-taller: Objetivos, contenidos, metodología de dictado

El objetivo general de este curso-taller se vinculó con la adquisición de habilidades para la búsqueda y la lectura de artículos de investigación en inglés de la disciplina Economía. Específicamente se apuntó a que, al finalizar su cursado, el/la estudiante fueran capaces de: (1) Realizar búsquedas efectivas de artículos de investigación relevantes a temáticas de la disciplina y a propósitos de lectura determinados; (2) Conocer aspectos retóricos y lingüísticos de la organización de los artículos de investigación de Economía, y aplicar estos conocimientos a situaciones reales de lectura; (3) Reflexionar acerca del rol del artículo de investigación como modo de comunicación en la comunidad científica; (4) Reconocer la importancia de poder acceder a artículos de investigación en inglés de manera autónoma como aspecto esencial de la formación de los estudiantes universitarios avanzados y futuros profesionales de la Economía.

El curso-taller se dividió en cinco unidades de trabajo, en las que se organizaron los siguientes contenidos y actividades.

Unidad	Contenidos	Actividades
<p>Unidad 1 Criterios generales para la búsqueda y lectura de artículos de investigación en inglés</p>	<p>El rol del artículo de investigación en la comunicación científica. El vínculo entre el artículo de investigación y otros géneros de la ciencia.</p>	<p>Discusión grupal de situaciones anteriores de búsqueda y lectura de textos en inglés. Expresión de las expectativas del curso.</p>

	<p>El artículo de investigación de Economía: características y rol en la disciplina, posibles organizaciones retóricas en distintas revistas científicas de la especialidad (el modelo IMRD, entre otras posibilidades).</p> <p>Buscadores y bases de datos online.</p>	<p>Exposición docente. Búsquedas de artículos de investigación en español y en inglés a partir de los procedimientos enseñados: reconocimiento y uso de palabras claves para iniciar las búsquedas, uso de filtros en bases de datos y operadores booleanos para refinar las búsquedas.</p>
<p>Unidad 2 La introducción del artículo de investigación</p>	<p>El modelo CARS: función, estructura retórica y características léxico-gramaticales de la introducción.</p>	<p>Análisis e interpretación de tipos de citas, uso de tiempos verbales, expresiones que indican la existencia y ocupación de un nicho en investigación.</p>
<p>Unidad 3 La descripción de la metodología en el artículo de investigación</p>	<p>Función, estructura retórica y características léxico-gramaticales de la descripción de la metodología.</p>	<p>Análisis e interpretación de verbos que indican, acciones materiales y mentales, voz activa y pasiva.</p>
<p>Unidad 4 La presentación y discusión de los resultados en el artículo de investigación</p>	<p>Función, estructura retórica y características léxico-gramaticales de la presentación y la discusión de los resultados.</p>	<p>Análisis e interpretación de verbos utilizados para exponer resultados, expresiones para indicar/atenuar posicionamiento.</p>
<p>Unidad 5 El resumen (<i>abstract</i>) del artículo de investigación</p>	<p>Función, estructura retórica y características léxico-gramaticales del <i>abstract</i>.</p>	<p>Análisis e interpretación de diferentes <i>abstracts</i>.</p>

El curso-taller se desarrolló en el transcurso de un cuatrimestre, y consistió en dos horas semanales de cursado presencial y otras dos horas de tareas asignadas, de resolución autónoma. Todas las clases presenciales tuvieron una naturaleza teórico-práctica, incluyendo exposiciones por parte del grupo docente y resolución de actividades por parte del grupo de estudiantes. Las exposiciones docentes consistieron en indicar acciones y herramientas adecuadas para la búsqueda de artículos de investigación, y en hacer notar y estimular la reflexión acerca de aspectos retóricos, discursivos y léxico-gramaticales de las distintas secciones del texto. Las actividades prácticas involucraron búsquedas dirigidas y libres de nuevos artículos de investigación, y en la identificación de las características en estos textos. En todos los casos, se utilizaron textos auténticos, seleccionados de revistas sugeridas por docentes especialistas en la disciplina o por los intereses de investigación manifestados por el grupo de estudiantes. Es importante destacar que un aspecto novedoso y relevante de la metodología de dictado de este curso-taller es que el mismo se llevó adelante en equipo, integrando un docente-investigador especialista en la disciplina y docentes-investigadores

especialistas en la lengua inglesa académica (Dudley-Evans y St. John, 1998). Este equipo trabajó en colaboración constante en el aula, durante el desarrollo de cada una de las unidades y en todas las clases, lo cual permitió discutir de qué manera los aspectos lingüísticos y retóricos de los textos reflejaban las temáticas relevantes, los procedimientos frecuentes y discusiones actuales de la disciplina.

Evaluación del curso: Cuestionarios pre y post cursado

Antes de comenzar el curso, el grupo de estudiantes (11 estudiantes) completó un cuestionario anónimo acerca de sus experiencias previas con el estudio del idioma inglés, sus prácticas de lectura en inglés actuales y sus percepciones acerca de sus propias prácticas de lectura. También se les preguntó acerca de sus experiencias previas respecto de la búsqueda y la lectura de artículos de investigación en inglés, y si reconocían las características de este tipo textual. El relato de las experiencias previas de estudio del inglés resultó ser muy variado, lo que dió cuenta de la heterogeneidad del grupo en este aspecto. La mayoría de los/las estudiantes reconocieron tener inseguridades respecto de sus habilidades de comprensión lectora de textos académicos en inglés, atribuyendo estas dificultades a la falta de conocimiento de lenguaje técnico que, entendían, era esencial para comprender los textos de la disciplina. También un grupo mayoritario de estudiantes incurrió en imprecisiones tanto al describir el artículo de investigación como tipo textual como al intentar explicar los procedimientos que conocían para realizar búsquedas efectivas de artículos de investigación para ampliar conocimientos en las distintas temáticas que estaban interesados.

Los/las estudiantes que terminaron el curso (un total de 4 estudiantes) completaron un cuestionario anónimo al finalizar el curso, en el que se indagó si el curso había cumplido con sus expectativas iniciales, si veían un vínculo entre los contenidos del curso y las habilidades requeridas por otras asignaturas de la carrera y con aspectos de su futura actividad académico-profesional. En general, la valoración por parte de este grupo de estudiantes fue altamente positiva, destacando lo aprendido respecto de las características del artículo de investigación como texto central en comunicación en la ciencia, independientemente del idioma en el que se lee. Todas las opiniones destacan, además, la oportunidad de aprender más acerca de la búsqueda y la lectura de textos científicos en inglés, tarea que es frecuentemente demandada durante el cursado de las distintas asignaturas de la Licenciatura en Economía, en el desarrollo del trabajo final de grado, y en ciertas actividades de actualización profesional.

Reflexiones finales

El objetivo de este trabajo fue describir una propuesta de contenidos de un curso-taller extracurricular de búsqueda y lectura de artículos de investigación de Economía en inglés y analizar las percepciones del grupo de estudiantes antes y después de participar del mismo. En primer lugar, podemos afirmar que la experiencia fue muy fructífera tanto para el grupo de estudiantes, quienes pudieron acceder a conocimientos y herramientas relevantes para participar en la cultura académica y disciplinar a la que pertenecen, como para el equipo docente, que tuvo la posibilidad de realizar una práctica innovadora trabajando interdisciplinariamente. En segundo lugar, fue interesante comprobar que los/las estudiantes se apropiaron de estos conocimientos y herramientas, y lograron buscar información con procedimientos apropiados para satisfacer intereses disciplinares particulares y comprenderla de manera acabada, no únicamente interpretando la escritura en inglés sino también reconociendo las implicancias de la organización retórica y las elecciones lexicogramaticales del artículo de investigación como texto central en la comunicación de la ciencia. Finalmente, siendo la búsqueda y la lectura de artículos de investigación de Economía en inglés una habilidad requerida en muchas asignaturas a lo largo de la carrera de Licenciatura de Economía de la FCE UNRC, es necesario destacar la importancia de incluir este tipo de competencias como contenido específico en el plan de estudios, aspecto que ha sido considerado en la mayoría de las Universidades de Argentina con carreras de Licenciatura en Economía. De otra forma, se reproduce la brecha ya existente entre quienes poseen conocimiento adquirido en el ámbito privado (arancelado), de quienes no pudieron acceder a ese conocimiento de manera particular.

Referencias

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En C. Berkenkotter, y T. Huckin. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication. Cognition/ Culture/ Power* (pp. 1-25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development. En C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world*. Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 3(2). Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, First Edition. John Wiley & Sons.

- Dudley-Evans, T., y St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Fernandez-Cano, A., Torralbo, M., y Vallejo, M. (2004). Reconsidering Price's model of scientific growth: an overview. *Scientometrics*, 61(3), 301-321.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? Ensayos e investigaciones. *Lectura y Vida*. Sep. 2010, 6-19.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.
- Gusenbauer M, y Haddaway NR. Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Res Synth Methods*. 2020 Mar;11(2):181-217. doi: 10.1002/jrsm.1378. Epub 2020 Jan 28. PMID: 31614060; PMCID: PMC7079055.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Routledge.
- Mauranen, A. (2011). English as a Lingua Franca in ESP. En D. Belcher, A.M. Johns & B. Paltridge (Eds), *New directions in ESP research*. University of Michigan Press.
- Puiatti, H. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*. Comunicarte.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- SPU (2022). *Guía de Carreras Universitarias*. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Acceso: 14/10/2022. Link: <https://guiadecarreras.siu.edu.ar/>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.
- Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. En Flowerdew, J. y Peacock, M. (Eds.) *Research Perspectives in English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.

De lo presencial a lo virtual en el contexto de ASPO:

“El desafío de una cátedra de Principios de Administración al transformar el aula”

Eje Temático: planificación de la enseñanza.

Área: Experiencia docente.

Autor/es: Luis BELLINI: lbellini12@gmail.com, Mariela FLESIA: mflesia@fce.unrc.edu.ar, María Laura LEDERHOS: mlederhos@fce.unrc.edu.ar

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?usp=sharing

RESUMEN

El 2020 estuvo marcado por una contagiosa enfermedad que se propagaba en eventos de “supertransmisión” en los que era común el espacio cerrado, la escasa ventilación, los grupos numerosos, etc. La educación presencial era un evento de este tipo. A nivel mundial, se tomaron medidas para contener el virus. En Argentina, se aplicó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). La UNRC, siguiendo las tendencias, dispuso que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realicen desde la virtualidad.

En la cátedra 2 de Principios de Administración, asignatura de primer cuatrimestre de primer año de las carreras de la FCE el problema era ¿cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad presencial, bajo las condiciones de ASPO?, esto desafió a la cátedra a “re pensar” la clase bajo un nuevo formato.

Para asegurar los ciclos lectivos 2020 y 2021, la cátedra desarrolló alternativas de enseñanza para superar los obstáculos descriptos. Esta ponencia se centrará en la dinámica de clase desarrollada para garantizar el dictado de la asignatura y tiene como objetivo general:

Reflexionar sobre la práctica en el dictado de la asignatura que se generó a partir de la dificultad suscitada por el contexto de ASPO, para los estudiantes de la modalidad presencial.

Y como específicos:

1. Describir las estrategias didácticas implementadas.

2. Analizar los resultados de las mismas.
3. Intercambiar la experiencia de práctica, identificando los aspectos que se mantuvieron del contexto de 2020-2021.

Para analizar los resultados de estas estrategias se realizaron encuestas a estudiantes en las que indicaron haber comprendido la asignatura y los exámenes, siendo esto consistente con los resultados de regularidad y promoción de los años 2020 y 2021.

Este trabajo presenta una contextualización conceptual, las normativas de la UNRC durante este período, las formas de trabajo de la cátedra y reflexiones sobre las mismas.

PALABRAS CLAVE: ASPO - plataformas - estudiantes – estrategias

INTRODUCCIÓN

El comienzo del 2020 estuvo marcado por un suceso histórico totalmente inesperado, caracterizado por una contagiosa enfermedad cuya propagación se multiplicaba en eventos de “supertransmisión” en los que era común el espacio cerrado, la escasa ventilación, sin distanciamiento físico y sin uso de mascarillas, la presencia de un individuo infectado entre personas sanas, en grupos numerosos, podía desencadenar una ola de contagios. Bajo estas condiciones la educación presencial era un evento de supertransmisión. A nivel mundial, se tomaron medidas para contener el virus y poner un alto a la enfermedad. En Argentina, se aplicó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), a partir del 20 de marzo de 2020, que tuvo prórrogas hasta que se flexibilizaron algunas de las condiciones.

La UNRC, en consonancia con las tendencias internacionales y nacionales, para superar la disrupción generada por la emergencia sanitaria, dispuso que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realicen desde la virtualidad. En el caso específico de la FCE de la UNRC, se contaba con la ventaja de la experiencia de los procesos formativos a través de Educación a Distancia, ya que desde 2003 la oferta de grado también está disponible en dicha modalidad

Situación problemática

En la cátedra 2 de Principios de Administración de la FCE el problema era ¿cómo llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes de la modalidad presencial, bajo las condiciones de ASPO?

Esta problemática fue el desafío que enfrentó la cátedra, en cómo sistematizar, es decir “re pensar” la clase bajo el nuevo formato.

Objetivos

Para asegurar la continuidad del ciclo lectivo 2020 y en consecuencia el 2021, en la cátedra 2 de Principios de Administración se desarrollaron alternativas de enseñanza para superar los obstáculos de espacio y tiempo. Si bien, en otros trabajos se han analizado las emociones y percepciones de los estudiantes de Principios de Administración en el entorno de COVID 19, éste se centrará en la dinámica de clase llevada adelante para garantizar el dictado de la asignatura. A partir de esta salvedad, se fijan como objetivos, los que se enuncian a continuación:

Objetivo General

Reflexionar sobre la práctica en el dictado de la asignatura que se generó a partir de la dificultad suscitada por el contexto de ASPO, para los estudiantes de la modalidad presencial.

Objetivos específicos

1. Describir las estrategias didácticas implementadas.
2. Analizar los resultados de las mismas.
3. Intercambiar la experiencia de práctica, identificando los aspectos que se mantuvieron del contexto de 2020-2021.

Este trabajo se estructura a través de la presentación de una contextualización conceptual, en la que se referencian reflexiones de autores respecto al estado de la educación en ese contexto, como así también sobre las normativas definidas por la UNRC, durante la situación de emergencia sanitaria. Luego, se exponen las formas de trabajo de la cátedra, en donde se describen las estrategias implementadas por la cátedra para concluir en reflexiones sobre las mismas.

CONTEXTUALIZACIÓN CONCEPTUAL

Según manifiestan múltiples publicaciones, la mayoría de las universidades no se encontraban preparadas para enfrentar un cambio tan repentino provocado por la pandemia del COVID 19, constituyó un reto motivar a estudiantes y profesores para enfrentar otra modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Previo a la pandemia, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se venían dando de manera progresiva y los entornos educativos estaban en procesos de adaptación para hacerle lugar

a estas prácticas. Según Dussel (2011) la enunciación de las distintas plataformas hablaba de una transformación que había llegado para quedarse, en nuevos dispositivos tecnológicos junto con la incorporación de nuevos lenguajes para otras audiencias y con otras autorías, calificando a estos espacios como más participativos, distributivos y colaborativos. Sin embargo, no fue un cambio de modalidad lo que se produjo durante el 2020, sino más bien un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde se hizo uso de las TIC para afrontar la situación.

Según Furman (2020), este impacto durante el 2020 debió realizar ese ajuste a lo virtual, o sea, impartiendo clases virtuales con enfoque presencial, superando obstáculos y retos, y dejando en evidencia qué competencias se necesitaban desarrollar. En consonancia con esta autora, también se observa que Machiarolla (2022) opina de manera similar en cuanto a la situación generada por la aparición del COVID 19, que “implicó que el proceso formativo pasara de presencial a virtual, tratando de no perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos”.

Para Machiarolla (2022) fueron tres los momentos reconocidos por los actores educativos el primero, la alteración de la lógica universitaria por la irrupción de la pandemia; el segundo la generación de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y el último la planificación de la pospandemia. De acuerdo a la autora, la pandemia significó una alteración estructural que no podía resolverse con los medios existentes, que requería marcos subjetivos, pedagógicos y normativos nuevos. Estos marcos estuvieron vacantes en el primer momento disruptivo dado el carácter sorpresivo de la situación inicial. Ante ese escenario algunas unidades académicas de la UNRC anticiparon decisiones autónomas.

Dicho proceso estuvo orientado a normar el funcionamiento institucional de emergencia, dio lugar a una serie de resoluciones rectorales¹⁴ y decanales¹⁵ que enmarcaron el desarrollo de las clases y la toma de exámenes finales.

ACCIONES DESARROLLADAS

Luego del primer impacto de crisis por la disrupción, la Cátedra llevó adelante distintas acciones para dar respuestas a la misma.

¹⁴ Resolución Rectoral 118/2020; Resolución Rectoral 202/2020; CS N° 237/2021.

¹⁵ Resolución Decanal 34/2020; Resolución CD N° 103/2020.

Steinman (2020) presenta las categorías didácticas intervinientes en el “pensar la clase” sistematizadas a partir de las progresiones del sentido y del formato, que, con carácter propositivo, se presentan como herramientas ordenadoras de una reflexión sobre la clase a dar. Estas categorías son las siguientes: a) el sentido pedagógico; b) las categorías conceptuales del contenido; c) los desafíos cognitivos a proponer; d) el formato de actividad; e) los recursos didácticos; f) el tiempo.

Estas categorías estuvieron presentes en el trabajo de la cátedra durante el período de ASPO. Se comenzaron a delinear estrategias de clases asincrónicas para que los estudiantes de la modalidad presencial continuaran con el cursado de la asignatura. Se trabajó con actividades, material teórico y videos introductorios de cada unidad, a través de la plataforma EVELIA.

A partir de la primera semana de abril del 2020, la FCE de la UNRC, puso a disposición de los equipos docentes la plataforma Microsoft TEAMS. Esta herramienta facilitó el dictado de clases sincrónicas al numeroso grupo de estudiantes presenciales de Principios de Administración y fue entonces cuando se pudo trabajar con un esquema virtual, con características similares a las clases presenciales, tal como comentan Furman (2020) y Machiarolla (2022).

Bajo este escenario y con la utilización de las plataformas EVELIA y Microsoft TEAMS, el dictado de clases se estructuró de la siguiente manera:

- **Plataforma MICROSOFT TEAMS:**
 - **3 clases sincrónicas semanales:** dos teóricas y una práctica, de dos horas cada una. Para llevarlas adelante, se definieron reglas de participación y se configuraban las reuniones de acuerdo a las mismas. Para las consultas, se instrumentó el uso del chat y un auxiliar estaba disponible para responder las inquietudes que surgían en el mismo, mientras otro docente desarrollaba el tema.
 - **Toma de exámenes parciales:** en salas de exámenes simultáneas con un docente conectado, mientras los estudiantes respondían un cuestionario de Google Forms.
 - **Toma de exámenes finales:** en salas simultáneas con el tribunal conectado, realizando preguntas de manera oral.
 - **Horarios de consulta:** se comunicaron horarios que el cuerpo docente estaría cumpliendo online.
 - **Clases grabadas:** se ponía a disposición la grabación de las clases..
- **Plataforma EVELIA:** su uso estuvo destinado a lo asincrónico, para que los estudiantes dispusieran de Programa, Materiales, Actividades y Mensajería interna.

RESULTADOS

Para evaluar el impacto de las estrategias utilizadas por la cátedra, se analizó el desempeño de los estudiantes a través de la observación en la asistencia a clases virtuales y en el rendimiento académico.¹⁶

El nivel de asistencia fue mayor al habitual a través de las plataformas. Esta situación incluso se notó en la cantidad de estudiantes que no podían ingresar a la clase durante el dictado, debido a que superaba a la capacidad de las reuniones generadas.

Por otra parte, se analizaron los resultados de regularidad y promoción de los años 2020 y 2021, los cuales se muestran en el gráfico a continuación:



En la comparación se puede observar que los niveles de regularidad y promoción mejoraron de un año al otro.

Para analizar los resultados también se efectuaron encuestas a los estudiantes de los años 2020 y 2021, acorde a los objetivos de este trabajo, se presentan las siguientes consideraciones:

¹⁶ Se toma como base la encuesta realizada que tuvo como objetivo “Indagar la percepción de los estudiantes sobre las estrategias didácticas empleadas por la cátedra, para el dictado de clases durante los ciclos 2020-2021”, como parte del trabajo presentado para el 36° Congreso Nacional de ADENAG: “**Reestructurando el aula: Adecuando la estrategia didáctica en Principios de Administración, durante la pandemia de COVID 19**”.

- **Nivel de comprensión de las unidades temáticas** los estudiantes han respondido con valoraciones positivas, más del 85% señaló comprender la asignatura.
- **Nivel de comprensión respecto a los exámenes parciales**, alrededor del 87% de los estudiantes indicaron que siempre o casi siempre entendían las consignas de los parciales y un 12% sostuvo que a veces o nunca las comprendió.
- **Nivel de comprensión respecto del examen final**, más del 30% de los encuestados señalaron no haberlo rendido bajo la modalidad online, pero alrededor del 70% restante, la gran mayoría indicó que fue una instancia sencilla.

En comparación entre los dos años de dictado bajo emergencia sanitaria, se puede observar que mejoró considerablemente el nivel de comprensión de los estudiantes de un año a otro. En la tabla 1 se muestran estos resultados, los cuales son consistentes con los niveles de regularidad observados durante este período.

Comparación entre años, en el nivel de comprensión

¿Se lograron comprender las unidades temáticas de la asignatura?	2020	2021
Siempre	16%	38%
Casi siempre	9%	28%
A veces	6%	3%
Total general	31%	69%

Tabla 1

Respecto a los aspectos que se mantuvieron, se rescata una modalidad combinada en el dictado del ciclo 2022. La cátedra había pensado en ofrecer un sistema híbrido, que no pudo realizarse por la falta de conectividad en las aulas asignadas; no obstante, sí pudo brindar una modalidad combinada, en la que algunas clases fueron dictadas desde la virtualidad. La modalidad de examen y consultas virtuales, no resulta aplicable dado que, desde lo normativo se ha definido que sea estrictamente presencial, para esta modalidad de cursado.

CONCLUSIONES

El trabajo inició con un objetivo: *“Reflexionar sobre la práctica en el dictado de la asignatura que se generó a partir de la dificultad suscitada por el contexto de ASPO, para los estudiantes de la modalidad presencial”*. A lo largo de esta ponencia se ha desarrollado cómo la cátedra aplicó, bajo los marcos normativos generados para la situación de emergencia, distintas estrategias para garantizar un dictado de calidad. En cuanto a las estrategias implementadas, la incorporación de la plataforma

MS Teams, permitió superar el espacio tiempo y generó mayor fluidez en la relación docente-alumno e incluso entre alumnos, además de permitir el dictado ante el amplio número de estudiantes y la toma de exámenes. En los resultados de esta propuesta manifestaron una mejora de un año a otro, lo cual fue compatible con las respuestas que los estudiantes comentaron en las encuestas realizadas para evaluar la implementación de estas estrategias.

La utilización de estas plataformas y la aplicación de estas estrategias permitieron superar los obstáculos de espacio y tiempo surgidos durante el ASPO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaniz., A., Bellini L, Biasi N, Ruiz S. (2020). “Percepción de los estudiantes en época de pandemia”. Río Cuarto.
- Bellini L., Ruiz S., Simon L., Verhaeghe A. (2021) "Como analizar y poder trabajar las emociones de los estudiantes ante los cambios producidos en el proceso de enseñanza en el entorno covid 19 periodo 2020 – 2021. Río Cuarto
- Furman, M. G. (2020). *La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida*; . Universidad Torcuato Di Tella, 39-42.
- Dussel, I. (2011). Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en las escuelas secundarias de Argentina y Chile. *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*.
- Machado, M., Espina, K., & Aguilar, G. (2020). *Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19*. Revista Estudios en Educación (REeED), 3(5), p.p. 112 – 136.
- Machiarolla V., Pizzolitto L., Pugliese V., Muñoz D., Bustos D., Pereyra S., Tarditti L. (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: políticas, prácticas y actores* . Río Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF.
- Hurtubia Toro, Verónica, Tartakowsky Viviana, Acuña Marcelo, Landoni Marta (2021) *Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile*. Revista Iberoamericana de Educación [(2021), vol. 86 núm. 1, pp. 113-123]
- Steiman, J. (2020). *Pensar la clase en la Educación Superior*. Hologramática - Universidad Nacional de Lomas de Zamora [año XVII, número 32, vol. 1, pp. 133 - 148].

Publicaciones en internet consultadas

<https://rieoei.org/RIE/article/view/4383/4229> página visitada el 22/4/2022

<https://latam.cengage.com/la-resiliencia-de-los-educadores-en-tiempos-de-pandemia/> página visitada el 22/4/2022

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/resiliencia-en-tiempos-de-pandemia/> página visitada el 22/04/2022

<https://youtu.be/y6TzvbP8ekc>

Resoluciones rectorales y decanales consultadas

Resolución Rectoral N°: 118/2020 - 202/2020; Resolución CS n° 237/2021

Resolución Decanal N° 34/2020; Resolución CD n° 103/2020

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA
– APRENDIZAJE: EN LA ASIGNATURA AUDITORÍA**

Formative assessment in the teaching-learning process: in the audit subject

Daniela Iris Concetti

Vanessa Ribotta

Alejandro Daniel Sacco

Giuliana Scapin

catedraauditoriaunrc@gmail.com

Link

índice:

https://drive.google.com/file/d/1wTm2LFzls1JNiboMdupu_CFpguD9ZZob/view?u+sp=sharing

Resumen

El término “evaluación formativa” se refiere al tipo de evaluación empleada por el docente con el fin de adaptar su acción pedagógica a los procesos y los problemas de aprendizaje observados en los alumnos. En este sentido, tiene una función de regulación de los medios de formación del sistema educativo.

Ante la necesidad de identificar métodos de evaluación alternativos que aporten al desarrollo profesional de los estudiantes de la asignatura Auditoría de la Facultad de Ciencias Económicas, en el siguiente trabajo, se van a proponer tres etapas de la evaluación formativa: obtención de información de los progresos y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes; interpretación de los resultados y adaptación de las actividades educativas.

Para la primer etapa, en el presente trabajo se diseñará una encuesta a aplicar a una muestra de 30 estudiantes que cursen durante el año 2023 bajo las modalidades presencial y distancia, y a demás, se entrevistará a cuatro docentes de la materia. Las etapas subsiguientes, consistirán en evaluar los resultados de las encuestas e interpretarlos de manera tal que se puedan diseñar nuevas actividades que permitan acercar a los estudiantes aún más a la realidad profesional y que a su vez contribuyan de manera positiva al proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

Evaluación formativa – Aprendizaje – Enseñanza - Prácticas evaluativas – Docencia universitaria

1. Introducción

Los docentes permanentemente debemos emitir un juicio respecto del aprendizaje que alcanzan los estudiantes en base a la guía didáctica y de contenidos impartidos en el desarrollo de la asignatura; sin embargo, reconocemos que no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Es decir, que el estudiante comprenda sobre aquello que tiene que aprender, tomar decisiones acerca del como (con que herramientas de estudio) va a llevar adelante ese aprendizaje, y reflexionar sobre su proceso.

Para los docentes evaluar debe consistir en detectar cómo es la realidad educativa de nuestros estudiantes, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones; La evaluación es el medio por el cual obtenemos conocimiento sobre la situación educativa, bien en el proceso durante el desarrollo de la asignatura, bien en un momento determinado al explicar un tema, pudiendo conocer la efectividad del método pedagógico aplicado.

En base a los resultados observados en los últimos 5 años, en la cátedra auditoria de la Facultad de Cs. Económicas de la UNRC, es que creemos óptimo diseñar un sistema de retroalimentación con evaluación continuada con autocorrección, propuesta por el docente, que permita al alumno mantenerse puntualmente informado sobre su progreso (o falta de progreso) en el plan de aprendizaje de la asignatura, que no solo consista en correcciones, señalamiento de errores y calificación al momento de la evaluación calificativa parcial o final.

2. Marco Teórico

La evaluación, tal como afirman Stufflebeam y Shinkfield (1987) se inició en el año 2000 AC por algunos militares chinos que evaluaban determinados servicios civiles; posteriormente Sócrates y sus seguidores empleaban el diálogo, como metodología didáctica y a través de éste realizaban la evaluación.

En el siglo XIX en Inglaterra se emplearon comisiones reales para evaluar los servicios públicos. A mediados del mismo siglo en EE.UU. Horacio Mann utilizó tests de rendimiento con la finalidad de conocer si las escuelas en Boston, educaban bien a sus alumnos, y fue entre 1887 y 1898 cuando Joseph Rice determinó a través de procedimientos evaluativos que los conocimientos de ortografía, muy de moda en esa época, no habían sido del todo satisfactorios, siendo este estudio reconocido como el primer método evaluativo formal aplicado en los EE.UU., y fue en esta misma nación donde a finales del siglo antepasado se instituyó el sistema de acreditación de los conocimientos, a través de la aplicación de métodos de evaluación dirigidos a las instituciones educativas y a los programas gubernamentales. A principios del siglo pasado aparecen los tests estandarizados como método evaluativo, con la finalidad de unificar los conocimientos en las escuelas de una zona determinada.

Todo lo señalado en el párrafo anterior conforma la época, que en la historia de la evaluación se conoce como el periodo pre-tyleriano, se está haciendo referencia al periodo anterior al hecho de que Tyler introdujera el término de “evaluación educacional” y publicara su obra “Principios Básicos del Currículo”, la cual influyó notablemente en el aspecto educativo. Tyler, (1950:69), al hablar de la evaluación educacional apunta lo siguiente:

“El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta que punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currícula y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel que en un momento dado ha sido alcanzado por esos cambios de comportamiento.”

En lo dicho por Tyler en el párrafo anterior se concluye, de manera clara cuál es la intencionalidad de la evaluación del aprendizaje, notoriamente dirigida hacia los objetivos de las currícula, y como resultado de su aplicación se toman las decisiones necesarias para la mejoría del proceso E-A. Esta época citada abarca las décadas de los años treinta, hasta finales de los cuarenta.

A la época de la posguerra, (2ª. Guerra mundial) y hasta la década de los 50's se le conoce como época de la inocencia, la cual se caracterizó por la expansión de recursos.

La evaluación se institucionalizó y dejó de ser algo exclusivo del criterio personal de los educadores. Como consecuencia del lanzamiento del primer satélite artificial, el Sputnik I, de la

entonces Unión Soviética se crearon en EE.UU. nuevos programas educacionales, principalmente en ciencias y matemáticas, surgiendo con esto nuevas formas para evaluar, en dichos programas se utilizaron primordialmente cuatro métodos, a saber:

- El método Tyler para definir y valorar los objetivos de los nuevos currícula.
- Tests estandarizados, a nivel nacional, utilizados para definir mejor objetivos y contenidos de los nuevos currícula.
- Método del criterio profesional para valorar propuestas y verificar resultados, y - Evaluación de resultados del desarrollo del currículo, con la aplicación de pruebas concretas.

Robert Kennedy y su equipo promulgan en 1965 el Acta de la Educación Elemental y Secundaria, con requisitos específicos para la evaluación, sin embargo estos no funcionaron; después de este intento surge entonces, el National Study Committeé of Evaluation, creado por la institución Phi Delta Kappa, el NSCE recomienda el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación y programas para preparar a los evaluadores, apareciendo novedosas concepciones sobre evaluación, este periodo conocido como época del realismo se prolonga hasta 1972.

Es a partir de 1973 cuando la evaluación empieza a considerarse una profesión claramente diferenciada, surgiendo una gran cantidad de autores especializados en el tema, tales como Stufflebeam, Scriven, Shinkfield, Cronbach, etc., y se implementan cursos y carreras orientados hacia la evaluación en diversas universidades norteamericanas, a saber: Stanford, el Boston College, la UCLA, la Universidad de Minnesota, La Universidad Nacional Autónoma de México, El Instituto Politécnico Nacional en México, etc., sin embargo, es un sentir general que el avance real en los métodos de evaluación en los diversos niveles educativos ha tenido un alcance relativo, y se siguen empleando en un alto porcentaje los métodos conservadores tradicionales.

Dentro del contexto universitario en el que estamos inmersos, la participación del alumnado es un elemento clave en el transcurso de su formación académica. El Espacio Europeo de Educación Superior otorga gran importancia a la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación. Fijar la atención en la evaluación, como manifiestan Brakke & Brown (2002), permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Si se plantea la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía, confianza en sí mismos, trabajo en equipo o aprender a aprender, es preciso considerar la evaluación desde

posiciones críticas (Reynolds & Trehan, 2000) que faciliten, favorezcan y se constituyan un factor de aprendizaje para el desarrollo de estas capacidades.

Una de las estrategias para favorecer la corresponsabilidad en el proceso de toma de decisiones que supone la evaluación consiste en compartir el trabajo de la evaluación entre todos los grupos implicados: profesorado y alumnado. La participación de ambos agentes educativos permite que se puedan poner en marcha estrategias de autoevaluación y coevaluación o evaluación entre iguales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2003).

En el caso de la autoevaluación, pueden destacarse los siguientes aspectos (Valero García & Cerio, 2005):

- Los alumnos van interiorizando los criterios de corrección que el profesor hace explícitos a través de las instrucciones para la autoevaluación. Esto permite a los alumnos ajustar cada vez más sus respuestas a lo que el profesor espera.

- Los alumnos desarrollan el hábito de la reflexión, y la identificación de los propios errores, cuestión fundamental cuando se trata de formar personas con capacidad para aprender de forma autónoma.

Por tanto, de acuerdo con Boud y Falchikov (2006), la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.

3. Diseño metodológico propuesto

El objetivo del presente trabajo es analizar los procesos enseñanza-aprendizaje impartido en la asignatura Auditoría a partir de una investigación cualitativa, explicativa con una contrastación empírica, para la cual se recolectarán datos mediante el diseño de un modelo de evaluación formativo que consta de etapas ya descriptas anteriormente.

Objetivo General:

Monitorear el aprendizaje del estudiante y de la modalidad de dictado del profesor para proporcionar una retroalimentación continua de las modalidades distancia y presencial de la asignatura Auditoría de la Facultad de Ciencias Económicas de los estudiantes que cursen durante el año 2023.

Objetivo Específico:

Diseñar un modelo de evaluación formativa que consta de tres etapas: obtención de información de los progresos y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, interpretación de los resultados y adaptación de las actividades educativas para acercar a los estudiantes a la realidad profesional.

4. Implementación de Sistema continuo de evaluación con autocorrección

Para implementar un sistema continuo de evaluación se siguen las siguientes etapas:

- 1) Planificación de la auto-evaluación
- 2) Diseño de las actividades de auto-evaluación
- 3) Toma de examen formativo
- 4) Procesamiento de los resultados por el docente
- 5) Dictado de clases de apoyo y refuerzo de contenidos
- 6) Contrastación entre resultados del examen formativo y calificativo

4.1. Planificación de la auto-evaluación

En primer lugar, dividir la estructura de la asignatura en tres grandes bloques a los efectos de diseñar evaluaciones formativas continuas de cada una de ellas. Los exámenes apuntarían a los temas centrales de dicho grupo de contenidos con preguntas de múltiples opciones, a desarrollar con autoevaluación y mediante plataformas virtuales, por ejemplo Microsoft Team.

4.2. Diseño de las actividades de auto-evaluación

En esta etapa se redactarán las encuestas, preguntas teóricas y ejercicios prácticos de cada tema relevante del bloque a evaluar con posterioridad, volcando las mismas al sistema informático. Se indicará un plazo máximo que el alumno responda las consignas y se creará un link para poder compartirlo con los alumnos en el aula. También diseñar una encuesta sobre la modalidad de dictado de los contenidos del bloque por parte del docente.

4.3. Toma de examen formativo

En el aula, en horario de clase y con varios días de anticipación al examen parcial, se compartirá el link al alumno para que responda las consignas de evaluación continua formativa en un plazo previamente determinado. La evaluación será individual, de manera simultánea entre todos los alumnos y con dispositivo propio.

4.4. Procesamiento de los resultados por el docente

Cuando se posee la información necesaria en la base de datos, los docentes evaluarán los mismos a los efectos de detectar los temas en los que se necesita mayor énfasis y así planificar la cantidad de clases de apoyo previas al examen calificativo parcial.

4.5. Dictado de clases de apoyo y refuerzo de contenidos

En esta fase se les da valor a los datos obtenidos y se brindarán clases de apoyo teóricas o prácticas de consulta general y reforzando contenidos, con diferentes métodos pedagógicos para que los alumnos evacúen dudas.

4.6. Contrastación entre resultados del examen formativo y calificativo

En base a los resultados obtenidos entre ambos exámenes y las diferencias de los mismos, los docentes tendrán herramientas para tomar decisiones.

5. Palabras Finales

En el presente trabajo no arribamos a resultados concretos aun, en virtud de diagnosticarse un problema en la asignatura Auditoría, con ánimos de evaluar la magnitud de las discrepancias entre los contenidos impartidos por el profesor, y aquellos aprehendidos y comprendidos por el alumno, mediante un sistema de evaluación continua y así tomar las medidas correctivas previas a los resultados definitivos del estudiante.

En cuanto al futuro del proyecto, se trabajará en el desarrollo de la propuesta de aplicación, mediante el impulso de herramientas de autoevaluación con autocorrección continua, así como la implementación de evaluaciones por parte de los alumnos a los docentes, siguiendo las etapas explicadas anteriormente para brindar al alumno la mayor cantidad de herramientas posibles en su formación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529
- Brakke, D. F., & Brown, D. T. (2002). Assessment to Improve Student Learning. *New Directions for Higher Education*, 119, 119-122.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2003). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Reynolds, M., & Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25, (3), 267-278.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (No. 371.26 S933e). Paidós.
- Valero-García, M., & de Cerio, L. M. D. (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. En *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática*, SINDI.

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

Coordinadores

Fernando Laurencó y Belén Celli

Compiladores

IX JORNADAS 

INSTITUCIONALES SOBRE

**INVESTIGACIONES
y EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS** en

CARRERAS de
CIENCIAS
ECONÓMICAS



Esta obra condensa los aportes de la IX 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.

30 de noviembre de 2022

Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad de Ciencias Económicas

