



# 1 El estudiante: su trayectoria en la escuela secundaria y la articulación con la universidad

LEILA DI RUSSO · SANTIAGO HAUQUE

## INTRODUCCIÓN

Dentro del análisis de la articulación del nivel secundario con los contenidos contables de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL), se pretende analizar los distintos modos de considerar el conjunto de acciones de articulación disciplinar como un único sistema que involucra un proceso de evaluación de los estudiantes. En este marco, se propone en la articulación disciplinar en Contabilidad para los estudiantes universitarios.

Reflexiones a partir

del ingreso a la Facultad

de Ciencias Económicas

de la Universidad Nacional del Litoral

Leila Di Russo  
(compiladora)

Prácticas docentes  
en el primer año  
de la Universidad

Reflexiones a partir  
del ingreso a la Facultad  
de Ciencias Económicas

de la Universidad Nacional  
del Litoral

Los cursos que aquí se intenta caracterizar como un proceso conjunto de la diversificación de la enseñanza de la Contabilidad en los últimos 15 años.

Si hacemos un recorrido histórico de los cursos de articulación anticipada». Normalmente, durante el mes de noviembre de cada año previo de ingreso de los alumnos se impartían algunos cursos en paralelo a los cursos regulares. Los contenidos eran sobre contabilidad de aquellos estudiantes que ya poseían formación en la disciplina, como preludio a un examen escrito de la disciplina. Este tipo de cursos permitía superar los contenidos básicos de la disciplina. La edición anticipada se ponía a la luz las capacidades, habilidades y destrezas que necesitaba un alumno universitario para comunicarse, para expresarse, para transferir conocimientos, para la práctica aplicando la teoría, abstraerse sobre la base de sus conocimientos previos de lenguaje contable y entre otras acciones, todo ello en un muy escaso tiempo que duraba entre otros acciones, tan solo unos 15 días.

El proceso continuaba con una etapa central que se desarrollaba tradicionalmente durante el mes de febrero de cada año, «Cursos de febrero», destinada a quienes no habían podido alcanzar los objetivos pautados por la Edición anticipada o bien para quienes se incorporaban recién al proceso. Aquí se dictaba un conjunto de clases que abarcaban la totalidad de los



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL**

Rector

**Enrique Mammarella**

Secretario de Planeamiento  
Institucional y Académico

**Miguel Irigoyen**

Decano Facultad de Ciencias  
Económicas

**Sergio Hauque**



Consejo Asesor

Colección Cátedra

**Miguel Irigoyen**

**Bárbara Mántaras**

**Gustavo Martínez**

**Isabel Molinas**

**Héctor Odetti**

**Ivana Tosti**

Dirección editorial

**Ivana Tosti**

Coordinación editorial

**María Alejandra Sedrán**

Coordinación diseño

**Alina Hill**

Coordinación comercial

**José Díaz**

Corrección

**Laura Prati**

Diagramación interior y tapa

**Laura Canterna**

© Ediciones UNL, 2021.

—

Sugerencias y comentarios

[editorial@unl.edu.ar](mailto:editorial@unl.edu.ar)

[www.unl.edu.ar/editorial](http://www.unl.edu.ar/editorial)

Prácticas docentes en el primer año

de la universidad: desafíos y perspectivas/

Leila Di Russo de Hauque... [et al.]; compilado  
por Leila Di Russo de Hauque.

1a ed.– Santa Fe: Ediciones UNL, 2021.

Libro digital, PDF – (Cátedra)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-749-279-8

1. Formación Docente. 2. Educación Superior. I.

Di Russo de Hauque, Leila, comp.

CDD 378.12

---

© Marcela Bayonés, Julia Edith Cristóbal,  
Leila Di Russo, Santiago Hauque,  
Hernán Perotti, Ma. Soledad Regali,  
Lucila Sastre, 2021.



# **Prácticas docentes en el primer año de la Universidad**

**Reflexiones a partir  
del ingreso a la Facultad  
de Ciencias Económicas  
de la Universidad Nacional  
del Litoral**

*Leila Di Russo*

COMPI LADORA

*Marcela Bayonés*

*Julia Edith Cristóbal*

*Leila Di Russo*

*Santiago Hauque*

*Hernán Perotti*

*Ma. Soledad Regali*

*Lucila Sastre*

**ediciones UNL**

CÁTEDRA

# Índice

**PRÓLOGO / 7**

**PARTE 1 . ACERCA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL MEDIO Y LA UNIVERSIDAD / 8**

**1. EL ESTUDIANTE: SU TRAYECTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA ARTICULACIÓN  
CON LA UNIVERSIDAD / 9**

Introducción / 9

Antecedentes del actual Sistema / 10

Las nuevas propuestas alternativas para estos cambios / 15

Los cursos de ingreso como distintas etapas de un proceso de evaluación / 15

Importancia de una etapa de diagnóstico / 19

¿Qué se pretende evaluar en las diferentes etapas del ingreso? / 21

Políticas de la Universidad para mejorar el sistema de articulación / 23

A modo de conclusión / 24

Referencias bibliográficas / 26

**2. SECUENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL NIVEL INICIAL DE UNA DISCIPLINA / 29**

Introducción / 29

Aspectos a tener en cuenta para la formulación de una secuencia  
de enseñanza / 30

Definir las habilidades y/o capacidades que se pretenden desarrollar  
en los alumnos / 37

Selección de estrategias de evaluación / 44

Definición del perfil deseado para los docentes a cargo del dictado  
de la asignatura / 46

A modo de conclusión / 49

Referencias bibliográficas / 50

**3. DISEÑO CURRICULAR DE UNA CARRERA PROFESIONAL: NECESIDAD DE CREAR ESPACIOS  
PARA APRENDER A PENSAR, INDAGAR, REFLEXIONAR Y DECIDIR  
CON ENFOQUE SISTÉMICO / 54**

Introducción / 54

Metodología de investigación empleada / 55

Los límites de la formación que se espera recibir en la Universidad / 61

¿Existen tensiones entre teoría y práctica? / 62

Las simulaciones como estrategia de formación integral.

El caso de la empresa Corona de México / 65

Requerimientos mínimos de formación teórica y práctica / 66

A modo de conclusión / 70

Referencias bibliográficas / 72

**PARTE 2. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE LAS ÓPTICAS  
DE ESTUDIANTES Y DOCENTES / 73**

**4. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS.**

**UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE EL ROL DOCENTE / 74**

Introducción / 74  
Situación problemática / 75  
Acerca de la evaluación / 77  
Sobre el rol docente / 83  
A modo de conclusión / 87  
Referencias bibliográficas / 89

**5. LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL DE UNA DISCIPLINA: UN ANÁLISIS CRÍTICO / 90**

Introducción / 90  
Algunos interrogantes acerca de las prácticas habituales de evaluación / 92  
Indagamos la opinión de los alumnos acerca de nuestras evaluaciones / 102  
Análisis de los resultados obtenidos / 113  
A modo de conclusión / 116  
Referencias bibliográficas / 116

**6. IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS DE SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES / 119**

Introducción / 119  
Situación problemática / 120  
Reflexionando sobre el nuevo rol docente / 121  
¿Qué implica implementar procesos de seguimiento de los aprendizajes  
de los estudiantes? / 124  
La experiencia realizada / 125  
Impacto de la experiencia / 129  
A modo de conclusiones y propuestas / 133  
Referencias bibliográficas / 136

**PARTE 3. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA DISCIPLINA INTRODUCTORIA.**

**MÁS PREGUNTAS QUE RESPUESTAS / 137**

**7. LOS MEDIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS COMO PARTE DEL PROCESO**

**DE ARTICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA / 138**

Introducción / 138  
Los medios y materiales educativos / 139  
Criterios de selección de medios educativos / 145  
Criterios para aplicar los medios educativos / 148  
A modo de conclusión / 151  
Referencias bibliográficas / 153

**8. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA: LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS ACERCA  
DE SU FUNCIÓN ARTICULADORA / 154**

Introducción / 154

El desafío de enseñar una disciplina desde cero en la Universidad / 156

Aspectos metodológicos / 157

El perfil del alumno ingresante. Conocimientos tecnológicos y formación  
contable previa / 158

Resultados obtenidos / 159

Perfil del alumno y conocimientos contables previos / 160

Acercas de los materiales utilizados en el nivel medio y la motivación que generan / 162

La motivación generada por los materiales utilizados en el nivel medio / 163

Los conocimientos contables del nivel medio: articulación con los contenidos de  
contabilidad de primer año de la universidad / 165

Acercas de los materiales en contabilidad de primer año de la universidad / 168

Los materiales más adecuados para contabilidad en primer año de la universidad / 168

Eficacia de los materiales actuales para el cumplimiento de determinadas finalidades / 170

Reflexiones acerca de los resultados / 171

Referencias bibliográficas / 175

**9. MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE UNA DISCIPLINA**

Introducción / 176

Acercamientos conceptuales y justificación del problema / 177

Problemas y preguntas / 180

Aspectos metodológicos / 181

Resultados y discusiones sobre los materiales educativos de contabilidad / 184

Sobre la opinión de los docentes acerca de los materiales educativos / 188

A modo de conclusión / 191

Referencias bibliográficas / 194

**SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES / 195**

## **PRÓLOGO**

Este libro es fruto del trabajo de investigación de un grupo de docentes de Contabilidad inicial de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-U NL) empeñados desde hace más de una década en lograr una mejor enseñanza de la disciplina.

El deseo de desarrollar nuestra tarea docente con compromiso y responsabilidad y el desafío de hacer un análisis metacognitivo de nuestras prácticas nos llevaron a conformar diferentes proyectos de investigación durante estos años.

Nos dedicamos a desarrollar líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de una disciplina a nivel introductorio en la Universidad, su articulación con la escuela secundaria, así como los métodos de evaluación y el uso de los materiales más adecuados.

A lo largo de este camino hemos utilizado diferentes métodos de investigación y hemos podido interactuar con muchos de los actores del sistema educativo universitario y también del nivel medio. Hemos realizado numerosas encuestas y entrevistas a docentes universitarios, a docentes del secundario y a muchos de los estudiantes que transitaban los primeros años de la facultad.

Deseamos fervientemente que este aporte pueda ser de gran ayuda para quienes se dedican a la hermosa tarea de educar en los primeros escalones del conocimiento de una disciplina nueva para los estudiantes.

*Los autores*

# PARTE 1

## Acerca de la articulación entre el nivel medio y la universidad

Una idea que circula mucho en nuestros días es la de pensar que «nos enfrentamos no a una época de cambios sino a un cambio de época». Esta situación se replica en todos los aspectos de la vida de las personas. Es por ello que es preciso comprender cómo los cambios en la escuela secundaria conllevan necesariamente a cambios en las formas de enseñar en la universidad.

Frente a esta situación, los docentes tenemos el compromiso de adaptarnos a los cambios del siglo XXI con todo lo que ello implica, como, por ejemplo, las características de los llamados «nativos digitales», sus capacidades de multitareas, y el futuro laboral mucho más global e incierto al que se enfrentarán.

A su vez, se nos presenta el desafío de afrontar la gran apertura que ha tenido el sistema universitario argentino en los últimos años en cuanto a la cantidad de estudiantes y a la heterogeneidad de los perfiles de los que llegan a sus aulas.

Por todo esto, debemos plantearnos, para el caso concreto de una disciplina en particular: ¿cuáles serían las secuencias que nos permitirían aprender las bases de esa disciplina? ¿Qué objetivos se intenta alcanzar en nuestra enseñanza? ¿Con qué recursos contamos para lograrlo? ¿Cuáles serían las herramientas más apropiadas para ello? Lo que nos obliga a replantear nuestra forma de planificar las clases, el vocabulario que utilizamos, los ejemplos clarificadores que buscamos, el material que seleccionamos y hasta la forma en que evaluamos, todo ello si queremos lograr que los estudiantes comprendan la disciplina.

Frente a los desafíos que supone ser docentes en estos tiempos, entendemos que es necesario mirar más allá de nuestras clases y nuestras aulas para poder responder de forma más adecuada a los estudiantes que ingresan a la universidad. Será preciso involucrarnos en los diseños curriculares de las carreras, especialmente en lo que respecta al primer año en su papel clave de articulador con la escuela secundaria. El reto como docentes, entonces, será despegarnos de las formas tradicionales de enseñanza con las que nos formaron a nosotros, abrir nuestras mentes y capacitarnos para enseñar a estas nuevas generaciones.



# 1 El estudiante: su trayectoria en la escuela secundaria y la articulación con la universidad

LEILA DI RUSSO • SANTIAGO HAUQUE

## INTRODUCCIÓN

Dentro del análisis de la articulación del nivel secundario con los contenidos contables de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCE-UNL), se pretende analizar los distintos elementos que permiten considerar el conjunto de acciones de articulación disciplinar como un único sistema que involucra un complejo proceso de evaluación de los ingresantes. En este marco, nos concentraremos en la articulación disciplinar en Contabilidad para los ingresantes interesados.

Si hacemos un recorrido histórico breve, recordaremos los distintos intentos por los que transitó la articulación en Contabilidad en la UNL en los últimos 15 años.

Los cursos que aquí se intentan caracterizar como un proceso conjunto incluían diversas instancias de evaluación que se podrían pensar como diferentes etapas:

- Se iniciaba con la denominada «Edición anticipada». Normalmente, durante el mes de noviembre de cada año previo de ingreso de los alumnos se pautaban algunos escasos encuentros en los que se revisaban los conocimientos previos sobre Contabilidad de aquellos estudiantes que ya poseían formación en la disciplina, como preludeo a un examen escrito con posibilidades de un recuperatorio. Esta instancia permitía superar los contenidos básicos de la disciplina contable. Sin embargo, lo disciplinar no era el único propósito de esta etapa, también se ponían a la luz las capacidades, habilidades y destrezas que necesitaba un alumno universitario para comunicarse, para expresarse, para transferir conocimientos, resolver casos de la práctica aplicando la teoría, abstraerse sobre la base de sus conocimientos previos del lenguaje contable, entre otras acciones, todo ello en un muy escaso tiempo de interacción, tan solo unos 15 días.
- El proceso continuaba con una etapa central que se desarrollaba tradicionalmente durante el mes de febrero de cada año, «Cursos de febrero», destinada a quienes no habían podido alcanzar los objetivos pautados por la Edición anticipada o bien para quienes se incorporaban recién al proceso. Aquí se dictaba un conjunto de clases que abarcaban la totalidad de los

contenidos e incluían resoluciones de problemas de examen, preparándose de este modo para una instancia escrita también con un recuperatorio.

- En tanto, la última etapa, denominada «Remedial», para quienes no habían superado las etapas previas, comprendía una fuerte profundización de la indagación de las causas de los fracasos anteriores y buscaba completar el proceso para los ingresantes con mayores dificultades. Las acciones concretas en esta etapa diferían muchas veces según la Facultad a la que ingresaban los alumnos. En la FCE se caracterizaba por la participación activa de alumnos avanzados de la carrera como tutores que trabajaban conjuntamente con los docentes para lograr que los ingresantes superaran esta instancia con éxito en los distintos turnos de examen que preveía el calendario académico.

Intentaremos fundamentar a continuación la idea de que estos cursos configuraban en particular un subsistema de evaluación para la articulación disciplinar que formaba parte del sistema completo de articulación. Este sistema en su conjunto involucraba, además, el desarrollo de una serie de otras actividades tendientes a acortar la brecha entre el nivel universitario y el secundario que se realizaban complementariamente a lo largo de todo el primer año.

Este sistema no es posible de ser comprendido como un hecho estático en el tiempo, sino como un conjunto dinámico que se explica en muchos de sus componentes por antecedentes históricos, razón por la cual resulta necesario complementar el estudio con un enfoque diacrónico.

A partir del ingreso 2019 se decidió discontinuar el sistema descrito anteriormente. Dados los problemas que se observaban en los alumnos que no tenían formación previa en contabilidad para aprender las herramientas básicas de la disciplina en tan pocos días, se optó por encarar la enseñanza desde cero y no tener en cuenta los conocimientos anteriores, muy heterogéneos, del grupo de ingresantes.

## **ANTECEDENTES DEL ACTUAL SISTEMA**

Nos encontramos en condiciones de afirmar, luego de las investigaciones realizadas, que los requisitos solicitados a los aspirantes a iniciar el cursado de las carreras que ofrece la FCE se han modificado significativamente a través del tiempo.

Esta facultad se creó en 1968 a partir del Curso de Contadores que funcionaba en la Escuela Superior de Comercio de Varones Domingo G. Silva de la ciudad de Santa Fe. Dicho curso de contadores se generó como un aula radial de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL que tenía su sede en Rosario.

Por esa razón, los alumnos de la región que cursaban en Santa Fe debían trasladarse para rendir las materias a aquella ciudad.

A partir de la creación de la Facultad en Santa Fe, conjuntamente con la escisión de la UNL y la creación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), empieza una trayectoria fecunda en la formación de nuevos profesionales.

En los comienzos, la única carrera que se dictaba era la de Contador Público, recién en 1997 se incorporó la de Licenciatura en Administración, y en el año 2001 la de Licenciatura en Economía. En este contexto se desarrollaron distintas estrategias en el tiempo para articular con los contenidos de la disciplina contable que se impartían en la escuela secundaria.

En el intento de articular conocimientos entre los dos niveles educativos (secundario y universitario), es posible distinguir al menos tres posturas que adoptaría la Universidad respecto de la formación disciplinar específica recibida en el nivel secundario por sus alumnos ingresantes:

1. No tener en cuenta los contenidos disciplinares recibidos en las áreas centrales relacionadas con las carreras que dicta. Esta postura implica que la Universidad toma totalmente a su cargo la formación de los estudiantes en áreas del conocimiento consideradas troncales (contabilidad, química, biología, derecho, etc.) sobre una supuesta «base cero», sin intentar articular con los contenidos de la currícula del secundario.
2. Articular sobre la base de los títulos y/o modalidades cursadas en el nivel secundario. En esta postura, por ejemplo, el ingreso a una carrera de formación contable no incluiría cursos ni exámenes disciplinares específicos para quienes provengan de una modalidad afín en el colegio secundario, ya que se suponen conocidos los contenidos mínimos para el ingreso por el origen del ingresante.
3. Articular sobre la base de conocimientos previos de los estudiantes independientemente de la procedencia o título del nivel secundario. Esta postura implica que cada estudiante deberá «demostrar» que conoce los contenidos mínimos para el ingreso a través de evaluaciones diagnósticas, con o sin el apoyo de cursos articuladores.

Si analizamos históricamente el acceso a la FCE, observaremos que ha asumido diferentes posturas de las arriba analizadas.

Antes de la sanción de la ley Federal de Educación, era requisito para el acceso tener título secundario de Perito Mercantil otorgado por las Escuelas Nacionales de Comercio. Aquellos alumnos que provenían de otras orientaciones en el nivel medio, como las técnicas o los bachilleratos, debían rendir un examen especial previo para poder aspirar al ingreso.

La articulación de contenidos se suponía por el título de origen, tal como se indica en la postura 2) en párrafos anteriores. No se evaluaban capacidades ni destrezas, sino que el solo hecho de poseer el título implicaba evidencia

suficiente de poseer los conocimientos necesarios para acceder a la carrera, como si hubiera una relación directa entre el currículum oficial del secundario y los saberes aprendidos por los estudiantes.

Este punto de partida también se manifestaba en las secuencias de enseñanza y en la didáctica que se utilizaban en la primera materia contable de la carrera, pues el docente suponía comprendidos los conceptos básicos, tales como, por ejemplo: activo, pasivo, cuentas, la confección de asientos, entre otros, y solo se dedicaba a profundizarlos con nivel universitario a partir de esa base.

Podríamos afirmar entonces que en aquellos tiempos la articulación entre el nivel medio y la Universidad en la carrera de Contador funcionaba con reglas claras pero a la vez muy rígidas, con la falsa presunción de que lo enseñado tiene su directo correlato con lo aprendido.

Aquellos «desorientados» que habían cometido la «herejía» de no haber elegido correctamente la orientación de su futura vocación universitaria a los 12 años de edad debían padecer un riguroso examen nivelador cuya preparación previa corría por su exclusiva responsabilidad. Es decir que los alumnos debían elegir bien y definir su vocación ya cuando estaban cursando el séptimo grado de la escuela primaria, pues un error en ello podía pagarse caro al llegar a la Universidad.

En este sistema, la Universidad «confiaba» plenamente en el nivel secundario, pues a quienes tenían el título de Perito Mercantil no se les exigía demostrar conocimientos previos en Contabilidad. Es decir que la sola posesión del título hacía suponer que contaba con los conocimientos en la disciplina.

Sabemos que hay una gran diferencia entre lo que se intenta enseñar y lo que finalmente se aprende, y mucho más aún entre lo que exhiben las currículas que se debería haber enseñado y lo que realmente se llega a aprender en las aulas. Según plantea Terigi:

Nos hallamos, al parecer ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. (1999)

Al sancionarse la ley Federal de Educación, se produce un cambio radical en la escuela secundaria. El paradigma anterior se transforma y surgen modalidades novedosas en la escuela media. Las tradicionales Escuelas Nacionales de Comercio, en la mayoría de los casos, abrieron su abanico de ofertas alternativas, como las ciencias biológicas, las humanidades, producción de bienes y servicios, comunicación, etc. A partir de este cambio, de estas escuelas podían egresar bachilleres en Ciencias Biológicas o en Humanidades, lo que en otras épocas hubiera resultado impensado. Lo mismo ocurrió con

los antiguos Colegios Nacionales, formadores tradicionales en humanidades, los que, además de pasar a ser provinciales, incorporaron la terminalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones junto con otras alternativas.

Esa transformación no solo se plasmó en una mayor oferta de orientaciones dentro de cada colegio, sino que también hubo una modificación importante respecto de los contenidos y las cargas horarias asignadas a cada uno de los espacios curriculares. Pasamos de currículas ultraespecializadas, con escasos contenidos de materias de formación humanística y alta participación de las áreas de derecho, contabilidad, administración, economía y matemática para el tradicional Perito Mercantil, a ciclos de formación general, con más contenido humanístico y una consecuente reducción de la carga horaria de las materias especializadas.

Todo ello fue de difícil asimilación para la Universidad, en un contexto en que cada colegio secundario «administró» la nueva currícula de manera diferente. A pesar de que los alumnos alegaban haber terminado su secundario en la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, la formación recibida en cada escuela era muy distinta.

Ocurrió que aquellos colegios que tenían una importante trayectoria en formación de Peritos Mercantiles, al tener asignados cargos docentes a profesores formados en esas disciplinas especializadas, continuaron con una mayor carga horaria en las materias específicas. Por el contrario, aquellos colegios que recién a partir de la sanción de la ley se incorporaban a la modalidad, estuvieron más cerca del nuevo esquema, es decir, con un ciclo inicial de formación general y una limitada formación disciplinar.

Es por ello que la Facultad se enfrentó a un cambio significativo con relación a la «materia prima» que recibía en la primera asignatura contable de la carrera. Comenzamos a trabajar con algunos alumnos que, al ser encuestados respecto de la cantidad de años en que habían recibido formación contable en el secundario, respondían cinco años, mientras que otros respondían tres y otros solo dos. Lo curioso del caso era que todos habían finalizado su colegio secundario en la terminalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones.

De modo concomitante, el nuevo diseño curricular había creado espacios «vacíos», como eran el EDI (Espacio de Definición Institucional), Tecnología o Talleres, entre otros, que cada colegio adecuaba a la capacitación de sus docentes o a la impronta de cada institución.

Y acompañado de todo este «revuelo», otro fenómeno que pudimos observar mediante las encuestas realizadas a docentes del nivel medio es que, al mismo tiempo, se produjo una modificación importante en la formación de recursos humanos en la docencia del nivel secundario en la disciplina contable. En el ordenamiento anterior, los profesores de Contabilidad en su mayoría eran Contadores Públicos formados en la Universidad. En el nuevo esquema, la proporción se había revertido, y en su mayor parte se trataba

de profesores no formados en la Universidad sino en institutos terciarios y en múltiples disciplinas afines.

Otro cambio relevante que se pudo observar en este período sucedió en cuanto al sujeto alumno. Los jóvenes aspirantes a cursar carreras universitarias son actualmente personas muy diferentes con respecto a sus ideales, sus conocimientos, sus preferencias, su forma de comunicarse y sus objetivos comparados con los alumnos del siglo pasado.

Finalmente, cabe destacar un aspecto menos analizado pero que cumple un rol muy importante a la hora de comunicar los contenidos y el lenguaje propio de una disciplina: la bibliografía. Pudimos observar en una investigación con referencia a los materiales para la enseñanza que se empleaban en el nivel secundario para nuestra disciplina que los mismos se habían modificado sustancialmente y que la brecha con relación a los libros que se utilizaban en la Universidad se ensanchaba cada vez más, dificultándose así la comprensión y asimilación por parte de los alumnos en el transcurrir por las primeras etapas de su formación.

Hacia la articulación respecto de estos cuatro ejes centrales (contenidos, docentes, alumnos y material de estudio) debieron orientarse las políticas que encaminó la Universidad tendientes a lograr el mejoramiento de las condiciones de ingreso y permanencia de nuestros estudiantes.

Ante esta nueva realidad, la Universidad no podía seguir manteniéndose con el esquema anterior, en el que el profesor de la primera materia contable daba por conocidos los conceptos básicos como activo, pasivo, cuenta corriente, asientos contables, entre otros, ya que pasamos a tener alumnos que hasta desconocían los términos esenciales del lenguaje contable.

Así, la primera materia del área contable de la FCE pasó a dividirse en dos partes. La denominada, de acuerdo con el plan de estudios vigente, «Contabilidad Básica – Primera parte», se comenzó a dictar como un curso de articulación disciplinar con el nombre de «Introducción a la Contabilidad». Es decir que a los alumnos que aprobaban este curso de articulación se les otorgaba por equivalencia la primera parte de esa primera materia contable. Se tomó entonces la postura 3) de las indicadas al inicio. Es decir que importaban los conocimientos que los alumnos demostrasen de la disciplina y no los títulos que ostentaran haber obtenido en el nivel secundario.

A partir del año 2019 se cambió nuevamente el sentido de la articulación en Contabilidad. Dadas las dificultades demostradas por los alumnos que no egresaban de terminalidades con formación contable, se decidió enseñar la disciplina desde cero, adoptando la que en renglones más arriba citamos como postura 1), esto es, no considerar los conocimientos previos heterogéneos del nivel medio y encarar la enseñanza de la disciplina con nivel universitario.

## **2. LAS NUEVAS PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA ESTOS CAMBIOS**

Como consecuencia de todas las modificaciones anteriormente expuestas, la Facultad desarrolló distintas instancias de formación en la disciplina, especialmente pensadas para esa primera materia contable.

Se intentó así enseñar desde el inicio todos los temas contables, buscando igualar las diversidades, es decir, enseñando tanto a estudiantes que habían tenido cinco años en el nivel medio de contabilidad como a aquellos que jamás habían oído pronunciar su nombre. Los contenidos desarrollados en estos cursos eran elementales y se dejaban los temas más complejos para ser desarrollados en una Segunda Parte, con una carga horaria total para el primer año de 140 horas.

Se pasó a un sistema en el que la articulación consistía en enseñar sobre «base cero» la disciplina contable, sin considerar los conocimientos previos de los alumnos.

El resultado observado fue que algunos alumnos con sólida formación se aburrían pues les estaban enseñando lo que ya sabían e, incluso, algunos de ellos molestaban, desorganizaban la clase, y perjudicaban a los que por primera vez accedían a estos nuevos contenidos. Por lo tanto es importante tener en cuenta que:

Para enseñar pensamos que sabemos algo diferente a lo que el alumno sabe, para aprender el alumno debe suponer que así es y que él necesita conocer algo de lo que nosotros sabemos como docentes. Y lo necesita porque algo de eso conoce y sobre este conocimiento se asienta lo desconocido, la falta, la necesidad y el deseo de saber. Pero también nosotros debemos pensar que no sabemos mucho de lo que el alumno conoce, que tal vez sepamos algo, así como algo sabemos de lo que desconocemos. (Migueles, 2003)

El intento de mejora debería pasar quizás por hacer una evaluación diagnóstica de los conocimientos previos de los alumnos de la disciplina contable y diversificar las actividades y tareas a asignar a cada grupo con el propósito de aprovechar las potencialidades de los estudiantes, pero a la vez intentando siempre que al finalizar el cursado todos estén en igualdad de condiciones para acceder a la asignatura siguiente.

### **3. LOS CURSOS DE INGRESO COMO DISTINTAS ETAPAS DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN**

Los procesos de articulación en la UNL fueron centralizados hace ya más de una década, lo que determinó la necesaria coexistencia de la currícula de la Facultad con los sistemas generales de articulación definidos por el Rectorado.

Los distintos cursos se fueron desarrollando con diferentes modalidades a través del tiempo e incluyeron, entre otros, clases televisivas, cursos con y sin asistencia obligatoria y con diversas modalidades que se iban ajustando a medida que se evaluaba su impacto.

En la actualidad, el Sistema de Articulación Disciplinar integrado al Sistema de Ingreso de la UNL podría definirse como un proceso que busca dirigirse hacia la evaluación formativa en el que el aspirante va transitando por diferentes etapas en la medida en que no puede alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

Consideramos que:

La evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en su mejora, mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada en los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos. (Mateo Andrés, 2000:36-37)

Existen aún muchos aspectos por mejorar en este proceso, pero entendemos que los pasos dados van por el camino correcto.

Dentro de este proceso se destacan instancias en las que se favorece la autoevaluación como complemento de una necesaria heteroevaluación y se realiza un proceso de evaluación diagnóstica, muy conveniente para un sistema de enseñanza que intenta partir de los conocimientos de los que ya disponen los ingresantes.

Sobre la importancia de las acciones de evaluación diagnóstica se ha señalado:

Cada estudiante llega a la universidad con un conjunto de conocimientos y saberes, que se basan en experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionados por sus características personales.

Dichas experiencias constituyen el valor básico de cualquier aprendizaje, por lo cual, los docentes universitarios deberían tener en cuenta la diversidad de los procesos de aprendizaje, y por consiguiente, la necesidad de que sus procesos de enseñanza, y especialmente los evaluativos, no solo contemplen dicha diversidad, sino que también los tomen como eje vertebrador de sus prácticas educativas.



En este marco, la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados, sino que se convierte en un proceso, siendo su primera fase la evaluación inicial (Zabala, 1993).

Este tipo de evaluación tiene una función diagnóstica o exploratoria y sirve justamente para evaluar las características que los estudiantes traen al proceso de enseñanza, es decir, sus conocimientos previos, los cuales se relacionan directamente con el aprendizaje (Dochy y Alexander, 1995), habilidades y competencias, intereses, motivaciones y disposición para el estudio de los contenidos en cuestión.

Esta toma de decisión didáctica (evaluación diagnóstica) apuesta a un mejor logro de las competencias de los estudiantes y fortalecen sus procesos de aprendizaje. En definitiva, este tipo de evaluación, permite a los docentes la toma de decisiones sobre la organización de las llamadas categorías didácticas (Plencovich, 1998), es decir, orienta la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la selección y organización de actividades y estrategias didácticas, e incluso, permiten una más ajustada selección del sistema de evaluación. (Bombelli, 2013:52)

Las tres etapas del proceso anterior de articulación disciplinar en lo contable eran, como ya señalamos, la edición anticipada, los cursos de febrero y el remedial. Podemos intentar caracterizar cada una de ellas dentro de las tipologías evaluativas, sin olvidar que conjugaban un único proceso.

- La edición anticipada funcionaba a nuestro entender como una instancia de evaluación diagnóstica de los saberes de los alumnos aspirantes al ingreso a la Universidad. Usualmente se implementaban solo cuatro o cinco encuentros, los días sábado durante los meses de octubre y noviembre del año previo al ingreso. En su desarrollo, las evaluaciones permitían a quienes aprobaban los exámenes acceder directamente al cursado de una instancia más avanzada de la asignatura. Por el contrario, para quienes no lo lograban representaba un claro «diagnóstico» de que existían contenidos que habría que aprender, afianzar o repasar con mayor profundidad en los cursos de febrero. La imposibilidad de alcanzar los objetivos podía no deberse solamente a cuestiones disciplinares, sino que también en esta etapa el alumno quizás detectaba que su problema era de adaptación a las nuevas reglas de la institución a la que ingresaba, a los nuevos hábitos de estudio, horarios, autogestión de sus actividades, entre otros. Solo quienes se adaptaban rápidamente a esos cambios podían superar esta instancia. En palabras de Celman:

A pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de qué se les solicitará como requisito para aprobar, es decir, el fracaso en la primera instancia se torna en saber útil para prepararse para la segunda, permitiendo, posiblemente, reorientar su estudio. (2003)

Así, se estaba llevando adelante un proceso que tenía el carácter de evaluación diagnóstica para la Universidad y a la vez de autoevaluación para los ingresantes.

Los cursos de febrero se dictaban durante dos semanas, en diferentes modalidades, en ese mes, con clases todos los días. Se enseñaban todos los temas de la asignatura y no se exigían conocimientos previos. Poseía dos instancias de examen final que también se combinaban con evaluaciones parciales durante el cursado. Quienes no lograban alcanzar los objetivos en esta segunda instancia tenían luego la posibilidad de una tercera, denominada Remedial. A pesar de su desarrollo tradicional, los cursos de febrero eran la etapa central de un proceso que intentaba evaluar formativamente en la disciplina contable al conjunto de los ingresantes a las carreras de grado.

En el Remedial se trataban temas de la materia pero también se procuraba indagar sobre otro tipo de cuestiones que podían tener que ver con el «fracaso» previo, no relacionadas específicamente con contenidos de la disciplina. Se aconsejaba a los ingresantes «tomarse su tiempo» para enfrentar con éxito las deficiencias que pudieran haber mostrado hasta este momento, lo que redundaría en evidentes beneficios en el futuro de su carrera. Los tutores alumnos brindaban un acompañamiento necesario en el transcurso de esta etapa.

Por lo general, en esas indagaciones se pudo observar que muchas veces los «fracasos» previos se debían en esencia a factores ajenos a lo estrictamente disciplinar. El alumno podía ahora analizar con tiempo los errores cometidos tanto en lo disciplinar como en la forma de encarar su estudio, planificar sus horas de trabajo, utilizar el material apropiado, etc. En palabras de Litwin:

el análisis del error juega un lugar destacado. Pero no se trata solamente de su detección o su corrección sino, sustantivamente, de entender su origen, su naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemple, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones (...). Los errores pueden deberse a experiencias de los estudiantes o dificultades propias en el proceso de cognición. Dada esta complejidad, nos interesan la naturaleza o el origen del error. Consideramos que este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y a la par, a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes. (2008)

También Perrenoud opina al respecto que:

El diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada. Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención diferenciada, con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización del grupo-clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares. (2008)

Por todo lo expuesto, podríamos categorizar este subsistema completo como la búsqueda de un proceso evaluativo-formativo en el que el alumno iba atravesando por diferentes etapas. A medida que lograba superar las instancias de «acreditación» se insertaba completamente en el área contable de la carrera. Si no lo lograba en una determinada etapa del proceso, pasaba a etapas de seguimiento más intensivo y con nuevas instancias de evaluación continua que le permitían ir detectando sus falencias hasta lograr los objetivos deseados.

#### **4. IMPORTANCIA DE UNA ETAPA DE DIAGNÓSTICO**

De las tres etapas demarcadas entendemos que la primera de ellas, la Edición anticipada, se transformaba en un factor clave para el Sistema de Articulación por varias razones:

- a. Para los aspirantes representaba una importante posibilidad de autoevaluación, pues hasta este momento podían estar convencidos de que, de acuerdo con sus saberes y habilidades, estaban preparados para las exigencias de contenidos, hábitos de estudio, lenguaje y otras destrezas que demanda la vida universitaria. Entonces, el «fracaso» en esta primera instancia les permitía tomar consciencia de sus limitaciones para lograr superarlo. Asumía así el carácter de una autoevaluación ya que sus contenidos:

obligan al evaluado a mirarse, a analizarse, a hurgar en sus propias dificultades, además de alterar la imagen de sí mismos y tenerla que construir de nuevo o desde otros ángulos. Llega a ser más cómodo para el alumno ignorar la mayor parte de sus capacidades, ver el fracaso como una fatalidad y acostumbrarse a ello, ya que las evaluaciones las realiza otra persona. Para oponerse a esta vía que lleva a un callejón sin salida, hay que permitir que el alumno empiece el proceso de autoevaluación teniendo en cuenta las estrategias aplicadas en la realización de un trabajo y esto es así para evitar esta trampa y para permitir que el alumno reacio se acostumbre al sistema. (Bélair, 2000)

De este modo podían aprovechar mejor los cursos de febrero para tratar de corregir las falencias que no les habían permitido sortear con éxito el primer escalón del proceso evaluativo para la inserción universitaria. Ese es el real significado de un «fracaso» en esta etapa. Utilizando el lenguaje de los videojuegos, no era un game over sino un «prueba de nuevo» pertrechado con mejores herramientas antes de volver a intentarlo.

b. Para los aspirantes podía también transformarse en una instancia de confrontación vocacional, porque muchos de ellos quizás habían soñado e idealizado una carrera. Sin embargo, al tomar un primer contacto directo con los contenidos de nivel universitario, con el ambiente y con la realidad del cursado de las asignaturas, podían cambiar de opinión acerca de la elección realizada. Si tomaban conciencia de que su vocación no era la elegida en la Edición anticipada ganaban tiempo y podían evitar desilusiones posteriores.

c. Para los docentes, representaba una posibilidad de aplicar una didáctica diferente, pues al aprobar los cursos anticipados aquellos alumnos que tenían sólidos conocimientos en la disciplina, sin problemas de adaptación y de autogestión, el grupo que asistía a los cursos de febrero era más homogéneo ya que en su gran mayoría había demostrado tener dificultades de comprensión respecto de la materia. Esta situación permitía al docente seleccionar las estrategias adecuadas para este tipo de grupos, ir despacio y lograr los objetivos propuestos sin alumnos «estrella» que molesten a los más lentos.

La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad. Ya sea por políticas indecisas o por otras razones, la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada de la que ella participa, se enfrentan a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas, que no privilegian suficientemente la diferenciación. (Perrenoud, 2008)

Para el sistema educativo servía como un termómetro periódico de la posible brecha disciplinar entre el nivel medio y el universitario. Si la articulación hubiera sido la «soñada», se habría podido lograr que el 100 % de los alumnos aprobasen en esta instancia anticipada. Muchos colegios compilan estadísticas del porcentaje de aprobación de sus alumnos en los ingresos universitarios y lo esgrimen como si fuera una herramienta de marketing, asegurando a los padres que si inscriben a sus hijos en sus aulas el éxito en el ingreso universitario está asegurado. En realidad, aceptar esta afirmación implicaría negar la existencia de las múltiples causas por las que un alumno fracasa en la formación para una disciplina y atribuir las solo al plantel

docente, a los contenidos curriculares o a las políticas de una institución educativa en particular. Es esta visión integral la que rescata Mateo cuando dice:

Universalizar la educación ya no es el único reto importante, es del todo preciso que la sociedad adquiera un nuevo compromiso y es conseguir que la educación se construya bajo unos parámetros de calidad que la dimensionen dentro de las nuevas necesidades y que la hagan social y culturalmente significativa. Solo desde una educación de calidad se podrán minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y facilitar la equidad entre los sujetos y la cohesión social de las sociedades. Es justamente en este escenario donde se produce el redescubrimiento de la evaluación como uno de los instrumentos más apropiados para gestionar eficiente y racionalmente la calidad en la educación. (2000)

A partir del ingreso 2019, en el que estas etapas de cursos de ingreso se abandonaron, el proceso se prolongó a todo el primer año de la carrera.

Los beneficios que se mencionaron en las instancias anteriores se mantienen, solo que ya los estudiantes no tienen la exigencia de adaptarse a la vida universitaria en solo 15 días, o de prepararse por fuera del sistema, para aprobar en la edición anticipada, sino que durante todo el primer año, sin prisa pero sin pausa, deben ir logrando esos mismos objetivos. Representa un desafío para los docentes y para la institución en su conjunto, y se podrán evaluar los resultados recién en unos años, midiendo a través de diferentes indicadores si mejoró la retención de los estudiantes en el primer año, si pasaron mejor preparados a la materia contable siguiente y si los que lograron graduarse lo hicieron con mayor calidad en su formación en la disciplina.

## **5. ¿QUÉ SE PRETENDE EVALUAR EN LAS DIFERENTES ETAPAS DEL INGRESO?**

Existen varios elementos a evaluar en las distintas etapas que conforman el subsistema de los denominados cursos de articulación.

Conjuntamente con los contenidos de la disciplina contable, se estarán evaluando capacidades, destrezas, habilidades, formas de comunicación y uso del lenguaje que sean apropiados para una persona que haya completado las etapas anteriores de su formación educativa. El sistema de articulación intenta actuar como un proceso de evaluación continua en el que el alumno puede ir aprendiendo de sus errores como estrategia de aprendizaje. A través de las distintas etapas evaluativas por las que el alumno va atravesando se detectan falencias y se procura solucionarlas. Quizás se llegue a la conclusión de que el problema no es disciplinar sino que se debe a cierta dificultad para la autogestión, para organizar sus horarios de estudio, o conflictos

afectivos, cognitivos, vocacionales, etc. Un buen diagnóstico será la base de las herramientas de solución.

Si los problemas son de contenidos disciplinares, habrá que encontrar la mejor forma de enseñarlos en cada caso y por ello nuestra propuesta implica asignar a estos espacios los mejores recursos humanos disponibles, formados no solo en lo disciplinar sino sobre todo en la docencia. Si lo que queremos es que los alumnos que llegaron a esta instancia logren formarse con éxito debemos confiar esta tarea a los más dedicados, pacientes y amantes de la docencia. Solo esta clase de docentes podrá, mediante un plan de enseñanza y evaluación continua, mejorar los resultados.

Quienes dicten las asignaturas iniciales en la Universidad deberían adherir a una postura que admita la pedagogía diferenciada y que Perrenoud denomina el «principio de educabilidad», es decir, considerar a los alumnos como agentes posibles de regulación de sus aprendizajes.

Para dar prioridad al trabajo de regulación de los aprendizajes, se debe ante todo creerlos posibles para la gran mayoría. Esta concepción está lejos de compartirse unánimemente. Ya no estamos inmersos en la ideología del talento triunfante; casi todo el mundo es consciente del peso del medio cultural en el éxito escolar. Aunque la política educativa y las aspiraciones de los actores van en ese sentido, el esfuerzo no se lleva *ipso facto* al nivel del aula, de la diferenciación de la enseñanza y la individualización de los itinerarios formativos. Buena parte de las energías permanecen comprometidas en los aspectos financieros, geográficos y estructurales del acceso a los estudios. (2008)

Si, en cambio, el problema se debe a otras cuestiones, será necesaria la participación de otros profesionales, como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, etc., que trabajen sobre aquello que represente un obstáculo para que el alumno se inserte en el sistema universitario.

Todo lo expuesto nos remite a caracterizar al sistema de cursos de articulación como una evaluación de proceso:

Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consisten en repetir frecuentemente actividades evaluativas. Por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y cualidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes del mismo. Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis permitirán no solo entender qué pasó sino, fundamentalmente, constituirlo en una experiencia educativa para su mejora. (Celman, 1998)

Por lo comentado aquí, la tendencia es ir eliminando lo disciplinar en la preparación para los cursos de ingreso y tratar de solucionar otras cuestiones

para que sea posible alcanzar una mejor adaptación del alumno a los desafíos de la vida universitaria. Una vez logrado este objetivo, lo disciplinar no presentará mayores obstáculos si se cuenta con un ingrediente indispensable: la vocación.

## **6. POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD PARA MEJORAR EL SISTEMA DE ARTICULACIÓN**

Consideramos que la Universidad debería adoptar una batería de medidas tendientes a mejorar el sistema de articulación con la escuela secundaria orientándose en las siguientes líneas:

### **a. Formación y capacitación docente**

Se vienen desarrollando desde hace varios años, con diferentes modalidades, encuentros con docentes del nivel medio bajo el formato de Ateneos, Trayectos formativos de capacitación docente, cursos y carreras de posgrado, presenciales y a distancia, con evaluaciones finales. Estos encuentros tienen una fuerte repercusión en toda la región porque, en nuestra opinión, son altamente positivos para ambos sectores a articular:

- Para los profesores del nivel secundario, porque de este modo pueden tomar contacto con contenidos avanzados de la disciplina y actualizar sus saberes.
- Para los profesores de la Universidad, porque resulta enriquecedor conocer las realidades del nivel secundario y todas las dificultades que atraviesa para la formación de sus alumnos.

También resulta importante poder trabajar en profundizar la capacitación y formación de los docentes universitarios que participan en el proceso de articulación en cuestiones relacionadas con la enseñanza para discapacitados y en ambientes de diversidad cultural y social.

### **b. Elaboración de materiales para la enseñanza**

La producción de materiales para la enseñanza es, a nuestro entender, altamente satisfactoria. Se han publicado numerosos libros que apuntan a acercar la escuela media y los primeros años de la Universidad.

Sobre todo, el punto clave radica en su difusión, pues los docentes secundarios en su mayoría utilizan directamente la bibliografía producida por la Universidad para la enseñanza de los primeros pasos en la disciplina contable, y este es un factor esencial que nos permitirá articular en mayor medida nuestra primera materia con el nivel medio.

El libro de texto acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable —y a la vez único— que realiza la traducción de las prescripciones curriculares y las presenta en un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula. Se convierte así en un intermediario de incalculable valor entre las prescripciones derivadas de las decisiones políticas y los docentes, por un lado; y por otro en el intermediario entre los docentes y los estudiantes. (Angulo Rasco y Blanco, 1994:265)

Es decir que «los libros de texto se convierten de hecho en verdaderos proyectos curriculares» (Angulo Rasco y Blanco, 1994:275).

Si en el secundario y en la Universidad se emplea similar bibliografía para los niveles finales del primero e iniciales del segundo respecto de la disciplina, nos estaremos acercando en parte a la articulación anhelada.

#### c. Tutorías de apoyo al ingreso

La incorporación de tutores alumnos a los cursos de articulación permite un acercamiento de los estudiantes a cuestiones no solo de contenidos sino relacionadas con la vida universitaria en su conjunto. Es una medida que intenta paliar la despersonalización que tienen las relaciones docente-alumno en carreras masivas en las universidades públicas.

Uno de los problemas mayores que enfrenta el sistema es la posible transformación del ingresante en un mero número sin identidad como persona y sin saber a quién acudir ante situaciones problemáticas y para él angustiantes. Se pasa de la contención y la amistad con el docente en el nivel medio a la distancia y la frialdad en el universitario. Las tutorías son un intento de acortar esa distancia y de dar un matiz más humano a la relación.

#### d. Sensibilización de diferentes grupos de jóvenes para participar de actividades que les permitan conocer la Universidad

Las actividades desarrolladas por la Universidad, como las Expocarreras (muestra anual de la información que los alumnos necesitan para elegir una carrera), las visitas a Facultades, charlas y jornadas de ambientación, además de toda la información de la que se dispone en los respectivos sitios web, hacen que los aspirantes conozcan mejor el ambiente al que se incorporarán y que disminuyan los miedos que les genera esta nueva etapa. Como observación, destacamos la falta de actividades tendientes a la orientación vocacional encaradas por psicopedagogos y psicólogos especialistas, lo que mencionamos como propuesta.

Las actividades que se socializan con anterioridad al inicio de los cursos de articulación posicionan a la Universidad en un rol de actora y transformadora dentro del proceso, por oposición a la postura de mera espectadora de una realidad inmodificable de sus ingresantes.



## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Luego del análisis realizado podemos concluir que el sistema educativo en su conjunto se ha modificado significativamente a través del tiempo. Han cambiado la escuela secundaria y la Universidad. Tampoco se mantienen las características de los actores de estos sistemas.

Los alumnos no son los mismos, no se comportan ni tienen las inquietudes, la forma de participación y de comunicación que en generaciones anteriores. Los docentes tampoco somos iguales que nuestros predecesores. Es saludable que todo esto ocurra porque vivimos en un mundo de constante cambio.

La sociedad actual exige a los ciudadanos que estén en condiciones de adaptarse a los cambios perpetuos, originados, sobre todo, por la multiplicación de los conocimientos en las diversas disciplinas y por el advenimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación. Deben adaptarse, también, a las transformaciones que implican y, todo ello, a un ritmo increíblemente rápido. (...) Para responder a estas continuas modificaciones, el cambio oscila entre la realización de programas basados en la excelencia, a fin de responder a criterios elitistas fuertemente anclados todavía en nuestras mentalidades, y la elaboración de situaciones basadas en los procesos de pensamiento y de socialización, para preparar a los alumnos a hacer frente a las demandas de la sociedad que les toca vivir. (Bélair, 2000)

La UNL y nuestra FCE en particular han elaborado y llevado a la práctica políticas para intentar responder a estos cambios y, a nuestro entender, su labor no ha sido nada fácil.

La disyuntiva permanente entre el ingreso irrestricto, la igualdad de oportunidades y el mantenimiento de la calidad educativa y la excelencia, las han llevado a buscar de manera constante el equilibrio entre estos objetivos, tarea nada sencilla.

¿Cómo hacer para que ingrese y logre graduarse la mayoría de los ciudadanos argentinos, provengan de cualquier sector social, escuela pública o privada, diversidad cultural o económica y a la vez que no sea al precio de bajar la calidad educativa?

¿Cómo lograr que jóvenes que muchas veces no están entrenados en el estudio, la responsabilidad, el compromiso social, se tomen en serio el privilegio que representa estudiar en una universidad gratuita para ellos pero que implica un enorme costo para una sociedad con tantas carencias en algunos de sus habitantes?

Entendemos que las acciones del subsistema del Curso de Articulación disciplinar vistas como un complejo proceso evaluativo conjunto resultan hoy una pieza fundamental del sistema total. La UNL ha sabido encontrar las formas de encaminar este proceso sin bajar los brazos en lo que respecta al mantenimiento de la calidad y la excelencia.

Las políticas que se llevan a la práctica a través del sistema de articulación con el nivel secundario han demostrado que se puede preparar a los jóvenes para ser universitarios. Y ser universitarios implica no solo tener conocimientos en diferentes disciplinas, sino tener ciertas capacidades, hábitos y conductas que les permitirán formarse como futuros profesionales.

La formación para ser un estudiante universitario debe ser un proceso que se encare desde una etapa previa al inicio de las clases de la primera materia de primer año. Las acciones que se enmarcan en este subsistema permiten evaluar y a la vez acompañar a los ingresantes en el proceso de inserción universitaria. Entendemos que es una herramienta muy útil pero también pasible de mejoramiento permanente.

Un lugar clave posee en el sistema la elección de los recursos humanos que estarán a cargo de alcanzar estas metas. Solo los más formados en docencia, con una fuerte vocación y apasionados por su tarea, podrán sembrar en los jóvenes las ganas de aprender y de buscar las formas amenas de estudiar. Ninguna política, por más buena que sea, puede llevarse a la práctica y dar sus frutos si no se elige bien a sus ejecutores. También la creación de gabinetes psicopedagógicos integrados por profesionales que den apoyo y asesoramiento a los docentes en cuestiones que escapan a su formación y que actúen en casos en que los alumnos presenten problemas cognitivos o de aprendizaje, para evitar que permanezcan durante mucho tiempo en el sistema ignorando la causa de sus constantes fracasos y atribuyéndolos solamente a lo disciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- ALBA, ALICIA DE (Coord.) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de México.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término Evaluación y porque no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO, NIEVES (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- ARNAL, JUSTO; DEL RINCÓN, DELIO Y LA TORRE, ANTONIO (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Lapor.
- BÉLAIR, LOUISE, M. (2000). *La evaluación en la acción*. Diada Editora.

- BOMBELLI, ENRIQUE** (2013). Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje. Tesina sobre tecnología educativa. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe. <http://www.edutecne.utn.edu.ar>
- BROWN, SALLY Y GLASNER, ANGELA** (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- BUENO PEREYRA, CARLOS** (2008). Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas. Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad. Montevideo.
- CÁCERES Y ESQUIVEL** (2006). La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM. Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CÁMARA, VIVIANA; ALANIZ, BELKIS; NARDONI, MARTA; PERALTA, GRACIELA** (2011). Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 8(2).
- CAMILLIONI, ALICIA DE** (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- CELMAN, SUSANA** (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- CELMAN, SUSANA** (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- CLARK, BURTON R.** (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen.
- CODECE** (Consejo de Decanos de Ciencias Económicas) (2013). Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público.
- FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN** (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- FLICK, UWE** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2da. ed. Morata.
- FLORES KONJA, JULIO VICENTE** (2004). *Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina*. Quipukamayoc, 10(20).
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL** (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM** (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Pedagogía Universitaria.
- HARDGRAVES, DANIEL** (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores. Morata.
- LITWIN, EDITH** (1998). *La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

- LITWIN, EDITH** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- MATEO ANDRÉS, JOAN** (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona.
- MIGUELES, MARÍA A.** (2003). *Reflexiones sobre los conocimientos previos*. *Novedades Educativas*, (149).
- PAHLEN ACUÑA, RICARDO; CHYRIKINS, HÉCTOR Y MARTÍNEZ, JORGE** (1993). *El Contador en América Latina*. *Quipukamayoc*, 1(2).
- PERKINS, DAVID** (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- PERRENOUD, PHILLIPE** (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- PERRENOUD, PHILLIPE** (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. *Colihue*.
- SARBACH, ALEJANDRO** (2012). *Evaluar y Acreditar*. <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>
- TERIGI, FLAVIA** (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- VILLAR ANGULO, LUIS M.** (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall.

## 2 Secuencia para la enseñanza del nivel inicial de una disciplina

LEILA DI RUSSO · SANTIAGO HAUQUE

### INTRODUCCIÓN

Si entendiéramos a la contabilidad como un lenguaje (cfr. Pahlen Acuña *et al.*, 1998) que los profesores de primer año debemos enseñar desde cero, es decir, a alumnos que no tienen conocimientos contables previos, estaríamos en condiciones de afirmar que nuestra tarea se asemeja a la de un docente de primer grado que enseña a leer y a escribir la lengua castellana o el lenguaje matemático.

Seguramente estos admirados docentes de nivel inicial se han formado en didáctica y por ello conocen una o varias secuencias alternativas de enseñanza para lograr que un niño que nunca escribió una palabra o un número pueda alcanzar ese objetivo con éxito.

También hemos observado cómo los kinesiólogos infantiles realizan actividades secuenciadas tendientes a que un niño con alguna dificultad motriz pueda aprender a caminar de manera independiente a pesar de no haber podido lograrlo naturalmente, como lo hacen los niños que carecen de este tipo de problemas.

Asimismo los fonoaudiólogos, que enseñan a hablar a los niños que no han podido aprender el lenguaje de sus padres de forma natural y emplean secuencias de enseñanza para las que se han capacitado previamente.

Entonces nos preguntamos: ¿por qué los profesores universitarios que poseemos títulos profesionales tenemos tan poco cuidado en el uso de secuencias de enseñanza en los primeros escalones de la disciplina contable?

Quizás porque pensemos que como nuestros alumnos son adultos son capaces de aprender cualquier disciplina aunque se les explique de manera desordenada, sin un hilo conductor y sin tener en cuenta sus conocimientos previos de contabilidad o de otras disciplinas y el contexto sociocultural del cual provienen.

Muchos profesores se excusarán en el hecho de que la secuencia está establecida en el programa y, más aún, en el plan de estudios de una carrera.

La pregunta que nos hacemos entonces es si esos programas fueron elaborados teniendo en cuenta una secuencia pensada para la comprensión paulatina de los conocimientos nuevos por parte de los alumnos que actualmente están ingresando a la Facultad o se basaron en alumnos ingresantes de décadas pasadas.

¿Se podría pedir a un niño que está aprendiendo a hablar que pronuncie la palabra «helicóptero», por ejemplo, en lugar de comenzar por mamá y papá?

Pareciera que en la enseñanza del lenguaje contable estos aspectos no son muy tenidos en cuenta en los primeros años de una carrera universitaria. Quizás el problema tenga un origen histórico, pues el profesor de primer año de las materias contables estaba acostumbrado a recibir en sus aulas a los antiguos peritos mercantiles, que sabían claramente qué era el activo, el pasivo, qué era una cuenta o un asiento. Así, si el profesor se desordenaba en su secuencia de enseñanza, los «daños colaterales» para la comprensión de los ingresantes eran prácticamente nulos, pues el alumno manejaba el lenguaje, conocía la terminología y los procesos de los que el docente de manera errónea se estaba anticipando.

Pero lamentablemente para los nostálgicos, el perito mercantil ha desaparecido y su desaparición no data del año pasado, sino que ya lleva unos veinte años de extinción.

En la actualidad nos encontramos con los alumnos reales, muy distintos de aquellos alumnos «ideales» de décadas pasadas (cfr. Pacífico *et al.*, 2011). Hoy los ingresantes a la FCE, en virtud de un relevamiento que hemos realizado a las cohortes 2014 y 2015, en un 65 % ni siquiera tienen claras cuáles son las incumbencias de la economía, de la administración y de la contabilidad y además creen que cuando les hablamos de un asiento nos referimos a la silla en la que están sentados.

Si seguimos a Domínguez *et al.* (2007), citados por Pacífico *et al.* (2010:13), que formula secuencias de enseñanza y los elementos a tener en cuenta en su elaboración, debemos pensar, para el caso de la contabilidad, ¿cuál/es sería/n la/s secuencia/s que nos permitiría/n que un neófito en el tema pueda aprender las bases de la disciplina contable?

En su formulación nos preguntamos: ¿cuáles serían los objetivos a alcanzar? ¿Cuáles las herramientas a emplear? ¿Con la ayuda de qué recursos de los disponibles se podrían lograr?

Esta nueva realidad de la enseñanza del lenguaje contable nos obliga a replantear nuestra forma de planificar las clases en cuanto a plazos y objetivos a alcanzar, al vocabulario que utilizaremos, a los ejemplos clarificadores que buscaremos, al material tanto teórico como práctico que seleccionaremos, y hasta la forma en que evaluaremos, todo ello si queremos lograr que estos alumnos reales comprendan la disciplina.

## **1. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA FORMULACIÓN DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA**

Luego de haber indagado acerca de la formación previa respecto de la disciplina contable de los alumnos, de su desconocimiento del vocabulario

técnico y del funcionamiento del ciclo contable, se inicia el proceso de diseño de una secuencia de enseñanza que permita sortear los inconvenientes observados para tender a la anhelada formación para la comprensión y el análisis crítico. De este modo se intentará describir inicialmente y delinear las acciones académicas que nos aproximen a que quienes inician el ciclo de formación en contabilidad puedan, de manera independiente, proponer soluciones para casos concretos contextualizados en la actividad profesional, articulando el uso de las distintas herramientas en las que fueron formados.

En la formulación y puesta en práctica de dicha secuencia se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

### **1.1. Operacionalizar el enfoque sistémico**

La secuencia que nos ocupa se encuentra centrada en el enfoque sistémico para el proceso de enseñanza a los estudiantes del Ciclo de Formación Básica Común. Rechaza el reduccionismo unidisciplinar pero tampoco comulga con el holismo extremo que intuitivamente desprecia al individuo, colocándose en una postura antidisciplinar.

El espacio curricular en el que se plantea plasmar este trabajo se basa en que «el enfoque sistémico es aplicable en todas las disciplinas y retiene los aspectos positivos del atomismo (atención a los componentes individuales), así como los del holismo (atención a la totalidad)» (Bunge, 1999a:370).

Se debe recordar que:

El no adoptar el enfoque sistémico para el estudio o diseño de sistemas de cualquier clase está destinado a fracasar al no resolver algunas de las cuestiones de interés o, peor aún, a crear problemas sin sentido. En contraste, adoptar el enfoque sistémico evitará los peligros de la visión de túnel en los que invariablemente cae el especialista de mente estrecha, por ser incapaz de tomar en consideración rasgos que no se estudien en el campo al que se dedica. *En otras palabras, el sistemismo favorece la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.* (Bunge, 1999a:370, el destacado es propio)

Sería muy difícil de imaginar la posibilidad de organizar una secuencia en la que no exista contacto con otras asignaturas del primer año de la carrera. Para razonar y registrar ciertas situaciones y problemas de contabilidad necesitamos que los alumnos acudan a conceptos del derecho, de la matemática, de la economía, de la administración y de la informática, entre otras disciplinas. Esta es la razón por la cual en la elaboración de una adecuada secuencia de enseñanza de la disciplina contable se deberá consultar y trabajar conjuntamente con los otros docentes de otras áreas y conocer, si existieran, las secuencias de enseñanza empleadas en las otras asignaturas

del primer año y también del nivel previo del cual provienen los alumnos, es decir, del secundario.

## **1.2. Definición de los objetivos, contenidos a desarrollar, el lenguaje técnico y el orden de presentación de los temas en el diseño curricular**

- Se deben definir tanto los objetivos generales como los específicos a lograr luego de finalizar el cursado de la materia, o por etapa. Es de suma importancia que tanto el docente como el alumno conozcan desde el inicio del curso cuáles son los objetivos a alcanzar. De este modo el alumno puede ir analizando paso a paso sus posibilidades de alcanzarlos, sus dificultades, y saber con claridad qué es lo que se pretende de él. Para el caso concreto de la primera materia contable, el objetivo general debería ser que el alumno pueda elaborar su primer balance contable. Si se entiende que a lo largo del cursado aprenderá las distintas etapas del proceso contable, que realizará innumerables registros en diferentes libros, pero que todos ellos son solo un medio para lograr elaborar ese informe final que se denomina balance, y que es uno de los productos más importantes de la profesión contable, habremos alcanzado el objetivo deseado. Por el contrario, si el alumno entiende que lo que aprende en esta materia es a hacer solo un conjunto de asientos a repetición, sin sentido y sin un hilo conductor, no habremos logrado que comprenda el porqué de la asignatura y el valor profesional y social del conocimiento adquirido. Incluso si con posterioridad a la formulación del informe (que, tal como lo aclaramos al principio, tendrá el carácter de ser sumamente elemental y con el menor grado de complicaciones posibles) se continua el desarrollo curricular con un espacio destinado al análisis crítico y la fundamentación de los resultados obtenidos, el objetivo de las competencias logradas resultará ser aún más provechoso y trascendente.
- Se propondrá un esquema de razonamiento que partirá de lo abstracto hacia lo concreto. A muchos de los alumnos que ingresan al ciclo universitario les cuesta demasiado desarrollar el pensamiento abstracto. Sostenemos que si se logra enseñar la disciplina contable partiendo del estudio de la igualdad contable estática y las sucesivas modificaciones que esta va experimentando a través de las que denominamos variaciones patrimoniales, para luego incorporar el manejo de las cuentas y el desarrollo concreto de casos de registración, formaremos alumnos que serán capaces de resolver situaciones nuevas, no contempladas en ninguna norma previa que les solucione el interrogante. Y, si somos ambiciosos, también serán capaces en un futuro de redactar normas por estar entrenados para razonar posibles



soluciones para nuevas realidades del contexto, distintas de aquellas vigentes al momento de su capacitación.

Solo de este modo estaremos satisfechos de formar profesionales acordes con las exigencias del siglo XXI y que puedan adaptarse permanentemente a los cambios en el sistema.

Hoy la didáctica de la contabilidad enfrenta un importante dilema:

¿debemos abordar el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de los conceptos que rigen la contabilidad o empezando con las normas vigentes para la emisión de estados financieros? Hay un hecho innegable, la contabilidad existía antes que las normas perfeccionadas con el objeto de facilitar su comprensión y brindar garantías a los destinatarios externos de los informes financieros... Sin el saber intuitivo de la contabilidad como disciplina viva, ni el conocimiento de sus fundamentos, el aprendizaje de normas se reducirá a la mera repetición de resoluciones técnicas y a la búsqueda de soluciones prácticas con ausencia total de juicio crítico. (Zgaib, 2008:32)

En nuestra opinión, no resulta conveniente la incorporación de la enseñanza de normas contables de ningún tipo en esta etapa inicial, pues atentaría contra ese deseo de lograr el pensamiento abstracto. Por el contrario, la enseñanza de la teoría contable pura y la discusión de las distintas corrientes de pensamiento conocidas a través de los tiempos enriquecerían este anhelado proceso de formación.

- Se justificará la secuencia en el desarrollo de las etapas propias del ciclo contable de las organizaciones que transcurre durante el ejercicio económico.

Hemos relevado diferentes tipos de diseños curriculares en los programas analizados de las materias contables iniciales.

Encontramos aquellos que organizan el dictado de la materia dividiendo los temas según los distintos rubros que proponen las normas de exposición de los estados contables (en adelante EE. CC.), y en otros casos la organización tiene que ver con el orden de los registros para llegar al balance final de ejercicio (operaciones repetitivas del año en primer lugar y operaciones típicas de cierre al finalizar el dictado).

Estamos a favor de la segunda forma de secuencia, pues entendemos que tenemos que entrenar a nuestros alumnos para seguir un proceso secuencial que sea similar al que realizará en la vida profesional. Además, creemos que la enseñanza por rubros es en cierto modo artificial, pues difícilmente una operación o hecho económico provoque variaciones patrimoniales en un solo rubro, sino que involucrará a varios de ellos. Esta organización de la

secuencia obligaría a analizar cada situación por lo menos dos veces durante el desarrollo del programa, lo que implicaría pérdidas de tiempo, necesario para destinarlo a la reflexión y al análisis crítico.

- Se debe enseñar el vocabulario técnico y respetar el orden lógico en el que se irán explicando los conceptos nuevos.

Muchas veces, sin darnos cuenta, durante la clase empleamos un conjunto de palabras que son parte de la jerga propia de nuestra profesión y, como las tenemos tan incorporadas a nuestro lenguaje cotidiano, suponemos que los alumnos las conocen.

En toda comunicación verbal o escrita es condición fundamental para que el mensaje que se emite pueda llegar y ser interpretado por el receptor que ambos conozcan el lenguaje en el que el mismo se ha emitido. De lo contrario, el docente puede llegar a sentirse satisfecho pensando que ha transmitido sus conocimientos de la mejor manera, pero si el alumno no conoce el significado de las palabras y el sentido en el que el docente las ha empleado difícilmente se logre el objetivo del aprendizaje. No son muchos los alumnos que en una clase numerosa se atreven a preguntar el significado de una palabra nueva o de una frase pronunciada por el docente por temor a ser burlados. Así, nos hemos encontrado con alumnos que al mencionar el docente la palabra «imputar» la confundían con «amputar», o casos en los desconocían completamente el significado de «cuenta corriente». Es conveniente, por lo tanto,

asegurarse de que el estudiante comprenda el vocabulario técnico, definir todos los términos que puedan resultar nuevos o que se usan en un sentido especial, cuidar de no dejar lagunas de imprevisión. Para un profano los términos «iluminación» y «brillantez» pueden casi resultar sinónimos, pero representan conceptos enteramente distintos para un físico. (Menin, 2002:66)

- Seguramente el docente de décadas pasadas, como señalamos con anterioridad, no se debía enfrentar con estas situaciones pues sus alumnos ingresaban entrenados en el lenguaje contable, pero hay que entender que hoy esta situación ya no ocurre.

Quizás un intento de solución sería elaborar un glosario de términos específicos que les vaya allanando el camino de la comprensión no solo de las clases sino también del material de estudio que, en su mayoría, se redactó dando por sentado el conocimiento previo de la disciplina por parte de los alumnos. Algunos autores de ya han comprendido esta realidad y los han adecuado.

- Se deberá respetar un orden lógico para la presentación de los temas en el diseño curricular y evitar repeticiones y/o superposiciones.

Muchas veces nos encontramos con docentes e incluso bibliografía que al desarrollar un tema utilizan ejemplos o señalan conceptos que se encuentran más adelante en el programa de la materia en estudio.

En ocasiones, cuando se aborda el tema de las cuentas, al buscar un ejemplo de cuenta regularizadora del activo se acude casi siempre a las amortizaciones acumuladas. En este caso es necesario tener empatía y darnos cuenta de que un alumno que se inicia en el conocimiento de las cuentas desconoce aún qué son las amortizaciones, tema que se desarrollará en una etapa posterior. Es, como señalamos páginas arriba, similar a que un niño pronuncie antes «helicóptero» que «mamá».

Otro ejemplo de este cierto «desorden» en la secuencia de enseñanza lo encontramos en el libro *Elementos de Contabilidad General*, que era el texto inicial en la carrera de contador utilizado entre las décadas del 60 y del 80 en casi todas las universidades del país. En el capítulo 2, punto 2e) aparece lo siguiente:

Análogamente en los créditos de la empresa se distinguirán funcionalmente los provenientes de las ventas a plazo de los que signifiquen colocaciones transitorias o permanentes de fondos disponibles y participaciones en otras empresas. Los primeros constituyen créditos por ventas y los restantes, inversiones temporarias inmovilizadas. Se tienen pues diversos rubros del activo: por disponibilidades (dinero en caja y bancos y valores a la vista); bienes de cambio; bienes de uso; bienes inmateriales (llave de negocio pagada, marcas de fábrica, patentes industriales etc.); créditos, inversiones y cargos diferidos (gastos de organización y otros gastos pagados por adelantado que deban incidir en el ejercicio siguiente o en posteriores). (Arévalo, 1956:30)

Lo más curioso es que luego, en el punto 3 de la misma página 30, comienza recién a explicar los conceptos de activo, pasivo y patrimonio neto. Evidentemente la enunciación de tantos conceptos previos al desarrollo del activo hace pensar que la secuencia elegida por Arévalo no estaba destinada a los novatos. Ante ese texto, un novato en la disciplina contable solo tenía dos alternativas. Una, estudiarlo de memoria para pasar a la siguiente unidad y lograr comprenderlo al volver sobre sus pasos y luego de haber estudiado toda la materia. Otra, abandonar el estudio de la asignatura por no comprender ni una sola palabra de ese escrito en el comienzo del cursado. Seguramente el profesor Arévalo sabía que sus lectores ya conocían el lenguaje contable y por lo tanto una digresión de este tipo no alteraría demasiado la comprensión de los temas. En la realidad que nos toca enfrentar actualmente, con alumnos que desconocen la disciplina al ingresar, sería

muy difícil emplear esta clase de bibliografía o basarnos en la secuencia que propone.

- Se deberán priorizar algunos temas y descartar otros con el propósito de lograr la comprensión por oposición a la abundancia de contenidos.

Muchas veces, en la búsqueda de enseñar la realidad tal cual es sobrecargamos a los alumnos con explicaciones innecesarias para la comprensión de los temas básicos y no tenemos en cuenta que quizás con un ejemplo más sencillo y contextualizado en el contexto en que vive día a día el alumno logremos la asimilación del conocimiento.

¿Es necesario explicar el concepto de provisión con el caso del Impuesto a las Ganancias o el Sueldo Anual Complementario? Quienes nos escuchan aún no saben los mecanismos y normas de los mismos. Si, en cambio, utilizamos el gasto de algún servicio, como la energía eléctrica o el gas, que en algunas provincias es de liquidación bimestral y que muchos de nuestros estudiantes tienen que pagar porque alquilan sus departamentos, tendrá más que ver con sus realidades y facilitará la comprensión del tema.

¿Es necesario explicar los registros iniciales de ventas y compras incluyendo el funcionamiento de las cuentas patrimoniales ligadas al Impuesto al Valor Agregado? Más allá de que casi todas estas operaciones están gravadas en Argentina, estamos exigiendo que nuestros alumnos aprendan al mismo tiempo a registrar sus primeras ventas y compras y a entender el mecanismo de funcionamiento del complejo Impuesto al Valor Agregado.

¿Es necesario enseñar en un inicio a registrar una venta de bienes de cambio conjuntamente con el proceso de determinación y registración del Costo de Mercaderías Vendidas? Si los alumnos todavía no saben cómo funciona el sistema de inventario permanente, lo único que lograremos es que se aprendan de memoria que luego del asiento de ventas viene el de costo, sin entender los fundamentos de su creación.

Intentaremos de este modo reflexionar acerca de cómo mejorar nuestras prácticas docentes en la enseñanza inicial de la Contabilidad. En términos de Ken Bain, los mejores profesores universitarios:

saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad. Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia universitaria. (2007:27)

## **2. DEFINIR LAS HABILIDADES Y/O CAPACIDADES QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS**

Es de suma importancia definir no solo los conocimientos que el alumno adquirirá durante el cursado sino también, siguiendo a las Normas Internacionales de Educación N° 3: Habilidades profesionales y formación general (cfr. [www.IFAC.org.](http://www.IFAC.org.), 2008), las habilidades y/o capacidades que se desean lograr luego del cursado de la asignatura Contabilidad básica:

- Desarrollar la capacidad del estudiante para identificar y procesar información, por oposición a una simple acumulación de datos o aplicación sin crítica de normas contables vigentes.

El profesional en ciencias económicas no puede, ni aun recordando la totalidad de la información disponible de la disciplina en la que se especialice, cumplir cabalmente su rol a través de un proceso de acumulación de datos y cifras de cada uno de los casos concretos analizados en su vida universitaria, por más que los mismos se encuentren clasificados como disciplinares.<sup>1</sup>

- Su formación estará cumplida recién cuando sea capaz de obtener información, a partir de los múltiples medios existentes actualmente y de los que puedan existir en el futuro. El graduado deberá poseer en el ejercicio de su actividad profesional un conjunto de capacidades que le permitan enfrentarse a situaciones novedosas e inimaginables siquiera para el profesor que lo formó, y para ello es necesario, entre otros elementos, que logre obtener y procesar los nuevos datos que le brinde la realidad, de manera de crear nueva información útil.

Las modificaciones en el derecho positivo, tanto sean por normas contables legales o profesionales, no pueden resultar óbice para que el graduado siga realizando su trabajo con la misma calidad del momento de la finalización de su carrera. Por todo ello se torna imprescindible lograr que el alumno desarrolle la capacidad de razonar los distintos problemas contables con cierto nivel de abstracción, es decir, en términos de variaciones patrimoniales, desde el inicio de su formación en la disciplina, y el correcto manejo del criterio de lo devengado antes de la incorporación de las normas contables que estaban vigentes en el momento en que cursó sus estudios. Deberíamos darle un

---

<sup>1</sup> La maravillosa memoria de Funes en el cuento borgeano le impedía especialmente desarrollar cualquier tipo de pensamiento abstracto, por lo que no le servía en modo alguno para hacer frente a las nuevas situaciones que podía necesitar resolver en el futuro.

nivel de abstracción tal que nos permitiera universalizar la enseñanza de la contabilidad inicial, esto es, que se enseñen las bases del mismo modo en cualquier país del mundo, despegándose de las normas vigentes en cada lugar y dejando su estudio para los escalones finales de la formación.

Desarrollar la capacidad para el trabajo en equipo entre los estudiantes

- Las tendencias individualistas de nuestra sociedad deben contrarrestarse mediante una formación profesional que fomente el real trabajo en equipo y de ninguna manera en la simple división del trabajo dentro de un grupo sin interacción alguna entre sus miembros. El crecimiento actual y futuro de la ciencia y la tecnología no existe fuera de los avances que pueden lograr los equipos de trabajo uni o pluridisciplinarios.<sup>2</sup> Esta forma de pensar la enseñanza estimulará en un futuro la conformación de equipos profesionales para la labor del graduado, pudiendo así prepararse en mejor forma para los desafíos que deberá enfrentar.<sup>3</sup>

En lo referente a la composición de grupos, dependiendo de criterios como el nivel de habilidad de los componentes, sexo, condiciones socio-económicas, etcétera, se formarán grupos homogéneos o heterogéneos. Así, cuando se trabaja sobre una destreza específica... se recomiendan grupos homogéneos. Cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos, los grupos heterogéneos son más adecuados. Cuando el profesor tenga dudas, se recomienda establecer grupos heterogéneos. La selección al azar puede ser efectiva. (Villar Angulo, 2004:381)

Resulta aquí muy atinada la pregunta retórica de: «si enseñamos como equipos de profesores, ¿no deberíamos también aprender y practicar en equipos?» (Martimianakis, 2010).

---

2 Además de las ventajas que resultan para cada uno de los actores del proceso de trabajo, el verdadero trabajo en equipo permite a las instituciones entre otras: a) aumentar la calidad del trabajo al tomarse las decisiones por consenso, b) fortalecer el espíritu colectivista y el compromiso con la organización, c) reducir los tiempos en las investigaciones al aportar y discutir en grupo las soluciones, d) disminuir los gastos institucionales, e) obtener nuevas formas de abordar un problema y f) generar una mayor aceptación de las soluciones.

3 Sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo, cfr. Villar Angulo, 2004:231 y ss.

- Privilegiar la búsqueda de la formación ética del futuro profesional, por oposición a solo brindar información sobre contenidos científicos y técnicos.

El proceso de formación universitario es muchas veces confundido con brindar profusa información. La Universidad debe enseñar al futuro profesional a mantenerse informado de modo constante, no simplemente actualizarlo sobre el estado de la ciencia, la técnica o la normativa vigente durante su vida de estudiante.

Ahora bien, ese proceso formativo deberá caracterizarse por internalizar una ética que no acepte un mero relativismo cultural y moral sino que, en función de valores absolutos, forme profesionales que dinamicen a la futura sociedad desde su interior. Este proceso «exige a las partes a ser explícitos sobre los fines y los valores que defienden», recordando siempre que «la formación de los estudiantes universitarios ha de centrarse prioritariamente en la asimilación y dominio de las metas formativas y en la construcción de valores más representativos» (Villar Angulo, 2004:198)

Se intenta aquí seguir la búsqueda de un desarrollo de competencias críticas y reflexivas en el futuro profesional que se resume en la visión constructivista u holística de Barnett vista por Abate y Orellano:

Barnett esboza una concepción alternativa del ser humano que puede darnos nuevos tipos de objetivos educativos para este siglo. Esta concepción no se sitúa ni en las operaciones y la técnica, ni tampoco en los paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total del mundo de los seres humanos. El mundo de la vida es más amplio que el de competencia corporativa o el de competencia académica.

Contra el saber-cómo de la competencia operacional y el saber-qué de la competencia académica, una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe proponer el conocimiento reflexivo. Este conocimiento es independiente de las formas de conocer. No adopta una posición fija que favorezca una epistemología sino que acepta todos los tipos de conocimientos que puedan ayudarnos a conocer mejor el mundo.

En el mundo de la vida, las situaciones son abiertas. En él hace falta que seamos capaces de adoptar perspectivas alternativas, de poder contar con un espectro de valores e intereses humanos que nos permitan abordar las cuestiones que debamos enfrentar.

La capacitación para el mundo de la vida requiere de un foco concentrado en el dialogo y el análisis como tal. La comunicación no es estratégica, ni enmarcada en normas de la disciplina, el mundo de la vida busca formas dialógicas de comunicación. Si hay una transferibilidad que podamos distinguir en el mundo de la vida, se trata de la metacrítica. Es una capacidad de autosupervisión continua. La transferibilidad en este caso es un estado de la mente: consiste en comparar, contrastar, intercambiar, revisar y experimentar

a través de los distintos dominios de nuestros propios proyectos humanos. En esta tarea suele resultar útil la colaboración o al menos el intercambio con otros. El aprendizaje para el mundo de la vida se puede caracterizar como meta-aprendizaje. Se trata de un continuo aprendizaje en acción, en el cual los propios proyectos y prácticas son evaluados por uno mismo y descartados cuando es necesario. Es una disposición crítica para analizar el propio aprendizaje. Es un proceso que no tiene fin. Aprendemos de nuestros propios errores. (Abate y Orellano, 2005:5-6)

- Promover la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina contable con espíritu crítico

Es muy interesante que los alumnos puedan ir autoevaluando los avances alcanzados en cada etapa en las que dividamos el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina contable. Para ello es fundamental que él conozca cuáles son los objetivos de cada clase y qué capacidad o habilidad se pretende que logre desarrollar luego de participar de la misma. Y por lo tanto es primordial no extenderse demasiado en los desarrollos teóricos y utilizar la resolución de casos prácticos como mecanismos de evaluación de la comprensión de la teoría hasta allí abordada.

Si el alumno, luego de haber participado de una clase teórica no logra resolver los problemas de la vida práctica que se le planteen, entonces se estará dando cuenta de la falta de comprensión de los temas en ella tratados. Y cuando hablamos de solución no nos estamos refiriendo a una única posibilidad de solución, la que le gustó al docente, sino de múltiples posibilidades que surjan luego de un debate de ideas planteado entre docentes y alumnos partiendo de haber analizado e interpretado con espíritu crítico la teoría general.

el camino correcto descansa en desarrollar programas de estudio que provean en alguna medida a los intereses de los estudiantes, pero que a la vez muestren la permeabilidad necesaria para que los mismos puedan percibir las limitaciones de sus propios campos de estudio. Trayendo nuevas formas de analizar temas dentro de los intereses de los estudiantes, el programa de estudio se mantiene integrado, pero a la vez se abre. En ese proceso, los estudiantes se colocan en posición de ser más críticos de su aprendizaje, pero en una forma constructiva. (Barnett, 1990:187, traducción propia)

- Solo de esta forma estaremos desarrollando en los estudiantes la capacidad de abstracción, de resolver situaciones nuevas y, por qué no, de ser los futuros redactores de normas, por oposición a generar solo aplicadores acrílicos y «robotizados» de las mismas.



- Promover el desarrollo de la autonomía para el estudio y el trabajo

Si intentamos que los estudiantes sean capaces de pensar y resolver situaciones nuevas, como docentes tendremos que plantearles esquemas abiertos no solo en las posibles soluciones sino también en los siguientes aspectos: El planteo de los casos: se debería solicitar a los alumnos que su pongan los datos que consideren «faltantes» en el enunciado de un problema. Además, requerir que sugieran la fuente y el modo de obtención, ya que en la realidad del trabajo profesional nadie recibe «enunciados completos» de los problemas. La forma de presentar los ejercicios contables con enunciados está tan alejada de la realidad que resulta ser para el alumno una verdadera «estafa educativa», pues les estamos creando un mundo que no existe.

Podría llegarse al punto de pensar que en la vida profesional hay enunciados escritos y solicitarlos a sus empleadores o clientes antes de acometerse a la tarea de procesar la información contable. De este modo, en exámenes orales de la asignatura Contabilidad Básica pudimos constatar que algunos alumnos tenían esta visión equivocada, pues cuando se los interrogó acerca de la fuente de información del costo de lo vendido su respuesta inmediata fue: «Lo obtengo del enunciado», en lugar de contestar «del inventario permanente de mercaderías». Y los alumnos no mintieron, porque dicha información era suministrada por el enunciado en la guía práctica de cátedra.

Resolución de situaciones problemáticas: se tendría que otorgar una completa libertad respecto de las formas para la resolución de los trabajos. Es decir que lo importante debe estar en el resultado final, el balance y los saldos que arrojen las cuentas. No interesará si lo pudo obtener realizando 1, 2 o 5 asientos. Lo que debería importar es que haya obtenido el resultado esperado por el docente u otro y, más aún, que sea capaz de argumentar y defender oralmente la forma en la que trabajó y las herramientas de la teoría que empleó para llegar a ese resultado.

Sugerencias: como una de las consignas finales, es necesario que se solicite a los alumnos que agreguen al menos cinco nuevas tareas a realizar sobre la base de los datos brindados. Todas estas exposiciones podrían servir al docente para ver si el alumno comprendió los temas y está en condiciones de ir más allá de lo que aprendió. Esta es una tarea que por lo general encargamos a los alumnos que desarrollan tareas de pasantías o ayudantías de cátedra, pero sería de suma importancia extenderla a todos los alumnos. Sin dudas entendemos que es mucho más importante formarlos para que sean capaces de discutir y argumentar distintos aspectos de la teoría aplicada que pedirles que nos reciten de memoria, como quien en la infancia aprendía un versito para el acto escolar, la definición de contabilidad del autor favorito del profesor. Seguramente, el «versito» será olvidado dentro de un tiempo y no es la habilidad que el ejercicio profesional demanda en la actualidad.

Como complemento de las actividades áulicas se podrían incorporar otras herramientas que enriquezcan el trabajo docente y mejoren la comprensión de los temas analizados, las que están contextualizadas en las prácticas diarias de los alumnos:

- a. Apertura de un foro de discusión entre los alumnos participantes a través de Internet con la moderación del docente.
- b. Realización de una o más charlas con actores regionales que participan en los casos planteados. Se incluirá la participación de graduados de las distintas carreras de grado de la Facultad.
- c. Proyección de películas o materiales periodísticos en los que la información contable juegue un papel clave y que sirvan de apoyo a la discusión de los problemas planteados en las consignas de los casos prácticos a resolver. A su finalización se planteará un debate entre todos los participantes en el espacio. Aquí se podrían discutir temas de actualidad, como el lavado de dinero y la función de la contabilidad.
- d. Realización de trabajos en grupos, fomentando la conformación de una conciencia de trabajo autónomo. Los participantes deberán plantear por sí en los encuentros con el docente las dudas y problemas que les surgen al momento de conformar el producto final de la propuesta de solución según las consignas planteadas.
- e. Encuentro para la puesta en común de las soluciones propuestas. Se invitará a los alumnos para que asuman los roles de actores del caso y se expresen tal como si la situación estuviera aconteciendo en la realidad. De este modo se desarrollará la capacidad de argumentar y analizar críticamente la tarea realizada. Hasta se podrían hacer teatralizaciones que simulen una asamblea de accionistas en la que el alumno deba explicar el balance de la sociedad y los compañeros hacer preguntas acerca de los resultados obtenidos y la situación patrimonial del ente.

Los juegos de asunción de roles para la experimentación en situaciones de conflicto permiten a los estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos los riesgos como parte del vivir diario. La creación de situaciones experimentales posibilitará a los docentes monitorear las conductas de sus estudiantes y proponer nuevas consideraciones, alertar frente a conductas inapropiadas y reorientarlas. (Litwin, 2008:102)

- f. Evaluación del docente durante la preparación de los trabajos y durante la argumentación de la presentación final.

Respecto de las formas concretas de trabajo, se propondrán los siguientes mecanismos:

- Labor áulica presencial: se deberían utilizar aulas tradicionales provistas de pizarrones. Sin embargo, el medio de comunicación central resultará de la interacción de las computadoras de docentes, invitados y alumnos. En efecto, se prevé contar en clase con al menos una computadora por cada uno de los grupos de estudiantes, además de las que utilicen docentes e invitados. A través de la red Wi-Fi disponible en todo el ámbito de la Facultad será posible la interacción permanente respecto del o los casos a analizar con la herramienta informática.

Resulta inconcebible en la actualidad la idea de enseñar el procesamiento contable de manera manual. El libro mayor ya no se hace en ninguna organización manualmente y cobra mucha mayor importancia el uso del plan de cuentas codificado para la imputación de las operaciones. Es como si a un agricultor del siglo XXI le enseñaran a trabajar la tierra con arado tirado por bueyes. El uso de herramientas informáticas no obsta a que los alumnos aprendan el ciclo contable completo, de modo que debemos dejar nuestros temores de lado y avanzar en la enseñanza del proceso contable tal como se realiza hoy en el campo profesional. El tiempo que se pierde en que un alumno sume infinitas columnas de saldos se aprovechará para que, una vez impreso el listado, se puedan analizar con espíritu crítico las implicancias que ese saldo tiene y su semejanza con la realidad que se intenta reflejar. Hoy estamos acostumbrados a escuchar a los profesores decir que no les alcanza el tiempo para dar más temas y menos aún para el espacio de reflexión. Quizá la clave esté en las herramientas antiguas de procesamiento que se están empleando en las aulas. Es como si el árbol tapara al bosque. Qué nos interesa más, que el alumno nos demuestre que sabe sumar el debe y el haber de la cuenta mercaderías o que nos alcance el tiempo para que luego de procesar las operaciones pueda constatar ese saldo obtenido electrónicamente con las existencias reales, sepa cómo obtener las diferencias, cómo imputarlas y, especialmente, que aprenda a fundamentar ante una asamblea qué ocurrió con esas diferencias detectadas y cuál es su sugerencia para mejorar las fallas en el ejercicio siguiente.

- Labor fuera del aula: se debería mantener el contacto entre todos los participantes a través de las herramientas informáticas. Además de la plataforma disponible para toda la Universidad, es necesario multiplicar los medios de interacción mediante las redes sociales. Si los alumnos aprenden a consultarse entre ellos las dificultades que van atravesando y el docente se torna solo en un moderador que trata de no intervenir demasiado sino permitir que entre ellos se contesten y encuentren alternativas, se habrá logrado una situación cercana a la realidad del profesional que consulta a sus colegas al encontrarse en una situación difícil de resolver.

Se podría prever que los trabajos y comunicaciones de los participantes estén disponibles en una página web de acceso libre *ad hoc*, por la que la interacción con otros interesados en allegar sus opiniones será más sencilla. El docente deberá dejarlos debatir y solo intervenir al final de las exposiciones o cuando nadie haya encontrado una solución al problema.

### **3. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

En el campo de la evaluación y de la acreditación o, en otros términos, de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa es quizás el aspecto en el que más se desea diferenciarse de las prácticas más habituales de las universidades de nuestro país.

En general, se considera que los sistemas de evaluación que prevalecen en la realidad universitaria argentina muestran las siguientes características en la práctica:

- Disociación entre el proceso de enseñanza y el momento de la evaluación.
- No se observa una búsqueda de «evaluar para conocer».
- Asimilación del concepto de evaluación únicamente al de examen o instrumento de medición.
- Implícita aceptación de la posibilidad de que las competencias requeridas se obtengan a partir de la simple «adición» de exámenes parciales.

Este proceso no tiene que ver solo con el «desconocimiento» de las mejores prácticas de la evaluación educativa por parte de los docentes en ciencias económicas, sino esencialmente con que el profesor universitario en esa disciplina es responsable de la evaluación certificativa de los saberes profesionales mínimos de todos los alumnos que intentan superar su asignatura, hayan participado o no de un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje. Este rol lo obliga, con errores y aciertos, a salir del campo de la transparencia y la colaboración con el alumno y entrar en el campo de la estrategia y el conflicto, en los conocidos términos de Perrenoud. En especial en las materias del Ciclo de Formación Básica Común, «la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico» (Perrenoud, 2008:13).

En otras palabras, las asignaturas del «entramado obligatorio» de la carrera constituyen entre sí una «asociación» en las que se responsabilizan unas a otras de la adquisición por parte del alumno de un piso mínimo de contenidos que le permitan avanzar otra etapa en una determinada disciplina.

Como ejemplo, Contabilidad I, como correlativa previa para los contadores públicos, carga con la responsabilidad primaria de asegurar el nivel de los participantes en asignaturas como Contabilidad II y Auditoría, que se dictan en cursos posteriores.

Los desarrollos teóricos en educación brindan propuestas de métodos evaluativos novedosos que permiten, entre otros objetivos, tener más posibilidades de integrar ambos aspectos de la evaluación. En particular, se considera conveniente con este espacio intentar la aplicación de un «portafolios de evaluación» como procedimiento que armonice ambos aspectos del sistema.

Se observa una importante difusión de las propuestas teóricas referidas a este tipo de portafolios y la multiplicación de experiencias internacionales de su aplicación en la primera década del siglo XXI (cfr. entre otros Ruiz-Esteban *et al.*, 2011; Monclús Salamero, 2010; Villar Angulo, 2004; González Pérez, 2000).

Klenowski (2005) nos da muestra de la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación con las siguientes palabras:

Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional. (Ruiz-Esteban *et al.*, 2011)

Esta técnica, en sus diversas versiones, permite también avanzar en la superación de la tradicional evaluación de tipo «enciclopedista» que privilegia la memorización de contenidos por encima de la construcción de capacidades. Tengamos en cuenta que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es un «conocimiento construido» en tanto «conocimiento comprendido» respecto de que el alumno logre la capacidad de aplicarlo y/o transferirlo a su práctica al mismo tiempo que relacionarlo dentro del mapa conceptual disciplinar. En cambio, el conocimiento meramente almacenado se obtuvo solo por las funciones de la memoria, por lo que resulta aislado, desestructurado y de imposible transferencia a la realidad.

La propuesta de conformar un «portafolios de evaluación» nos acerca a un proceso evaluativo por oposición a un único momento de evaluación: «es un instrumento muy útil tanto para el seguimiento como para la evaluación de un proceso, pues tiene la particularidad de acumular información suficiente sobre cada uno de los elementos que integran una estructura» (Villar Angulo, 2004:534).

#### **4. DEFINICIÓN DEL PERFIL DESEADO PARA LOS DOCENTES A CARGO DEL DICTADO DE LA ASIGNATURA**

La puesta en práctica de esta secuencia y su implementación requerirá una respuesta especial a la pregunta de: ¿quiénes pueden ser los docentes apropiados para desarrollar esta propuesta?

Inicialmente es dable destacar que se considera central que los docentes a cargo tengan una dedicación parcial, manteniendo un equilibrio entre la dedicación a la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes los extremos: ni docentes universitarios exclusivos, aislados de la vida profesional del contexto, ni profesionales que dictan alguna clase universitaria aislada casi como hobby.

Seguimos, para definir el perfil de las personas a cargo de este espacio, las capacidades requeridas en Villar Angulo (2004) adaptadas al caso que nos ocupa:

Aquí más que nunca

el profesor universitario debe ser un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. (Benedetto en Villar Angulo, 2004:47)

El enfoque sistémico exige un docente reflexivo. Y para definir qué acciones implican la reflexión en un docente se sigue a Roth (1989),<sup>4</sup> quien recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Tener una visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar «¿Qué si...?».
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.

---

<sup>4</sup> En algunas versiones se agrega un criterio más: tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso).

13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
  14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
  15. Formular hipótesis.
  16. Considerar las consecuencias.
  17. Validar lo que es dado o creído.
  18. Sintetizar y contrastar.
  19. Buscar, identificar y resolver problemas, («situación problemática» «resolución de problemas»).
  20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
  21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
  22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
- Usar modelos prescriptivos solo cuando la situación lo requiera.

Quizás la lista no sea completa, pero quien se acerque a realizar la mayor parte de estas acciones seguramente podrá considerarse en el camino de resultar un docente reflexivo.

El profesor encargado de llevar adelante este espacio curricular deberá tener en consideración que analizará junto al alumno elementos que no solo implican el saber disciplinar sino su actuación ante casos concretos en su futura vida profesional. Su ejemplo y su consejo serán recordados, para bien o para mal, por toda la vida del estudiante.<sup>5</sup>

Villar Angulo nos recuerda que un estudiante universitario, como cualquier otro, necesita estar motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje. Para ello señala que requiere:

- Valorar el aprendizaje
- Creer que posee las capacidades y competencias necesarias para cumplir con éxito ciertas metas.
- Verse a sí mismo agente responsable en la definición y logro de metas personales.
- Poseer estrategias de pensamiento y autorregulación del aprendizaje que le permitan lograr estas metas.
- Controlar las emociones y estados de ánimo que puedan facilitar o interferir con el aprendizaje y la motivación.
- Lograr los resultados que indican que ha alcanzado las metas. (González, 1997, en Villar Angulo, 2004:82)

---

5 Es sorprendente que muchas veces nuestros antiguos alumnos recuerden frases o comentarios que hemos realizado décadas atrás como si fueran una guía indeleble para sus vidas. Y en muchas ocasiones también ni siquiera nosotros recordamos haber pronunciado esas frases o quizás, meses después de haberlas pronunciado, cambiamos de opinión.

Los docentes que participen en este espacio deberán contar con herramientas motivacionales para que los estudiantes logren entusiasmarse con los problemas planteados. No podrán contar solamente con la «necesidad de aprobar» de quienes encaren este espacio curricular.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Luego de haber detectado las dificultades en el aprendizaje de la disciplina contable que ostentan los estudiantes del primer año, decidimos proponer qué aspectos debería contemplar una secuencia de enseñanza que actúe como modelo a seguir para lograr la anhelada comprensión de los conceptos más elementales de la contabilidad y el desarrollo práctico del ciclo contable.

La secuencia deberá tener como destinatario al ingresante real a nuestra Facultad que posee muy pocos y en algunos casos nulos conocimientos previos de la disciplina, muy distinto del ingresante de décadas pasadas que, en su mayoría, poseía el título de Perito Mercantil y por lo tanto acreditaba amplios conocimientos en la materia.

Por supuesto que no podemos pensar en un único formato de secuencia que logre alcanzar estos objetivos, pero sí proponemos que, para lograrlos, la misma contemple los siguientes aspectos:

En cuanto al diseño curricular:

1. Tener una mirada sistémica de la enseñanza de la disciplina, es decir, considerar a la contabilidad como integrante de un plan de estudios compartido con otras asignaturas y la interacción con las mismas.
2. Definir los objetivos generales y los específicos a lograr al finalizar cada etapa del proceso de enseñanza y al terminar el cursado total de la asignatura.
3. Proponer un esquema de razonamiento que parta de lo abstracto hacia lo concreto.
4. Justificar la secuencia en el desarrollo de las distintas etapas del ciclo contable y sus segmentos durante el ejercicio, y proponer como meta a lograr que el alumno realice su primer balance contable.
5. Enseñar el vocabulario técnico desconocido por el alumno ingresante.
6. Respetar un orden lógico en la presentación de los temas evitando repeticiones y superposiciones.
7. Privilegiar algunos temas y descartar otros teniendo como objetivo principal lograr la comprensión por oposición al exceso de información.



En cuanto a las habilidades y/o capacidades que se desean lograr en los alumnos:

1. Capacidad para identificar y procesar información, por oposición a una simple acumulación de datos o aplicación sin crítica de las normas vigentes.
2. Capacidad para el trabajo en equipo.
3. Privilegiar la formación ética.
4. Desarrollar el espíritu crítico durante el aprendizaje.
5. Lograr la autonomía para el estudio y el trabajo.

En cuanto a los mecanismos de evaluación a emplear en la secuencia.

1. Evitar el divorcio del proceso de enseñanza del de evaluación.
2. Utilizar portafolios como formato de evaluación.
3. Exámenes con planteos abiertos y múltiples formas de solución alternativas.

En cuanto al docente conductor del proceso de enseñanza de la secuencia:

1. Deberá ser un docente con un pleno manejo de la disciplina contable.
2. Deberá tener capacidades didácticas para la enseñanza inicial.
3. Deberá ser capaz de preguntarse a sí mismo los por qué, para qué y cómo hace las cosas y cómo las hacen otros.
4. Deberá ser alguien que sea capaz de buscar diferentes alternativas de solución a un problema, que respete la opinión de sus alumnos y acepte sus propuestas.
5. Deberá ser capaz de evaluar lo que funcionó y lo que no funcionó y estar abierto a los cambios, período a período.
6. Actuar como un verdadero tutor y guía de sus alumnos y generarles confianza en sus progresos.

Con estos «ingredientes» combinados en una secuencia de enseñanza de la contabilidad somos optimistas respecto de que el resultado será el deseado, es decir, la comprensión por parte de los alumnos «novatos» de los «cimientos sólidos» de la disciplina contable, sobre los que los docentes de las subsiguientes materias del área podrán construir el conocimiento del futuro profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Ediciones UNL.
- ABATE, STELLA MARIS Y ORELLANO, VERÓNICA (2005). Diseño del Currículum Universitario por Competencias. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- ALBA, ALICIA DE (Coord.) (1993). El currículum universitario de cara al nuevo milenio. Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de México.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término Evaluación y porque no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO, NIEVES (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- ARGUIN, GERARD (1986). *La planeación estratégica de la universidad*. Universidad de Quebec.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA (2005). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- ARNAL, JUSTO; DEL RINCÓN, DELIO Y LA TORRE, ANTONIO (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Lapor.
- BAIN, KEN (2007). *¿Qué hacen los mejores profesores universitarios?* Universidad de Valencia.
- BARNETT, RONALD (1990). *The idea of higher education*. Open University Press.
- BÉLAIR, LOUISE M. (2000). *La evaluación en la acción*. Diada Editora.
- BROWN SALLY Y GLASNER, ANGELA (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- BUCHBINDER, PABLO (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- BUENO PEREYRA, CARLOS (2008). Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas. En Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad. Montevideo.
- CÁCERES Y ESQUIVEL (2006). La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM. En Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CÁMARA, VIVIANA; ALANIZ, BELKIS; NARDONI, MARTA; PERALTA, GRACIELA (2011). Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 8(2).
- CAMILLIONI, ALICIA DE (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción*. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

- CELMAN, SUSANA** (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- CELMAN, SUSANA** (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- CLARK, BURTON R.** (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- CONSEJO DE DECANOS DE CIENCIAS ECONÓMICAS** (2012). Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público.
- DI RUSSO, LEILA Y HAUQUE, SANTIAGO M.** (2002). El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del siglo XXI: en la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina. En Trabajos Premiados FACPCE 2001.
- EISNER, ELLIOT.** (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN** (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- FEYERABEND, PAUL** (1995). *Adiós a la razón*. Altaya.
- FLICK, UWE** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2da. ed. Morata.
- FLORES KONJA, JULIO VICENTE** (2004). *Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina*. Quipukamayoc, 10(20).
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL** (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GOODSON, IVOR** (2003). *Estudio del currículum*. Amorrortu.
- GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM** (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Pedagogía Universitaria.
- GRUNDY, SHIRLEY** (1991). *Producto o praxis del Currículo*. Morata.
- HARGREAVES, ANDY.** (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores*. Morata.
- LITWIN, EDITH** (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- LITWIN, EDITH** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- LITWIN, EDITH** (Comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Paidós.
- MARTIMIANAKIS, TINA** (2010). Should we, could we, we define interdisciplinarity. <http://www.ipsi.toronto.ca/IPST>
- MC EWAN, HUNTER Y EGAN, KIERAN** (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- MENIN, OVIDE** (2002). *Pedagogía y Universidad*. Homo Sapiens.
- MONCLÚS SALAMERO, ANA** (2010). Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (1).

- ODETTI, HÉCTOR Y PACÍFICO, ANDREA** (Comps.) (2010). *Química, Lengua y Matemática: secuencias de enseñanza para la articulación de niveles*. Ediciones UNL.
- PACÍFICO, ANDREA; MEJÍAS, DARÍO; SACCONE, JORGE LUIS** (2011). Del ingresante ideal al real: perfil actual del ingresante a la UNL. En *Anales Simposio pensar la Universidad en su contexto. Perspectivas educativas*.
- PAGURA, FERNANDA Y PACÍFICO, ANDREA** (2011). Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 9(2).
- PAHLEN ACUÑA, RICARDO; CHYRIKINS, HÉCTOR Y MARTÍNEZ, JORGE** (1993). *El Contador en América Latina*. Quipukamayoc, 1(2).
- PAHLEN ACUÑA, RICARDO; CHAVES, OSVALDO A.; CHYRIKINS, HÉCTOR; DEALECSANDRIS, RICARDO; VIECAS, JUAN CARLOS** (1998). *Teoría contable*. Macchi.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA** (1998). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos. 2da. edición. La Muralla.
- PERKINS, DAVID** (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- PERRENOUD, PHILLIPE** (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- PERRENOUD, PHILLIPE** (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue.
- ROCKWELL, ELSIE** (1981). Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. Dialogando. *Revista latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar*.
- ROSEMBERG, RAQUEL** (2006). *Información Contable y Gestión*. Santillana.
- RUIZ-ESTEBAN, CECILIA; DÍAZ-HERRERO, ÁNGELA; INGLÉS, CÁNDIDO J.; PÉREZ-LÓPEZ, JULIO** (2011). Diseño e implementación de un portafolios electrónico. Congreso Internacional de Innovación Docente. <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2089/1/c26.pdf>
- SALTALAMACCHIA, HOMERO**. (comp.) (2009). Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa III.- El objeto, el campo y su análisis.
- SARBACH, ALEJANDRO** (2012). Evaluar y Acreditar. <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>.
- SHAW, IAN** (2003). *La evaluación cualitativa*. Paidós.
- TERIGI, FLAVIA** (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- THIERRY, DAVID RENÉ** (2004). La Formación Profesional basada en Competencias. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- VILLAR ANGULO, LUIS M.** (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall.
- WOLANSKY, SILVIA Y LOZECO, CRISTÓBAL** (2005). Acerca de las competencias. Un aporte al Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías. Ediciones UNL. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- ZGAIB, ALFREDO** (2008). Didáctica de la Contabilidad. ¡Rompan todo! *Anales de las III Jornadas Internacionales de Contabilidad*.

# 3 **Diseño curricular de una carrera profesional: necesidad de crear espacios para aprender a pensar, indagar, reflexionar y decidir con enfoque sistémico**

LEILA DI RUSSO · SANTIAGO HAUQUE

## **INTRODUCCIÓN**

La formación de grado del contador público resulta ser muy fragmentada en la actualidad. La currícula incluye materias de administración, economía, contabilidad, derecho, matemática, entre otras, que se enseñan como áreas independientes y sin un enfoque sistémico que permita al alumno ir articulando los conocimientos con una mirada interdisciplinaria que paulatinamente lo vaya preparando para el ejercicio profesional.

Esta fragmentación se observa aun intracátedras, pues en algunas materias existe una separación marcada entre la formación en teoría y la práctica y quedan las mismas en manos de diferentes docentes, horarios, aulas, y a veces hasta con un material y orientación doctrinaria distintos.

El lugar donde el contador desarrollará gran parte de su labor son las organizaciones de diverso tipo y los problemas que deberá intentar solucionar en el ejercicio de sus competencias profesionales nunca se presentarán como situaciones solo atinentes a la disciplina contable, o a la economía, o al derecho, o a la administración por separado y, menos aún, como problemas teóricos o prácticos exclusivamente.

Los problemas tendrán aspectos a solucionar que abarcarán a más de una de estas áreas del conocimiento en forma conjunta y simultánea, sin que tengan un «enunciado», como ocurría en clases, que oriente al profesional acerca de las disciplinas que involucra ni si se trata de un tema de la teoría o de la práctica.

Nos planteamos por lo tanto el interrogante respecto de si la forma en la que se presentan los diseños curriculares, el dictado de las clases y los criterios para evaluar, no resulta un tanto artificial o «de laboratorio» en comparación con el mundo real del ejercicio profesional.

Se observa en algunos planes de estudio la escasez de espacios integradores de todos esos conocimientos disciplinares adquiridos en forma aislada en las diferentes materias de la carrera.

La propuesta será entonces intentar detener un poco la vorágine de proponer a los estudiantes asimilar contenidos teóricos en forma acelerada y sin aplicación práctica. Por el contrario, el anhelo debería ser la posibilidad de crear espacios de reflexión acerca de cómo aplicarlos a situaciones problemáticas propias de la vida profesional. Estos espacios, que tendrían

que repetirse en varias instancias a lo largo del desarrollo de la carrera, capacitarían al futuro graduado para el desafío de resolver cuestiones que involucran a más de una disciplina a la vez y poder llevar a la praxis tanto conocimiento teórico almacenado para, de ese modo, lograr la verdadera comprensión de los mismos.

La existencia de asignaturas integradoras que resuelvan casos con enfoque sistémico posibilitarían ir evaluando la formación del alumno en forma continua y detectar muchas dificultades para que el estudiante las solucione a tiempo, antes de llegar a su graduación.

Para dar sustento a esta hipótesis que surgió de la mera observación de dificultades, a la hora de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la formación de grado en la carrera de Contador Público en la FCE de la UNL y en el contacto diario con colegas tanto en la docencia como en el ejercicio profesional, se procedió a efectuar dos tipos de acciones:

1. Indagación de la opinión de graduados de diferentes cohortes acerca de la formación para el trabajo recibida en la Universidad.
2. Elaboración de un caso interdisciplinario y realización de una prueba piloto con alumnos de la carrera de Contador Público especialmente seleccionados.

A continuación analizaremos los resultados de las acciones puestas práctica.

## **1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EMPLEADA**

### **1.1. Indagación de la opinión de graduados de diferentes cohortes de la FCE-UNL**

El objetivo que persigue esta tarea es aportar una prueba empírica más sólida que sustente la hipótesis antes señalada para el caso de la FCE de la UNL a través de una herramienta con la encuesta a sus graduados. En efecto, la opinión de los graduados de la institución que se encuentran trabajando en su profesión resulta un elemento central al momento de corroborar la necesidad de una mayor formación con enfoque sistémico y que les permita articular los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas con anterioridad a la graduación.

La encuesta se pautó bajo el compromiso de mantener el anonimato de los consultados, quienes solo informaron los datos que se detallan aquí para la ubicación del caso en el tiempo y espacio de sus estudios universitarios y de su desarrollo profesional. Se utilizó como medio de comunicación el correo electrónico y se envió a un total de cuarenta graduados contadores públicos.

Si se observan los resultados de la encuesta, las medidas de tendencia central calculadas, tanto media como modo, nos permiten esbozar algunas conclusiones preliminares sobre la base de las respuestas recibidas de los graduados:

- Perciben como necesario el enfoque sistémico, más allá de las discusiones sobre los distintos conceptos puntuales que posean sobre el mismo.
- No asimilan abordaje interdisciplinario a una simple acumulación de conocimientos de distintas disciplinas.
- Consideran necesario tener una preparación previa para el abordaje interdisciplinar.
- Consideran compatible este enfoque con la defensa de las incumbencias profesionales.
- Reconocen limitaciones en su actual formación en lo referente a estos aspectos.
- Reconocen las ventajas de modificar el proceso de formación agregando los contenidos y/o acciones propuestas.

Es importante destacar que los resultados no pueden considerarse confirmatorios dadas las limitaciones de diseño e implementación de la encuesta y la cantidad de graduados que accedieron a contestarla. Sin embargo, son un claro indicador de que el problema de formación existe y de que los graduados están preocupados por su solución.

Teniendo en cuenta la opinión de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría, que en noviembre de 2003 elaboró un documento denominado «Bases para la Formación del Contador en América Latina», en el que define el perfil deseado del egresado, las habilidades y aptitudes que debe reunir un profesional del área son las siguientes:

- Formación integral.
- Habilidades directivas y administrativas.
- Trabajo en equipo.
- Ética.
- Calidad.
- Seguridad en sí mismo.
- Facilitar procesos contables y administrativos.
- Compromiso social y espíritu de servicio.
- Solución de problemas y toma de decisiones.
- Creatividad y espíritu emprendedor.
- Diseñar, implementar y evaluar sistemas.
- Expresión oral y escrita. (Flores Konja, 2004:23)

Estas habilidades y aptitudes nos llevan a la reflexión acerca de sí, frente a las respuestas obtenidas de nuestros graduados, estos objetivos se cumplen con la currícula actual o es preciso realizar algunos ajustes en ella.

## **1.2. Prueba piloto de un caso para la articulación disciplinar de una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional**

### **Las características de la implementación de la prueba piloto**

Se elaboró un caso que involucraba a todas las materias del ciclo de formación básica en la FCE–UNL. Se trataba de una empresa familiar que estaba evaluando la posibilidad de realizar una reestructuración a futuro y se debía emitir un informe al respecto.

El caso fue sometido a la opinión de los docentes titulares de las materias involucradas y sufrió numerosos ajustes según las recomendaciones recibidas por los consultados.

Con la colaboración de la Secretaría de Ciencia, Técnica y de Extensión de la FCE se convocó a los alumnos interesados en participar en una investigación de carácter educativo.

El único requisito que debían cumplir esos alumnos era tener aprobado el Ciclo Básico de formación común, es decir, tener el diploma de Bachiller en Ciencias Económicas que otorga nuestra Facultad a los alumnos que finalizan este trayecto formativo.

El caso buscaba acercarse al contexto del ejercicio profesional en el ámbito regional teniendo en cuenta la formación recibida hasta el momento y se lo entregó para la resolución a un grupo de alumnos que tenían aprobadas todas las materias necesarias para poder realizarlo.

Originalmente, diez alumnos se mostraron interesados. Se realizó un encuentro donde se expusieron las explicaciones sobre el caso a resolver. Se señaló que la regla básica era suponer que se trataba de un trabajo profesional para el que debían utilizar todos sus conocimientos y capacidades de búsqueda de soluciones, sin limitaciones disciplinares. Si consideraban que necesitarían algún otro dato, deberían suponerlo fundamentando además cómo en efecto podrían conseguirlo en el ejercicio de la actividad profesional.

Solo cuatro de los alumnos interesados efectuaron consultas para la ejecución de las tareas encomendadas vía correo electrónico.

Luego de dos prórrogas del plazo asignado en un inicio para su entrega (un mes), se recibieron solamente dos informes finales, dos meses después de la realización de aquella reunión. Los alumnos que abandonaron la propuesta manifestaron en entrevistas su gran dificultad para poder resolverla. Lo más sorprendente fue que se trataba de alumnos con un elevado promedio alcanzado en cada una de las materias que el caso aplicaba en la práctica, pero el enfoque interdisciplinario de todas ellas les resultó imposible de lograr.



La utilización de casos simulados para la enseñanza disciplinar es apropiada en muchos aspectos por diferentes autores.

La simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional (...). Es posible que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron (...). Se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución, e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. (Litwin, 2008:102)

Precisamente, el propósito perseguido era, por un lado, que los alumnos tomaran consciencia de la importancia de aprender, por oposición a solo estudiar, y así poder detenerse y evaluar el estado en el que se encontraban de su formación en una etapa intermedia del trayecto.

Por otro lado, que los docentes hagamos empatía con el sujeto que estamos formando, puesto que los conocimientos impartidos por diferentes participantes del proceso educativo tendrán que «fundirse» en un único individuo que deberá aplicarlos en situaciones solo por él reconocidas. En palabras de Bain, los mejores docentes universitarios son los que:

favorecen la forma de razonar y actuar que se espera en la vida diaria, lo que lleva consigo enfrentar a los alumnos con problemas importantes, con tareas auténticas que les plantean desafíos, a sabiendas de que van a contar con la ayuda necesaria. Se refieren permanentemente a la educación integral en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas. Hablan de enseñar a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones. (2007)

### **Análisis del tipo y características de las dificultades demostradas por los estudiantes ante el caso planteado**

A partir de las consultas realizadas por los estudiantes durante el período de la resolución del caso y considerando el contenido de los trabajos recibidos, se evidenciaron algunas dificultades de diversa naturaleza que podríamos clasificar según tres tipos:

Relativas a contenidos disciplinares:

Se observaron problemas para transferir al caso concreto los siguientes contenidos disciplinares:

- Diferencias entre el resultado financiero y el económico, especialmente en relación con la gestión de bienes de cambio.
- Imprecisión en la terminología utilizada en los distintos enfoques (por ejemplo, uso del concepto costo tanto para flujos económicos como financieros).
- Dificultades para contraponer esquemas proyectados e históricos. Problemas para cuantificar desvíos e identificar sus causas.
- Problemas para la formulación de presupuestos.
- Dificultades para independizar las nociones de oferta y demanda a partir del modelo teórico económico.

Relativas a la actitud mostrada frente al caso:

- Falta de autonomía en el análisis del caso y en la formulación de la propuesta de solución: se advirtió que las consultas realizadas por todos los interesados en participar se dirigían esencialmente a requerir indicaciones respecto de cómo enfocar y analizar el caso planteado, buscando que el docente le indicara «la solución correcta» como una única formulación.

Esas consultas tenían el único propósito de evitar cometer «errores» que disminuyan una «calificación de un examen», mucho más allá de entender en concreto qué solución se propone. Se advierte casi una dependencia psicológica del alumno en cuanto a pensar respuestas dirigidas a satisfacer a un docente particular. Recordemos que:

los alumnos descubren la evaluación: observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Llegan a discriminar los gustos del profesor, sus hábitos y todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar. (Angulo Villar, 2004:557)

- Forma de presentación de la solución propuesta: la inexistencia de exigencias relativas a formas únicas para la presentación del trabajo de los alumnos hizo más difícil su tarea. Esa libertad paradójicamente «complicó» las presentaciones, ya que los alumnos se mostraban

apegados a esquemas y modos de presentación más allá de los contenidos, conceptos a comprender y aplicar en el caso. Si no detectaban un esquema probado para la presentación de contenidos ya conocidos, como el resultado financiero, su aplicación al caso concreto se realizaba de manera confusa. Los alumnos estaban como desorientados por no estar provistos de un esquema de presentación único.

- Un aspecto que nos parece importante, es sacar a la contabilidad de un estatismo dispositivo, derivado de las normas técnicas, que solo buscan justificación para su uso, sin que sea necesario investigación alguna sobre su esencia (...) es imprescindible influir para que incluya en sus planes de investigación de las universidades, la investigación contable y fomentar y alentar a los profesionales y docentes a que la tengan en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Pahlen Acuña *et al.*, 1993:43)

- Divorcio entre la teoría y la práctica: en repetidas ocasiones se observaron respuestas estereotipadas sobre la base teórica disciplinar obtenida de la bibliografía de las asignaturas seguidas en forma separada de intentos de respuestas ligados a los elementos concretos del caso presentado, sin que se observe ligazón entre ambas. La aplicación permanente del enfoque de sistemas permite superar esta dicotomía, potenciada en una institución que se empeña muchas veces en separar burocráticamente estos ámbitos.

- Dificultades en la interpretación de las consignas: fueron notadas en varios casos importantes diferencias entre el contenido de la respuesta dada y lo buscado por la consigna planteada. Resulta paradigmático que una consigna en la que se solicitó una minuta para remitir a un abogado encargado de la redacción de un contrato se haya respondido directamente con el modelo de contrato. Las Normas Internacionales de Educación emitidas por el International Accountant Standart Comitee (IASC) respecto de habilidades profesionales establecen que:

Las habilidades que deben adquirirse para ser un profesional contable deben incluir las siguientes aptitudes: a) Las habilidades intelectuales requeridas incluyen lo siguiente: Habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información proveniente de personas, textos o fuentes electrónicas. Capacidad de preguntar, buscar, pensar lógica y analíticamente, el poder de razonamiento y análisis. Habilidad de identificar y resolver problemas poco comunes en marcos poco familiares. (Bueno Pereyra, 2008:10)

- Copiar y pegar sin análisis crítico: se advirtió la utilización acrítica de las fuentes accesibles a través de Internet. La incorporación de

un modelo genérico de contrato sin que se hayan completado los «blancos» para adaptarlo al caso presentado es un ejemplo de esta actitud. Surge así que la navegación en Internet tanto para alumnos como para docentes debe tener «rumbo», ya que «exige a los alumnos nuevas competencias en el uso de la información y de la comunicación, y también exige nuevas funciones a los profesores» (Angulo Villar, 2004:488).

## **2. LOS LÍMITES DE LA FORMACIÓN QUE SE ESPERA RECIBIR EN LA UNIVERSIDAD**

De la prueba piloto realizada con los alumnos de la FCE-UNL y de la consulta a graduados de diferentes cohortes detectamos, en primer lugar, que los alumnos adquieren los conocimientos de las diferentes disciplinas (economía, contabilidad, administración, derecho, matemática y otras) de manera independiente y no existen suficientes espacios curriculares que articulen y permitan resolver situaciones propias de las competencias del ejercicio profesional previas a la graduación, si bien en todas las carreras hay materias y seminarios que intentan ser integradores pero que en su mayoría resultan incompletos.

En segundo lugar, la encuesta nos permitió detectar la percepción por parte de los graduados de que la formación recibida era fragmentada y un tanto incompleta y que luego pasaba a ser parte de sus propias responsabilidades y trayectos de vida la continuidad de la formación no adquirida en la Universidad.

La pregunta que nos hacemos entonces es dónde demarcar el límite entre la formación que el graduado debería recibir en la Universidad y la formación que la experiencia y la especialización en una determinada actividad profesional le brindan.

¿La Universidad debe dejar algún espacio vacío o debería formarlo en todos los aspectos posibles? ¿Cómo podemos articular la formación de grado en las universidades con los cursos de capacitación permanentes que ofrecen a los graduados los Consejos Profesionales?

Tengamos en cuenta que en la Argentina quien otorga las facultades para el ejercicio profesional es la Universidad y no los organismos profesionales, como ocurre en otros países.

Actualmente, los jóvenes graduados encuentran en los cursos que ofrecen los Consejos Profesionales a través del Sistema Federal de Actualización Permanente (SFAP) la formación práctica que las universidades no completaron.

Pero nos volvemos a preguntar si la Universidad debe, por ejemplo, enseñar los aplicativos de AFIP o a conocer determinados softwares para liquidar sueldos, o solo tiene que centrarse en la enseñanza de herramientas genéricas

y luego dejar en manos del graduado la posibilidad de completar y hacer síntesis de lo aprendido y de este modo, «a los golpes», ir adquiriendo esos conocimientos que le resultarán necesarios para su quehacer diario.

Si analizamos las acciones llevadas a cabo por organismos profesionales de otras profesiones independientes y de otras carreras de formación profesional, nos damos cuenta de que tenemos mucho por implementar para mejorar la formación de nuestros graduados. Algunos intentos de mejora se encuentran hoy plasmados en normas de calidad y de educación elaborados por organismos nacionales e internacionales en los que tienen participación dirigentes de nuestra profesión.

Sería sumamente provechoso para una formación profesional completa del contador público, y acorde a las demandas del mercado, lograr acuerdos entre las universidades y las instituciones profesionales tendientes a capacitar de modo permanente a nuestros graduados. El desafío se presentará, como dijimos, al demarcar el límite claro y preciso de la formación de la Universidad y a de los organismos profesionales sin que se susciten problemas jurisdiccionales. Las universidades ofrecerán a los graduados cursos de posgrado y los organismos profesionales cursos no formales pero de mucha utilidad para el ejercicio profesional.

### **3. ¿EXISTEN TENSIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA?**

Se decidió profundizar sobre la base de la provocadora pregunta: ¿vinculación entre teoría y práctica es sinónimo de «experiencia práctica»?

Al respecto, creemos que no son sinónimos. Sin embargo, una de las principales tensiones para la conformación de las currículas de Contador Público en la Argentina es la que surge de la necesidad de insertar en dichos planes verdaderas «prácticas profesionalizantes supervisadas». En realidad, en nuestra opinión, no es razonable hablar de «tensiones» entre teoría y práctica u «oponer» práctica a teoría, ya que son simplemente distintas caras de una misma moneda.

Según el «Documento de estándares...» del Consejo de Decanos de Ciencias Económicas (CODECE):

a los efectos de determinar la intensidad de la formación práctica en la carrera de Contador Público, se definen dos instancias complementarias de la misma. La primera de ellas referida a la metodología de enseñanza práctica incluida en el contrato pedagógico de las diversas asignaturas, orientada a que el alumno adquiera habilidades y destrezas para la práctica profesional. (...) La segunda instancia es un espacio final de integración, denominado práctica profesional supervisada (PPS), donde el estudiante deberá enfrentar situaciones similares

a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional. (...) Desde esta perspectiva, podrán ser computadas o reconocidas prácticas profesionales supervisadas: Pasantías, y/u otro tipo de prácticas, ejemplo «asistencia técnica», «becas de trabajo», «pasantías», «proyecto de investigación aplicada». La experiencia laboral equiparable, que el alumno pueda demostrar y/o acreditar relacionada con aspectos de la profesión, realizada en el sector público, privado y en el denominado tercer sector en base a criterios enunciados por cada Unidad Académica. Los trabajos y/o documentos integradores de aplicación, en correspondencia con el ejercicio profesional del Contador Público, desarrollados en espacios curriculares como seminarios de práctica profesional o talleres. (2017)

Las instancias señaladas en el documento se corresponden con:

Primera instancia: el desarrollo de situaciones o casos simulados en su mayor parte y excepcionalmente reales dentro de las distintas asignaturas disciplinares. Este mecanismo se observa especialmente en las asignaturas del área de derecho y de contabilidad e impuestos.

Segunda instancia: dentro de las posibilidades abiertas se destacaban dos formas:

La inclusión en el plan de estudios de asignaturas «de síntesis final» del estilo «Práctica Profesional», que intentan analizar en situaciones prácticas los elementos teóricos ilustrados en las asignaturas previas. Los intentos, en general, aislados de establecer prácticas profesionalizantes optativas u obligatorias previas a la finalización de la carrera.

Esto no implica en modo alguno que sean los únicos mecanismos posibles para la búsqueda de una efectiva integración entre teoría y práctica. Sin embargo, cabe notar que es mucho lo que se puede hacer desde cada cátedra y desde el plan de estudios en general si se tiene esta mirada sistémica en la formación de los alumnos.

En el caso particular de la formación en contabilidad y respondiendo a la propuesta señalada como en primera instancia, un desafío importante sería eliminar el divorcio entre la teoría y la práctica tanto en el momento de la enseñanza como en el de la evaluación. No tiene ningún sentido que un alumno apruebe una materia contable en la que le pedimos, por un lado, que nos escriba el concepto de devengado probablemente estudiado de memoria en la teoría y, por otro, resuelva en otra parte del examen totalmente independiente un ejercicio aplicándolo. Resultaría mucho más provechoso evaluar la solución de un caso en el que sea necesario conocer

el criterio de lo devengado y que el alumno fundamente la aplicación del mismo con lo aprendido en teoría. Hasta debería evaluarse a libro abierto y que los alumnos acudan a todos los contenidos teóricos disponibles para solucionar los casos propuestos.

«La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva» (Perkins, 1994:3).

Quizás la solución sea despegarse de las formas tradicionales de enseñanza y evaluación y de los temores que en la docencia se encuentran arraigados y acudir a métodos que son más acordes con nuestros tiempos y los patrones de pensamientos de nuestros actuales alumnos.

Hoy, el estudiante obtiene la información que necesita a través de sus celulares, tabletas y otros dispositivos en lugar de «almacenarla» luego de asistir a la «vieja» clase magistral con el mismo diseño de aquella en la que se formaron sus profesores.

Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren ejemplos nuevos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otras actividades de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño. Esta agenda se vuelve urgente cuando los jóvenes típicamente gastan la mayor parte de su tiempo en la clase y haciendo tareas. La mayor parte de las actividades escolares no son actividades que demuestren comprensión, por el contrario, producen conocimientos o actividades rutinarias. (Perkins, 1994:3)

El profesional actual en ciencias económicas, y seguramente es lo que ocurre también en otras profesiones, se está capacitando e informando online constantemente y aplica toda esa información en la resolución de casos de la vida profesional diaria. Sin embargo, la enseñanza sigue teniendo el modelo de décadas pasadas.

#### **4. LAS SIMULACIONES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INTEGRAL. EL CASO DE LA EMPRESA CORONA DE MÉXICO**

Una situación interesante para destacar y opuesta a la anteriormente descrita en cuanto a la resolución del caso planteado se pudo observar a partir de una experiencia vivida por alumnos de la FCE–UNL. Dichos alumnos participaron de un certamen de simulación empresarial organizado en el año 2013 por la empresa productora de la Cerveza Corona de México. A diferencia del

grupo que había sido especialmente elegido por sus calificaciones para la resolución del caso planteado en páginas anteriores, se trataba de alumnos con promedio inferior a 5. Sin embargo, el entusiasmo puesto en la realización de esta tarea les permitió ir desarrollando habilidades y aplicando conocimientos teóricos previos que les facilitaron de sortear obstáculos y avanzar hasta lograr el tercer puesto a nivel latinoamericano. Fueron el único equipo de la Argentina que obtuvo ese premio.

Cuando se entrevistó a los alumnos, manifestaron que el deseo de participar y la alegría de poder pasar por las diferentes etapas del certamen los movilizaron a aplicar estrategias, reflexionar, decidir entre múltiples actividades de un modo muy diferente del trabajo que se realiza habitualmente en las aulas.

Entre los aprendizajes obtenidos de esta experiencia, los estudiantes señalaron:

Crecimos como grupo, a través del diálogo, el intercambio de ideas, el respeto de las opiniones opuestas, el esfuerzo y el trabajo en conjunto (...) aplicamos herramientas aprendidas acordes a lo que demandaba la práctica. (...) Aprendimos a enfrentar situaciones imprevistas en el avance de nuestra empresa, tales como una crisis.

Y con referencia a ello:

Puede ser un estímulo importante que las actividades pongan en juego estrategias cognitivas progresivamente más complejas. Esto, en principio, generará confianza en la propia capacidad de resolución y deseo de asumir el desafío de generar producciones cada vez más complejas. En este sentido, también es de destacar el papel que desempeñan cierto tipo de actividades como el análisis de casos, la resolución de problemas, la confrontación de interpretaciones en relación con un hecho particular, y la elaboración y puesta a prueba de los argumentos. (Litwin, 2000)

La pregunta que nos volvemos a formular entonces es si estamos evaluando y calificando correctamente a nuestros alumnos acorde a las perspectivas de su futura tarea profesional o nos estamos equivocando en el norte a seguir.

## **5. REQUERIMIENTOS MÍNIMOS DE FORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA**

Para sistematizar los requerimientos mínimos se decidió privilegiar los elementos ligados a la formación práctica, objetivo central de este trabajo.

A nivel nacional, rescatamos especialmente el capítulo VI del Documento CODECE denominado «Criterios sobre la intensidad de la formación práctica».



Allí se señala que:

Las carreras de grado deben garantizar ámbitos y modalidades de formación teórico-práctica que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con la intencionalidad formativa. Por consiguiente, cada Unidad Académica, atendiendo al contexto socioeconómico y al tipo de inserción laboral de sus graduados, podrá contemplar diversas formas de llevar adelante esta capacitación.

De esta manera, la teoría y la práctica se muestran como ámbitos mutuamente constitutivos que definen una dinámica específica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ende, los criterios de intensidad de la formación práctica deberán contemplar este aspecto, de manera de evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas de la práctica.

Se proponen algunos criterios que permitan evaluar la intensidad de la formación práctica:

1. **GRADUALIDAD Y COMPLEJIDAD:** este criterio responde al supuesto de que el aprendizaje constituye un proceso de reestructuraciones continuas, que posibilita de manera progresiva alcanzar niveles cada vez más complejos de comprensión e interpretación de la realidad. En ese sentido, es importante considerar desde el inicio de la carrera los aportes que las distintas áreas curriculares realizan a la formación integral, relacionando los aspectos teóricos con los prácticos, ya sea que estén vinculados o no con la práctica profesional.
2. **INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA:** el proceso de formación de competencias profesionales que posibiliten la intervención en la problemática específica de la realidad socioeconómica debe, necesariamente, contemplar ámbitos o modalidades curriculares de articulación teórico-práctica. Estas deben recuperar el aporte de diversas disciplinas. El diseño de actividades de aprendizaje debería tender a un trabajo de análisis y reelaboración conceptual que permita su transferencia al campo profesional, posibilitando, de esta manera, una comprensión integral del rol del Contador Público.
3. **RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS:** El proceso de apropiación del conocimiento requiere del desarrollo de la capacidad de solución de situaciones problemáticas ya que de esta manera se tiende al logro de dos importantes objetivos:

Por un lado, se compromete activamente a los estudiantes como actores involucrados y corresponsables en la solución de las mismas.

Por otro, se genera un ambiente de aprendizaje en el que los docentes promueven y privilegian la indagación abierta, más allá de los contenidos desarrollados en cada espacio curricular.

La formación práctica de la carrera de Contador Público desde esta perspectiva, permite la resignificación de los contenidos teóricos y su aplicación a la futura actividad profesional.

El documento prosigue señalando que:

A los efectos de determinar la intensidad de la formación práctica en la carrera de Contador Público, se definen dos instancias complementarias de la misma.

La primera de ellas referida a la metodología de enseñanza práctica incluida en el contrato pedagógico de las diversas asignaturas, orientada a que el alumno adquiera habilidades y destrezas para la práctica profesional.

Con el objetivo de contemplar realidades de cada Unidad Académica, se propone otorgar mayor flexibilidad en las áreas donde se manifiestan los aportes de la formación práctica para el ejercicio profesional.

En este marco se define la carga horaria para las dos áreas que tienen una incidencia mayor en los alcances del título de contador público, y el resto de las horas se deja librado a cada Unidad Académica.

Por tanto, se define que la carga horaria mínima que deberá contemplar esta instancia será de 600 h, distribuidas de la siguiente forma: Área Contabilidad e Impuestos: 300 horas. Área Jurídica: 120 horas. Resto de las áreas: 180 horas.

Computarán para esta instancia las horas en las que se desarrollen actividades prácticas sobre situaciones reales e hipotéticas. En ambos casos deberán quedar incluidos aspectos de la problemática que se quiere abordar, que, por su importancia, completitud y diversidad, resulten ser suficientes como para recrear adecuadamente las variables críticas que se harán presentes y deberán ser tenidas en cuenta, al momento de la resolución de las futuras actividades profesionales.

La segunda instancia es un espacio final de integración, denominado práctica profesional supervisada (PPS), donde el estudiante deberá enfrentar situaciones similares a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional. En este espacio se deberán cumplimentar 100

horas mínimas en el total de este tipo de actividades y podrán acceder a su realización los alumnos que acrediten un grado de avance, como mínimo, del 70 % del respectivo Plan de Estudios. Se deberá incorporar la práctica profesional supervisada como espacio curricular de los planes de estudio y establecer las asignaturas requeridas como correlativas. Esta instancia de la formación práctica que se llevará a cabo en cada Unidad Académica deberá ser:

1. Planificada y realizada en forma congruente y en función del perfil del Contador Público que se desea formar.
2. Ejecutada y realizada mediante una supervisión organizada por cada Unidad Académica.
3. Sistemáticamente evaluada por los docentes.
4. De aplicación e integración de los marcos teóricos estudiados durante la carrera.

Los trabajos o actividades a desarrollar durante el espacio final de integración (práctica profesional supervisada) deben ser inherentes a los alcances del título de Contador Público. Desde esta perspectiva, podrán ser computadas o reconocidas prácticas profesionales supervisadas: Pasantías, y/u otro tipo de prácticas, ejemplo «asistencia técnica», «becas de trabajo», «pasantías», «proyecto de investigación aplicada».

La experiencia laboral equiparable, que el alumno pueda demostrar y/o acreditar relacionada con aspectos de la profesión, realizada en el sector público, privado y en el denominado tercer sector en base a criterios enunciados por cada Unidad Académica.

Los trabajos y/o documentos integradores de aplicación, en correspondencia con el ejercicio profesional del Contador Público, desarrollados en espacios curriculares como seminarios de práctica profesional o talleres.

La Unidad Académica será responsable de definir los procesos, controlar su efectivo cumplimiento y proveer los recursos necesarios para que las prácticas sean realizadas en tiempo y forma alcanzando los objetivos curriculares e institucionales previstos».

Es importante tener en cuenta que:

En nuestro país la habilitación profesional es responsabilidad exclusiva de las Universidades, lo que obliga a analizar las interrelaciones entre la norma internacional y la nacional.

El proyecto de estándares de CODECE ha sido recientemente aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación.

En nuestro país varias profesiones, como la de Contador Público, han sido encuadradas dentro del artículo 43 de la ley de Educación Superior, por lo que parece razonable analizar el contenido de los estándares de acreditación de dichas carreras. Es decir, partir de la base de las exigencias de la normativa vigente para la interacción entre la teoría y la práctica en estas carreras profesionales.

La lista completa de normativa para todas las carreras incluidas en el artículo 43 se consultó en [http://portales.educacion.gov.ar/spu/gestion-universitaria/normativa\\_dngu/](http://portales.educacion.gov.ar/spu/gestion-universitaria/normativa_dngu/)

La pregunta es: ¿serán similares los criterios para las demás profesiones incluidas en el artículo 43 de la ley de Educación Superior?

Como ejemplo de ellas, se analiza especialmente las relativas a la carrera de medicina:

Médico (Resolución 1314/2007)

El porcentaje de horas asignadas a la formación práctica debe ser como mínimo del 40 % del ciclo básico y del 60 % del ciclo clínico. En caso de currículos totalmente integrados la carga horaria práctica debe ser del 50 % como mínimo. El estudiante de medicina debe tener contacto temprano con actividades de prevención de la enfermedad y promoción de la salud. La carrera de medicina debe concluir con un período de 1600 horas como mínimo de práctica obligatoria final programada, supervisada y evaluada. La misma debe iniciarse una vez que los alumnos hayan aprobado todas las asignaturas y/o módulos básico-clínicos. Debe realizarse en ámbitos asistenciales y comunitarios, que en su conjunto ofrezcan toda la gama posible de servicios de atención médica, cubriendo poblaciones variadas de pacientes, en cuanto a edad, sexo, patología, niveles socioeconómicos, entre otros. El porcentaje de horas asignadas a actividades de formación práctica en la práctica final obligatoria debe ser del 80 % como mínimo; es decir 1280 horas.

Al igual que sucede con la medicina, nuestra profesión requiere de formación para el ejercicio práctico y la teoría, y entendemos que solo debe ser concebida como una base de datos o una caja de herramientas que sirva de sustento para encontrar la solución a problemas concretos.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Se hicieron encuestas a los graduados de diferentes cohortes y de ellas podemos inferir que en una gran mayoría ellos percibe que la formación para el ejercicio de la profesión recibida en la Universidad no ha tenido una mirada sistémica ni se ha enfocado a la resolución de problemas. La realización de una prueba piloto de resolución de un caso integrador con alumnos destacados que habían completado el ciclo de formación básico demostró que no estaban preparados para el trabajo independiente y la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ciclo.

Se relevaron convenios existentes entre la FCE–UNL y el Consejo y Colegio de Profesionales en Ciencias Económicas de la Cámara I y/o la Federación de Consejos Profesionales en Ciencias Económicas, canalizados a través del Rectorado, a partir de los cuales es preciso definir los límites de la formación que cada una de estas instituciones asumirá como su responsabilidad en la formación de un graduado acorde a las exigencias del siglo XXI.

Se relevaron también normas que definen los requerimientos mínimos a nivel nacional de los graduados de la carrera de Contador Público: se deben tener en cuenta los distintos planes de estudio de las universidades que dictan esta carrera. Sin embargo, como compilación de los requisitos mínimos exigibles se considera central el Documento de Estándares propuestos por el CODECE para la acreditación de las carreras de Contador Público en su última versión.

En la Argentina, en un contexto en el que la habilitación profesional es realizada exclusivamente por las instituciones universitarias, los mecanismos más utilizados para desarrollar actividades prácticas a lo largo de la formación del contador son:

El desarrollo de situaciones o casos simulados en su mayor parte y excepcionalmente reales dentro de las distintas asignaturas. Este mecanismo se observa especialmente en las asignaturas del área de derecho y de contabilidad e impuestos.

La inclusión en el plan de estudios de asignaturas «de síntesis final» del estilo «práctica profesional», que intentan analizar en situaciones prácticas los elementos teóricos ilustrados en las asignaturas previas. Los intentos, en general aislados, de establecer prácticas profesionalizantes optativas u obligatorias previas a la finalización de la carrera.

La revolución tecnológica que estamos viviendo implica cambiar el paradigma de enseñanza en la formación de los contadores públicos.

La formación enciclopedista, que era esencial en épocas pasadas, debe dar paso a una formación enfocada en la resolución de problemas.

Del alumno «almacenador de contenidos» es preciso pasar a un alumno que utilice los soportes informáticos para hacerse de la información necesaria. Hoy los tienen en la palma de su mano.

La enseñanza debe basarse, a nuestro entender, en la formación en herramientas básicas que el futuro profesional sepa aplicar al momento de solucionar un problema concreto. Los principios básicos de la teoría contable y el desarrollo de habilidades y destrezas para su aplicación tienen que ser el norte a seguir en la formación de los profesionales. Dedicar más tiempo en los desarrollos curriculares a la aplicación de los postulados teóricos, a la discusión y a la reflexión, que a la asimilación de contenidos y normas permanentemente cambiantes.

Solo si enseñamos a nuestros alumnos a pensar, procesar y resolver en escenarios cambiantes y de incertidumbre habremos logrado formar profesionales hábiles para el ejercicio y capaces de responder a las demandas sociales del contexto en el que trabajen. Para eso entendemos que es claro el rol de las universidades. Luego estará en manos de los organismos profesionales o en la inquietud individual de cada profesional la actualización continua que solo acabará el día en que decidan jubilarse.

El desafío, entonces, como docentes será despegarnos de las formas tradicionales de enseñanza con las que nos formaron a nosotros, abrir nuestras mentes y capacitarnos para enseñar a estas nuevas generaciones.

En la reforma al Plan de Estudios 2018 de la carrera de Contador Público de la FCE–UNL podemos reconocer que nuestro granito de arena ha sido aportado. Que nuestras expectativas y hallazgos de años de investigación educativa han sido escuchados. En este nuevo Plan se incluyen dos talleres integradores que intentan llevar a la práctica nuestras propuestas.

Recién a partir del año 2020 se comenzó a cursar el Taller I. Veremos al cabo de un proceso, que probablemente finalice con los primeros graduados a partir del año 2023, si la incorporación de estos espacios curriculares dio sus frutos y los profesionales que se gradúan tienen mayores habilidades y capacidades para resolver problemas nuevos de su época.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABATE, STELLA MARIS Y ORELLANO, VERÓNICA** (2005). *Diseño del Currículum Universitario por Competencias*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- ALBA, ALICIA DE** (Coord.) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de México.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA** (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- ARNAL, JUSTO; DEL RINCÓN, DELIO Y LA TORRE, ANTONIO** (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Lapor.
- BAIN, KEN** (2007). *¿Qué hacen los mejores profesores universitarios?* Universidad de Valencia.
- BARNETT, RONALD** (1990). *The idea of higher education*. Open University Press.
- BARRET, HELEN** (2011). *Balancing the two faces of the e-portfolios*. <http://www.electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm>
- BUENO PEREYRA, CARLOS** (2008). Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas. En *Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad*.
- CÁCERES Y ESQUIVEL** (2006). La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM. En *Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad- Universidad de Entre Ríos*.
- CÁMARA, VIVIANA; ALANIZ, BELKIS; NARDONI, MARTA; PERALTA, GRACIELA** (2011). Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 8(2).
- CLARK, BURTON R.** (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- CODECE** (Consejo de Decanos de Ciencias Económicas) (2013). *Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público*. [www.codece.org.ar](http://www.codece.org.ar)
- CORTES DE ARABIA, ANA MARÍA** (2007). La interdisciplinariedad en la educación universitaria. *Anuario X*. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- DI RUSSO, LEILA Y HAUQUE, SANTIAGO M.** (2002). El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del siglo XXI: en la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina. *Trabajos Premiados FACPCE 2001*.
- DI RUSSO, LEILA** (2011). Posibilidades de aplicación del concepto de interdisciplinariedad crítica a los seminarios integradores de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 9(2).
- FLORES KONJA, JULIO VICENTE** (2004). Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina. *Quipukamayoc*, 10(20).

- GILLI, JUAN JOSÉ Y SCHULMAN, DIANA RUTH** (2010). Las carreras de las ciencias económicas en la Argentina. Principales conclusiones del proyecto de investigación UBACYT E 2006–2009. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS** (2011). *Manual de pronunciamientos Internacionales de formación*. Federación Internacional de Contadores. [http:// www.ifac.org](http://www.ifac.org).
- LITWIN, EDITH** (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- LITWIN, EDITH** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- MONCLÚS SALAMERO, ANA** (2010). Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (1).
- PAGURA, FERNANDA Y PACÍFICO, ANDREA** (2011). Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 9(2).
- PAHLEN ACUÑA, RICARDO; CHYRIKINS, HÉCTOR Y MARTÍNEZ, JORGE** (1993). El Contador en América Latina. *Quipukamayoc*, 1(2).
- PERRENOUD, PHILLIPPE** (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- SEGURA FARFAN, ROSALBA** (2010). *Las competencias profesionales y sociales en los escenarios globales: el caso de las maestrías de Administración en Monterrey*. [http:// eprints.uanl.mx/2595/1/Las\\_competencias\\_profesionales\\_y\\_sociales.pdf](http://eprints.uanl.mx/2595/1/Las_competencias_profesionales_y_sociales.pdf)
- STOLKINER, ALICIA** (1987). *De interdisciplinas e disciplinas*. [http://www.inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1330485061\\_stolkiner.pdf](http://www.inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1330485061_stolkiner.pdf)
- THIERRY, DAVID RENÉ** (2004). *La Formación Profesional basada en Competencias*. [http:// www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf)
- UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA. FACULTAD DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN** (2014). *El portafolio de evidencias de competencias*. <http://fca.mxl.uabc.mx/fca/05/eportafolio.pdf>
- VILLAR ANGULO LUIS M.** (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson –Prentice Hall.
- WOLANSKY, SILVIA Y LOZECO, CRISTÓBAL** (2005). *Acerca de las competencias. Un aporte al Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías*. Ediciones UNL. [http:// www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf)



## **PARTE 2** La evaluación de los aprendizajes desde las ópticas de estudiantes y docentes

¿Para qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿En qué momento evaluamos? ¿Qué opinan los estudiantes de nuestras evaluaciones? ¿Es posible mejorarlas? ¿Es necesario? ¿Son coherentes los métodos de enseñanza con los métodos de evaluación? ¿Qué papel juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las evaluaciones?

Estas son algunas de las preguntas que pretendemos responder a lo largo de la segunda parte de esta obra, destinada específicamente a analizar los procesos de evaluación dentro del sistema de enseñanza de una disciplina en el nivel inicial universitario.

En la primera parte de este libro planteamos que es necesario repensar el rol del estudiante, otorgándole un mayor protagonismo y ayudándolo a entender que su aprendizaje depende en gran medida de su propia acción y responsabilidad. Ahora damos un paso más, entendiendo que de esta manera podríamos darles la posibilidad de lograr su «autoconocimiento–autoevaluación».

Los estudiantes por sí solos deberían poder autodiagnosticarse acerca del estadio en el que se encuentran dentro del proceso de aprendizaje y si están en condiciones de ser evaluados satisfactoriamente, en un intento por minimizar así la frustración que generan los repetidos «insuficientes».

Una buena práctica evaluativa de tipo reflexiva debería acompañar al proceso de enseñanza (y viceversa). Para ello se considera necesario transitar hacia mecanismos de evaluación que contemplen, entre otros, las de tipo continuas, al margen de que estas instancias no tengan carácter acreditador.

# 4 Prácticas de evaluación como herramientas pedagógicas. Una mirada reflexiva desde el rol docente

MARCELA BAYONÉS · JULIA E. CRISTÓBAL · LEILA DI RUSSO ·  
HERNÁN PEROTTI · MA. SOLEDAD REGALI

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pone a consideración la eventual brecha entre los estilos de enseñanza vigentes en la asignatura inicial de contabilidad en la Universidad y los procesos de evaluación implementados.

Se presume que esa brecha genera dificultades con consecuencias negativas en los aprendizajes de los alumnos y retarda su posterior acreditación. Acreditar conocimientos es uno de los objetivos buscados con la evaluación. Podría afirmarse que cada proceso de evaluación debe ser consecuente con el proceso de enseñanza para el que está pensado, es decir, que las herramientas pedagógicas utilizadas en ambos procesos se complementen. Y si lo que se busca es incentivar el aprendizaje significativo, será necesario, entre otras cosas, que el docente asuma también un rol reflexivo particular en su práctica habitual.

En primer lugar, se describe la situación problemática de la materia inicial de contabilidad de la FCE-U NL con foco en el proceso de evaluación y las herramientas pedagógicas disponibles y aplicadas.

Luego se aborda desde un plano teórico a la evaluación per se, se desarrolla su concepto, funciones y tipos de evaluación, a la vez que se describe cómo se lleva a cabo este proceso en la citada asignatura.

El tercer eje se aboca al estudio del rol docente en torno a los procesos de enseñanza y evaluación, particularmente a las capacidades o condiciones que debería reunir un docente universitario para encarar este proceso de evaluación comprensivo.

Por último, se plantean en la conclusión algunas consideraciones que aportan a mejorar la metodología de evaluación vigente hasta el momento en la cátedra.

## **1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

### **1.1. Justificación del problema**

Los textos de educación consideran en su casi totalidad (cfr. Angulo Rasco, 2004, entre muchos otros) que la evaluación es una etapa que debe integrarse por completo a las demás del proceso educativo en la universidad. Sin embargo, la práctica docente universitaria a la que nos enfrentamos a diario asume, implícita o explícitamente, que la evaluación es una cosa y la enseñanza y el aprendizaje otras separadas. Hay épocas o turnos de exámenes distintos de los períodos de cursado. Hay días en que se toman parciales que se diferencian de los días en los que se dictan clases normales.

Parafraseando a Bernard Shaw, podríamos pensar que los alumnos suspenden su aprendizaje cuando empiezan a ser evaluados. Y la instancia evaluativa se complica aún más para el alumno cuando el día del examen se encuentra con preguntas que corresponden a temas no desarrollados en clase, consignas redactadas de manera incomprensible o que asignan vocabulario diferente al del material recomendado por la cátedra o al empleado durante el cursado, y sobre todo cuando se le propone realizar una crítica de algunos temas o posturas filosóficas de diversas teorías y jamás se le permitió debatir estos aspectos en clases con el docente o sus compañeros. Es decir que muchas veces el fracaso en los exámenes de alumnos estudiosos, interesados y comprometidos con la materia, puede no deberse a su falta de estudio (causa que muchos docentes elegimos como descargo de nuestras malas prácticas), sino a varias razones de las que los docentes somos responsables y podemos solucionar si hacemos una buena autocrítica de nuestras prácticas didácticas y evaluativas.

Dictar clases magistrales sin permitir la opinión y discusión de los alumnos de cada tema y luego innovar la metodología el día de la evaluación, instancia que se relega para el final del proceso, resulta a nuestro entender una práctica deshonestas que solo intenta derribar al alumno, a quien no se preparó previamente para debatir y opinar. Del mismo modo, evaluar temas no enseñados atenta contra nuestro oficio, pues lo único que podemos sacar como conclusión de esa práctica es que el alumno pudo arreglársela solo o que somos tan necesarios que no pudo con la propuesta.

No hay dudas de que dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje la evaluación es la instancia que más conflictos puede llegar a suscitar (Rodríguez, 2007) en el ámbito académico. Este grado de conflictividad tiene su origen principalmente en el hecho de que el foco de la misma está puesto en las funciones acreditadoras —por ejemplo, cuando se ubica al final del proceso y como instancia necesaria para aprobar la materia— y no en las funciones formativas que pueden potenciarse y constituir un paso más del proceso de aprendizaje.

El dramatismo de esta instancia muchas veces se origina en una especie de divorcio existente entre las estrategias docentes utilizadas a lo largo del dictado de la asignatura y las características de la evaluación o las evaluaciones. De más está decir que las consecuencias en el grado de aprobación son obvias: un gran número de aplazados.

Por ello, si se pretende que el proceso de evaluación eleve su potencial como parte de la enseñanza, será necesario ajustar las prácticas docentes a este nuevo objetivo. Siguiendo a Rodríguez (2007:70), si «el tránsito realizado por el profesor o equipo docente y los alumnos durante el cursado ha sido el correcto, dicha situación perderá parte sustancial de su dramatismo, convirtiéndose en una “instancia de aprendizaje”, y como tal debe ser considerada».

La realidad de la cátedra de Contabilidad inicial no escapa a lo descrito. Y creemos que lo que ocurre se replica en muchas Facultades argentinas. Es común que en jornadas y congresos en los que se discuten temas pedagógicos sobre la enseñanza de la contabilidad se ponderen propuestas de introducir en el aula métodos con eje en el alumno, como tutorías, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres, seminarios, el uso de las TIC, entre otros, por sobre las estrategias expositivas centradas en el profesor. No obstante, se considera —a prima facie— que en las universidades argentinas la enseñanza de la Contabilidad inicial continúa realizándose con recursos tradicionales; y la evaluación está referida a la habitual división entre teoría y práctica, a la repetición de conceptos de manera memorística y a la resolución de casos prácticos planteados a modo de enunciados que se repiten evaluación tras evaluación.

Considerando la necesidad de que en la cátedra de Contabilidad se pueda dar una interrelación adecuada entre el proceso de enseñanza y el de evaluación, de modo de evitar —o reducir— el hecho de que la evaluación sea considerada algo traumático para el alumno, nos proponemos centrar la mirada en dichos procesos y enfatizar en el rol docente y en el perfil deseado para que el mismo pueda promover el aprendizaje significativo, reflexivo, y su consecuente evaluación reflexiva.

## **1.2. Objetivos**

En las próximas líneas intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por evaluar en la primera materia contable?
- ¿Qué se pretende evaluar?
- ¿Qué es la comprensión?
- ¿Qué estrategias utilizamos para evaluar la comprensión?
- ¿Qué rol juega el docente en el proceso de evaluación para la comprensión?
- ¿Qué hacemos y qué podemos hacer para mejorar este proceso?

En general, los contadores, en su rol de profesores universitarios, son reacios a reflexionar sobre su práctica docente. En palabras de Antelo, «muchos profesores no preguntan qué es enseñar, van y enseñan. Más que preguntarse por lo que la enseñanza es, por lo que es enseñar, quizás convenga preguntarse por lo que la enseñanza produce» (1999:17). Y lo que la enseñanza produce —o lo que queremos que produzca— dependerá en gran medida de las estrategias que apliquemos y de la capacidad de ser un profesional y a la vez un docente reflexivo.

Reflexionar sobre las prácticas docentes en Contabilidad inicial y dominar estrategias didácticas permitirían a los profesores universitarios propiciar aprendizajes significativos, con integración de contenidos disciplinares y procedimientos metodológicos, en un clima de clases de permanente interacción y enriquecimiento mutuo.

## **2. ACERCA DE LA EVALUACIÓN**

### **2.1. Metodología de evaluación en la Contabilidad inicial**

La metodología de enseñanza de la Contabilidad inicial en la FCE–UNL consiste en el desarrollo, en forma expositiva, de la mayoría de los temas del programa tanto en forma teórica como práctica, de manera de brindar al alumno los lineamientos generales de los mismos.

Los temas son dictados con un cronograma de clases preestablecido donde los tiempos son acotados, limitados por las fechas del año académico. Esta situación lleva al docente en muchas ocasiones a centrarse en la explicación y en la realización de los casos prácticos con el «ajuste del tiempo» sin detenerse a aplicar estrategias que le permitan especialmente detectar dificultades y obtener información útil para ajustar la enseñanza.

A su vez los alumnos, en su mayoría, no van realizando un estudio de la materia durante el cursado ya que esperan a unas semanas antes de la evaluación y en las clases no transmiten al docente problemas, dudas, dificultades y temores. No se sienten parte de esas clases sino un simple asistente, vale decir, un espectador.

Todo ello provoca que los alumnos rindan los exámenes habiendo temas que no comprenden adecuadamente. Problemática que se advierte posevaluación, es decir, luego de que el alumno realiza el examen y se corrige, sin tener la oportunidad de brindar un soporte a las dificultades en el momento apropiado.

## 2.2. ¿Qué funciones cumple la evaluación?

Según De Vicenzi y De Angelis (2008:18), «evaluar implica atribuir una cualidad o un valor sobre algo o alguien en función de determinado propósito».

A nivel universitario, cabe preguntarse: ¿cuál es nuestro propósito al evaluar? ¿Queremos evaluar resultados o queremos ir más allá de la acreditación de conocimientos por parte del estudiante? ¿Buscamos reconocer a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza? ¿De qué manera formamos juicios de valor para realizar esta actividad?

Sally Brown y Angela Glasner (2003) mencionan que la evaluación tiene seis funciones principales:

- Proporcionar tiempo y atención de los estudiantes.
- Generar una actividad de aprendizaje apropiada.
- Proporcionar un feedback a tiempo al que presten atención los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.
- En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
- Asegurar la calidad proporcionando pruebas a los agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar estándares del curso.

En la aplicación de una prueba —instancia final— y su consiguiente calificación están presentes algunos de los ítems señalados, pero además deberían tenerse en cuenta en la evaluación nuevos elementos, como: actividades de aprendizaje, feedback —la retroalimentación—, ayuda a los estudiantes y calidad.

De esta manera, veremos que las funciones básicas de la evaluación podrían ser agrupadas en «formativa» y «acreditadora».

Tal como lo enuncian Grau Company y Gómez Lucas (2010:8), «la evaluación formativa es la que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y a través de ella se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden».

Asimismo, este tipo de evaluación «tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso mismo» (De los Santos, 2006).

Por su parte, la evaluación acreditadora o sumativa consiste en obtener evidencias sobre si el proceso educativo ha sido efectivo o no al finalizar el cursado de una asignatura o curso. Por ello es que en general se realiza al

final del proceso de enseñanza mediante la recopilación de descripciones y juicios sobre los resultados obtenidos y el establecimiento de una relación con los objetivos para ver si fueron cumplidos. En el ámbito educativo resulta, tal vez, el tipo de evaluación más usado ya que, como mencionamos, el proceso de evaluación es asociado generalmente a esta forma en particular.

### **2.3. ¿Qué implica una buena práctica de evaluación formativa y acreditadora?**

Antes de responder esta pregunta, consideramos necesario presentar las fortalezas y debilidades de cada una de estas evaluaciones debido a que ambas podrían contribuir a lograr la aprobación de nuestra asignatura.

- Evaluación acreditadora
  - Fortalezas:
    - Se aplica en un momento concreto.
    - Valora productos o procesos que se consideran terminados.
    - Define si un resultado es positivo o negativo.
    - Resulta apropiada para:
      - Seleccionar libros de texto para un momento determinado.
      - Proporcionar a los alumnos la titulación al finalizar una etapa educativa.
      - Inferir los resultados de un programa de estudios.
  - Debilidades:
    - No es considerada adecuada para aplicarla al desarrollo de procesos dado que valora solo resultados finales.
    - Implica fragmentación de procesos de enseñanza y aprendizaje que son de características continuas.
    - Es utilizada como instrumento de control, de sanción y de poder.

También las autoras Lourdes Villardón y Concepción Yániz (2004) enuncian que en estos sistemas de evaluaciones se detectan importantes carencias, como:

- Reducida batería de técnicas de evaluación.
- Ausencia de modalidades de evaluación que potencien aprendizajes interdisciplinarios.
- Escasez de un sistema de evaluación continuado.
- Escasez de dinámicas informativas generadas a partir de los resultados de la evaluación.

- Poco uso que se hace de los resultados de las evaluaciones que permitan reajustes institucionales.

Si nos centramos solo en realizar este tipo de evaluación, obtendremos como resultado una calificación final y recién ahí, una vez concluida la etapa de enseñanza, tanto docentes como alumnos podrán ver sus aciertos y dificultades, sin posibilidad de generar el feedback necesario para que el docente reajuste a tiempo su forma de enseñanza y el alumno su aprendizaje.

De esta manera, se considera al examen como un elemento independiente que permite al docente obtener un resultado y valorar el conocimiento, y al alumno aprobar la materia. Si, a su vez, estos instrumentos son escasos, si no se explican de antemano las condiciones de la evaluación, es aún mayor la posibilidad de que esta tenga una connotación negativa para los alumnos y de que no sea vista como una parte importante de su aprendizaje, de que el alumno tenga temor a la misma, a equivocarse y a no superar dicha instancia.

Esto nos lleva, como docentes, a la necesidad de replantearnos las metodologías de evaluación utilizadas, considerándola como un proceso complejo que deberíamos ir haciendo en forma continua a lo largo del dictado de la asignatura junto al estudiante.

- Evaluación formativa
- Siguiendo a Camillioni (2005), pueden destacarse las siguientes fortalezas y debilidades:
  - Fortalezas:
    - Favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que es continua.
    - Posibilita la identificación de los problemas en las distintas instancias de los procesos.
    - Permite que los alumnos se concentren en los aprendizajes y no en las notas.
    - Favorece el mejor desempeño de los alumnos, orientándolos acerca de cómo mejorarlo, de modo de resolver dificultades y errores.
    - Genera procesos de retroalimentación.
  - Debilidades:
    - Demanda al docente mucho tiempo de dedicación y esfuerzo, sobre todo en cuanto a la devolución que se debe realizar a cada uno de los estudiantes.
    - El sistema educativo no brinda a este tipo de evaluaciones los mismos incentivos que los que se otorgan a las evaluaciones objetivas.



- En términos generales, se observa una presión sistemática para que el desempeño del alumno sea objetivo y mensurable.

Consideramos que las fortalezas que presenta una evaluación de tipo formativa son altamente significativas en relación a su impacto sobre la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, al generar la pregunta planteada en un principio, surge la necesidad de interrogarse acerca del perfil que se busca de un alumno universitario. En nuestros actuales debates docentes ponemos énfasis en la necesidad de que nuestros alumnos se formen en competencias.

Al alumno se le exige ser competente, es decir, ser *capaz*. Esta capacidad es medida no solo por el conocimiento adquirido —teórico y su aplicación práctica— sino también por valores éticos y actitudes profesionales.

El alumno debe *ser, saber y hacer*. Como docentes debemos ayudarlos en crear conciencia de la importancia de estos tres aspectos requeridos así como en generar un proceso de enseñanza aprendizaje que les permita el logro de los mismos.

Si al alumno le exigiremos esta capacidad debemos evaluar la misma, considerando que engloba más aspectos que solo el conocimiento adquirido.<sup>1</sup>

Se hace necesario que las prácticas evaluativas acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La forma de evaluar condicionará la forma que tienen los alumnos de aprender y a su vez la enseñanza debería ser coherente con el sistema de evaluación.

La evaluación debería ser tanto para el docente como para el alumno un recurso que le permita mejorar la calidad de la enseñanza y por ende el aprendizaje.

Para ello deberían tenerse en cuenta los principios de evaluación que enuncia el autor Zabalza (2001), citado en Villardón y Yániz (2004):

- a) Debe servir para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades.
- b) Debe referirse a todos los objetivos formativos, esto es, ser integradora.
- c) Debe ser parte sustantiva del proceso formativo.
- d) Debe planificarse y ser coherente con otros aspectos del programa.
- e) Desde ser inicial, de proceso y final.
- f) Desde ser formativa.
- g) Debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

---

1 Cabe aclarar que cuando en este trabajo se hace referencia a «conocimiento adquirido» nos referimos al conocimiento crítico, reflexivo o de tipo «comprensivo», el que algunas de las autoras del presente han analizado en un trabajo anterior (ver Bayonés-Regalí (2013). Hacia una evaluación continua de los conocimientos contables básicos. IX Congreso de profesores del área contable. Uruguay).

Para lograr que la evaluación cumpla con todos estos principios es fundamental que el docente acepte y realice un cambio en su rol, que busque distintas estrategias pedagógicas para la enseñanza y para la evaluación que realizará. El docente no solo actuará como trasmisor de conocimientos, sino que debe ser una guía en el proceso de aprendizaje del alumno e invitar a la reflexión y a la autoevaluación.

En este marco, las actividades de evaluación son parte inescindible de este proceso, y los docentes deben generar estrategias de pensamiento —orientar, preguntar, incentivar, ubicar, relacionar, entre otras— que posibiliten a los alumnos abordar con éxito la resolución de diferentes situaciones que se les planteen, sea en el plano teórico o práctico.

La evaluación continua favorece el trabajo de seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje y comprensión de los temas por parte de los alumnos.

En esta evaluación de proceso se deberían procurar en los estudiantes:

- Instancias de participación.
- Una mayor autonomía.
- Buscar, interpretar y analizar en forma crítica distintas fuentes de información.
- Argumentar distintas interpretaciones.
- Propiciar las prácticas colaborativas.
- Promover la evaluación mutua entre pares.
- Generar demandas cognitivas que permitan relacionar teoría y práctica.

Esto implica un cambio en el rol evaluativo del docente debido a que el alumno no modificará su forma de aprender si la evaluación sigue siendo solo de tipo convencional.

Asimismo, mediante la evaluación continua se podrán utilizar distintos instrumentos de evaluación que combinen variables cualitativas y cuantitativas y que permitan evaluar no solo conocimientos sino la interpretación y comprensión de los mismos, como:

- Estudio de casos: análisis e interpretación de casos y alternativas de solución de los mismos sea que los proponga el docente y/o el alumno.
- Informes donde indaguen distintas perspectivas teóricas para una misma temática.
- Exposición oral de los informes.
- Portafolios: informes, análisis, construcción de gráficos y trabajos de campo para abarcar los temas de procesamiento y análisis de la información contable, de la observación y cumplimiento de normas legales y profesionales.

- Resolución de problemas de naturaleza práctica.
- Actividades de autoevaluación como, por ejemplo, test de comprensión.
- Actividades de evaluación entre pares.
- Utilización de las nuevas tecnologías disponibles promoviendo el trabajo colaborativo y ampliando el mismo fuera del aula.

Al combinar distintos instrumentos el resultado final será más objetivo e incluirá la valoración de comportamientos y actitudes además del conocimiento. A su vez, permitirá generar un cambio en los roles tradicionales de docente y de alumno, ya que ambos tendrán que asumir un papel más reflexivo y activo en los propios procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

### **3. SOBRE EL ROL DOCENTE**

#### **3.1. Definición del perfil deseado para el docente que encara un proceso de evaluación comprensiva**

La puesta en práctica de un nuevo enfoque en el proceso de evaluación y su implementación en un espacio curricular requerirá una respuesta especial a la pregunta de ¿quiénes pueden ser docentes aptos para lograr en el grupo esa capacidad de reflexión deseada?

De nada sirve pensar en lograr la comprensión y la reflexión por parte de los alumnos tanto durante el proceso de enseñanza como durante el de evaluación si los docentes que conducen al grupo no los preparan para la reflexión. A nuestro entender, hasta se puede ver como un acto de deshonestidad no preparar al alumno para la reflexión, para la crítica, para la transferencia y articulación de conocimientos durante el cursado de la asignatura, y elaborar recién para la evaluación una prueba que solicite todas estas prácticas por parte de los estudiantes.

El docente no puede transformarse de amigo y consejero en un enemigo que pide a sus alumnos recién el día de la evaluación una actitud que jamás fomentó en ellos. No puede la evaluación transformarse en una cuestión de poder en la que el docente es el fuerte y el alumno tratará de conformarlo con una respuesta improvisada.

Inicialmente, es dable destacar que se considera central que los docentes a cargo tengan una dedicación parcial, que mantengan un equilibrio entre la dedicación a la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes los extremos: ni docentes universitarios exclusivos,

aislados de la vida profesional del contexto, ni profesionales que dictan alguna clase universitaria aislada casi como hobby.

Respecto de las prácticas docentes, si bien existe una planificación y lineamientos generales impartidos por la titular de la cátedra, la forma de desarrollar las clases, la posibilidad de reflexión y de generación de debates de diferentes temas de actualidad relacionados con la disciplina y el análisis de distintas posturas críticas con los alumnos, depende de muchos factores (formación docente, personalidad reflexiva, antigüedad en el cargo, etc.), por lo que se podría decir que el staff es muy heterogéneo.

Para definir el perfil de las personas a cargo del espacio curricular en el que se pretende lograr la comprensión, el pensamiento crítico y la capacidad para la reflexión de los alumnos, seguimos las capacidades requeridas en Villar Angulo (2004) adaptadas al caso que nos ocupa:

- Acercamiento a la condición de docentes reflexivos

Aquí más que nunca «el profesor universitario debe ser un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación».

El enfoque exige un docente reflexivo. Para definir qué acciones implican la reflexión en un docente se sigue a Roth (1989)<sup>2</sup> que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar «¿Qué si...?».
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.

---

2 En algunas versiones se agrega un criterio número 24 «Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso)».

13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas («situación problemática» «resolución de problemas»).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
23. Usar modelos prescriptivos solo cuando la situación lo requiera.

Quizás la lista no sea completa, pero quien se acerque a realizar la mayor parte de estas acciones, seguramente podrá considerarse en el camino de resultar un docente reflexivo.

#### b. Acercamiento a la figura del tutor

Históricamente, la figura del tutor se identifica con el educador pleno que se dedica a la formación integral del alumno. (...) Esto implica que un profesor universitario no ha de poseer solo una competencia científica, didáctica e investigadora, sino que también ha de demostrar las capacidades de comunicación y de relación empática. (Villar Angulo, 2004:61 y 65)

El profesor encargado de llevar adelante un espacio curricular deberá tener en consideración que analizará junto al alumno elementos que no solo implican el saber disciplinar, sino su actuación ante casos concretos en su futura vida profesional. Su ejemplo y su consejo serán recordados, para bien o para mal, por toda la vida del estudiante.

#### c. Acercamiento a la motivación positiva permanente

Villar Angulo (2004) nos recuerda que un alumno universitario, como cualquier otro, necesita estar motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje. Para ello recuerda que requiere:

- Valorar el aprendizaje,
- Creer que posee las capacidades y competencias necesarias para cumplir con éxito ciertas metas,

- Verse a sí mismo agente responsable en la definición y logro de metas personales,
- Poseer estrategias de pensamiento y autorregulación del aprendizaje que le permitan lograr estas metas,
- Controlar las emociones y estados de ánimo que puedan facilitar o interferir con el aprendizaje y la motivación,
- Lograr los resultados que indican que ha alcanzado las metas. (González, 1997, en Villar Angulo, 2004:82)
- Los docentes que participen en un espacio curricular deberán contar con herramientas motivacionales para que los estudiantes logren entusiasmarse con los problemas planteados. No podrá contar solamente con la necesidad de aprobar de quienes encaren este espacio curricular.

d. Acercamiento a la comprensión de la diversidad de los estudiantes  
Ningún sistema de asignaturas correlativas permite a un docente contar con un grupo perfectamente homogéneo de alumnos. Como en la vida, la diversidad es la regla y la peor forma de enfrentarla es utilizar criterios únicos para su atención.

Es así que:

La universidad, como espacio plural, será más eficaz en la medida que:  
 Utilice como punto de partida los conocimientos y prácticas existentes.  
 Considere las diferencias como oportunidades, no como problemas.  
 Examine los obstáculos para la participación de todo el alumnado.  
 Haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.  
 Desarrolle un lenguaje común entre el profesorado y  
 Cree unas condiciones que estimulen cierto grado de innovaciones y asunción de riesgos. (Villar Angulo, 2004:99)

Recordemos siempre que, si consideramos como principio válido enseñar a partir de lo que ya se sabe (Litwin, 1998), que exista diversidad de estudiantes con distintos conocimientos enriquece a un curso mucho más de lo que lo complica.

e. Compromiso ético con los valores que se articulan con el currículum de la institución

El concurso docente que se plantee para su selección debe definir un perfil específico en este sentido, que se pueda contrastar en los antecedentes de quienes aspiren a coordinar ese espacio curricular. Un docente tradicional que descrea de las ventajas de la enseñanza reflexiva, de la articulación de disciplinas o que considere que la única

alternativa es la clase magistral no participativa, no podría conducir ni participar en un espacio que pretenda lograr la comprensión, la reflexión y la preparación para la vida profesional y para la resolución de problemas. Se necesitarán docentes apasionados por la labor de enseñar, dispuestos a aprender conjuntamente con sus alumnos en cada encuentro.<sup>3</sup>

Sin embargo, no bastará con un proceso de selección, sino que deberá controlarse a lo largo de su desarrollo el efectivo logro de los objetivos. Las autoridades universitarias tienden muchas veces a pensar que su actuación finaliza al inicio de dicho proceso, ya que la gestión curricular debe quedar en manos de los responsables de las cátedras. De nada sirve planificar actividades de reflexión y pensamiento crítico por parte de los alumnos si después quienes serán los responsables de llevarlos a la práctica cierran la puerta del aula y desarrollan la clase tradicional sin control de quienes planificaron un programa de una materia. Muchas veces los programas plasman actividades y criterios para desarrollar los contenidos que después, al analizar las evaluaciones no se evidencian en los resultados alcanzados por los alumnos. Quizás la explicación sea que quienes debieron ponerlo en práctica no interpretaron correctamente el sentido de esas tareas y no las desarrollaron según lo planificado, o simplemente no comparten la metodología sustentada por el programa, el jefe de cátedra o la institución y no lo manifestaron a quien correspondía en el momento oportuno. Los resultados en los alumnos marcarán el rumbo a seguir respecto de estas cuestiones.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

En esta sección hemos reflexionado acerca de las prácticas de evaluación y la postura del docente frente a estas prácticas considerando la necesidad de que los procesos de enseñanza estén ligados a los evaluativos.

A su vez, se ha buscado analizar la propia experiencia docente hacia el interior de una cátedra de Contabilidad inicial en la cual los autores se desempeñan.

Por todo ello se puede destacar que:

- Una buena práctica evaluativa de tipo reflexiva debería acompañar al proceso de enseñanza (y viceversa). Para ello se considera necesario

---

3 Sin duda que la evaluación de estas características en un proceso de selección resulta difícil, pero se deberá hacer un esfuerzo para determinarlas especialmente a partir de las entrevistas que prevén esos procesos.

transitar hacia mecanismos de evaluación que contemplen, entre otros, a las evaluaciones de tipo continuo, al margen de que estas instancias no tengan carácter acreditador, sino de autoevaluación o de feedback, ya que sirven de todas formas para la mejora del proceso que se aplica actualmente en la cátedra.

- Se considera que se puede trabajar paulatinamente hacia la implementación de mecanismos reflexivos tanto en el aula como en las instancias evaluativas finales, utilizando nuevos recursos, como la ayuda de tutores, las TIC, entre otros. Si bien la masividad de alumnos puede ser un obstáculo para estas prácticas, el compromiso de los profesionales docentes con sus actividades de enseñanza puede aportar a la superación.
- La capacitación docente en estos aspectos y el apoyo institucional son esenciales para lograr estos objetivos. Se considera fundamental el papel del docente, empezando por cambiar su actitud de «sabelo-todo» y transmisor de conocimientos e información, hacia el de guía del aprendizaje.
- Implica un cambio en el rol del docente, quien deberá seleccionar temas claves a desarrollar con más profundidad en clases, por oposición al exceso de información sin tiempo para la reflexión y dedicar especial atención a la retroalimentación con los alumnos para verificar la comprensión.
- Las actividades de evaluación reflexiva son parte inescindible del proceso de enseñanza que también debe ser reflexivo y generar los docentes estrategias de pensamiento —orientar, preguntar, incentivar, ubicar, relacionar, entre otras— que les permitan a los alumnos abordar con éxito la resolución de diferentes situaciones que se les planteen, sea en el plano teórico o práctico.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO, NIEVES (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- ANTELO, ESTANISLAO (1999). *Instrucciones para ser profesor: pedagogía para aspirantes*. Santillana.
- BROWN, SALLY; GLASNER, ANGELA (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y enfoques*. Nancea.
- CAMILLONI, ALICIA DE (2005). La evaluación de los aprendizajes. En 4to. Congreso de Educación, Santillana. [www.santillana.com.ar/03/congresos/ppt/ARWdeCamilloni.ppt](http://www.santillana.com.ar/03/congresos/ppt/ARWdeCamilloni.ppt)
- DE VINCEZI, ARIANA Y DE ANGELIS, PATRICIA (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, (8).
- GRAU COMPANY, SALVADOR; GÓMEZ LUCAS, CECILIA (2010). *La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje*. En Grau Company, Salvador; Gómez Lucas, Cecilia (Coords.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy Marfil. <http://hdl.handle.net/10045/14937>
- DE LOS SANTOS, MARGARITA (2006). Evaluación Formativa. *Educando: El portal educativo dominicano*. <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacion-formativa/>
- LITWIN, EDITH (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- PERKINS, DAVID (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- VILLAR ANGULO, LUIS M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall.
- VILLARDÓN, LOURDES; YANIZ, CONCEPCIÓN (2004). El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación. En *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*. Universitat Politècnica de Catalunya. <http://giac.upc.es/JAC10/04/JAC04-LV.htm>
- RODRÍGUEZ, CARLOS E. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas*. <http://www.eumed.net/libros/2007c/322/>

# 5 La evaluación en el nivel inicial de una disciplina: un análisis crítico

MARCELA BAYONÉS · JULIA E. CRISTÓBAL · LEILA DI RUSSO ·  
HERNÁN PEROTTI · MA. SOLEDAD REGALI

## INTRODUCCIÓN

Una preocupación constante en la primera asignatura de Contabilidad de la FCE–UNL es desarrollar acciones orientadas a la mejora en la calidad de los procesos evaluativos. A través de la participación en distintos grupos de trabajo se han llevado a cabo discusiones tendientes a encontrar la mejor forma de evaluar. En esos debates se han intentado fundamentar razones convincentes acerca de cuáles podrían ser los instrumentos de evaluación que mejor avalen la preparación de los alumnos para estar en condiciones de «pasar» a la asignatura siguiente.

Enfocando la investigación en los estudiantes, se ha indagado acerca de sus miedos y quejas respecto de la evaluación, de sus semejanzas y diferencias con la modalidad del dictado de la asignatura, de las mayores dificultades que se les presentan, y sobre la percepción que tienen de su preparación previa al examen con el objetivo de cotejarla con el resultado final.

Por otro lado, siempre pensando en la necesidad de replantear los métodos de evaluación, se ha acudido a la experiencia de los docentes respecto de las diferentes pruebas de diseños de temarios de exámenes con sus correspondientes errores de implementación.

Al adentrarse en el estudio de la teoría de la educación y en particular de la evaluación, se plantea una realidad distinta a la de considerarla como simple instrumento de medición. En ella se sostiene que esta etapa no debería ser traumática sino surgir del normal desenvolvimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la que «los docentes en forma democrática y transparente construyen de manera colaborativa con los alumnos un mecanismo permanente que les permite a todos los participantes detectar los desvíos del proceso y corregirlos en forma oportuna» (Gimeno Sacristan, 1997 y Celman, 2004).

A pesar de ello, en la mayoría de las universidades del país los exámenes parciales y/o finales se realizan en forma separada del proceso de aprendizaje, por lo que siguen siendo momentos de alta tensión en los que los alumnos consideran que se juegan a todo o nada su futuro vital en una calificación numérica y los docentes aparecen como «el tribunal» que decidirá sus destinos imparcialmente.

Según algunos especialistas en educación (Perrenoud, 2008; Angulo Rasco, 1994; Álvarez Méndez, 2001), este planteo se debe a que subyace aún la confusión entre el concepto amplio de evaluación y un instrumento de medición, dado que:

un test o una prueba o un examen no son más que instrumentos de medición, que recogen información muy determinada o limitada sobre un individuo o un grupo de individuos. No nos señalan, ni pueden, las causas que subyacen a las respuestas (positivas o negativas) del alumnado, es decir, las razones educativas por las que ciertas puntuaciones son altas o bajas, ni nos informan u orientan sobre las alternativas de solución o mejora de los problemas que puedan detectarse. El fracaso de un alumno/a en un examen de matemáticas no informa sobre las causas ni sobre la manera a través de la cual podamos evitar dicho fracaso; tan sólo nos dice que no ha respondido correctamente a los problemas y preguntas planteadas (...) y nada más. (Angulo Rasco 1994:294 y 295)

Además, como las notas del test o prueba aparecen como garantía de un nivel de conocimiento suficiente generan «dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería» (Perrenoud, 2008:89).<sup>1</sup>

Es este panorama el que nos produce numerosos interrogantes. Día a día, muchos profesores luchan por construir un sistema más adecuado de evaluación. Ahora bien, por más que lo intentan resulta muy difícil «evaluar para conocer» sin estar obligados a «examinar para excluir» (cfr. Álvarez Méndez, 2001).

En torno a esta idea, en el presente capítulo se expresan algunas de las principales inquietudes que se presentan sobre la evaluación de los alumnos en la contabilidad introductoria de la FCE para intentar construir mejores respuestas y, en lo posible, para elaborar un mecanismo de evaluación que compatibilice lo formativo con lo certificativo.

En cuanto a la estructura de este capítulo, en primer lugar, se analiza una serie de cuestionamientos que los docentes hacen sobre la forma de evaluar en la asignatura de Contabilidad inicial de la FCE–UNL, a los que se intentará dar fundamentos basándose en el análisis reflexivo de los aportes teóricos

---

1 «La preparación acelerada para un examen es una forma honesta, pero idiota, de mostrarse capaz de un resultado momentáneo... En una noche, un alumno que no ha comprendido nada, no ha trabajado antes y no sabe nada, no puede transformarse en un buen alumno, pero a veces eso es suficiente para salvar las apariencias... La otra estrategia, menos honesta, es la trampa, elevada al rango de las bellas artes, incluso de la industria en determinados establecimientos o ciertas aulas. Allí los alumnos aprenden que lo importante es dar una respuesta apropiada, poco importan los medios para encontrarla» (Perrenoud, 2008:90).

de algunos especialistas del tema y en la propia experiencia que los mismos han adquirido en las aulas.

En segundo lugar, se expone el punto de vista de los estudiantes respecto de los interrogantes planteados sobre la base de los resultados obtenidos a través de una encuesta.

Y en tercer lugar, se plantean algunas consideraciones que proponen mejoras a la metodología de evaluación, a modo de posibles respuestas a los planteos previamente desarrollados.

## **1. ALGUNOS INTERROGANTES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS HABITUALES DE EVALUACIÓN**

### **1.1. ¿Qué se intenta evaluar en la primera materia de una disciplina?**

Generalmente, por tratarse de la primera materia contable, el objetivo central es que el alumno aprenda el ABC del lenguaje contable. Es decir, que se evalúe si aprendió a reflejar los hechos económicos que han impactado en el patrimonio del ente utilizando como herramientas los principios de la partida doble, los elementos y las variaciones patrimoniales, las cuentas y los registros contables. También se evaluará si se encuentra en condiciones de elaborar un informe final muy sencillo acerca del estado del patrimonio del ente luego de esas imputaciones y cuál ha sido el resultado obtenido en el período bajo análisis.

Sin embargo, cabe preguntarse: los docentes, ¿están preparados para evaluar si alguien sabe pensar en contabilidad? ¿Están capacitados para evaluar destrezas de los alumnos para resolver problemas contables? Más allá del discurso ya conocido sobre la evaluación de competencias, en las materias iniciales de las distintas Facultades de Ciencias Económicas seguimos preguntando en los exámenes: «¿cuál es la definición de contabilidad? ¿En qué ramas se clasifica? ¿Qué métodos de valuación se pueden utilizar con el rubro X según la resolución técnica Y? En la mayoría de los casos se espera una respuesta única más o menos calcada de alguno de los textos sugeridos en la bibliografía de la materia para que el alumno se encargue de su estudio casi memorístico.

Corresponde arriesgarse a pensar que los alumnos con los que se trabaja bien podrían decir de los exámenes lo siguiente:

Todo lo que hacemos aquí, como los exámenes y eso, no son relevantes para la vida real. Los exámenes no tienen sentido, las preguntas son demasiado precisas. Nunca vas a necesitar toda esa información sin sentido (...). Si vienes del mundo del trabajo, los exámenes no son útiles para ti (...). Se adecuan para la gente que viene de la escuela, que ha sido enseñada para hacer exámenes y nada más. (Brown y Glasner, 2003:94)

Entonces, cabe preguntarse: ¿habrá algún cliente que le preguntará alguna vez al alumno y futuro profesional cuál es la definición de contabilidad? ¿Le servirá al alumno recordarla textual como la dice el libro sugerido, por siempre en su memoria? O quizá lo que más le sirva a ese cliente futuro es que el alumno pueda explicarle para qué le sirve la contabilidad o en qué le beneficia para lograr sus objetivos.

¿No sería más útil que se evalúe si, a partir del resultado del ejercicio obtenido, el alumno es capaz de emitir una opinión acerca de las posibles causas de ese resultado y también qué consejo podría dar en el futuro al empresario acerca de cómo reducir costos, aumentar ingresos o buscar alternativas de inversión o financiamiento, por ejemplo?

¿No será más útil que se indague respecto de si puede realizar el proceso contable completo partiendo de los datos de los hechos económicos que impactan en el patrimonio del ente hasta llegar al balance de ejercicio, y si es capaz de fundamentar en la teoría cada paso que ha dado para el procesamiento de la información?

Dado el carácter introductorio de la primera asignatura de contabilidad, se impone un desafío mayor en cuanto al diseño de las estrategias de evaluación que puedan compatibilizar con el enfoque de competencias y a la vez permitir consolidar el dominio por parte de los alumnos de los contenidos contables elementales.

## **1.2. ¿Cuándo se evalúa en la materia inicial?**

Se considera, al igual que muchos autores, que la evaluación es una etapa más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, por lo general es una tarea que se deja para el final del cursado, cuando los resultados que puede arrojar la misma difícilmente sean aprovechables en la búsqueda de soluciones y para que el alumno continúe el proceso de aprendizaje de la materia conociendo sus limitaciones y sus dificultades. Esta situación se asemeja a llevar al alumno con los ojos vendados hacia un precipicio para luego quitarle las vendas recién en el borde de la montaña, sin que siquiera sepa cómo pudo llegar hasta allí para poder regresar sobre sus pasos.

Se sostiene por lo tanto la importancia de llevar a cabo evaluaciones de tipo continua, es decir, evaluar día a día lo aprendido en cada instante del cursado. En ese sentido se expresa el autor Álvarez Méndez cuando dice:

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. Evaluar solo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso, y en ese uso, la evaluación solo llega con tiempo para

calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional. Desempeña funciones distintas a los fines educativos, artificialmente necesarias; pero los principales beneficiados ya no son los sujetos que participan en el proceso. (2001:15)

Por lo general, la excusa que impide avanzar en sistemas de evaluación continua parece ser el fantasma de la masividad de los cursos y la escasez de dedicaciones docentes. Muchas veces, incluso dentro de estos sistemas, se plantea un conjunto de miniexámenes que solo cuotifican el momento final pero no constituyen verdaderos procesos continuos de evaluación.

Otra razón que se atribuye para ello es la falta de tiempo para desarrollar los contenidos de la materia y entonces se deja poco para la retroalimentación, es decir, el chequeo permanente del aprendizaje de los temas. Siguiendo esta línea de pensamiento, algunos docentes se sienten satisfechos por haber enseñado todos los temas, a veces hasta en clases adicionales, sin poder medir cuánto de lo enseñado se ha aprendido y menos aún comprendido.

En realidad, lo que está demostrando este argumento es que el diseño curricular de la asignatura no es el adecuado, pues ha pretendido desarrollar demasiado contenido y ha dejado muy escaso tiempo para la reflexión y la asimilación por parte de los alumnos. Aquí, el docente debería plantearse la necesidad de dictar temas centrales y dedicar tiempo a la realización de actividades evaluativas.

Un buen docente es aquel que modifica sus prácticas de acuerdo con las características del grupo que le toca guiar en cada ocasión y no, según nuestra opinión, aquel que siempre da el mismo tipo de clase a todos sin identificar primero quién es el receptor y cuáles son sus necesidades.

### **1.3. ¿Cómo se evalúa en una materia del primer año?**

- Herramientas que se utilizan para evaluar: sobre el examen en sí

Muchas veces sobre la base del *ratio* cantidad de alumnos/dedicaciones docentes del que se dispone se decide la modalidad de un examen. Es decir, si son pocos alumnos probablemente se decida tomar exámenes orales y, si son muchos, la idea del examen oral suena casi imposible de concretar.

En contabilidad resulta más práctico evaluar la realización de asientos en el Libro Diario, Mayores, balances en hojas de doce columnas y cálculos a través de un texto escrito. Aunque la mejor forma de evaluar sería aquella en la que se utilicen soportes similares a los empleados a diario en el ejercicio profesional. En la actualidad, difícilmente quede algún ente que lleve contabilidad de manera manual y menos aún que haga todo el procesamiento contable de esta manera.

Se entiende que lo ideal sería que los alumnos utilicen la computadora para hacer todas las registraciones y algún software que automáticamente mayorice y emita el balance de sumas y saldos tanto durante el proceso de aprendizaje como en las evaluaciones. Sin embargo, la falta de recursos hace que se solicite elaborar los balances en forma manuscrita y sumar largas columnas de cifras con calculadoras de bolsillo. El uso de tecnologías para el procesamiento de los datos no obstaría, como sostienen algunos docentes resistentes a los cambios, a que los alumnos aprendan el proceso contable completo y menos aún que sean evaluados de esa forma.

Al respecto, una forma posible de evaluación podría ser que se solicite a los alumnos que a partir de una situación inicial realicen asientos de ajustes, los mayores, y que finalicen con el balance de sumas y saldos (que ya se les entrega preimpreso de manera de no perder tiempo en su confección).

- Separación entre teoría y práctica

Otra de las características que tienen algunos exámenes de Contabilidad es la marcada separación entre resolución de la teoría y de la práctica. Por un lado, se evalúa si el alumno conoce los fundamentos teóricos de la disciplina contable y, por otro, su capacidad para resolver ejercicios prácticos. Esta metodología es contradictoria, no solo por las características que ofrece la disciplina contable, en la que se entremezclan permanentemente teoría y práctica, sino por la forma en que enseñamos la disciplina a lo largo del período.

En la FCE–UNL, a diferencia de lo que ocurre en otras universidades del país, no se separan las clases teóricas de las prácticas. En ellas se desarrollan conjuntamente los conceptos teóricos con los aspectos prácticos sin una separación definida, ni siquiera en lo que respecta al cargo docente de quien las dicta.

Consideramos que esta visión de la disciplina es la adecuada porque facilita la comprensión de los temas de una manera más ágil que si un profesor dictara la teoría y el otro la práctica. No se requiere de la coordinación de fechas y temas pues es la misma persona la que acaba de enseñar la teoría y se dedica a continuación a darle aplicación directa con la práctica. Este enfoque permitirá al docente y al alumno volver sobre lo visto en teoría si fuera necesario para reforzar lo que no se hubiera comprendido.

Por lo tanto, un examen acorde con esta forma de enseñanza sería aquel que combine teoría y práctica. Por ejemplo, si se pidiera al alumno que realice un ejercicio de arqueo de Caja, lo apropiado sería que vaya fundamentando junto con cada cálculo y cada registración el porqué de su inclusión en el rubro o su imputación en otra cuenta, para el caso del arqueo cualitativo. Del mismo modo, debería argumentar a qué cuenta imputar las diferencias detectadas en el arqueo cuantitativo en función de la información que tiene disponible.

Esta clase de exámenes se asemeja más al tipo de argumentación que los alumnos deberán elaborar en el futuro ejercicio profesional, de manera que tendría un enfoque más orientado a las competencias que el actual formato que divorcia la teoría de la práctica.

- La parte teórica
- En el formato de examen teórico, que se está sometiendo a crítica, se observan tres partes claramente identificadas:
  - Una primera parte en la que se solicita al alumno la elaboración de un texto respecto de un tema que debe desarrollar.
  - Se cree, *a priori*, que esta parte del examen ofrece serias dificultades para aquellos alumnos que no poseen la destreza de redactar textos escritos con solvencia. Y, además, que no debería referirse, tal como se analiza en el punto 1, a repetir meramente definiciones sin tener un razonamiento adecuado de las mismas. Por tal motivo este es uno de los aspectos que se analizarán en la encuesta del próximo acápite.
  - Una segunda parte en la que se plantean preguntas de opciones o de verdadero o falso con su respectiva fundamentación.
  - En este caso la dificultad podría radicar en la incapacidad para interpretar las consignas o las frases redactadas para el formato de múltiple opción. Este tipo de preguntas es el que más pone a prueba la comprensión por parte del alumno porque en se les pide desarrollo teórico y un memorista podría haber logrado escribir un texto extenso y aprobar aun sin comprender lo que está escribiendo. En cambio, en el caso de las preguntas de verdadero o falso o de múltiple opción, solo si se entendió el tema se podrá optar y argumentar correctamente. También en el estudio de campo se analizará la opinión de los alumnos sobre las dificultades que les presentan esta clase de consignas.
  - Una tercera parte en la que se solicita el análisis de algunas cuentas seleccionadas. En la corrección de exámenes se evidencia que esta sección acarrea dificultades a los alumnos que no tienen habilidades desarrolladas para la redacción, pues simplemente consistiría en explicar en qué casos ha utilizado la cuenta (debitado o acreditado) cuando ha resuelto la ejercitación práctica. A pesar de haber hecho de manera excelente los ejercicios prácticos, existe una gran dificultad para explicar a través de un texto literal por qué utilizó determinadas cuentas y cómo emplearlas en otras situaciones.
  - Es como si a la abuela, quien acaba de hacer una riquísima torta, se le pidiera que cuente los ingredientes y procesos que utilizó para hacerla y no supiera describir cómo logró cocinarla.



Se considera que ninguna de las tres partes por sí solas brinda la seguridad de estar siendo objetivos a la hora de evaluar a los alumnos y de contemplar las diferentes formas de aprender que tienen. Se debería arriesgar a dejar el «escudo de la objetividad» que brindan las pruebas con respuestas convergentes y asumir que el conocimiento es más complejo. Tal como expresan Brown y Glasner haciendo referencia a Clark:

Todo sistema de evaluación universitario requiere equidad. Sin embargo, no es fácil de lograrla sin sacrificar otros objetivos. (...) Dado que los estudiantes están sujetos al proceso evaluativo, es un requisito fundamental que este sea creíble y válido, y posiblemente además de todo esto, equitativo. (Clark, en Brown y Glasner, 2003:105)

De las tres secciones que conforman la parte teórica, se cree que las preguntas de opción múltiple con fundamentación son más equitativas que las de desarrollo, pero requieren de una destreza especial por parte del docente para elaborarlas. También requieren de la evaluación previa del grupo de docentes, pues muchas veces lo que se pretendía como respuesta para quien las elaboró cambia ante la mirada de otros integrantes del equipo.

- La parte práctica
- El uso de enunciados es uno de los aspectos que se plantean en forma crítica en cuanto a la presentación de los ejercicios de la parte práctica. En realidad, en la vida profesional no existen los enunciados sino información en diferentes soportes tales como documentos comerciales, contratos, páginas web, etc. Probablemente los alumnos, cuando se incorporen al mundo laboral, pidan los enunciados y nadie se los pueda proporcionar.
- Entonces, cabe preguntarse si realmente se prepara a los alumnos para la práctica profesional. Hay una anécdota —que se recuerda en la cátedra— sobre una estudiante al rendir un examen oral de la materia en el año 1997: ante la pregunta acerca de «dónde obtenía la información para elaborar el asiento del costo de ventas de bienes de cambio en el sistema racional de costos», respondió: «del enunciado». Y estaba en lo cierto, su forma de obtenerlo era del enunciado suministrado por los docentes. Esta respuesta hace pensar en el uso de portafolios tanto en el desarrollo de las clases como en la evaluación como una herramienta que permitiría que los alumnos se aparten de los tradicionales enunciados y puedan resolver casos y situaciones problemáticas contextualizadas, simulando la práctica profesional a la que se enfrentarán en el futuro.

- Redacción de las consignas: la claridad necesaria

En un contexto de colaboración y transparencia, nada debería mantenerse secreto. ¿Toda pregunta que surja durante el examen debería contestarse aun si facilita a quien preguntó obtener una mejor calificación? ¿No afecta este criterio una verdadera equidad entre los que más preguntan y los que no lo hacen? ¿Habilita esta visión a no responder ninguna pregunta en los exámenes?

Algunos docentes sostienen que solo las preguntas sobre interpretación de consignas deben responderse. Ahora bien, ¿alguien se considera preparado para discernir claramente si una consulta de un alumno en medio de un examen refiere solo a problemas de interpretación no evaluados? ¿Todos los profesores que pueden estar al frente de un examen responderán equitativamente ante similares preguntas? Hay que tener en cuenta que las diferencias no solo pueden darse por la inclinación de cada alumno a preguntar o a sondear hasta cuánto puede obtener del profesor, sino también por la diferente formación de los profesores a cargo de los exámenes.

La clave se encuentra en la forma clara de redactar las consignas. Es por ello que el docente que elabora un examen lo debería someter luego a la opinión de sus pares. Muchas veces se cree que con los datos que se les ofrecen están en condiciones de resolver el ejercicio, y cuando se analiza más detenidamente se puede llegar a varias alternativas de solución.

Por ejemplo, si en un enunciado se indica solo —para que los alumnos efectúen las registraciones correspondientes— que se abonan \$ 300 en concepto de fletes. Esta consigna daría lugar a muchas preguntas por parte de los alumnos antes de poder resolverlo, o por lo menos serán preguntas que intentarán que el alumno lo resuelva de la forma en que el docente pretende que lo haga. Ese flete podría haberse originado por una compra de mercaderías, entonces correspondería activarlo en dicha cuenta. Pero si, en cambio, es por la compra de una maquinaria, cambiaría la cuenta a debitar. Si, por el contrario, se tratara de un flete por una venta de mercaderías que corresponde cargar al cliente, la cuenta a debitar sería Fletes a Recuperar o simplemente Clientes en cuenta corriente. Y si el flete fuera a cargo del vendedor, porque como estrategia de marketing se ofrece a la clientela, corresponde utilizar la cuenta de resultado negativo denominada Fletes. También en la contrapartida se originarían varias consultas, pues no se ha indicado la forma de pago. En fin, ante este enunciado, quizás el alumno más atrevido se levante varias veces de su banco para preguntar cómo resolverlo. El menos atrevido habrá supuesto quizás los datos faltantes y habrá resuelto en consecuencia, a riesgo de que su respuesta no agrade al docente que elaboró el temario y por lo tanto no esté de acuerdo con la solución «oficial», razón por la que no obtendría el puntaje óptimo.

Brown y Glasner advierten sobre el lugar de poder que ocupan los docentes al evaluar y el riesgo que existe de que los alumnos se vean oprimidos en su confianza:

Quizás uno de los cambios más significativos cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadosos con la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autopleitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando finalicen sus días de formación. (2003:176)

Seguramente, si por problemas de redacción de una consigna y su consecuente interpretación «equivocada» en la visión del docente, el alumno reprueba el examen, se estará siendo responsable de esa desconfianza.

- Antes y durante los exámenes
  - Simulacros de exámenes
  - Los alumnos están todo el tiempo tratando de conseguir exámenes anteriores de la materia. ¿Cómo se explica este fenómeno?

La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y el conocimiento de los criterios que se han de aplicar. En ella, los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre el profesor y los alumnos. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad. (Álvarez Méndez, 2001:14)

Es evidente que cuanto mayor transparencia haya en el proceso de evaluación este será más adecuado. Incluso, podría existir la posibilidad de la máxima transparencia: que los alumnos sean informados de las preguntas y las posibles respuestas de su futuro examen antes de rendirlo. Ahora bien, en ese supuesto, ¿cómo evitar que los alumnos se limiten a estudiar las preguntas más frecuentes de los exámenes e intenten aprobar la materia sin estudiar todos sus contenidos? ¿Tendrían que formularse exámenes que abarquen todos y cada uno de los contenidos de cada asignatura?

Una forma de «calmarlos» en esa búsqueda es prometerles que a medida que se desarrollen los contenidos de la asignatura se irán realizando simulacros de exámenes en los que se evaluarán los temas y con el tiempo habitualmente asignado. En realidad, estos simulacros actúan como verdaderas autoevaluaciones, pues permiten a los alumnos darse cuenta de si están preparados para el desafío final del examen formal, y de esta forma reducirían la tensión que acarrea un examen.

Por lo general, los deportistas hacen pruebas en días anteriores a la competencia en el terreno o pista en la que competirán luego, para ambientarse. Las obras de teatro se ensayan varias veces y el ensayo final se realiza con la escenografía y el vestuario que se utilizará en la puesta en escena. ¿Por qué

no hacer lo mismo con los alumnos de contabilidad? El simulacro de examen los ayudaría a bajar tensiones, ambientarse, entender cuál es el nivel de exigencia o el formato habitual de los mismos, y sería también beneficioso para lograr detectar sus dificultades de comprensión previo al examen. De esta manera podrían mejorar los resultados de los examinados.

El hecho de que sea el docente el que conduzca el simulacro evitará que el alumno esté buscando en forma permanente exámenes en el «mercado negro», quizás resueltos por personas no autorizadas y hasta en algunos casos con errores o soluciones confusas.

- El contenido a evaluar
- Se evidencia entre los alumnos de primer año de la Universidad la necesidad de que los temas sean explicados de manera íntegra, además de la dificultad que presentan para buscar bibliografía y estudiar solos, a diferencia de los alumnos más avanzados, que cuentan con más herramientas para lograr una comprensión de los temas que no llegan a dictarse.
- En muchas universidades, los sistemas de evaluación, especialmente para el caso de los exámenes parciales, prevén que la determinación de los temas esté a cargo de la cátedra y que solo puedan incluirse tópicos desarrollados hasta algunos días antes a la fecha fijada para el parcial.
- Aun así, se dan distintas situaciones que hacen difícil completar el programa de la asignatura. Los cuatrimestres cada vez más acotados, los feriados por distintas causas y otros problemas determinan muchas veces que no se dicten todos los contenidos en un curso: ¿eso quiere decir que no se pueden evaluar los contenidos mínimos del programa no dictados en esos exámenes? ¿Cómo asegurar que el alumno superó los requisitos mínimos para finalizar el curso?
- Desde la teoría educativa, tomar en un examen un contenido que no se dictó aparece como la máxima de las traiciones al «contrato pedagógico». Es una «zancadilla» dolosa que impide que el estudiante compruebe los alcances de un proceso que ni siquiera se inició. Sin embargo, sostener esta posición a rajatabla obliga a rogar que el médico que nos atienda ante un problema de salud no haya enfrentado justo un feriado imprevisto en el momento en que tenía que aprender sobre la enfermedad que nos aqueja.
- Esto obligaría a repensar la posibilidad de que el docente solo explique detenidamente aquellos contenidos mínimos indispensables, llamados los «temas claves» de la asignatura, y deje el resto de los temas a profundizar por los alumnos en sus hogares.

#### 1.4. ¿Para qué interesa evaluar los aprendizajes de contabilidad?

La evaluación universitaria de los alumnos en nuestro país debe englobar en un mismo proceso a la evaluación educativa tradicional y a la acreditación de saberes mínimos para la obtención de un título universitario habilitante. Las siguientes líneas podrán echar algo de luz sobre el tema:

quizás sería útil recuperar una cuestión semántica ya propuesta en otros lugares: diferenciar los conceptos de «acreditación» y de «evaluación», aunque ciertamente pudieran estar relacionados, como lo pueden estar todos los componentes de una experiencia de enseñanza y aprendizaje.

La acreditación es un requisito formal que suele descansar en valoraciones cuantitativas y que tiene por finalidad asegurar, de manera externa al proceso, que el sujeto alcance determinados objetivos establecidos a priori por alguna institución educativa.

En cambio, la evaluación debería ser considerada principalmente como un conjunto de herramientas didácticas y reflexivas, desarrolladas en el interior mismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo cual implica que «evaluando también se aprende», e incluso a veces se podría decir que es cuando más se aprende.

Si evaluar consiste, entre otras cosas, en identificar errores, y se reconoce además que el error lejos de ser punible debería ser la vía regia de los aprendizajes, entonces la evaluación adquiriría una relevancia significativa, dinamizaría los procesos, y resultaría gratificante y motivadora.

Obviamente, la acreditación no va en este sentido: presupone una lista de objetivos a alcanzar (o), un estado de carencia inicial (i) y un estado posaprendizajes final (F); el resultado es valorado a partir de determinar la diferencia ( $F - i$ ). La actividad se acredita sólo si  $(F - i) \geq 0$ . Esta formalización, más que una pedantería matemática, procura mostrar la frialdad de un instrumento que en realidad sirve tan sólo a los intereses fiscalizadores de las instituciones educativas, porque ni tan siquiera mide la calidad real de las actividades que en su interior se desarrollan. No obstante, creo ser realista y reconozco que la acreditación es un momento del cual no pueda prescindirse... Quizá el problema se da cuando se confunde acreditar con evaluar y, sobre todo, cuando se cree que la certificación de un proceso de aprendizaje siempre es el resultado de una evaluación. (Sarbach, 2012)

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (cfr. Capítulo 3, ley 24521), tiene claramente incluidos en su nombre ambos conceptos, ya que desarrolla ambas funciones pero diferenciadas entre sí.<sup>2</sup>

---

2 Aun en la página web del organismo, las dos principales «solapas» diferenciadas para clicar sobre ellas tienen el nombre de Evaluación y Acreditación por separado. Cfr. [www.coneau.gov.ar](http://www.coneau.gov.ar)

Es importante destacar que en los procesos de evaluación en las Facultades de Ciencias Económicas en Argentina predomina la «lógica de la evaluación al servicio de la selección» (cfr. Perrenoud, 2008:10). Seguramente la difusión de esta lógica entre los evaluadores tiene base en las cuestiones de «fabricación de jerarquía de excelencia» (Perrenoud, 2008:10), pero en esencia existe una necesidad de «certificar los conocimientos adquiridos ante terceros» (Perrenoud, 2008:12).

Es por ello que en Contabilidad inicial no solo se intenta evaluar para conocer, para monitorear al alumno en el proceso de aprendizaje, sino que también con el propósito de certificar que está preparado para pasar a la siguiente materia contable del plan de estudios, hecho que da una gran responsabilidad ante los actores de las etapas sucesivas de su formación.

## **2. INDAGAMOS LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ACERCA DE NUESTRAS EVALUACIONES**

### **2.1. Metodología de trabajo**

Hasta aquí se ha hecho una reflexión crítica del instrumento de evaluación que se utiliza en Contabilidad de primer año desde la mirada docente.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en un trabajo de campo en el que se intenta obtener una descripción de cómo se está evaluando actualmente desde la óptica de otro de los actores del proceso evaluativo: los alumnos. El procedimiento utilizado fue el cuestionario y el abordaje del problema posee características cualitativas.

El estudio fue efectuado en la FCE-UNL. Se administraron cuestionarios a la totalidad de alumnos que se encontraban cursando la asignatura Contabilidad y se obtuvieron 230 respuestas. Los datos primarios fueron obtenidos en el momento en el que el cursado se encontraba en su tramo final y los alumnos ya habían realizado el primer parcial de la materia, pero todavía no conocían su calificación.

### **2.2. Análisis y discusión de datos**

Para tener una descripción general de los respondientes, se puede resaltar que del total de alumnos que respondieron el cuestionario la mayoría manifestó haber asistido a clases con bastante frecuencia: un 37,39 % con asistencia perfecta y un 50,87 % con asistencia mayor al 80 %.

Por otra parte, en cuanto al compromiso con el seguimiento en el cursado, consultados sobre la «resolución de los ejercicios de tarea indicados por el docente» un 31,30 % manifestó haberlo hecho siempre, mientras que el 58,70 % indicó que los realizaba a veces. Asimismo, la mayoría (57 %) dijo que

en ocasiones fue leyendo la bibliografía sugerida a medida que se dictaban los temas para preguntar las dudas al docente. Esto podría indicar que hay un alto porcentaje de alumnos que no siguen «al día» la materia.

Se presentan a continuación las respuestas obtenidas en algunas de las preguntas del cuestionario, las cuales están relacionadas con el tema de la evaluación.

- Selección de preguntas realizadas a los alumnos acerca de nuestra evaluación
- Para poder alcanzar una noción de la percepción de nuestros alumnos acerca de la forma en que se evalúan los temas dictados en Contabilidad básica, se hicieron las siguientes preguntas:
  - Las preguntas del examen ¿te resultaron comprensibles?
  - La necesidad de claridad y comprensión de las consignas de los exámenes fue uno de los temas analizados anteriormente desde la mirada del docente.
  - De la Tabla 1, que refleja la opinión de los alumnos al respecto, puede inferirse que es muy poca la cantidad de respuestas negativas (2,17 %). Hay un porcentaje elevado (55,22 %) que considera que las consignas les resultaron comprensibles, pero casi un 40 % manifestó haber tenido una «comprensión a medias» de las mismas, lo que lleva a interrogar sobre los motivos de dicha falencia.

Tabla 1. Comprensión de las consignas

Respuesta	Absolutos	Relativos
Sí	127	55,22 %
Más o menos	91	39,57 %
No	5	2,17 %
NS/NC	7	3,04 %
TOTALES	230	100,00 %

- El tiempo asignado para la resolución del examen: ¿te resultó suficiente?
- En cuanto al tiempo asignado para resolver el examen (ver Tabla 2), un 72 % de los alumnos respondió que lo consideraba suficiente. La

variable tiempo es un factor muy importante a la hora de poder dar respuestas a las consignas, reflexionar sobre lo realizado y permitir hacer correcciones.

Tabla 2. Tiempo disponible para la realización del examen

Respuesta	Absolutos	Relativos
Sí	165	71,74 %
Más o menos	44	19,13 %
No	14	6,09 %
NS/NC	7	3,04 %
TOTALES	230	100,00 %

- ¿Qué pregunta/tema fue el que más dificultad te trajo para responder durante el examen y a qué motivos puedes atribuirle la dificultad?
- En cuanto a los temas que les generaron mayor dificultad (ver Tabla 3), un 41,86 % de los alumnos contestó que NS/NC los motivos. Esta respuesta puede deberse —entre otros— a varios motivos:
  - No entendieron la pregunta formulada en la encuesta.
  - No les causó dificultad ninguno de los temas evaluados.
  - Tienen dificultad en la mayoría de los temas.
  - Desconocen los motivos de la dificultad, por lo que decidieron no contestar la pregunta.
  - No saben expresar precisamente cuál fue el tema y su motivo.
    - Por su parte, en el caso de los que contestaron afirmativamente, se evidencia una preponderancia de la parte práctica (23 %) y algunos temas puntuales, como títulos públicos y movimiento de fondos.
    - Es menester contemplar que el tema movimiento de fondos es justamente el último que se dicta antes del primer parcial, por lo que se considera que aquellos alumnos que no llevan al día la materia no llegan a profundizarlo debidamente.
    - Los motivos a los que responderían estas dificultades se encuentran: en un 22 % en la falta de estudio, atribuible a la responsabilidad de los alumnos; y en un 23 % en motivos que competen al docente (dificultad para entender las consignas planteadas (11 % de los casos) y falta de profundización de los temas en clase un (12 % de casos).



Tabla 3. Temas que presentaron mayor dificultad y sus motivos

Pregunta/Tema	Absolutos	Relativos	Motivos	Absolutos	Relativos
Práctica en general	58	22,66 %	No se entendía consigna	28	10,85 %
Inversiones (O.N. y Tít. Públicos)	50	19,53 %	Falta de profundización en clase	32	12,40 %
Movimientos de fondos	35	13,67 %	Se pedían cuentas raras	1	0,39 %
Análisis de cuentas	18	7,03 %	Falta de estudio/comprensión.	58	22,48 %
Pasivos: contingencias	6	2,34 %	Falta de tiempo	3	1,16 %
Gastos anticipados	4	1,56 %	Material muy extenso	1	0,39 %
Teoría en general	3	1,17 %	Confusión	7	2,71 %
Prima de emisión	3	1,17 %	Cuadro de sueldos. no visto en clases	6	2,33 %
Sueldos	3	1,17 %	Diferencia con el secundario	2	0,78 %
Clasificación de créditos	2	0,78 %	Poca teoría	2	0,78 %
Ejercicio recaudaciones a depositar	1	0,39 %	Diferencias con lo dado en clase	10	3,88 %
NS/NC	73	28,52 %	NS/NC	108	41,86 %
<b>TOTALES</b>	256	100,00 %	<b>TOTALES</b>	258	100,00 %

- De las consignas del examen de carácter teórico, ¿cuál de los siguientes tipos consideras de mayor dificultad para resolver?

Tabla 4. Tipo de preguntas de carácter teórico que te resultó de mayor o mediana dificultad

Tipo de preguntas	% de respuestas
Consignas de múltiple opción	60,16 %
Consignas de V. o F.	50,08 %
De desarrollo de teoría	49,87 %
Análisis de cuentas	25,04 %

Esto pone en evidencia lo ya analizado en cuanto a las dificultades que se presentan a los alumnos en las preguntas de redacción y en aquellas que requieren un mayor razonamiento. Por este motivo se debería analizar la posibilidad de incrementar en clases este tipo de ejercitación en grado de menor a mayor dificultad. Y también habilita la discusión acerca de la conveniencia de resolver modelos previos de exámenes o bien facilitar recursos que permitan durante las clases familiarizar al alumno con la estructura y diseño de la evaluación, a fin de quitarle tensión a la experiencia de rendir.

• ¿Qué te pareció la forma de plantear las consignas respecto del lenguaje y diseño desarrollado en clases y la bibliografía?

Tabla 5. Grado de similitud de consignas

<i>Consignas teóricas</i>			<i>Planteos prácticos</i>		
<b>Respuesta</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
Igual	47	20,43 %	Igual	32	13,91 %
Parecido	160	69,57 %	Parecido	121	52,61 %
Totalmente diferente	12	5,22 %	Totalmente diferente	67	29,13 %
NS/NC	11	4,78 %	NS/NC	10	4,35 %
TOTALES	230	100,00 %	TOTALES	230	100,00 %

Es evidente los alumnos consideran que el examen no tiene «trampas». No resultó una sorpresa para ellos la forma de redacción de consignas en la teoría, pues un 90 % contestó que eran iguales o parecidos a los planteos desarrollados en clases o analizados en la bibliografía sugerida. En el caso de las consignas de la práctica, un 66,52 % de los alumnos manifestó que los planteos de los ejercicios prácticos fueron iguales o parecidos a los desarrollados en clases o en la bibliografía que habían consultado, aunque cabe indagar acerca de los motivos por los que el 29 % de los alumnos consideró que el planteo práctico era diferente a la ejercitación de clases.

• Durante el cursado, el docente, ¿fue haciendo referencia a los temas que serían más importantes en la evaluación?

Tabla 6

Respuesta	Absolutos	Relativos
Siempre	74	32,17 %
A veces	138	60,00 %
Nunca	13	5,65 %
NS/NC	5	2,17 %
TOTALES	230	100,00 %

Estos porcentajes muestran el interés de los docentes para que sus alumnos comprendan cuales son los «temas claves» de la asignatura y puedan autoevaluarse, ya que sin una verdadera comprensión de los mismos es muy difícil que se presenten bien preparados a la futura evaluación. Si bien un 92,17 % de los encuestados contestó que su profesor siempre o a veces hizo referencia a temas claves, lo ideal sería que todos puedan tener en claro cuáles son los temas fundamentales de la asignatura.

- ¿Se resolvió en clase algún examen anterior a modo de entrenamiento?

Tabla 7

Respuesta	Absolutos	Relativos
Sí, un examen completo	11	4,78 %
Sólo algunas preguntas sueltas	56	24,35 %
No	151	65,65 %
NS/NC	12	5,22 %
TOTALES	230	100,00 %

En contraste con la pregunta anterior, un 65,65 % de los alumnos dijo que no hizo simulacros de exámenes como modo de entrenamiento para la evaluación.

Es decir que los docentes los prepararon para la instancia evaluativa contándoles de qué se iba a tratar y qué temas eran importantes, pero no resolvieron con ellos un examen u otras actividades evaluativas en clases con la finalidad tanto de dejarlos tener la experiencia directa antes de la «puesta en escena», como para conocer las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos de modo de poder ir llevando a cabo acciones correctivas entre ambos (docente-alumnos) a los efectos de llegar mejor preparados al examen.

Cabe preguntarse los motivos por los que en su mayoría los docentes prefirieron tomar esta actitud.

- ¿Cuál es el tipo de actividad de clase que consideras la más apropiada y cuál fue la empleada por el docente?

Tabla 8

Respuesta	APROPIADA PARA EL ALUMNO		UTILIZADA POR EL PROFESOR		DESVÍOS	
	Puntuación		Puntuación		Absolutos	Relativos
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos		
Resolución de ejercicios en el pizarrón	133	14,68 %	161	25,52 %	-28	-10,84
Resolución exámenes de años anteriores	130	14,35 %	10	1,58 %	120	12,77
Clase expositiva con teoría y práctica	114	12,58 %	138	21,87 %	-24	-9,29
Resolver a autoevaluación semanal o quincenal	77	8,50 %	3	0,48 %	74	8,02
Clase expositiva de teoría	74	8,17 %	108	17,12 %	-34	-8,95
Resolución de ejercicios en grupo	65	7,17 %	65	10,30 %	0	-3,13
Consultas al docente por email/ Facebook	58	6,40 %	51	8,08 %	7	-1,68
Debate/discusión entre alumnos y docente	50	5,52 %	52	8,24 %	-2	-2,72
Estudio de casos sobre empresas	50	5,52 %	13	2,06 %	37	3,46
Visitas a empresas	46	5,08 %	0	0,00 %	46	5,08
Uso de plataforma virtual	42	4,64 %	3	0,48 %	39	4,16
Trabajos prácticos en grupos	37	4,08 %	1	0,16 %	36	3,92
NS/NC	30	3,31 %	26	4,12 %	4	-0,69
TOTALES	906	100,00 %	631	100,00 %	275	0,00

Tomando los cinco tipos de actividades que los alumnos señalaron como las más apropiadas para dar en clases y comparándolas con las que ellos dicen son más utilizadas por sus profesores surgen desvíos de dos tipos, los negativos (aquellos que ellos consideran que el profesor utiliza más de lo

necesario) y los desvíos positivos (que ellos consideran que los profesores utilizan menos de lo necesario).

Una reflexión interesante es que la demanda de clases expositivas (tanto en la teoría como en la práctica, así como la resolución de ejercicios en el pizarrón) se vería más que satisfecha en la modalidad de dictado actual. Mientras que las actividades que más demandan son la de resolución de exámenes de años anteriores y la de ejercicios de autoevaluación.

Cabe destacar que también mencionaron como actividades que el alumno cree que el docente debería realizar (ya que no es una práctica utilizada):

- Estudio de casos sobre empresas.
- Visitas a empresas.
- Uso de plataforma virtual.
- Trabajos prácticos en grupos.
  - Cuando te presentaste al parcial, ¿considerabas que estabas en condiciones de aprobar?

Tabla 9

Respuesta	Absolutos	Relativos
SÍ	175	76,09 %
NO	45	19,57 %
NS/NC	10	4,35 %
TOTALES	230	100,00 %

Evidentemente son muy pocos los alumnos que se presentan a rendir pensando que no están en condiciones de aprobar. En su mayoría consideraron que estaban preparados para ser evaluados.

Quizás aquí es donde se puede evidenciar la marcada dificultad que tienen los alumnos para autoevaluarse.

Si un 76,09 % consideró estar preparado y luego solo aprobó el 45,22 %, quiere decir que ese 31,87 % no puede determinar por sí solo si conoce o no los temas y necesita que el docente le indique sus falencias.

Aquí corresponderá indagar cuáles son las razones por las que creyó estar preparado y luego no pudo aprobar. Si desconocía el nivel de exigencia, si su problema es no poder expresarse correctamente en forma escrita, si es por falta de entrenamiento para el examen, etcétera.

- Si contestaste que no, el o los motivos por los que te presentaste fueron:

Tabla 10

Respuesta	Prioridad 1		Prioridad 2		Prioridad 3	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Para ver qué se toma en el parcial	6	5,36 %	8	7,69 %	13	12,75 %
Por las dudas si aprobabas igual	10	8,93 %	12	11,54 %	8	7,84 %
Para tener posibilidades de recuperarlo	27	24,11 %	8	7,69 %	4	3,92 %
Saber cuánto sabía	0	0,00 %	1	0,96 %	0	0,00 %

Mayormente (24 % de las respuestas) expresaron que el motivo fundamental por el que se presentaron a rendir a pesar de saber que no estaban en condiciones de aprobar era para tener posibilidades de recuperar dicho parcial.

Aquí surge un nuevo interrogante: ¿conviene poner «condiciones» para rendir el recuperatorio (tal como tener rendido el parcial con un puntaje mínimo)? O bien: ¿se podría lograr que mediante un sistema de seguimiento continuo y de autoevaluación se presenten a rendir el primer parcial solo aquellos que en su mayoría estén en condiciones de aprobarlo?

Reflexionando acerca de lo que dice sobre el tema la autora Susana Celman (2004), leemos que:

también el fracaso puede deberse al desconocimiento por parte de los alumnos del tipo de aprendizaje y/o los niveles de exigencia, profundización y precisión requeridos por los docentes. A pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de qué se les solicitará como requisito para aprobar, es decir, el fracaso en la primera instancia se torna en saber útil para prepararse para la segunda, permitiendo, posiblemente, reorientar su estudio.

No consideramos necesario que el alumno pase por la instancia del «fracaso en el examen» para reorientar su estudio, y lo que plantea la autora se podría lograr simulando exámenes en clases, realizando un seguimiento mayor del aprendizaje de los alumnos y con mayores prácticas de autoevaluación.

De esta forma, el mismo alumno sabría si está en condiciones de rendir en esta primera instancia o directamente en otra posterior (recuperatorios o finales) y no se generaría una instancia frustrante para aquellos que se presentan varias veces a rendir.

A su vez, la tarea del docente pasaría a ser mas de «guía del alumno» y disminuiría la de ser el «eterno corrector».

- ¿Cuál crees que es la nota que vas a obtener en el examen por tu desempeño?

Tabla 11

Respuesta	Absolutos	Relativos
1	1	0,43 %
2	2	0,87 %
3	19	8,26 %
4	36	15,65 %
5	22	9,57 %
6	69	30,00 %
7	36	15,65 %
8	11	4,78 %
9	2	0,87 %
10	0	0,00 %
NS/NC	32	13,91 %
TOTALES	230	100,00 %

Es importante observar que un 51,20 % de los alumnos pensó que aprobaría el examen. En realidad, como ya se dijo, solo el 45, 22 % lo aprobó.

Como se observa en la Tabla 9, un 76 % de los alumnos se presentó a rendir considerando que estaba en condiciones de aprobar; sin embargo, una vez rendido el examen solo un 51 % de ellos consideró que aprobaría, es decir que podríamos afirmar que alrededor de un 25 % de los alumnos fue consciente de su dificultad luego de presentarse al examen y aproximadamente un 6 % adicional continúa con problemas para detectar sus dificultades.

Cabe señalar que casi un cuarto de los alumnos que se presentan a rendir podrían mejorar la comprensión de sus dificultades —y por lo tanto corregirlas antes de la instancia evaluatoria o bien postergar el examen para el momento que se considere debidamente preparado— simulando exámenes o con un mayor seguimiento de su aprendizaje, por ejemplo, mediante test de comprensión o actividades de autoevaluación.

- En caso de haber contestado insuficiente en el punto anterior, ¿por qué piensas que se daría esta situación?

Tabla 12

Respuesta	Absolutos	Relativos
Porque no sabía que un tema era fundamental	6	3,66 %
Porque creí que sabía la teoría pero me expresé mal	27	16,46 %
Porque estudié de un resumen y no fue suficiente	9	5,49 %
Porque me faltó practicar más ejercicios	48	29,27 %
Fue difícil/confusa la parte práctica	2	1,22 %
La práctica era distinta a la dada en clase	5	3,05 %
Diferencias entre el libro de teoría y práctica	1	0,61 %
Me confíe	1	0,61 %
Falta de atención y concentración	2	1,22 %
Falta de estudio en general	10	6,10 %
Me puse nervioso/a	2	1,22 %
Problemas personales	2	1,22 %
NS/NC	49	29,88 %
TOTALES	164	100,00 %

Téngase en cuenta que estas respuestas son también percepciones de los alumnos, pues aún no han podido observar las correcciones que el docente hizo de sus evaluaciones. Aquí nuevamente se notan los motivos de sus dificultades (un 30 % desconoce la causa de su dificultad). En su mayoría son múltiples las razones que ellos manifiestan, si bien dan una mayor preponderancia a dificultades en la parte práctica.

- ¿Te gustó el formato de examen o plantearías una nueva forma para evaluarte?

Tabla 13

Respuesta	Absolutos	Relativos
Sí me gustó	177	76,96 %
No me gustó	36	15,65 %
NS/NC	17	7,39 %
TOTALES	230	100,00 %



Es probable que la razón de que les haya gustado sea la similitud evidenciada respecto del formato de los ejercicios desarrollados en clase y en la bibliografía sugerida, hecho que los encontró familiarizados con el diseño.

### **3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Las preguntas que se plantean al principio de este capítulo no tienen una respuesta unívoca. En la práctica diaria de cada uno de nosotros las dudas se mantendrán.

Que la evaluación esté todavía entre dos lógicas decepciona o escandaliza a los que luchan contra el fracaso escolar y sueñan con una evaluación puramente formativa. Con un poco de retrospectiva histórica, se puede sostener que la misma existencia de una nueva lógica, más formativa, es una conquista extraordinaria. Casi todos los sistemas educativos modernos declaran que van hacia una evaluación menos selectiva, menos precoz, más formativa, más integrada a la acción pedagógica cotidiana. Se la puede juzgar con respecto a la distancia entre sus intenciones y la realidad de sus prácticas. Se puede también subrayar que tales intenciones son recientes, que datan a lo sumo de los años 1970–80. El periodo de transición, por lo tanto, apenas se ha iniciado.

Indiscutiblemente, la lógica formativa ha adquirido importancia. Se denuncia con ganas los límites que le imponen las lógicas de selección. Se olvida que éstas últimas han reinado, sin contrapartida, durante décadas. La democratización de la enseñanza y la búsqueda de una pedagogía diferenciada han hecho emerger y extenderse la lógica formativa, hasta tal punto que hoy las fuerzas y la legitimidad de una y otra se encuentran más equilibradas. ¿De qué lado se inclinará la balanza en el porvenir? Nadie lo sabe. No es tiempo de sacar conclusiones, sino de trabajar por la coexistencia y articulación de las dos lógicas de la evaluación. (Perrenoud, 2008:19)

Lamentablemente no hay respuestas fáciles para estas preguntas y muchas más, ya que reflejan la dicotomía entre estas lógicas. Ambas tienen contextos distintos de desarrollo y resulta muy difícil que compartan el mismo tiempo y espacio. Sin embargo, hoy ambas deben ser complementarias y coexistir en el contexto universitario. Se deberían desarrollar acciones de evaluación junto con los estudiantes para detectar a tiempo los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y corregirlos en forma colaborativa; pero al mismo tiempo se tendría que «juzgar» de manera responsable a los mismos alumnos para acreditar los contenidos y/o competencias mínimas que efectivamente adquirieron y necesitan de cara a la sociedad. Para ello se debe trabajar. Ese es el desafío del docente, nada sencillo.

Precisamente en esa búsqueda de consensuar la opinión de docentes y alumnos acerca de los mejores instrumentos de medición de los saberes contables de los estudiantes de la primera contabilidad de las carreras, se realizaron consultas a los alumnos de las que se pueden extraer las siguientes consideraciones más destacadas:

- La necesidad de claridad y comprensión en los exámenes fue uno de los temas analizados desde la mirada del docente y desde la opinión de los alumnos.
- Los alumnos, en su mayoría, consideran que el examen no tiene «trampas». No resultó una sorpresa para ellos la forma de redacción de consignas.
- Se evidencia además el interés de los docentes porque sus alumnos conozcan los «temas claves», que por lo tanto son los más tenidos en cuenta a la hora de una futura evaluación, pues un 92,17 % de los encuestados contestó que su profesor siempre o a veces hizo referencia a temas claves que serán evaluados.
- En contraste con la pregunta anterior, los alumnos manifestaron que no se realizaron en clases simulacros de exámenes o actividades de autoevaluación de modo de comprender en forma previa al examen final sus dificultades y como consecuencia llegar mejor preparados a dicha instancia formal.
- Es importante observar que un 51,20 % de los alumnos pensó que aprobaría el examen. En realidad, solo el 45,22 % de ellos aprobó este parcial.
- Evidentemente son muy pocos los alumnos que se presentan a rendir aun pensando que les irá mal. La mayoría consideró que estaba preparado para ser evaluado.
- Se advierte la marcada dificultad que tienen los alumnos para autoevaluarse.
- La mayoría manifestó estar conforme con el formato y el diseño del examen. Probablemente la razón de que les haya gustado sea la similitud evidenciada respecto del formato de los ejercicios desarrollados en clase y en la bibliografía sugerida. Aquí se genera la duda de si ellos lo consideran positivo o simplemente «se acostumbraron» al formato habitual.
- Al consultarlos acerca de las diferencias y similitudes entre sus gustos y preferencias en cuanto al dictado de las clases y el método elegido para ello por sus docentes, la diferencia más marcada se observa en el caso de la posibilidad de resolver exámenes de años anteriores como entrenamiento. Los alumnos lo proponen como una necesidad y, sin embargo, no es una práctica habitual en los docentes de la cátedra. Se podría continuar indagando cuáles son los motivos por los que los docentes no lo hacen.
- Algunos alumnos dijeron que les interesaría el uso de plataforma virtual que la cátedra no utiliza actualmente pero que se ha decidido incorporarla como una herramienta que permita al docente y al alumno desarrollar actividades de seguimiento durante el cursado.

- Asimismo, algunos alumnos señalaron que consideraban importante realizar visitas a empresas, estudios de casos y la resolución de trabajos en grupo.

Si bien no son la mayoría de los alumnos los que proponen estos cambios, es entendible en la medida en que se encuentran en un primer año de la Universidad y por lo tanto no conocen aún otras metodologías posibles. Y aunque tanto alumnos como docentes se acostumbran y se sienten seguros con «lo habitual», no debería dejar de trabajarse en la incorporación de este tipo de actividades que podrían acercar al alumno al ejercicio profesional de manera de enriquecer su aprendizaje.

A raíz de los cuestionamientos planteados en el punto 2 y de los resultados obtenidos del trabajo de campo con los alumnos, se elaboraron propuestas de mejoras, tales como:

1. Diferenciar lo que es evaluación «final» de la continua e ir trabajando en incorporar paulatinamente actividades evaluativas de este último tipo.
2. Enseñar con más profundidad los «temas claves» de la asignatura y generar actividades guiadas por el docente que permitan un feedback 3. informativo y orientador a los alumnos para verificar la comprensión de los mismos.
4. Incorporación de TIC tanto en la enseñanza como en la evaluación de la materia.
5. Evaluar en forma conjunta teoría y práctica pidiendo que el alumno argumente todos los desarrollos prácticos que realiza.
6. Evaluar el ciclo contable completo, para que se cierre el ejercicio y se obtenga el resultado.
7. Eliminar el enunciado y reemplazarlo por portafolios que simulen operaciones contextualizadas y similares a la del ejercicio profesional.
8. Incorporar el análisis crítico y la validación de las cifras a las que se arriban, hecho que hay que cultivarlo desde el dictado de la materia durante todo el cuatrimestre.
9. Realizar simulacros de exámenes que les permitan a los alumnos autoevaluarse, corregir sobre la marcha, y al docente detectar dificultades para dar soluciones a las mismas durante el cursado.
10. Enseñarles a autoevaluarse y decidir si están en condiciones de rendir exitosamente.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Debemos partir de reconocer que la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan y que, aun así, muchas veces la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben. Por ello es importante plantearse que la búsqueda de una preponderancia de la evaluación de tipo formativa, que centra su importancia en los procesos, debería darse por encima de la mera certificación o acreditación de saberes, que centra su atención en los resultados.

La mencionada evaluación formativa tendría que ser planteada como un «norte» hacia el cual dirigir los esfuerzos. No obstante, la Universidad debe mantener responsablemente su función de acreditación. No es tarea sencilla la de compatibilizar ambos aspectos.

El presente capítulo ha intentado colaborar con dicha temática mediante reflexiones de docentes y apreciaciones de los alumnos sobre el proceso de evaluación en la cátedra de Contabilidad de primer año de la FCE-UNL.

A partir de ambos aspectos, se presentan propuestas que puedan servir como un «paso inicial» hacia dicha compatibilización (evaluación formativa y acreditadora).

La evaluación formativa implica, necesariamente, una evaluación continua, entendida no como una sucesión de pruebas aisladas sino como un proceso que fomenta la asimilación progresiva de los contenidos y una mayor interrelación con el profesor y posibilita el feedback, la toma de conciencia por parte del alumno, de su propio aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término Evaluación y porque no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe.
- ARNAL, JUSTO; DEL RINCÓN, DELIO Y LA TORRE, ANTONIO (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Lapor.
- BAYONÉS, MARCELA; CRISTÓBAL, JULIA EDITH; DI RUSSO, LEILA; MENAKER, POLA; PEROTTI, HERNÁN JOSÉ; REGALI, MARÍA SOLEDAD (2014). Prácticas de evaluación como herramientas pedagógicas. Una mirada reflexiva desde el rol docente de Contabilidad Básica. En *Anales de las XXXV Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Católica de Cuyo, sede San Juan.

- BAYONÉS, MARCELA Y REGALI, MARÍA SOLEDAD** (2013a). Importancia de los procesos de seguimiento de los aprendizajes. En *Anales de las XXXIV Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional del Litoral.
- BAYONÉS, MARCELA Y REGALI, MARÍA SOLEDAD** (2013b). Hacia una evaluación continua de los conocimientos contables básicos. En *Anales de IX Congreso de Profesores del Área Contable*. Punta del Este.
- BÉLAIR, LOUISE, M.** (2000). *La evaluación en la acción*. Diada Editora.
- BOCCO Y OTROS** (1998). Rendimiento de los alumnos en el primer año lectivo. En *Anales de las XIX Jornadas universitarias de Contabilidad*. Universidad de Aconcagua.
- BROWN, SALLY Y GLASNER, ANGELA** (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- CÁCERES Y ESQUIVEL** (2006). La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM. En *Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad de Entre Ríos.
- CAMILLIONI, ALICIA DE** (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- CAVALLO, MARCELA Y OTROS** (2011). Análisis del rendimiento académico universitario a la luz del tipo de examen. En *Anales XXII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- CELMAN, SUSANA** (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- CELMAN, SUSANA** (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. En 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- CODECE** (Consejo de Decanos de Ciencias Económicas) (2011). Documento de Estándares para Acreditación de la carrera de Contador Público.
- DI RUSSO, LEILA** (2011). ¿Existe una secuencia óptima para la enseñanza de contabilidad? En *Anales XXXII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- DI RUSSO, LEILA Y BROZZU, BEATRIZ** (2009). Propuesta de innovación en la evaluación y acreditación en la asignatura Contabilidad Básica. En *Anales de las XXX Jornadas de Profesores Universitarios de Contabilidad*. Universidad Nacional de Salta.
- DI RUSSO, LEILA Y MENAKER, POLA** (2009). Análisis crítico de la bibliografía contable del nivel medio y universitario. En *Anales 1º Jornadas de investigación en Ciencias Sociales*.
- DI RUSSO, LEILA Y OTROS** (1999). Análisis comparativo de los contenidos de Contabilidad en la educación de Pregrado y los de la carrera de grado de Contador Público. En *Anales XX Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Rosario.
- FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN** (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.

- FREIRE Y NEIRA** (2006). Nuevas herramientas pedagógicas en la articulación nivel medio y universitario. En *Anales XXII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad de Entre Ríos.
- GIMENO SACRISTAN, JOSÉ** (1997). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM** (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. *Pedagogía Universitaria*, 5(2).
- IRIARTE Y RAMOS** (2006). Análisis sobre la articulación entre educación nivel medio y superior. En *Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- KAPLAN, ROSEN S. Y NORTON, DAVID P.** (2002). *Cuadro de mando integral*. Gestión.
- LITWIN, EDITH** (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- MACHLUP, FRITZ** (1974). *Semántica Económica. Siglo XXI*. Traducción de Pablo Gallez y Francisco Gonzalez Aramburo.
- MENÉNDEZ ÁLVAREZ Y OTRA** (2005). ¿Sabemos enseñar contabilidad? En *Anales XXVI Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad J. F. Kennedy.
- MONCLÚS SALAMERO, ANA** (2010). Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (1).
- PERRENOUD, PHILLIPE** (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue.
- RUIZ-ESTEBAN, CECILIA; DÍAZ-HERRERO, ÁNGELA; INGLÉS, CÁNDIDO J.; PÉREZ-LÓPEZ, JULIO** (2011). Diseño e implementación de un portafolios electrónico. Congreso Internacional de Innovación Docente. <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2089/1/c26.pdf>
- SARBACH, ALEJANDRO** (2012). Evaluar y Acreditar. <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>
- SELTZER, JUAN CARLOS Y SOSISKY, LILIANA** (1999). La investigación al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de contabilidad. En *Anales de las XX Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Rosario.
- SHAW, IAN** (2003). *La evaluación cualitativa*. Paidós.
- SOLIS Y GALABACHIS** (2007). Epistemología y método en el currículo contable. En *Anales XXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA. FACULTAD DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN** (s.f.). El portafolio de evidencias de competencias. <http://fca.mx.uabc.mx/fca/05/eportafolio.pdf>

# 6 Importancia de los procesos de seguimiento de los aprendizajes

MARCELA BAYONÉS · MA. SOLEDAD REGALI

## INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una sociedad cada vez más compleja en la cual los cambios en los conocimientos disciplinares se producen a gran velocidad y el acceso a la información está al alcance de todos. Estas circunstancias afectan distintos ámbitos, incluso el educativo.

Consideramos que el sistema educativo, especialmente el universitario, no debería dejar de acompañar en forma satisfactoria a estos cambios y necesidades actuales. Los mismos inciden fuertemente no solo en los conocimientos a impartir, sino en la interacción docente–alumno que se produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy en día el rol del docente no es solo transmitir y examinar conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles —ante todo debido al uso generalizado de las TIC— sino el de ayudar a los alumnos a regular su aprendizaje de manera activa, considerando que este depende de su acción y no de algo que le es dado.

Este cambio de paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centra la atención principalmente en los procesos de aprendizaje, donde resulta imprescindible que el profesor universitario promueva situaciones o ambientes que motiven al mismo.

En este sentido, en calidad de docentes de las disciplinas introductorias contables, nos proponemos en este capítulo aportar a la temática del seguimiento de los aprendizajes partiendo de una experiencia de aplicación de diversos test de seguimientos de la comprensión de algunos de los temas de la asignatura, con la finalidad de llegar a consideraciones y propuestas que puedan servir en la mejora de la labor docente.

A partir de la percepción de que las dificultades en el aprendizaje se detectan con posterioridad a las instancias evaluativas, diseñamos una metodología que permita detectarlas durante el proceso y previo a la etapa de evaluaciones formales, de modo que lo estudiantes puedan ir corrigiendo sus errores y construyendo su aprendizaje.

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se plantea la situación problemática que nos llevó a diseñar la propuesta. En segundo lugar, se reflexiona acerca del nuevo rol docente. En tercer lugar,

abordamos el seguimiento en los procesos de aprendizaje. Y en cuarto lugar, detallamos la experiencia realizada y sus resultados para, finalmente, presentar conclusiones y propuestas.

## **1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

La metodología de enseñanza de la asignatura a la que se refiere la experiencia realizada consiste en el desarrollo expositivo de la mayoría de los temas del programa, tanto en forma teórica como práctica, de manera de brindar al alumno los lineamientos generales.

Los contenidos son dictados durante dos cuatrimestres, en los cuales se fijan cronogramas de fechas de clases, exámenes y temas a desarrollar con la finalidad de lograr culminar con la explicación de los mismos antes de llegar a la instancia evaluativa mediante exámenes parciales o finales.

Esta situación lleva al docente, en muchas ocasiones, a tener que centrarse en la explicación teórica y en la realización de los casos prácticos condicionando su accionar a los tiempos ajustados del cronograma, sin poder detenerse en aplicar estrategias que le permitan detectar dificultades y obtener información útil para reajustar su enseñanza.

A esto se suma la actitud pasiva de la mayoría de los alumnos, que no transmiten al docente sus dudas, dificultades y temores, lo que les imposibilita ir realizando el seguimiento de la materia durante el cursado. De este modo se limita a ir a las clases —que son de asistencia obligatoria— para escuchar la explicación del docente, tomar nota y ver si logra detectar los temas que se tomarán en el examen. El alumno no se siente en muchos casos parte de la clase sino un simple asistente a las mismas.

Todo ello provoca que los estudiantes rindan los exámenes parciales o finales habiendo temas que no comprenden adecuadamente. Problemática que advertimos posevaluación, sin tener la oportunidad de brindarles un soporte a las dificultades en el momento apropiado.

En función a ello, consideramos importante y necesario realizar una experiencia piloto en la que se pueda ir haciendo un seguimiento de los aprendizajes durante el cursado de la asignatura, así como detectar y responder a las dificultades que se presenten, de manera que el alumno tenga la posibilidad de salvar sus dudas sobre la marcha.

Esto implicó un cambio en nuestro rol docente, el que ya no pudo limitarse a transmitir todos los contenidos, sino que implicó seleccionar aquellos considerados «temas claves» para dedicar con más profundidad durante las clases. Y nos permitió aplicar estrategias y dedicar tiempo a fin de verificar la comprensión de los contenidos, obteniendo así retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, supuso un nuevo rol para el alumno, que debió tomar una actitud más activa y dedicarse a construir sus conocimientos.



## 2. REFLEXIONANDO SOBRE EL NUEVO ROL DOCENTE

Como dijimos en la introducción del presente capítulo, estamos frente a un cambio de paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que centra la atención en el proceso de aprendizaje, donde resulta imprescindible que el profesor universitario promueva situaciones o ambientes que motiven al mismo.

Este nuevo paradigma, implica que el docente desarrolle nuevas funciones. En este sentido, el Dr. Pere Marqués Graells (2000) hace un minucioso análisis de las mismas, las que retomamos a continuación resumidamente:

**Diagnosticar necesidades:** diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.

**Preparar las clases:** organizar y gestionar situaciones de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas). Lo que implica, entre otras tareas:

Planificar el curso: contenidos, actividades, recursos, evaluación.

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje: intervenciones educativas concretas, que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas.

Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad.

Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización de las TIC.

**Buscar y preparar materiales para los alumnos: elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización. Buscar recursos.**

**Motivar al alumnado:** despertar el interés de los estudiantes, el deseo de aprender hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán) y mantenerlo. Motivar a los estudiantes con actividades interesantes incentivando la participación en clase. Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad.

Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad: lo que supone, entre otras, las siguientes funciones:

Ajustar las intenciones del currículum a partir de los resultados de la evaluación inicial de los estudiantes.

Informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos de la asignatura, así como de las actividades que se van a realizar y del sistema de evaluación

Impartir las clases gestionando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje.

Constituir una fuente de información para los alumnos, pero no la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas, sus posibles aplicaciones prácticas, sus relaciones con otros temas conocidos). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas.

Proporcionar a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura y facilitar la comprensión de los mismos, fomentando el autoaprendizaje.

Establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje. Velar por un aprendizaje significativo.

Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización. Durante el desarrollo de las actividades observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodología, aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes

Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar).

Tratar la diversidad de los estudiantes (conocer sus características y diagnosticar sus necesidades) ofreciendo múltiples actividades de manera que ellos puedan elegir según sus intereses y capacidades (puedan trazar su itinerario formativo).

Fomentar la participación de los estudiantes en todas las actividades: hacer preguntas, trabajar en grupo, hacer presentaciones públicas.

En el desarrollo de las actividades promover interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos.

Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación entre alumnos y con el profesor.

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes (evaluaciones formativas y sumativas) y las estrategias didácticas utilizadas.

Aprovechar las posibilidades de las TIC para hacer alguna de las actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes.

Evaluar las propias intervenciones docentes, para introducir mejoras.

### **Ofrecer tutoría y ejemplo: ello requiere:**

Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar el feedback adecuado en cada caso: ayudar en los problemas y asesorar.

Asistir a los estudiantes a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias.

Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los aprendizajes, tutorías telemáticas. Y dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos como instrumento didáctico.

Actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo).

### **Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado:**

Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos.

Realizar trabajos con los alumnos. Implicarse en la realización de trabajos colaborativos.

Predisposición a la innovación. Investigar con los alumnos en el desarrollo de nuevas actividades que permitan mejorar los aprendizajes.

Hacer periódicas valoraciones de los resultados obtenidos y sobre cómo poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Formación continua. Participar en cursos para estar al día en lo que respecta a la materia de la asignatura y también para mejorar las habilidades didácticas.

Mantener contactos con otros colegas.

Actitud positiva hacia las TIC, valorar más la tecnología didáctica (dirigida a la resolución de problemas educativos) que la simple técnica (uso de los aparatos).

Valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico.

Trabajo autónomo (con iniciativa ante la toma de decisiones), ordenado, responsable y cooperativo.

Adaptación al cambio, saber desaprender.

De todas estas funciones docentes, algunas nuevas y otras no tanto, enumeradas por Pere Marqués Graells (2000), y a partir de nuestra experiencia piloto realizada, haremos hincapié en las siguientes funciones vinculadas al proceso de seguimiento de los aprendizajes:

Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje.

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje: intervenciones educativas concretas, que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas.

Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar).

Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar el feedback adecuado en cada caso: ayudar en los problemas y asesorar.

### **3. ¿QUÉ IMPLICA IMPLEMENTAR PROCESOS DE SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES?**

Viendo especialmente la importancia que revisten los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como docentes deberíamos preocuparnos más que en transmitir conocimientos, en ayudarlos y acompañarlos en que lo vayan construyendo a lo largo de todo un proceso en el cual se trabaje con variadas alternativas de enseñanza de los respectivos temas o aspectos de la asignatura.

Por lo señalado, sería importante no solo centrar nuestra atención en la instancia final de evaluación de los conocimientos, sino que deberíamos abordar esa atención desde el principio del desarrollo de la asignatura y durante el transcurso del cursado de la misma.

La actitud mencionada brindaría datos y elementos que nos permitirán replantear algunas prácticas docentes en función de detectar y atender las dificultades en los procesos de comprensión y de aprendizaje de los alumnos, buscando que los mismos se sientan contenidos y puedan ir erradicando dificultades, errores y miedos.

En las clases deberíamos trabajar en eliminar el temor a equivocarse que muchos estudiantes sienten frente a sus docentes y compañeros de clase. Trabajar a partir del error es sumamente valioso para los procesos de comprensión y de aprendizaje. Corresponde capitalizar el valor que tiene la posibilidad de aprender a partir de la equivocación y evitar estigmatizarla.

Tenemos que brindar varias oportunidades para aprender, con lo cual realizar un seguimiento del proceso para ir viendo qué hizo bien o mal, qué

entiende y qué no, qué temas le resultan más difíciles, en qué debemos profundizar tanto en clases presenciales como en el estudio que hace el alumno en su hogar, y de esta forma los estudiantes podrán llegar a la evaluación final «mejor preparados», es decir, con una buena comprensión de los temas.

Durante el desarrollo de distintas actividades en clase, el docente puede ir observando a los alumnos y generar situaciones donde ellos vean qué han entendido, plantear sus dudas, sus deficiencias y sus errores de manera de ir corrigiéndolos y superándolos. Así, el docente puede detectar los inconvenientes y dar respuestas de manera de retroalimentar el proceso de aprendizaje y mejorar el desempeño futuro.

Por estos motivos señalados realizamos un pequeño cambio en el desarrollo presencial de la asignatura en las comisiones a nuestro cargo, de modo que nos sirviera como experiencia piloto. Esta experiencia nos ha brindado aportes y elementos para la reflexión y la acción y consideramos que implica «un paso» en el camino hacia el mejoramiento y la puesta en marcha en forma intensiva de evaluación de los procesos.

A continuación, brindamos un resumen de la mencionada experiencia.

#### **4. LA EXPERIENCIA REALIZADA**

En dos comisiones seleccionadas se generó una intervención didáctica durante el dictado de la asignatura buscando obtener información que permita mantener un seguimiento de los procesos de aprendizaje apuntando especialmente a la retroalimentación de los mismos.

La metodología consistió en la realización de test de comprensión de temas centrales del programa de la primera asignatura contable del plan de estudios a los alumnos asistentes a clases.

Para ello, intentamos que dichas actividades de enseñanza movilicen a los estudiantes en pos de tratar de entender, comprender y poder aplicar los temas, aspectos y situaciones planeadas.

Buscamos visualizar la comprensión de los temas, considerando que la comprensión es, según David Perkins, «la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Por contraste cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión».

La información obtenida a través de esta experiencia resultó valiosa y útil tanto para el docente, como para los alumnos, ya que permitió conocer el grado de avance en los procesos de aprendizaje logrado durante el dictado de las clases.

Particularmente, como docentes responsables de la experiencia, nos permitió conocer el grado de comprensión de los distintos temas y, por

consiguiente, dar respuesta a las dificultades que se presentaban a los alumnos antes de la evaluación formal (parcial o examen final).

Por otra parte, al estudiante le pudo haber resultado útil como autoevaluación, ya que al resolver el test tuvo la posibilidad de detectar qué temas son relevantes en el programa y cuáles le resultaban dificultosos, temas sobre los que debería centrar o reajustar en su estudio.

Como la corrección de dichos test por parte del docente fue devuelta a los alumnos con un comentario respecto de la comprensión, la mencionada situación de devolución pudo haber permitido al propio alumno detectar y analizar sus incomprensiones y valorar sus comprensiones sobre cada uno de los temas.

La experiencia consistió en la realización de cuatro test con preguntas teóricas y prácticas de nivel medio y mínimo de temas seleccionados como centrales, de manera que si el alumno daba respuesta a ellas se consideraba que comprendía el tema en un aspecto fundamental y básico que luego debía profundizar en su hogar estudiando los contenidos de la asignatura.

El primer test se efectuó al inicio del cursado con el objetivo de evaluar el conocimiento del alumno sobre temas previos dictados en la primera parte de la asignatura, de modo de analizar la comprensión de temas ya dictados y evaluados y debido a que, a pesar de estar aprobados, en varias ocasiones se había advertido que los alumnos tenían dificultades sobre los mismos. Para el mencionado test, los temas centrales elegidos fueron: Imputación de resultados, Variaciones Patrimoniales y Patrimonio. De esta forma, al efectuar la corrección fue posible tener una visión sobre el nivel de conocimientos de temas centrales que los alumnos poseen al comenzar el cursado de la segunda parte de la materia. Asimismo, se buscó que les sirviera para reconocer qué temas debían «repasar» y estudiar nuevamente para poder avanzar en el aprendizaje de la disciplina contable.

Los tres test sucesivos se efectuaron sobre temas centrales de la segunda parte de la materia y se desarrollaron luego de su explicación teórica y práctica en clase y de su correspondiente ejercitación. El segundo test refería a compras de bienes y servicios; el tercero, a ventas de los mismos; y el cuarto, a movimiento de fondos. De esta forma se abordaron temas de distintas unidades del programa de la asignatura. Quedó pendiente hacer un test sobre la última unidad de la asignatura —Ajustes de cierre— pero consideramos que no era imprescindible realizarlo debido a que son temas con vinculación directa con los anteriores.

Para los temas claves se eligieron subtemas y se plantearon distintas actividades con puntajes para cada una de ellas. Estos puntajes se graduaron en una matriz sobre la base de la importancia otorgada a cada uno, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Temas	Puntaje
<b>1er. TEST</b>	
Imputación de Resultados	24
Variaciones Patrimoniales	28
Patrimonio	48
	100
<b>2do. TEST</b>	
Valor Incorporación al Activo Teoría	42
Valor Incorporación al Activo Práctica	36
Variaciones Patrimoniales	16
Registro de liquidación de sueldos	6
	100
<b>3er. TEST</b>	
Variaciones Patrimoniales y Devengado	20
Análisis de Cuentas	10
Práctica Venta y Baja Bienes de Uso	30
Práctica Venta de Bienes de Cambio	40
	100
<b>4to. TEST</b>	
Sistema Fondo Fijo	30
Operaciones con cheques y documentos	46
Análisis de cuentas de fondos propios	24
	100

CUADRO 1. PUNTAJES DE LOS TEST DISCRIMINADOS POR TEMAS

Fuente: elaboración propia.

Para la corrección de las actividades aplicamos una matriz de valoración, acorde a la propuesta por Goodrich Andrade, quien utiliza matrices analíticas. Esta autora define las mismas como «un documento que describe variados niveles de calidad, de excelente a pobre, para una tarea específica... su propósito es dar a los estudiantes retroalimentación sobre los trabajos que están en proceso de desarrollo».

En nuestro caso particular, confeccionamos la matriz estableciendo cuatro niveles de calidad (columnas), considerando como nivel aceptable de comprensión al 4 y el nivel menos aceptable al 1.

Las graduaciones intermedias (niveles 2 y 3) fueron más difíciles de tipificar pero podríamos simplificarlas definiendo al nivel 2 como aquel en el que el alumno no logra comprender *aunque* sí logra esbozar algunas ideas sobre el tema; y el nivel 3 como aquel más cercano al nivel mínimo de comprensión esperado para un estudiante *pero* que requiere de la profundización de ciertos aspectos para definirse como verdadera comprensión.

De esta manera, y para obtener una idea rápida y global del nivel de comprensión de los distintos tópicos, etiquetamos los diferentes niveles de

comprensión con los nombres detallados en el cuadro siguiente (ver Cuadro 2), al que asignamos el punto de corte del nivel aceptable a partir del 70 %, que es el porcentaje utilizado actualmente en nuestra institución para considerar el «aprobado» de un examen.

%	Niveles de calidad
0 -24	Nivel 1: «NO COMPRENDE»
25-49	Nivel 2: NO COMPRENDE «AUNQUE»
50-69	Nivel 3: COMPRENDE «PERO»
70-100	Nivel 4: COMPRENDE

CUADRO 2. GRADACIONES DE LA CALIDAD DE COMPRENSIÓN

A su vez, definimos qué significa que el alumno COMPRENDE los temas de cada test. Así se detalla:

1°. Test: si el alumno es capaz de reconocer en distintas operaciones el origen de los resultados por el principio de lo devengado, justificarlo adecuadamente y reconocer la variación patrimonial que se produce expresándola mediante la igualdad contable. Asimismo, si logra identificar la naturaleza y el rubro de la mayoría de los elementos patrimoniales, reconoce su saldo habitual y es capaz de formar la igualdad patrimonial estática.

2°. Test: si el alumno es capaz de indicar los conceptos que confirman el valor de incorporación al activo de los bienes adquiridos, de aplicar dichos conceptos al registrar operaciones de compra y de reconocer las variaciones patrimoniales en cada una, así como los conceptos básicos para la liquidación de sueldos.

3°. Test: si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos de variaciones patrimoniales y del principio de lo devengado a operaciones vinculadas a ventas y baja de bienes y servicios, de reconocer motivos de débitos y créditos de las cuentas involucradas en dichas operaciones y de registrar contablemente las mismas.

4°. Test: si el alumno es capaz de identificar las características principales del Sistema de Fondo Fijo, de diversas operaciones efectuadas con cheques y documentos y de analizar cuentas vinculadas a manejo de fondos propios.

Luego de la corrección de cada test, se entregó a los alumnos una devolución con una o algunas observaciones de lo realizado y de lo que podría mejorar en su aprendizaje. De esta forma, el alumno tuvo la oportunidad de conocer cuál fue su nivel de comprensión sobre cada subtema incluido



en las actividades y reconocer sus aciertos y errores, sobre los cuales pudo tomar alguna actitud, como transmitir al docente en qué recaía la dificultad, profundizar el trabajo intelectual sobre ello mediante la lectura de nueva bibliografía, desarrollar nuevas actividades, etcétera.

En esta fase es necesario acompañar al alumno brindándole herramientas que le permitan superar los errores y avanzar en el aprendizaje. Ambos somos parte de este.

## **5. IMPACTO DE LA EXPERIENCIA**

Para los resultados que se exponen más abajo se tomó como muestra a los alumnos que rindieron al menos dos de los cuatro test de comprensión que se realizaron antes de rendir el primero de los parciales. Los mismos ascienden a un total de 91 alumnos correspondientes a las dos comisiones en las que se llevó a cabo la experiencia.

Se dejó de lado, por lo tanto, a aquellos que, si bien habían cursado la materia, no rindieron los test o rindieron solo uno de ellos por considerar que en cuanto a ellos no fue factible hacer un seguimiento mínimo de su aprendizaje.

Para cada uno de los test se procesaron los datos de los puntajes obtenidos discriminados por cada uno de los temas claves según la graduación asignada a la importancia de cada tema. Y sobre la base de estos puntajes se obtuvo un promedio ponderado para cada test, expresado como porcentaje.

A su vez, se obtuvo un promedio de rendimiento en todos los test rendidos por cada uno de los alumnos, también expresado en porcentaje. Luego, a efectos de obtener conclusiones este último porcentaje, se relacionó con los resultados finales logrados en la instancia de evaluación de los dos parciales formales que se realizaron en la mitad del tiempo de cursado y al final del mismo, respectivamente.

Para analizar el rendimiento obtenido en los test se tomó la matriz de evaluación expuesta en el punto anterior, agrupando los dos primeros rangos de porcentajes (no comprende/no comprende aunque) en uno solo que llamaremos «rendimiento menor al 50 %». Por lo que el rendimiento promedio en los test quedó definido así:

- Menor al 50 %.
- Entre 50 y 70 %.
- Mayor al 70 %.

Para relacionarlos con los rendimientos en los parciales nos limitamos a analizar para cada rango de la matriz anterior si aprobaron o no los parciales

y, en su caso, si fue en primera instancia o si necesitaron algunas de las fases de recuperatorios.

Los resultados finales obtenidos fueron:

<b>Total de alumnos que hicieron al menos dos test:</b>	<b>91</b>
<b>Rendimiento test – parciales</b>	<b>Cantidad</b>
Mayor al 70 % – aprobó parciales	16
Mayor al 70 % – no aprobó parciales	1
Entre 50 y 70 % – aprobó un parcial y no aprobó recuperatorio	3
Entre 50 y 70 % – aprobó parciales	18
Entre 50 y 70 % – aprobó parciales con recuperatorio	5
Entre 50 y 70 % – no aprobó parciales	16
Entre 50 y 70 % – no se presentó a parciales	4
Menor al 50 % – aprobó un parcial y no aprobó recuperatorio	3
Menor al 50 % – aprobó parciales con recuperatorio	4
Menor al 50 % – no aprobó parciales	15
Menor al 50 % – no se presentó a parciales	6
Total	91

**CUADRO 3. RESULTADOS FINALES OBTENIDOS**

<b>RENDIMIENTO EN TEST DE SEGUIMIENTO</b>	<b>Cantidad</b>
Mayor al 70 %	17
Entre 50 y 70 %	44
Menor al 50 %	30
Total	91

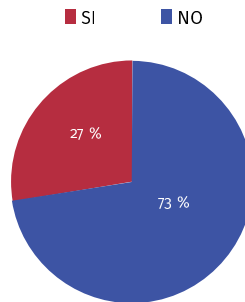
  

<b>RENDIMIENTO EN PARCIALES</b>	<b>Cantidad</b>
Aprobó	39
No aprobó	42
No se presentó	10
Total	91

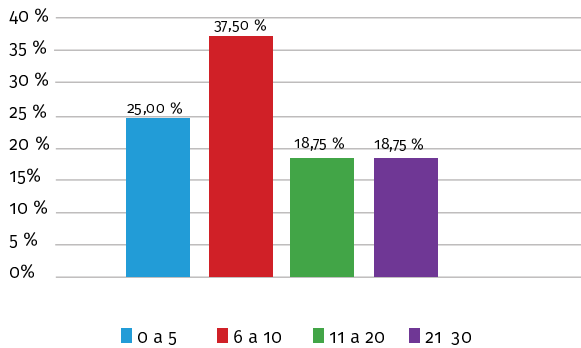
**CUADRO 4. RENDIMIENTO EN TEST DE SEGUIMIENTO Y EN PARCIALES**

Dichos resultados los reflejamos en gráficos y pudimos visualizar lo siguiente:

Alumnos que manifiestan haber tenido contabilidad en la escuela media



Solo un 19 % de los alumnos tuvo un muy buen rendimiento en los test (mayor al 70 %), alrededor de un 33 % no obtuvo un rendimiento mínimo deseado (menor al 50 %), y un 48 % de la población tuvo un rendimiento medio (entre 50 y 70 %).



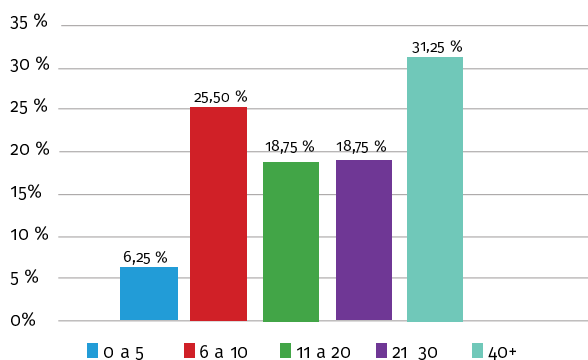
Un 43 % aprobó la materia por parciales; el 57 % restante no aprobó o no se presentó a rendir el parcial.

Luego, con el análisis de los resultados, discriminamos el rendimiento en los parciales según los rangos establecidos en la matriz de rendimiento en los test y obtuvimos:

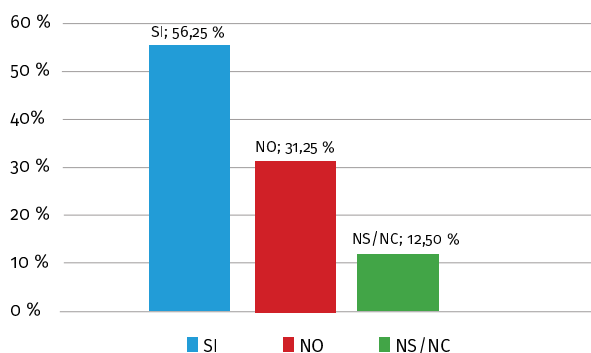
<b>Rendimiento test mayor al 70 % promedio:</b>	<b>%</b>	<b>Cantidad</b>
Aprobó los parciales	94 %	16
No aprobó parciales	6 %	1
	100 %	17
<b>Rendimiento test entre 50 y 70 %:</b>		
Aprobó parciales	39 %	18
Aprobó parciales con recuperatorio	11 %	5
Aprobó un parcial y no aprobó recuperatorio	7 %	3
No aprobó parciales	35 %	16
No se presentó a parciales	9 %	4
	100 %	46
<b>Rendimiento test menor al 50 %:</b>		
Aprobó parciales con recuperatorio	14 %	4
Aprobó un parcial y no aprobó recuperatorio	11 %	3
No aprobó parciales	54 %	15
No se presentó a parciales	21 %	6
	100 %	28
	<b>TOTAL</b>	<b>91</b>

CUADRO 5. RENDIMIENTO POR PORCENTAJE EN TEST

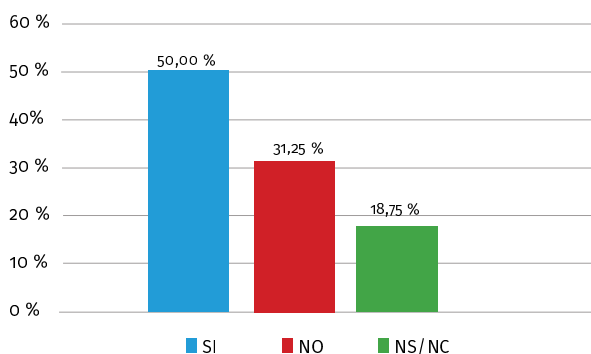
Al visualizar dichos resultados en gráficos obtenemos los siguientes:



Casi la totalidad de los alumnos que tuvieron un muy buen rendimiento en los test aprobó ambos parciales (94 %), solo hubo un alumno que no rindió bien los parciales y en este caso se verificó que no rindió el último test de seguimiento.



El 50 % de los alumnos que tuvieron un rendimiento medio en los test logró aprobar la materia por parciales, alrededor del 40 % en primera instancia (sin recuperatorios). Estos alumnos representan alrededor de un 25 % de la población total.



La totalidad de los alumnos que no obtuvieron el rendimiento mínimo deseado en los test (menos del 50 %) no rindió bien el parcial en primera instancia y solo un 14 % de este grupo de alumnos logró aprobar la materia por parciales y accedió a la instancia de recuperatorios.

## **A MODO DE CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

De los resultados obtenidos se destaca en forma nítida lo que ya intuíamos y constatábamos en nuestras clases: que aquellos estudiantes que siguen al día la materia logran un buen rendimiento en las instancias evaluativas y aquellos que no la van siguiendo se «pierden en el camino» y es muy difícil reorientarlos una vez avanzado el dictado de clases. Por lo que estos últimos

se presentan a «todas» las instancias evaluativas a las que tengan acceso sin tener muy en claro cuáles son sus dificultades de aprendizaje.

Constatamos también que gran parte de nuestros alumnos sigue «a medias» la materia, y menos de la mitad de los mismos se esfuerza para lograr superar satisfactoriamente la instancia de evaluación.

Creemos que incentivando con acciones concretas y con mayor seguimiento, sobre todo con esta franja de alumnos —que representa alrededor de la mitad de los que cursan en las comisiones—, será posible mejorar los rendimientos en las instancias de evaluaciones parciales.

Es enriquecedor efectuar un seguimiento de los alumnos a fin de conocer —previo a las instancias evaluativas— la comprensión de los temas y dar posibles soluciones ante dificultades que se presenten. Esto les permite tomar conciencia de cuáles son los puntos críticos en los que tienen que profundizar para poder seguir adelante en una comprensión adecuada con los temas venideros.

Si bien el hecho de realizar un seguimiento individualizado implica un gran esfuerzo docente, sobre todo cuando se trata de grupos masivos, como el caso de los alumnos de primer año, el desafío no parece imposible y es necesario sentarnos a reflexionar sobre cuáles son los aspectos en los que volcamos gran parte de nuestro esfuerzo docente y cuáles los beneficios logrados. Creemos que optimizando y reordenando los escasos recursos disponibles es factible su implementación.

Consideramos que es preciso repensar en el rol docente, no tanto como transmisor de conocimientos y posterior corrector de resultados finales, sino como guía en el aprendizaje y preventivo de aprendizajes erróneos, para que el alumno tenga la posibilidad de ir reorientando su pensamiento «sobre la marcha».

También resulta necesario repensar el rol del estudiante, dándole un mayor protagonismo y ayudándolo a entender el aprendizaje como algo que depende de su acción y responsabilidad, otorgándole así la posibilidad de «autoconocimiento–autoevaluación». El mismo debe poder considerar la instancia en la que se encuentra en condiciones de ser evaluado satisfactoriamente, minimizando en lo posible la frustración de los repetidos «insuficientes» a los que se va acostumbrando a obtener antes del éxito evaluatorio, si es que no abandona antes la carrera.

Por todo lo analizado, entendemos la gran importancia que tiene desarrollar durante el cursado distintas actividades que permitan avanzar y acompañar a los estudiantes en todo el proceso de enseñanza, buscando aportar a una optimización de sus procesos de aprendizaje.

Algunas propuestas de intervenciones didácticas que se podrían llevar adelante son:

Realizar durante el cursado test de comprensión sobre temas centrales y a partir de los resultados obtenidos identificar grupos de alumnos de acuerdo a los niveles de comprensión alcanzados.

A partir de allí plantear actividades específicas para cada uno de los grupos de manera que a través de la realización de las mismas puedan superar las dificultades. Incluso pueden plantearse de manera tal que el alumno pueda ir realizándolas en forma progresiva a medida que supera su nivel de dificultad. Así, paso a paso, irá logrando acercarse al nivel más óptimo de comprensión.

Generar tareas de lectura crítica de distintos autores de la bibliografía indicada en el programa de la asignatura de manera de alentar el trabajo intelectual sobre temas claves.

Revalorizar la función del ayudante de cátedra, los cuales pueden colaborar con el docente en la realización de los test de seguimiento o en el registro de las dificultades de los alumnos.

Implementar mediante la ayuda del aula virtual de la asignatura distintas actividades de comprensión, incluyendo actividades de autoevaluación.

Las acciones llevadas a cabo en la experiencia piloto han tratado de dar respuesta a varias de las preocupaciones de los docentes. Consideramos útil poder reflexionar sobre nuestras prácticas de modo de optimizar los procesos enseñanza y aprendizaje, sin partir del supuesto de que todo lo que se enseña resulta comprendido. Es nuestra tarea acompañar los procesos de aprendizaje contando con datos valiosos que permitan aplicar metodologías novedosas, que apunten a lograr mejores abordajes teóricos y prácticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE VICENZI, ARIANA; DE ANGELIS, PATRICIA** (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, (8).
- GOODRICH ANDRADE, HEIDI** (s.f.), Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. En *The Project Zero Classroom: views on understanding*. Lois Hetland y Shirley Veenema. Proyecto Cero. Traducido al español por Patricia León Agustí.
- ORTIZ OCAÑA, ALEXANDER** (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador. Hacia una didáctica integradora y vivencial*. Antilla.
- PERE MARQUÉS GRAELLS** (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- PERKINS, DAVID** (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- STONE WISKE, MARTHA** (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.



# PARTE 3

## Materiales para la enseñanza de una disciplina introductoria. Más preguntas que respuestas

Como lo indicamos desde el inicio de esta obra, es importante comprender el cambio de época que estamos transitando, el cual implica adaptaciones en todos los aspectos referidos a la enseñanza. Este cambio cultural nos lleva a abordar aquí el tema de los materiales para la enseñanza.

En el actual escenario, se sostiene que al enseñar deberían utilizarse medios didácticos que intenten despertar todos los sentidos en los estudiantes. El empleo de materiales educativos más acordes a los gustos y necesidades actuales de los estudiantes podría lograr que los mismos se sientan más atraídos por aprender una disciplina.

Para introducirnos en este tema proponemos una serie de preguntas que sirvan como disparador para pensar los materiales con relación a las instituciones donde trabajamos, los grupos de estudiantes que llegan a nuestras aulas, como también los recursos de los que se dispone:

¿Enseñamos para los perfiles reales de estudiantes que hoy concurren a las aulas o para aquellos que creemos o deseamos que concurren?

¿Cómo articulamos el «ser» con el «deber ser»? ¿Cuáles son las reales oportunidades de enseñanza diseñadas para promover el compromiso con la participación ciudadana de los futuros profesionales?

En la selección y articulación de los contenidos y materiales, ¿cuáles son los criterios que se aplican? ¿Se actúa en orden a una autolimitación estructural, presupuestaria, devenida de una práctica histórica, o se tienen fundamentos racionales y actualizados que los sustenten? ¿Se rescatan los saberes construidos desde y en los trayectos formativos anteriores de los estudiantes que cuentan con formación previa en una disciplina?

¿De qué manera deberían incorporarse los materiales y recursos para facilitar la enseñanza dentro de un dispositivo articulado, que promueva modalidades educativas que sean alternativas o complementarias a las actuales?

# 7 Los medios y materiales educativos como parte del proceso de articulación en la enseñanza

MARCELA BAYONÉS · HERNÁN PEROTTI · MA. SOLEDAD REGALI

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se intentarán analizar los efectos que generan en el aprendizaje las características de los materiales educativos utilizados, especialmente los textos universitarios introductorios dedicados a la disciplina contable. Nos encontramos en las materias contables iniciales con alumnos que desconocen el lenguaje técnico de la disciplina. Y la bibliografía universitaria de los primeros años de la carrera a priori puede que no contemple esta realidad.

Asimismo, pareciera que el alumno ingresante universitario actual demuestra mayor interés por el campo visual, como gráficos, videos, fotos, entre otros, por oposición al uso del lenguaje oral y escrito y al empleo del texto «frío», lleno de páginas que solo incluyen letras sin imágenes. Están llegando a las aulas universitarias los alumnos considerados parte de la llamada «Generación Z» o centennials, nacidos a partir del año 2000. Estos alumnos nacieron en un mundo completamente digital en el que desarrollan tanto sus actividades cotidianas y de entretenimiento como laborales o académicas. No puede menospreciarse entonces la necesidad de conocer y comprender qué es lo que los alumnos esperan del proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a medios y materiales. Y cabe preguntarse: ¿cuáles son sus preferencias respecto de medios y recursos educativos? ¿Pueden satisfacer los objetivos de enseñanza–aprendizaje?

Dentro de este escenario, se sostiene que al enseñar deberían utilizarse medios didácticos que intenten despertar todos los sentidos. El empleo de materiales educativos más acordes a los gustos y necesidades actuales de los estudiantes podría lograr que los mismos se sientan más atraídos por aprender la disciplina.

Para ello, los materiales de la enseñanza no tendrían que ser solo una enunciación de bibliografía básica y complementaria de la asignatura, sino incluir una mayor cantidad de elementos que conecten al estudiante no únicamente con los contenidos de la disciplina sino también con otros elementos que faciliten su motivación y el aprendizaje significativo.

En relación con lo anteriormente dicho, se plantea como objetivo comenzar a analizar cuáles resultarían ser los medios y materiales educativos más adecuados para enseñar y aprender Contabilidad en el nivel inicial desde

un enfoque teórico que considere los aportes de diversos autores del campo de la pedagogía y la didáctica. Se requerirá, por lo tanto, dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué entendemos por medios y materiales educativos?

¿Qué criterios deben considerarse para la selección de los mismos?

¿Qué criterios deben considerarse para la aplicación de medios educativos?

¿Qué medios y materiales se utilizan en la enseñanza Contabilidad inicial?

¿Qué elementos se deberían considerar a la hora de analizar las posibles mejoras de los materiales que se utilizan para la contabilidad introductoria tanto en el nivel medio como universitario?

## **1. LOS MEDIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS**

### **1.1. Los medios y materiales en la planificación de la enseñanza**

Los medios y materiales son una de las tantas «patas» que conforman lo que conocemos como planificación de la enseñanza. Gvirtz y Palamidessi señalan que el diseño de toda planificación debe necesariamente contemplar las siguientes variables:

a. metas, objetivos y expectativas de logro;

b. la selección de contenido/s;

c. la organización y secuencia de los contenidos;

d. las tareas y actividades;

e. la selección de materiales y recursos;

f. la participación de los alumnos;

g. la organización del escenario;

h. la evaluación de los aprendizajes. (1998:188)

Las metas, objetivos y expectativas de logro actúan como guía orientadora, y junto con la selección y la secuencia de los contenidos se encuentran definidos en los programas de las asignaturas, al menos en la generalidad de la enseñanza universitaria. Las tareas y actividades y la organización del escenario son aspectos inherentes a las estrategias docentes. Igual consideración debe hacerse respecto de la evaluación de los aprendizajes, y queda pendiente abordar la variable materiales y recursos en la enseñanza de Contabilidad básica, objetivo de este capítulo.

Los materiales didácticos que se utilicen en la enseñanza deben pensarse dentro de ese gran engranaje que es la planificación de la enseñanza, donde cada pieza juega un rol relevante y debe funcionar de manera «aceitada». A continuación, se desarrollan los conceptos teóricos necesarios para encarar el análisis.

## **1.2. ¿Qué entendemos por medio educativo?**

Los medios son canales o instrumentos a través de los cuales se comunica un mensaje. Emplean siempre un lenguaje relacionado con la forma de comunicación del ser humano basado en palabras, imágenes, sonidos o símbolos.

A nivel educativo, son cualquier elemento que se emplea en la enseñanza y el aprendizaje para proveer información entre docente y alumnos, facilitando la comunicación entre ellos.

Al respecto, Ballestra Pagán, citando a Cebrián (1991), afirma:

El valor de un medio se mide en función de su capacidad para transmitir informaciones, para reconstruir la realidad, por sus características técnicas, como el fácil manejo, y por un aspecto que últimamente está cobrando importancia: la posibilidad de desarrollar todas las fases de la autoproducción de los mensajes que transmite (por ejemplo, en el vídeo sería el diseño, la producción y la edición de videogramas didácticos por los mismos profesores y alumnos, etc.). Hoy en día lo que se plantea, sin duda es la habilidad de la lectura de los mensajes en soportes comunicativos. (1995:4)

Íntimamente vinculada a la idea de medio educativo, se encuentra la de material educativo, que se desarrollará en el siguiente punto.

## **1.3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR MATERIAL EDUCATIVO?**

Se trata de todos los recursos que facilitan el proceso de enseñanza y la construcción de los aprendizajes, porque estimulan la función de los sentidos y activan las experiencias y aprendizajes previos para «acceder más

fácilmente a la información, al desarrollo de habilidades, destrezas, y a la formación de actitudes y valores» (Lopez Regalado, 2006:34).

Los materiales son elementos concretos a través de los cuales se transmiten conocimientos entre docentes y alumnos en distintos momentos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante cómo se realiza la selección de estos materiales, qué uso se les dará, para qué serán y cómo estarán organizados conforme a cómo se quiere enseñar y qué se espera que los alumnos aprendan.

Así se produce un acercamiento al concepto de materiales didácticos, entendiéndolos, como plantea Odetti citando a Mariana Landau:

no resulta fácil establecer un claro límite entre qué se considera un material educativo y un material didáctico. Más que categorías discretas o compartimentos estancos, las fronteras entre ambos son más bien difusas. Sin embargo, podemos señalar como un criterio de diferenciación entre ambos el procesamiento que suponen los materiales didácticos por parte de especialistas en diseño instruccional para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. La finalidad de estos últimos no es solo transmitir una información a cierto tipo de público, sino que el lector/usuario aprenda y comprenda las temáticas trabajadas en él. (2016:30)

Dentro de este concepto existe una gran cantidad de elementos que los textos en diversos soportes pueden incluir: hojas de ruta, esquemas, cuadros sinópticos, consignas de trabajo, orientaciones, preguntas frecuentes, preguntas de autoevaluación, desarrollos temáticos, etc.

Ahora bien, ¿dónde está lo didáctico en los materiales? Odetti, citando a Lamarca Lapuente, dice: «Naturalmente eso dependerá de cada material didáctico, pero, al menos, deben cumplir alguna de las siguientes funciones: ser organizador teórico de la información, constituirse en una herramienta de diseño y poseer de estructura completa» (2016:31). En este trabajo, cuando se haga referencia a materiales educativos se entenderá que también son didácticos.

La función de los materiales didácticos es la de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siempre que se haga un uso correcto de ellos. La aplicación o el cambio del material por sí mismo, sin un objetivo didáctico claro, no asegura que produzca una ayuda a dicho proceso. En este sentido Libedinsky señala:

La innovación en educación no puede ni debe de ninguna manera asociarse con el último software, la última aplicación o el último dispositivo inventado por la tecnología. De lo contrario, quedaría entrampada en una carrera contra el tiempo, a la que no podría dar respuesta. Sin embargo, a menudo las innovaciones en educación se han asociado solo con la introducción de medios. (2016:28)

Teniendo en cuenta esta afirmación, se examinarán en los siguientes puntos las posibilidades didácticas que brindan los diversos tipos de materiales y sus limitaciones de modo de poder seleccionar aquellos más adecuados a un objetivo pedagógico específico. Difícilmente se logre un aprendizaje significativo y que el proceso sea valorado positivamente por los alumnos si hay inexperiencia docente en cuanto a la utilización de los materiales y sus significados.

#### **1.4 Tipos de materiales. Ventajas y desventajas del uso de cada uno ellos. Explorando sus posibilidades**

Según la función educativa que cumplen los materiales, Barberà y Badía los clasifican de esta manera:

**Material para acceder al contenido:** se trata de un tipo de material, a veces denominado recurso educativo, que permite al estudiante, siguiendo un proceso determinado, acceder a algunos materiales de contenido. Un índice, un fichero de datos, una base de datos documental, un buscador en Internet son ejemplos de los mismos.

**Materiales de contenido:** son aquellos que tienen como objetivo ser el soporte de los principales contenidos que conforman una determinada unidad didáctica. Libros de texto, materiales didácticos escritos, materiales audiovisuales, materiales multimedia. Por ejemplo: cualquier CD con contenido sobre un área específica de conocimiento.

**Material que proporciona soporte al proceso de construcción de conocimiento:** se trata de materiales que, sin ser estrictamente contenidos, tienen la función de ayudar al estudiante en su proceso de construcción de conocimiento, siendo muchas veces soportes instrumentales cuando el estudiante realiza una actividad de enseñanza y aprendizaje. Documentos elaborados con aplicaciones informáticas (procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos, programas de autoría, programas de aprendizaje con ayuda del ordenador). Por ejemplo: un mapa de conceptos o un cuadro de doble entrada vacíos que el estudiante debe completar. (2004:125)

Por otro lado, Rosa Saco (1991), citado en López Regalado, considera tres tipos:

Según el medio de comunicación que emplean:

- Material impreso: texto, libros, artículos.
- Material audiovisual (imagen más sonido): videos, filminas, programas televisivos.
- Materiales multimediales: combinación de varios medios.
- Objetos diversos: módulos de laboratorios

Según la generación de medios para la enseñanza:

- De primera generación: pizarra, gráficos, cuadros, mapas, manuscritos.
- De segunda generación: textos, test impresos, manuales.
- De tercera generación: fotografías, películas, grabaciones de sonidos.
- De cuarta generación: enseñanza programada y laboratorios.
- De quinta generación: computadoras.

Según la función que desempeñan:

- Que contemplan la acción directa del profesor apoyándolo en diversas tareas, tales como: dirigir y mantener la atención del estudiante, presentarle la información requerida, guiarle en la realización de prácticas, entre otras. Pueden ser: guías de lectura o actividades, Power Point.
- Que suplen la acción directa del profesor. Son de carácter auto instructivo, es decir, conducen en forma didáctica los contenidos y actividades de aprendizaje, para que el estudiante pueda progresar de manera autónoma. Puede ser: aula virtual. (2006:45)

Esta última categoría que contempla la funcionalidad de los materiales puede exponerse también de la siguiente forma a efectos de analizar con más detalle sus ventajas e inconvenientes:

Material de apoyo para la exposición oral: son los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual (pizarra, presentaciones en Power Point). Estos facilitan al profesor la exposición de los temas, le facilitan en el hilo conductor de la clase. Evitan que el docente se olvide de determinados conceptos. Para los alumnos suponen un refuerzo a la hora de tomar apuntes. Otorgan descanso al alumno para atender a fotos o incluso videos que ejemplifiquen lo dado. Pueden colaborar de esta manera a la

motivación del alumno y, si se combinan con exposición oral, a la pérdida de monotonía.

Como inconveniente cabe decir que la labor del profesor puede estar influida por estos medios y dejar de lado las explicaciones oportunas y que el alumnado se limite a copiar y tienda a no existir comunicación con el docente.

Materiales de sustitución o refuerzo de la acción del profesor: suponen para el alumno un seguimiento del temario ordenado y limpio donde se puede subrayar y marcar lo más elemental (libros, apuntes, entre otros). Como inconveniente si se limita a estos, podría implicar para el alumno un modelo de aprendizaje memorístico.

Refiriéndose exclusivamente al texto escrito, Ballestra Pagán indica:

El texto escrito puede cumplir un papel muy importante en un proceso de enseñanza/aprendizaje, siempre y cuando la lectura del texto y su memorización no sean las únicas actividades de dicho proceso. Los materiales adecuados para este contenido son aquellos que ofrezcan textos o ilustraciones, que para una unidad didáctica determinada permitan la realización de actividades de motivación, actividades de consulta y de observación y actividades para la generalización y la síntesis. (1995:9)

Materiales de información continua y a distancia: en ellos el profesor puede colgar o enviar tareas, prácticas y evitar así el material fotocopiado. Supone para los alumnos la evitación de copiar a mano, así como de las mismas clases presenciales (páginas web, correos electrónicos, chat, aula virtual). Estos medios son una gran oportunidad en el caso del profesorado de ponerle una nueva motivación a sus clases. Para el alumnado implica una nueva forma de impartir una asignatura e incluso de estudiarla. Podrían ayudar a aumentar la creatividad por medio de situaciones simuladas. Como inconveniente de este tipo de medios señalamos que podrían influir en los alumnos a la hora de desarrollar tanto sus habilidades lingüísticas como la misma escritura. Para los profesores supondría un alejamiento de las prácticas docentes en el aula, sin relación con experiencias cotidianas y diarias.

Sin querer caer en los llamados modelos centrados en los medios, donde el elemento central del proceso de enseñanza es la herramienta tecnológica que se utiliza, mientras que docentes y estudiantes tienen un papel más bien secundario, se sugiere poner más énfasis en el desarrollo de las mejores herramientas para transmitir los conocimientos, al menos en el primer



curso en que son implementadas las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC).

Se considera que el uso de la herramienta en sí misma, replicando en ella los materiales utilizados anteriormente, no elimina los inconvenientes que traía aparejado el empleo de los otros medios con exclusividad, ni garantiza las ventajas que el uso eficaz de estas nuevas herramientas trae aparejado.

Por eso es necesario analizar los diferentes elementos a tener en cuenta a la hora de adoptar nuevas tecnologías como medio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## **2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MEDIOS EDUCATIVOS**

Los medios educativos deben guardar una lógica intrínseca a la planificación de la que forman parte.

Como bien lo expresa Bravo Ramos, «los medios no deben ser empleados de manera ocasional y menos por un encuentro casual con ellos» (2004:117–118). Este autor identifica una serie de criterios a considerar en la selección de los medios didácticos a partir de diversos aportes teóricos:

- tener en cuenta los contenidos que se desean transmitir y las características específicas de cada uno de los medios disponibles;
- considerar las posibilidades de los distintos medios en función de las características específicas de cada uno;
- analizar los estímulos didácticos que los medios producen en relación con los objetivos de aprendizaje esperados. (2004:117–118)

A estos factores, que en su mayoría son intrínsecos, se considera que deberían agregarse aquellos que son de tipo externo:

- disponibilidad, accesibilidad y costo de los medios;
- contenidos sobre los que versará el medio (v.g. un texto escrito provee mayor cantidad de información que la imagen, pero por otro lado los medios visuales motivan la participación directa del estudiante);
- estrategias pedagógicas vinculadas al medio educativo;
- características (sociales, económicas, culturales, etc.) de los alumnos a quienes se dirige el medio (esta variable podría influir en el ritmo de aprendizaje, sus motivaciones y percepciones sobre el medio);
- características físicas del ambiente en el que se desarrolla la clase u otra actividad de enseñanza y aprendizaje (aula con proyector o sin proyector,

instalaciones cómodas o incómodas, horario de clases, situación de los asientos con respecto a la pantalla o pantallas, la posibilidad de oscurecer el aula, las condiciones acústicas, etc.);

- niveles de sofisticación de su uso, deben tenerse en cuenta las características del estudiante, explicándoles cómo funcionan, con un lenguaje claro.
- si el alumno está preparado o posee destrezas mentales, para poder decodificar los mensajes. (2004:117-118).

Asimismo, Bravo Ramos menciona algunas cualidades de los medios que pueden ser tenidas en cuenta al momento de seleccionarlos, ellas son:

- Interactividad: capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio como sujeto activo y no solo como receptor del mensaje. Tienen esta cualidad los siguientes medios educativos: exposición en pizarra, presentaciones en Power Point, plataforma virtual. No tiene esta cualidad el video.
- Iconicidad: capacidad que tiene el medio para representar la realidad. Es la relación de semejanza que existe entre un signo y el objeto o la idea que representa. Lo opuesto es la abstracción.
- Sincronía: permite la comunicación entre el emisor y el receptor del mensaje mientras ambos estén conectados simultáneamente. Por ejemplo: presentaciones en pizarra o utilizando Power Point. Lo opuesto es la asincronía que permite una comunicación diferida en el tiempo. Por ejemplo: los textos escritos, videos, plataforma virtual. (2004:117-118)

En el cuadro a continuación se exponen en forma esquemática las cualidades que cumplen los distintos medios educativos y su clasificación según el sistema de comunicación que implican.

Relación de los medios de enseñanza con los sistemas de comunicación y sus cualidades más importantes										
Sistemas de comunicación							Cualidades			
MEDIO	ESCRITO	VISUAL	ESCRITO-VISUAL	AUDITIVO	AUDIOVISUAL	INTERACTIVIDAD	ICONICIDAD	ASINCRONIA	A DISTANCIA	
Documento escrito										
Pizarra										
Pizarra electrónica										
Cartel científico										
Transparencia										
Imagen fija										
Video										
Presentaciones										
Multimedia										
Videoconferencia										
Web										
Correo electrónico										
Mensajería electrónica										
Chat										
Plataforma										
Teleformación										

CUADRO 1. RELACIÓN DE LOS MEDIOS EDUCATIVOS CON LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y SUS CUALIDADES MÁS IMPORTANTES

FUENTE: BRAVO RAMOS, 2004:120.

De acuerdo con el objetivo de enseñanza y el mensaje que se desee transmitir, debería elegirse el o los medios educativos según las cualidades que poseen para alcanzarlo.

Así, por ejemplo, si lo que se desea es que el alumno pueda visualizar claramente cuáles son los elementos componentes del patrimonio o de los distintos rubros, se podría utilizar algún medio que sea icónico, independientemente de su sincronía, es decir, que pueda representar la realidad, tal como un video, imágenes, presentaciones, o hasta visitas a empresas.

Para contenidos que necesitan de la ayuda del profesor y su acompañamiento en el nivel de razonamiento, así como del feedback para asegurar la comprensión de los mismos, se procurarán sin duda aquellos medios que posean cualidad de sincronía e interactividad.

### **3. CRITERIOS PARA APLICAR LOS MEDIOS EDUCATIVOS**

Los docentes, al apoyar su enseñanza en los medios educativos, deben atender a algunas cuestiones relevantes, tales como:

Conocer los medios y ser capaces de interpretar y manejar sus códigos de comunicación. Los textos son la forma más concreta y directa de comunicación y su mensaje permanece en el tiempo; lo visual puede generar distintas interpretaciones del mensaje; lo sonoro es un medio natural al ser la base de comunicación del ser humano.

Saber utilizarlos y conocer su manejo técnico e incluso ser capaces de elaborarlos. Por ejemplo, una presentación en Power Point y luego su presentación, el manejo de un aula virtual y de cierta tecnología.

Saber aplicar los medios a la situación de aprendizaje que se pretende generar, lo cual está íntimamente relacionado con la estrategia de enseñanza que se aplique.

Respecto del último ítem, cabe mencionar que cualquier medio de comunicación puede convertirse en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje que los docentes han establecido y planificado para la asignatura.

Para que realmente sirva a dicho objetivo su uso debe ser planificado, es decir, no deben ser utilizados de manera ocasional o casual ya que ello puede generar confusión en el mensaje que se quiere transmitir.

El uso de algunos materiales puede generar incluso efectos contrarios a los esperados. Por ejemplo, una imagen puede distraer a los alumnos, al

igual que un video. En este caso, debe presentarse la imagen siempre que esté estrechamente ligada a los contenidos que se enseñan y de manera tal que genere un impacto en quien la vea.

### **3.1. Elementos a considerar al momento de adoptar las NTIC como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Un apartado especial merece el análisis de los temas anteriormente expuestos aplicados al uso de las NTIC como medios educativos.

Según lo detallado en el Cuadro 1, este medio es el que reúne la mayoría de las cualidades, casi todas —a excepción de la de sincronía—, por lo que se aconseja su uso como complemento de otro medio sincrónico para potenciarlo.

Pero no por poseer la mayoría de las cualidades, como ya se remarcó, su simple uso asegura la eficacia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es necesario que cumpla con los factores tanto implícitos como explícitos para su empleo efectivo, así como el conocimiento adecuado (tanto técnico como pedagógico) por parte de los docentes para aplicarlos a la situación de aprendizaje que se desee generar.

Así, al adoptar las NTIC será necesario dedicar tiempo de clases a explicar el uso de las mismas, aunque teniendo en cuenta que el grado de conocimiento que los estudiantes tienen sobre las tecnologías es cada vez más avanzado, y esto hace que su uso sea cada vez más natural.

Para planificar el proceso de enseñanza, el profesor precisa conocer, en primer lugar, el perfil del futuro estudiante y las competencias de entrada requeridas, variables como edad, acceso a la tecnología, alfabetización informática, entre otras, lo que permitirá orientar la construcción del ambiente de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de formación de los futuros estudiantes.

La planificación de las clases contendrá una premisa extra que estará en relación con la cantidad de clases presenciales y de clases virtuales a dictarse, o con la cantidad de contenido que pueda explicarse o desarrollarse virtualmente sin perder las fortalezas de la relación personal entre docentes y estudiantes.

Los profesores deben diseñar y dar a conocer a los estudiantes con anterioridad las políticas de frecuencia de uso y herramientas de comunicación y evaluación. En este punto, es importante resaltar los momentos de sincronía (si es que se presentan) para la planificación de los tiempos requeridos y para atender a las necesidades de los alumnos.

Unigarro Gutiérrez y Rondón Rangel, con referencia a los contenidos y recursos a incorporar en el aula virtual expresan:

El docente debe darle un tratamiento de los contenidos para definir qué información es la pertinente y cómo estará dispuesta en el ambiente de aprendizaje interactivo. Es importante tener en cuenta la calidad y cantidad de los recursos que se usarán (audio, texto, gráfico, vídeo, animación, simulación bibliografía, etc.) y su ubicación exacta dentro de la estructura del curso y el buen funcionamiento de estos. (2005:78)

Los procesos de construcción del conocimiento dentro de un ambiente virtual de aprendizaje se pueden dar a partir de las diferentes interacciones que se realicen dentro de él. La calidad y la cantidad tanto de información como de recursos deben considerarse los mínimos necesarios y suficientes.

En cuanto a los materiales a incluir, los autores Ruiz Bolívar y Dávila proponen:

- Los materiales deben ser variados y presentados en diferentes formatos: vídeos cortos en duración, textos en PDF, presentaciones PPT, audio, y páginas web, entre otros.
- Recursos de autoría propia: elaborar guías o unidades didácticas por cada unidad temática, siguiendo lineamientos de la institución.
- Recursos complementarios obtenidos por Internet: documentos, artículos, videos instruccionales, páginas web.
- Enlaces (hipervínculos) a sitios web selectos. Comprobar que los enlaces funcionan, antes de publicarlos en el aula virtual. (2016:13)

Es así que la confección de materiales gira en torno a adaptar los que se usaban anteriormente al espacio virtual pero también a crear nuevos más acordes a las actuales herramientas, materiales con los que el alumno pueda interactuar sin necesidad de consultar al profesor. Igualmente, proponer distintas actividades que puedan ser desarrolladas a través del aula virtual o de otras tecnologías.

Considerando las sugerencias sobre las actividades de aprendizaje a incluir según Guardia Ortiz (2000), citado por Unigarro Gutiérrez y Rondón Rangel:

son aquellas relativas a activar los conocimientos previos, orientar el aprendizaje, presentar los contenidos, incitar al estudiante a participar activamente, (...) realizar un seguimiento del proceso, motivar y provocar curiosidad por lo que se aprende, y permitir evaluar el rendimiento. (2005:78)

El medio tecnológico permite aplicar diversidad de actividades que los alumnos pueden desarrollar en sus tiempos y en forma colaborativa, actividades que en función de los objetivos de aprendizaje promuevan la construcción social del conocimiento con base en el desarrollo de proyectos colaborativos, estudio de casos, resolución de problemas en grupo y juego y simulación, entre otras.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha destacado, la tecnología es sin dudas un elemento significativo en el ambiente universitario. De hecho, los estudiantes viven en un mundo lleno de recursos tecnológicos, dentro y fuera del aula. La mayoría de los alumnos que actualmente cursan la disciplina contabilidad forma parte de la llamada «Generación z», denominados nativos digitales, nacidos entre 1990 y 2010.

Por otra parte, la formación previa recibida en la educación media no está exenta de problemas. Las pruebas del «Operativo Aprender» llevadas a cabo en el año 2016 arrojan resultados contundentes sobre las características de los potenciales estudiantes universitarios:

De la prueba participaron treinta y un mil escuelas públicas y privadas de todo el país y más de novecientos sesenta mil alumnos. El panorama no puede ser más desolador. Del 46,5 % que no comprende textos, la mitad no entiende los básicos y la otra mitad apenas llega a sacar conclusiones vagas sobre su contenido lo que plantea una duda irónica y brutal sobre qué es peor: no entender lo que se lee, o entenderlo mal. En matemática, el resultado es peor: el 70 % de los chicos no puede desenvolverse en un ambiente educativo superior y solo comprende las operaciones básicas: suma, resta, división y multiplicación. Existe además una enorme brecha entre la educación pública y la privada (Amato, 2017).

De lo analizado hasta el momento, puede concluirse que la cuestión referida a la selección y aplicación de los materiales a utilizar en la primera materia de Contabilidad de la Universidad está atravesada principalmente por dos grandes factores:

La exigencia —no siempre explícita— de los alumnos de que los materiales educativos se adapten a sus preferencias generacionales, con predominio de medios visuales y digitales.

La necesidad de continuar brindando una formación en Contabilidad de calidad acorde con los objetivos de la asignatura y su planificación frente a un alumno que proviene del nivel medio con una escasa o nula formación contable y algunas dificultades cognitivas.

De esta manera, se plantea a los docentes la necesidad de conocer si los supuestos que ellos tienen respecto de los alumnos en cuanto a sus preferencias de materiales educativos son realmente tales. El material educativo utilizado en Contabilidad inicial en su mayoría es texto escrito con pocas imágenes y se parte de la idea de que los jóvenes alumnos prefieren mayor contenido a través de material visual y digital más que solo textos escritos con lenguaje técnico.

Asimismo, los docentes deberían vincular sus estrategias de enseñanza con el material que utilizan y con la evaluación que busquen, ya que sería conveniente que el material oriente al alumno en lo que se espera en ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a un alumno con un perfil cada vez más digital pero con dificultades para comprender textos y resolver problemas tiene lugar la pregunta: ¿los materiales utilizados contemplan estas particularidades?

Desde el plano conceptual, el material teórico-práctico preparado por la cátedra es un material de contenido, mientras que el apoyo para acceder al mismo y las actividades de soporte para la construcción del conocimiento los realiza el profesor en clases. ¿Será necesario diseñar materiales en diversos soportes que cumplan estas últimas funciones y permitan al alumno una ayuda para su aprendizaje? Así, por ejemplo, el material impreso podría contener (o bien plantearse como complemento) esquemas sintácticos de la materia y por unidad, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, y hasta noticias periodísticas que, aunque no refieran estrictamente al contenido, pueden permitir al alumno realizar conexiones del tema con la realidad y despertar su interés.

Los aportes teóricos antes planteados recomiendan la utilización integrada de varios materiales para aumentar la potencialidad y funcionalidad de sus cualidades, según las necesidades y objetivos a los que se apunta. Es sabido que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo, ni bajo las mismas condiciones, por lo que en principio una mayor oferta de materiales dotaría a los alumnos de mejores herramientas. De todos modos, no se debe caer en la tentación de pensar de que «más siempre es mejor». No se puede «tirar» los materiales educativos a los alumnos como quien arroja un puñado de maíz a las gallinas y que simplemente se sirvan de él. El docente debe actuar como nexo y facilitador del abordaje de los materiales, con las dificultades que podría plantear mayor cantidad de materiales ante un alumnado heterogéneo.

Es importante, a la hora de elegir los materiales didácticos, tener en cuenta que deben estar adecuados a la edad, madurez y entrenamiento de los alumnos ingresantes a los que se va a formar. También es preciso contemplar tanto el grado de ajuste a la función que tenga encomendada dicho material en la programación como la forma en que posibilita, por sí mismo, el aprendizaje, así como las características técnicas del propio medio.

Por ello, antes de establecer criterios de selección de los mismos, se requiere conocer y compartir, a través de las experiencias de los compañeros de cátedra y docentes del nivel medio, los materiales educativos que se elaboran para el trabajo del aula. Quizás el desafío sea estar atentos a los cambios que se producen en esas condiciones que delimitan la selección y aplicación y dar respuesta en tiempo y forma.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATO, ALBERTO** (2017). Un espejo de la crisis en educación. Diario *Clarín*. [https://www.clarin.com/opinion/espejo-crisis-educacion\\_0\\_rkDXzjYsZ.html](https://www.clarin.com/opinion/espejo-crisis-educacion_0_rkDXzjYsZ.html)
- BALLESTRA PAGÁN, FRANCISCO JAVIER** (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (5), 29-46.
- BARBERÀ, ELENA Y BADÍA, ANTONI** (2004). *Educación con aulas virtuales Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Vol. CXLVII. Colección Aprendizaje. Antonio Machado Libros.
- BAYONÉS, MARCELA Y CRISTÓBAL, JULIA EDITH** (2016). Las nuevas tecnologías como entorno enriquecedor del proceso enseñanza-evaluación en Contabilidad. *XII Jornadas de Investigación de la FCE-UNL*.
- BRAVO RAMOS, JUAN LUIS** (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (24), 113-124.
- GUÀRDIA ORTIZ, LOURDES** (2000). El diseño formativo: nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En Duart Montoliu, Josep María; Sangrà, Albert (Comps.). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- GVIRTZ, SILVINA; PALAMIDESSI, MARIANO** (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- LIBEDINSKY, MARTA** (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.
- LÓPEZ REGALADO, OSCAR** (2006). *Medios y Materiales Educativos*. Industrial Peruana SAC.
- ODETTI, VALERIA** (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En Bâez Sus, Mónica; García, José Miguel (Comps.). *Educación y tecnologías en perspectiva*. FLACSO Uruguay.
- PEROTTI, HERNÁN, REGALI, MA SOLEDAD** (2016). La clase expositiva: análisis de su aplicación en la enseñanza de Contabilidad básica. *XII Jornadas de Investigación de la FCE-UNL*.
- RUIZ BOLÍVAR, CARLOS Y DÁVILA, ALIRIO ANTONIO** (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (49), 1-21.
- SALINAS, JESÚS** (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1).
- UNIGARRO GUTIÉRREZ, MANUEL ANTONIO Y RONDÓN RANGEL, MARITZA** (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). En: Duart Montoliu, Josep María; Lupiáñez, Francisco (Coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1).

# 8 Materiales para la enseñanza: la visión de los alumnos acerca de su función articuladora

MARCELA BAYONÉS · HERNÁN PEROTTI · MA. SOLEDAD REGALI

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se intentarán analizar los efectos que generan en el aprendizaje las características de los materiales educativos utilizados, especialmente los textos universitarios introductorios dedicados a la disciplina contable. Nos encontramos en las materias contables iniciales con alumnos que desconocen el lenguaje técnico de la disciplina. Y la bibliografía universitaria de los primeros años de la carrera a priori puede que no contemple esta realidad.

Asimismo, pareciera que el alumno ingresante universitario actual demuestra mayor interés por el campo visual, como gráficos, videos, fotos, entre otros, por oposición al uso del lenguaje oral y escrito y al empleo del texto «frío», lleno de páginas que solo incluyen letras sin imágenes. Están llegando a las aulas universitarias los alumnos considerados parte de la llamada «Generación Z» o centennials, nacidos a partir del año 2000. Estos alumnos nacieron en un mundo completamente digital en el que desarrollan tanto sus actividades cotidianas y de entretenimiento como laborales o académicas. No puede menospreciarse entonces la necesidad de conocer y comprender qué es lo que los alumnos esperan del proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a medios y materiales. Y cabe preguntarse: ¿cuáles son sus preferencias respecto de medios y recursos educativos? ¿Pueden satisfacer los objetivos de enseñanza–aprendizaje?

Dentro de este escenario, se sostiene que al enseñar deberían utilizarse medios didácticos que intenten despertar todos los sentidos. El empleo de materiales educativos más acordes a los gustos y necesidades actuales de los estudiantes podría lograr que los mismos se sientan más atraídos por aprender la disciplina.

Para ello, los materiales de la enseñanza no tendrían que ser solo una enunciación de bibliografía básica y complementaria de la asignatura, sino incluir una mayor cantidad de elementos que conecten al estudiante no únicamente con los contenidos de la disciplina sino también con otros elementos que faciliten su motivación y el aprendizaje significativo.

En relación con lo anteriormente dicho, se plantea como objetivo comenzar a analizar cuáles resultarían ser los medios y materiales educativos más adecuados para enseñar y aprender Contabilidad en el nivel inicial desde

Como mencionamos en el capítulo anterior, se considera que los alumnos de las materias contables iniciales no poseen una formación previa que les permita abordar con facilidad el lenguaje específico de la disciplina. Asimismo, pareciera que demuestran mayor interés por aprender a través de materiales que priorizan el campo visual, como gráficos, videos, fotos, entre otros, por oposición al uso del lenguaje oral y escrito y al empleo del texto «frío». Pero, ¿cómo puede conocerse en qué medida los materiales satisfacen las necesidades de aprendizaje de los alumnos?

En función de ello, se plantea realizar una encuesta a los estudiantes donde las preguntas versen sobre aspectos atinentes a si tuvieron contabilidad durante la escuela secundaria, qué materiales utilizaron en dicho nivel, qué motivación para estudiar les generaron los mismos, qué materiales consideran más adecuados para la primera materia contable, y si estos le permiten cumplir con finalidades vinculadas al aprendizaje y comprensión de los temas, donde deben comentar las razones de su respuesta.

Cabe destacar que al efectuar el análisis de los resultados se tendrá en cuenta especialmente la opinión de Litwin en cuanto a la consideración de las opiniones de los alumnos en torno a las prácticas docentes:

Para apreciar el valor de una propuesta de enseñanza, solemos pedir a los estudiantes sus opiniones. Esta apreciación nos da una medida de su satisfacción para con la propuesta, el docente, el material utilizado y tantas otras dimensiones que pueden ser contempladas. Sin embargo, existen algunas zonas borrosas en las que la opinión de los estudiantes podría conducirnos a una apreciación errónea de la propuesta o actividad. (2016:41)

Esas «zonas borrosas» tienen que ver con la dificultad por parte de los alumnos de fundamentar algunas opiniones sobre temas respecto de los cuales muchas veces existen preconceptos, como, por ejemplo, considerar que una estrategia docente clásica resulta menos satisfactoria que una considerada innovadora.

Teniendo en cuenta también la relevancia de la formación previa que el alumno trae de la educación media y la necesidad de mejorar ese proceso de articulación con la universidad, en una segunda etapa se tiene previsto abordar el estudio de los materiales de enseñanza de contabilidad en el nivel medio.

En este escenario, se sostiene que al enseñar deberían utilizarse medios didácticos que intenten despertar todos los sentidos. El empleo de materiales educativos más acordes a los gustos y necesidades actuales de los estudiantes podría lograr que los mismos se sientan más atraídos por aprender la disciplina.

En el capítulo anterior también se analizó en un plano teórico cuáles resultarían ser los medios y materiales educativos más adecuados para enseñar y aprender Contabilidad inicial a partir de los aportes de diversos autores

del campo de la pedagogía y la didáctica. Si bien dentro de las reflexiones se recomienda utilizar de manera integrada varios materiales para potenciar sus funcionalidades, se reconoce igualmente la necesidad de recabar la opinión de alumnos en cuanto al uso y a sus preferencias sobre los materiales educativos en Contabilidad.

Así es que, continuando con la línea de trabajo enunciada, se indagará la opinión de los alumnos acerca de:

- La formación contable previa que posee el ingresante a la Universidad.
- El uso de materiales educativos de contabilidad en la escuela media.
- La articulación de los materiales educativos de contabilidad utilizados en la escuela media y en la primera asignatura de Contabilidad en la Universidad.

## **EL DESAFÍO DE ENSEÑAR UNA DISCIPLINA DESDE CERO EN LA UNIVERSIDAD**

En la Contabilidad inicial que impartimos se trabaja con un material propio creado por la cátedra. El hecho de facilitar a los alumnos el material teórico y práctico pareciera ser favorable para el aprendizaje, ya que se ha advertido desde la experiencia de los docentes de la cátedra que a la mayoría de los alumnos del primer año universitario le resulta dificultoso el abordaje de diversas fuentes bibliográficas. De todos modos, para aquellos alumnos que deseen analizar los conceptos teóricos desde distintos autores se les ofrece recurrir a la bibliografía que se detalla en el programa de la asignatura.

Como complemento de estos materiales, cada docente incorpora a las clases el uso de la pizarra para ir exponiendo sus explicaciones y el empleo de Power Point como guía de los temas a desarrollar. En algunos casos particulares se utilizan otros recursos, como videos, para despertar el interés de los alumnos en el aprendizaje.

Se parte de la base de que la selección y aplicación de los materiales a utilizar en Contabilidad de primer año están atravesadas principalmente por dos grandes factores mencionados en el capítulo anterior: la exigencia —no siempre explícita— de que los materiales educativos se adapten a las preferencias generacionales de los alumnos y la necesidad de continuar brindando una formación de calidad acorde con los objetivos de la asignatura y su planificación.

Cabe preguntarse: ¿esos supuestos respecto de los alumnos sobre sus preferencias de materiales educativos son realmente tales? No habiendo ocurrido cambios en el programa de la asignatura, la exploración que se propone es de todas formas necesaria por encontrarse en permanente cambio el destinatario de esos materiales. Frente a un alumno con un perfil cada vez

más digital, pero con dificultades para comprender textos y resolver problemas, tiene lugar la siguiente pregunta: ¿los materiales utilizados contemplan estas particularidades?

Desde el plano conceptual, el material teórico-práctico preparado por la cátedra es un material de contenido,<sup>1</sup> mientras que el apoyo para acceder al mismo y las actividades de soporte para la construcción del conocimiento los realiza el profesor en clases. ¿Será necesario diseñar materiales en diversos soportes que cumplan estas últimas funciones y permitan al alumno una ayuda para su aprendizaje?

Los aportes teóricos recomiendan la utilización integrada de varios materiales (Perotti *et al.*, 2017) con la finalidad de aumentar la potencialidad y funcionalidad de sus cualidades, según las necesidades y objetivos a los que se apunta. Es sabido que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo ni bajo las mismas condiciones, por lo que en principio una mayor oferta de materiales dotaría a los alumnos de mejores herramientas. De todos modos, no debe caerse en la tentación de pensar de que «más siempre es mejor». El docente debe actuar como nexo y facilitador del abordaje de los materiales, con las dificultades que podría plantear mayor cantidad de los mismos ante un alumnado heterogéneo.

No obstante las consideraciones teóricas del campo de la pedagogía, es relevante conocer la opinión de alumnos y de docentes de nivel medio y universitarios en cuanto al uso y a sus preferencias sobre los materiales educativos en contabilidad.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Durante la última semana del segundo cuatrimestre se administró una encuesta escrita a los alumnos que se encontraban cursando la asignatura. Se obtuvieron 251 respuestas sobre un total de 471 alumnos inscriptos al cursado de la materia, lo que representa un 53 % del universo.

Dicha encuesta se realizó con los siguientes objetivos:

1. Conocer si el alumno que ingresa a la FCE-UNL cuenta con conocimientos contables previos y cuál fue el material educativo utilizado para su enseñanza.
2. Indagar la opinión de los alumnos que hayan tenido materias contables en el nivel secundario acerca de su percepción en cuanto a la

---

1 Los materiales de contenido son aquellos que tienen como objetivo ser el soporte de los principales contenidos que conforman una determinada unidad didáctica: libros de texto, materiales didácticos escritos, materiales audiovisuales, materiales multimedia.

motivación que dichos materiales les hayan brindado para el aprendizaje contable.

3. Analizar la opinión de los alumnos que se encuentran cursando Contabilidad inicial acerca de en qué medida el material educativo utilizado para la asignatura contribuye al estudio de la misma.

En función de ello se plantearon preguntas sobre aspectos vinculados a si el alumno tuvo materias con contenido contable durante la escuela secundaria, qué materiales utilizó en dicho nivel, qué motivación para estudiar le generaron esos materiales, qué materiales considera más adecuado y si estos le permiten cumplir con finalidades correspondientes al aprendizaje y comprensión de los temas.

Esta encuesta se realizó a los alumnos que asistieron a clase un día determinado en cada una de las comisiones de la asignatura. Luego de efectuada la misma, se procesaron los datos a través del uso de un formulario de Google y a partir de los resultados obtenidos se trabajó sobre los mismos en planillas de procesamiento, cuadros y gráficos.

## **EL PERFIL DEL ALUMNO INGRESANTE. CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS Y FORMACIÓN CONTABLE PREVIA**

La tecnología es sin dudas un elemento significativo en el ambiente universitario. De hecho, los estudiantes viven en un mundo lleno de recursos tecnológicos, dentro y fuera del aula.

La mayoría de los alumnos que actualmente cursan la disciplina Contabilidad inicial forma parte de la llamada «Generación Z», son denominados nativos digitales, nacidos entre 1990 y 2010. La computadora, el teléfono celular y la conexión a Internet formaron parte de la vida de estos alumnos desde una temprana edad, a diferencia de otras generaciones, que incorporaron estos recursos en otras etapas de su vida.

Por lo tanto, este fenómeno plantea un desafío para los docentes: ¿cómo captar la atención de un alumno que recibe estímulos tan potentes con materiales educativos que utilizan soportes que pareciera que son cosa del pasado? Pero, ¿puede afirmarse que el alumno prefiere soportes y herramientas digitales por sobre el tradicional formato libro o apunte? Esas son cuestiones que se exploran en la encuesta.

En lo que respecta a la enseñanza de la contabilidad en la escuela media, en la mayoría de las provincias, en los últimos veinte años y a lo largo de sucesivos cambios curriculares, la disciplina ha perdido gran cantidad de horas frente a otras como la administración y economía o, más aún, frente

a espacios de otras ramas del conocimiento. Además, en años anteriores a la sanción de la ley Federal de Educación de la década del 90 era requisito para ingresar a la FCE poseer el título de Perito Mercantil que otorgaban las Escuelas Nacionales de Comercio. Aquellos alumnos que provenían de otras orientaciones en el nivel medio, como las escuelas técnicas o los bachilleratos, tenían que rendir un examen especial en el que debían demostrar saberes contables para poder aspirar al ingreso. La articulación de contenidos se suponía, estaba dada automáticamente por el título de origen o por el examen acreditante (Di Russo, 2012). Al sancionarse dicha ley Federal de Educación se produjo un cambio sustancial en la organización de la escuela media.

Sea porque «la escuela» o «el alumno» cambiaron, la experiencia docente indica que la formación previa en contabilidad ha perdido peso y calidad, incluso en escuelas cuya orientación es del tipo «Economía y Gestión» o «Economía y Administración».

El Prof. Juan Carlos Martín, docente de la Universidad Nacional del Comahue, haciendo referencia a la importancia de enseñar contabilidad en la escuela media y al terreno perdido por la disciplina, sostiene que:

Por ignorancia, mala fe, o ambas, derivado de los propios docentes, las autoridades responsables de las políticas educativas, incluso de los gremios docentes, ha existido suma resistencia a otorgar a esta materia la importancia que tiene. La identifican con la escuela del pasado, incluso con prácticas neoliberales y capitalistas; la culpan de muchos de los males que obligaron a cambiar el plan de estudio; alegan que se trata de una ciencia cuyo tiempo ya pasó, dado que registra su origen siglos atrás. Desde hace más de una década, la formación académica del estudiante del nivel medio se apoya fuertemente sobre el estudio de las cuestiones sociales; parecería que de esta forma se puede dar respuestas a todas las necesidades que el estudiante tendrá para seguir estudiando y/o emprender una relación laboral futura cuando egrese del nivel medio. (2017)

En el plano de estas características antes descriptas es que deben analizarse los resultados de las encuestas que se describen a continuación.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

La encuesta se estructuró en tres unidades de análisis:

1. Perfil del alumno y formación previa en contabilidad.
2. Materiales educativos utilizados para la enseñanza de la contabilidad en la escuela media.
3. Materiales educativos utilizados para la enseñanza de Contabilidad en el primer año en la FCE–UNL.

## PERFIL DEL ALUMNO Y CONOCIMIENTOS CONTABLES PREVIOS

En primer lugar, se consultó respecto del año de egreso de la escuela media y el año de ingreso a la Universidad para conocer el tiempo que dista entre ambos momentos, ya que, cuanto más tiempo el alumno dilate el inicio de sus estudios universitarios, más difícil puede ser la articulación de contenidos.

Tabla 1. Año de egreso de la escuela secundaria

Año	Cantidad de respuestas	%
2016	179	71 %
2015	26	10 %
2014	18	7 %
2013 y ant.	28	11 %
Total	251	100 %

El 71 % de los alumnos terminó sus estudios secundarios en el año anterior al cursado de la materia (2016), pese a que el 84 % de los encuestados ingresó en el año 2017 (ver Tabla 2). Esto demuestra que hay un 13 % de alumnos que demoró su ingreso, aunque no se analizaron los motivos por los cuales se dio este fenómeno, que pueden estar relacionados con situaciones personales, cambio de carrera, etcétera.

Tabla 2. Año de ingreso a la FCE

Año	Cantidad de respuestas	%
2017	212	84 %
2016	16	6 %
2015	12	5 %
2014 y ant.	11	5 %
Total	251	100 %

Si bien la asignatura se dicta en el primer año de la carrera, se destaca que aquellos alumnos que manifestaron haber ingresado en el año 2016 y anteriores (16 %) son los que por algún motivo no cursaron la asignatura el año de ingreso o bien la recuraron.

Para tener una aproximación en cuanto a la formación previa en contabilidad de los ingresantes, en primera instancia se consultó sobre la orientación



del título con el que habían egresado de la escuela media y se obtuvieron los resultados que presentamos en la Tabla 3:

**Tabla 3. Modalidad de la escuela secundaria**

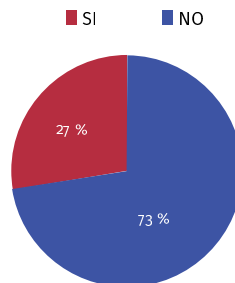
Tipo	Cantidad	%
Ciencias naturales	17	7 %
Comunicación y artes	7	3 %
Economía/Administración/Contabilidad	166	66 %
Humanidades y ciencias sociales	44	18 %
Técnica	9	4 %
Técnico en Administración	8	3 %
Total	251	100 %

Si se suman los datos de las modalidades Economía/Administración/Contabilidad y Técnico en Administración, se deriva que el 69 % de los alumnos estudió en una escuela con formación en ciencias económicas.

De lo anterior se espera que esos alumnos hayan tenido al menos una aproximación a la contabilidad, pero no implica que hayan tenido sólida formación previa. Es posible intuir que se trata de alumnos que de alguna manera o «tenían en claro» su área vocacional desde el nivel anterior, o bien la misma modalidad los «condujo» hacia la elección de una carrera afín a aquella por la que optaron en su secundario.

Para profundizar el análisis se efectuó una pregunta general disparadora: ¿tuviste contabilidad en la secundaria? Se aclaró que por «tuviste contabilidad» se entendía que «en alguna materia se había trabajado sobre registración contable y balances», independientemente del espacio curricular en que fueran dictados los contenidos (a veces hay elementos de contabilidad en materias como Administración). Las respuestas se pueden ver en el siguiente gráfico:

Alumnos que manifiestan haber tenido contabilidad en la escuela media



Entre las materias en la que los alumnos mencionaron haber visto contenidos de contabilidad se mencionan: Sistemas de Información contable, Contabilidad, Economía y Administración. En cuanto a estas últimas dos disciplinas, puede ser que los docentes hayan incluido contenidos contables en las mismas o bien que los alumnos confundan las tres áreas y califiquen como contable un tipo de conocimiento que es administrativo o económico.

## ACERCA DE LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL NIVEL MEDIO Y LA MOTIVACIÓN QUE GENERAN

### Los materiales utilizados en el nivel medio

A los alumnos que manifestaron haber tenido contabilidad se les preguntó acerca del material de estudio que utilizaron tanto en clases como fuera de clases y se les pidió indicaran la frecuencia: (1) siempre utilizado y (5) nada utilizado. Para facilitar el procesamiento de los datos y su análisis, se agruparon las frecuencias (1) a (2) bajo el parámetro «utilizado» y las 3 a 5 en «poco y nada utilizado». Un resumen de ello se puede visualizar en el Gráfico 2.

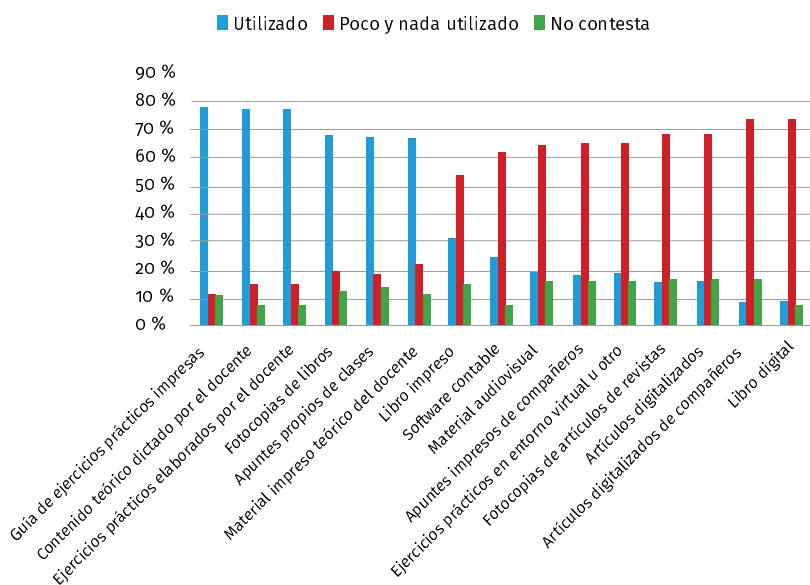


GRÁFICO 2. MATERIALES UTILIZADOS EN EL NIVEL MEDIO

Son seis los materiales que se mencionan como normalmente utilizados en más del 70 % de los casos: las guías de ejercicios impresas, el material impreso por el docente, el contenido dictado por el docente, las fotocopias de libro, los ejercicios prácticos dados por los docentes y apuntes propios. De todos ellos, las guías prácticas impresas y el material teórico dictado por el docente son nombrados en casi el 80 % de los casos.

Por otro lado, son muy pocos los casos en los que en el nivel medio se ha intentado ofrecer materiales alternativos o complementarios a los habituales: material audiovisual, software contable, libros o artículos digitales, ejercicios prácticos en entorno virtual, etcétera.

Los datos del Gráfico 2 se ordenan según su frecuencia de utilización. Los más utilizados son los que se encuentran en el extremo izquierdo y los menos utilizados en el extremo derecho.

## LA MOTIVACIÓN GENERADA POR LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL NIVEL MEDIO

Posteriormente se indagó acerca de qué motivación para el estudio consideraban los alumnos que dichos materiales les brindaron, lo que se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 5. Percepción de los alumnos acerca de la motivación de los materiales del nivel medio

	Guía de ejercicios prácticos impresas	Apuntes propios de clases	Material impreso teórico del docente	Material audiovisual	Software contable	Fotocopias de libros	Ejercicios prácticos sin entorno virtual
Más de lo esperado	35 %	33 %	25 %	23 %	23 %	18 %	14 %
Motivación normal	53 %	47 %	58 %	19 %	29 %	60 %	33 %
Poca motivación	5 %	5 %	10 %	35 %	24 %	14 %	30 %
No contesta	23 %	29 %	27 %	26 %	27 %	25 %	24 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Libro impreso	Fotocopias de artículos de revistas	Apuntes impresos de compañeros	Libro digital	Artículos digitalizados	Artículos digitalizados de compañeros
Más de lo esperado	12 %	8 %	7 %	7 %	6 %	5 %
Motivación normal	57 %	39 %	25 %	24 %	24 %	18 %
Poca motivación	13 %	36 %	42 %	42 %	41 %	50 %
No contesta	7 %	7 %	17 %	19 %	19 %	27 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Si se reacomodan las respuestas en función de aquellos materiales que les brindaron «mayor motivación que la esperada» (véase fila 1 de Tabla 5), llama la atención que no son exactamente los seis nombrados como los más utilizados, ya que se mencionan dentro de los cinco primeros al material audiovisual y al software contable.

Cabe aclarar que alrededor de un 30 % de alumnos encuestados no respondió qué motivación le brindaban los materiales que en el punto anterior se mencionaron como «poco o nada utilizado», tales son los casos de material audiovisual, software contable, apuntes de compañeros impresos y digitales, libros y artículos digitales y ejercicios en entorno virtual. Esto puede deberse en gran medida a que se limitaron a contestar la motivación brindada por los materiales utilizados.

A pesar del sesgo que esto último pueda significar, para el análisis se delimitan tres rangos en función de la frecuencia de respuestas que alcanzó la sumatoria de las opciones «motivación normal» y «motivación mayor de la esperada». De esta manera, en el primer rango se agrupan las frecuencias mayores al 70 %; en el segundo rango, las que fueron entre el 40 y 50 %; y en el tercer rango, las menores al 30 %.

Esto se puede observar en el Gráfico 3, donde se muestran en orden de relevancia las respuestas obtenidas respecto de la motivación que representan los materiales en dos grandes grupos: «motivación normal o mayor de la esperada» y «poca motivación».

El primer rango agrupa a los materiales que aportan motivación normal o mayor a la esperada: la guía de ejercicios (88 %), el material teórico del docente (83 %), los apuntes propios (80 %), fotocopias de libro (78 %) y libro impreso (69 %). De estos materiales el único que no se había nombrado como utilizado normalmente es el libro impreso, y sin embargo se menciona como uno de los que más motivación les produce.

En un segundo orden, con una indicación de motivación entre el 40 y el 50 % de los casos, se indican cuatro materiales: el software contable, los ejercicios en entorno virtual, el material audiovisual y los apuntes impresos de compañeros. Aquí llama la atención que todos son materiales pocos utilizados por los alumnos pero a un importante porcentaje de ellos le resulta motivador. Por último y en un rango de alrededor del 30 % o menor, se mencionaron el libro digital, artículos digitales y apuntes digitalizados. Con esto cabe preguntarse acerca de la utilización de la tecnología, ya que pareciera que si se refiere a un uso «específico» (registro con software) o ejercicios en entorno virtual la motivación es mayor. Mientras que, con referencia a los materiales que pueden tener una misma funcionalidad de forma impresa o digital (libros, artículos, apuntes), prefieren el material impreso.

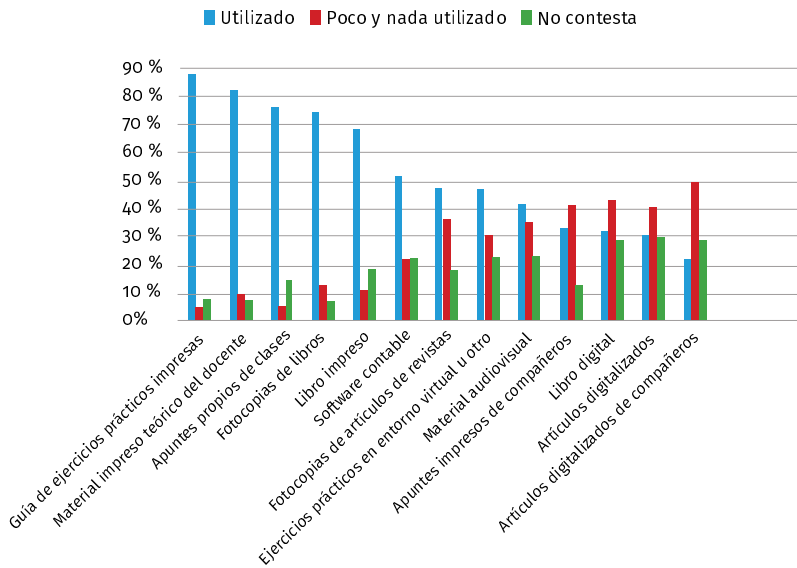
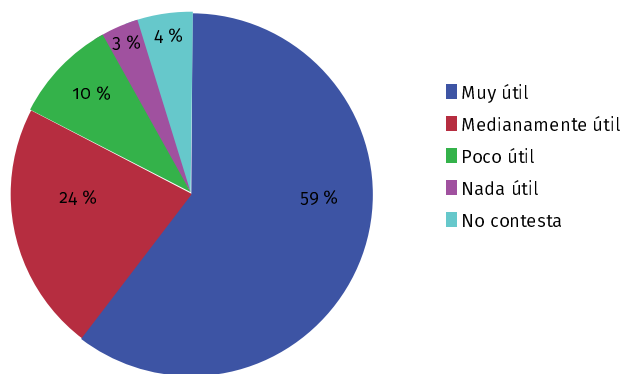


GRÁFICO 3. MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LOS MATERIALES UTILIZADOS EN LA ESCUELA MEDIA

### LOS CONOCIMIENTOS CONTABLES DEL NIVEL MEDIO: ARTICULACIÓN CON LOS CONTENIDOS DE CONTABILIDAD DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD

Como último ítem relacionado con el nivel medio se les consultó acerca de la utilidad de los conocimientos previos adquiridos en las materias contables del nivel secundario para el cursado de la primera Contabilidad.

Como se ve en el Gráfico 4, más de la mitad de los alumnos (60 %) aprecia como «muy útil» el conocimiento recibido en el nivel medio para el cursado de la primera parte. Si se considera que las respuestas corresponden exclusivamente a alumnos de las modalidades relacionadas con Economía/ Administración/Contabilidad y Técnico en Administración, se deriva que hay un 40 % de alumnos que, pese a haber recibido formación en contabilidad en la escuela media, no consiguió de manera satisfactoria articular esos saberes.



**GRÁFICO 4.** UTILIDAD BRINDADA POR APRENDIZAJE DE LAS MATERIAS CONTABLES EN EL NIVEL MEDIO

Cabe destacar que del porcentaje de aquellos alumnos que manifestaron haber ingresado en el año 2016 y anteriores (16 %) un 85 % ha tenido contabilidad en el nivel secundario, por lo que es un indicio de que la formación previa no garantiza la fácil aprobación de la materia, y en este caso se trata de alumnos que no cursaron la asignatura el año de ingreso o bien se encontraban recurriendo la misma al momento de la encuesta.

Si se considera que un porcentaje similar (13 %) consideró poco o nada útil los conocimientos adquiridos en el nivel secundario (ver Gráfico 4), se debe tener en cuenta esta categoría de alumnos para pensar en nuevas formas o modalidades de intensificación de la articulación de contenidos contables al ingreso.

En tanto, y con el objetivo de relacionar este punto con la cantidad de años de cursado en el nivel medio, se indagó acerca de la cantidad de años que habían tenido materias contables en la secundaria, vinculando este factor con la percepción que poseían sobre la utilidad de los conocimientos brindados en el nivel secundario.

Tabla 6. Relación entre años de cursado de contabilidad en nivel medio y utilidad de la formación previa para la articulación de contenidos

Años	Total	Muy útil		Medianamente útil		Poco útil		Nada útil	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
1	5	0	0 %	0	0 %	2	40 %	3	60 %
2	43	22	51 %	11	26 %	9	21 %	1	2 %
3	94	64	68 %	25	27 %	5	5 %	0	0 %
4	11	6	55 %	4	36 %	0	0 %	1	9 %
5	16	12	75 %	2	13 %	2	13 %	0	0 %
6	3	3	100 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
N/C	3	1	33 %	1	33 %	1	33 %	0	0 %
Total	175	108		43		19		5	

En términos generales, se desprende de esa información que, con mayor cantidad de años de contabilidad en la secundaria, los alumnos reconocen una mayor utilidad de los contenidos para la articulación. Es decir que, hablando en términos matemáticos: el factor «cantidad de años de cursado de materias contables en el nivel medio», si bien no puede considerarse un «factor suficiente», si se considera un «factor necesario» para que el alumno tenga la posibilidad de llegar en mejores condiciones a conocimientos contables sólidos para una buena articulación con el nivel universitario.

Si se analizan las respuestas de los alumnos que habían tenido un año de contabilidad, el 40 % manifestó que los contenidos fueron poco útiles y el 60 % negó cualquier utilidad. En la medida en que se avanza en la cantidad de años de cursado, se observa una tendencia creciente hacia el reconocimiento de la utilidad de la formación contable previa: con dos años de contabilidad, un 51 % reconoció que estos contenidos le resultaron muy útiles y un 26 % medianamente útiles. Con tres años, estos datos se elevan al 68 y 27 %, respectivamente; y si se analizan a aquellos casos en que tuvieron seis años de cursado, el 100 % reconoció como muy útil su formación previa.

## ACERCA DE LOS MATERIALES EN CONTABILIDAD DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD

Con la finalidad de cumplir con el tercer objetivo propuesto en la encuesta: «analizar la opinión de los alumnos que se encuentran cursando Contabilidad básica respecto de en qué medida el material educativo utilizado para la asignatura contribuye al estudio de la misma», se efectuaron dos tipos de preguntas acerca del material de Contabilidad básica: la primera se refiere a qué tipo de material consideraban más adecuado utilizar; y la segunda, a su consideración sobre la eficacia de los materiales actuales para el cumplimiento de determinadas finalidades que los autores del presente trabajo, y en función de la exploración del marco teórico realizado previamente, estiman fundamentales.

### LOS MATERIALES MÁS ADECUADOS PARA CONTABILIDAD EN PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD

Para indagar sobre esta cuestión se propuso un listado de materiales, incluyendo los que actualmente utiliza la cátedra, a los que debían asignar un rango del 1 al 3 según consideraran cada uno muy adecuado, adecuado, o nada adecuado.

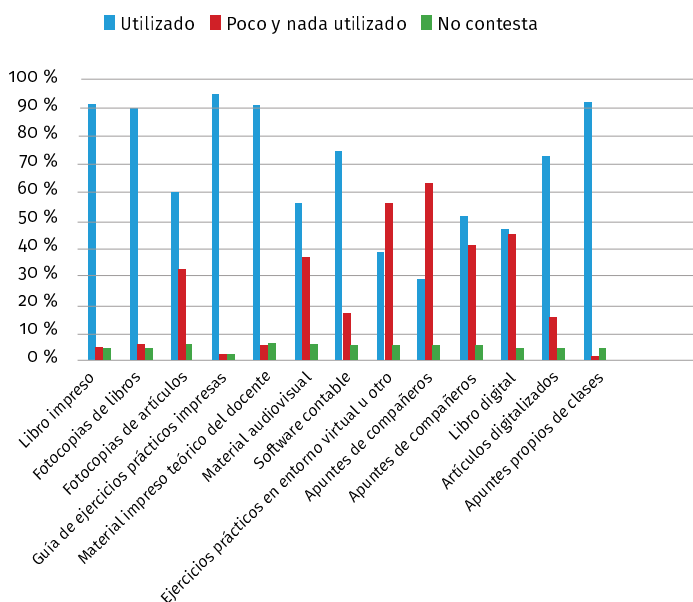


GRÁFICO 5. GRADO DE ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES EN CONTABILIDAD BÁSICA



Conforme se puede visualizar en el Gráfico 5, los materiales utilizados por todas las comisiones de la cátedra: el libro impreso, la guía de ejercicios prácticos y los apuntes propios de clases, fueron considerados como «muy adecuados» en más del 90 % de los casos.

El material teórico impreso del docente, que también es calificado como muy adecuado en más del 90 % de los casos, se puede igualar al ítem libro impreso, ya que los libros empleados actualmente por la cátedra, como se explicó anteriormente, son de autoría de los docentes.

Si se realiza un ranquin de los materiales sumando los ítems considerados «adecuados» y «muy adecuados» el resultado se vería como en el Gráfico 6.

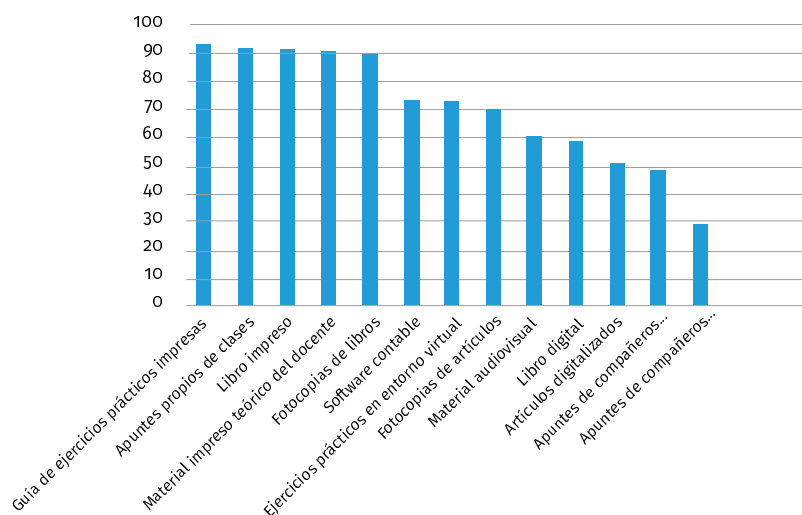


GRÁFICO 6. MATERIALES CONSIDERADOS COMO «MUY ADECUADOS» PARA CONTABILIDAD BÁSICA

Son siete los materiales que en más del 70 % de los casos los alumnos estiman adecuados o muy adecuados para utilizar para la primera materia de Contabilidad. Ellos son: guía de ejercicios prácticos impresa, apuntes propios, libro impreso, teoría del docente (impresa), fotocopias de libros, software contable y ejercicios prácticos virtuales. Los cinco primeros son nombrados en el 90 % o más de los casos. Es notable destacar que, como se dijo, los cuatro primeros materiales son los únicos que se emplean actualmente en la cátedra, por lo que se podría deducir la necesidad de explorar también el uso de los otros cuatro materiales más demandados por los alumnos y que aún no se utilizan (fotocopias de libros, software contable y ejercicios prácticos virtuales).

En un segundo rango (entre el 50 y 60 % de los casos) se hizo referencia a fotocopias de artículos, material audiovisual y libro digital, materiales tampoco usados por la cátedra. Por último (en un rango menor al 50 % de las respuestas), se consideraron adecuados el uso de artículos digitalizados, apuntes impresos de compañeros o digitalizados.

## EFICACIA DE LOS MATERIALES ACTUALES PARA EL CUMPLIMIENTO DE DETERMINADAS FINALIDADES

Se indagó a los alumnos acerca de si los materiales educativos utilizados en Contabilidad inicial cumplían cinco finalidades esenciales (entendidas así por los autores de este trabajo).

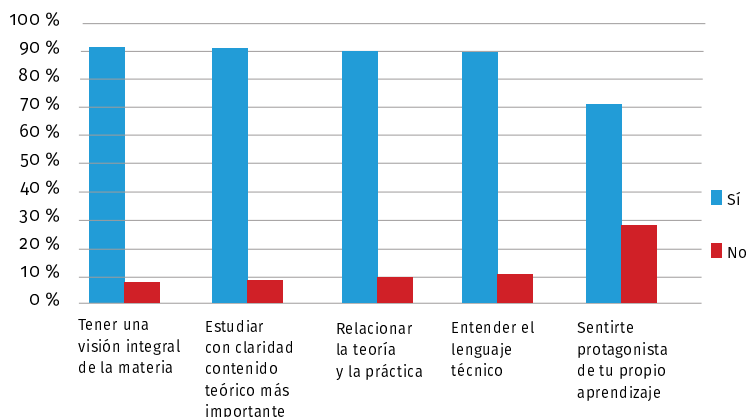


GRÁFICO 7. FINALIDADES QUE PERMITE CUMPLIR EL MATERIAL DE CONTABILIDAD BÁSICA

Como se puede observar en el anterior gráfico, en más del 80 % de los casos consideraron cumplidas las finalidades consistentes en: relacionar teoría con la práctica, entender el lenguaje técnico, estudiar con claridad el contenido teórico y tener una visión integral de la materia. En tanto, un 68 % de los casos dijo que el material cumple con la finalidad de que el alumno pueda sentirse protagonista de su propio aprendizaje.

Para los casos que hayan indicado que no se cumplía con alguna o algunas de dichas finalidades, se les consultó acerca de los motivos por los cuales ellos creían se daría esa deficiencia.

Las causas más nombradas (26 % de los casos contestados) atribuyen a razones de tipo didáctico (creen que el material es aburrido o que tiene mucho texto). Luego, en un 23 % de los casos indican que le estaría faltando una visión integradora o de síntesis (responden que faltan esquemas que relacionen temas).

En un 20 % de los casos señalan que al material le falta mayor ejercitación de autoevaluación. Y si se compara esta respuesta con los que indicaron en la pregunta anterior que no se sentían protagonistas de su propio aprendizaje (el porcentaje era alrededor del 30 % de los casos), se podría inferir que al hablar de protagonismo de su aprendizaje no se estarían refiriendo solamente a la necesidad de material de autoevaluación.

Solo un 11 % de las respuestas considera razones atribuibles al propio alumno, tales como no leer el material del docente o no seguir las sugerencias del mismo sobre la forma de abordar los contenidos y tareas.

Por último, un 9 % de los casos, y en coincidencia con el punto anterior, indica que en el material no se comprende el lenguaje técnico.

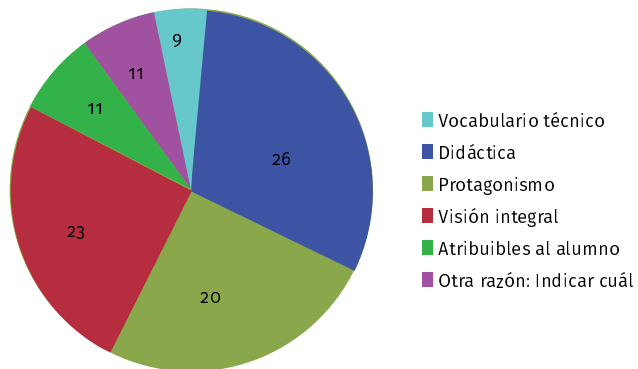


GRÁFICO 8. MOTIVOS QUE IMPIDEN AL MATERIAL CUMPLIR SUS FUNCIONES ESENCIALES

## REFLEXIONES ACERCA DE LOS RESULTADOS

Tres ideas centrales actuaron como orientadores de este trabajo. Por un lado, la visión de que los alumnos ingresantes a la Universidad tienen una alta preferencia por materiales innovadores vinculados al uso de herramientas tecnológicas. Por el otro, la problemática de una escasa formación previa de la escuela media que dificulta la articulación de contenidos contables en la Universidad. Y finalmente, la inquietud respecto de si existe una brecha

en torno a los materiales educativos utilizados en la escuela media y los universitarios, lo que podría representar una suerte de barrera para acceder al contenido.

En cuanto a la preferencia de los alumnos sobre los materiales, se evidencia una alta valoración por los recursos de tipo tradicional: libro de texto, guías de ejercicios, apuntes. Aunque se vislumbra una tendencia a reconocer la necesidad de otros materiales, como software contable y uso de aulas virtuales.

En principio, no se cumpliría la hipótesis acerca de que demuestran mayor interés por aprender a través de materiales que priorizan el campo visual, como gráficos, videos, fotos, entre otros, por oposición al uso del lenguaje oral y escrito y al empleo del texto «frío».

Esto quizás pueda explicarse por el hecho de que los alumnos tienden a valorar positivamente aquello que se viene dando casi de forma incuestionable y tradicional: los alumnos llegan con la creencia popular de que en la universidad hay que «sentarse a leer libros y más libros» y esto proviene de un imaginario que no quieren romper, ya que es parte del desafío al que se enfrentan.

También debe tenerse cierta precaución en la consideración e interpretación de las opiniones de los alumnos sobre las prácticas docentes, tal como lo advierte Litwin:

Para apreciar el valor de una propuesta de enseñanza, solemos pedir a los estudiantes sus opiniones. Esta apreciación nos da una medida de su satisfacción para con la propuesta, el docente, el material utilizado y tantas otras dimensiones que pueden ser contempladas. Sin embargo, existen algunas zonas borrosas en las que la opinión de los estudiantes podría conducirnos a una apreciación errónea de la propuesta o actividad. (2016:41)

Esas «zonas borrosas» tienen que ver con la dificultad por parte de los alumnos de fundamentar algunas opiniones sobre temas respecto de los cuales muchas veces existen preconceptos, como, por ejemplo, creer que una estrategia docente clásica resulta menos satisfactoria que una considerada innovadora.

No debemos perder de vista que tal vez haya también una preocupación de los docentes por el soporte en el que se elaboran los materiales (impreso o digital, por ejemplo) cuando en realidad la satisfacción o no de los objetivos de un material pasa por otros aspectos inherentes a su funcionalidad, al contenido que se quiera transmitir, a los objetivos de aprendizaje esperados y al rol del alumno frente a ese material, cuestiones que no siempre están ligadas al soporte.

En cuanto a la formación contable que los alumnos traen de la escuela secundaria, sigue siendo relevante la cantidad de ellos que manifiesta haber estudiado contenidos de contabilidad previamente a su ingreso a la Universidad.

Con referencia a la articulación entre escuela media y Universidad, queda expuesto que muchos alumnos aprecian como muy útiles los conocimientos recibidos en el nivel medio para luego cursar la primera parte de la asignatura y, por otra parte, se evidencia que existe una relación directa entre la utilidad de los contenidos previos como articuladores y los años de contabilidad que el alumno tuvo en la secundaria. Se desprende, en términos generales, que a mayor cantidad de años de contabilidad en la secundaria los alumnos reconocen una mayor utilidad de los contenidos para la articulación.

Desde otra óptica, si bien no se ha analizado en este trabajo, los docentes universitarios de Contabilidad consideran que el bagaje de contenidos contables de los alumnos ingresantes se ha reducido, en los últimos años, a nivel secundario. Pareciera que el problema no es la cantidad de años de contabilidad en la secundaria sino la calidad y profundidad de esos contenidos.

Vinculado a dicha problemática, y como parte de las conclusiones de un trabajo de investigación finalizado en el año 2012 sobre el tema «El sistema de articulación disciplinar en Contabilidad entre el nivel medio y la Universidad», la profesora Leila Di Russo de Hauque expresa:

De los relevamientos realizados y las entrevistas con los docentes se observa (...) que la gran mayoría enseña en base a la resolución de casos concretos. En cambio, el enfoque que se emplea en la universidad es primero teórico y abstracto para luego bajar a lo concreto. Es difícil que con el método del secundario un alumno pueda desarrollar destrezas para resolver casos nuevos o planteados de manera diferente a la del que se desarrolló en clases. La falta de sustento teórico trae aparejado que el alumno no tenga razones para fundamentar la forma en la que ha resuelto un caso y carezca de poder de abstracción para crear nuevos caminos alternativos distintos al elegido por el docente. (Di Russo *et al.*, 2012:3)

Se podría afirmar que, aunque queda mucho camino por recorrer, el plan de articulación propuesto y que se vino desarrollando estos últimos años desde la FCE-UNL ha permitido lograr algunos avances a través de la realización de diversas actividades, tales como talleres de capacitación a docentes del nivel medio, visitas a la FCE de alumnos del último año de dicho nivel, juegos contables simulados y redacción de libros para los alumnos del primer año de la Universidad, los cuales, a su vez, al tener conceptos introductorios de la disciplina contable, están siendo utilizados y podrían ser utilizados aún más por escuelas secundarias y subsanar la falta de bibliografía en dicho nivel.

Respecto de los materiales educativos empleados en la escuela media y los universitarios, los alumnos manifestaron que en la secundaria, en su mayoría, utilizaban material impreso elaborado por el docente tanto para la teoría como para la práctica, y consideraron que el mismo les brindó una

buena motivación para el estudio. Una de las posibles causas corresponder a razones de tipo económico pero, como se analizó en el punto anterior, también pueden jugar causas metodológicas de enseñanza en el nivel medio. Con relación a los medios tecnológicos, un porcentaje importante de alumnos valora el uso de los mismos con fines específicos, como ser entorno virtual, o la utilización de un software contable.

En cuanto al material utilizado a nivel universitario, los alumnos en su mayoría consideran adecuado al usado actualmente por la primera materia de Contabilidad y opinan que este les ha permitido lograr la finalidad del proceso de enseñanza–aprendizaje.

De esta forma, nuevamente podemos advertir que los alumnos valoran los medios educativos tradicionales, tales como un libro o una guía elaborada por el docente, por lo que es conveniente continuar con el uso de dichos materiales y a la vez incorporar otros medios, como los vinculados al uso de tecnologías, que permitan al alumno afianzar los conocimientos transmitidos tanto a nivel medio como universitario.

Se coincide con la opinión del autor Javier Ballesta Pagán:

El objetivo (...) es diseñar una respuesta global que esté configurada por distintos materiales, en la que cada uno de ellos cubre unas funciones específicas en relación a las bondades del medio que utilizan. Ello implica definir los contenidos y las estrategias didácticas de cada uno de los recursos utilizados, atendiendo a sus limitaciones y potencialidades. (1995:8)

En un capítulo anterior se han analizado tanto las bondades como las limitaciones de los distintos tipos de materiales.

Debido a la heterogeneidad de los niveles de conocimiento contable con los que ingresan los alumnos, los contenidos y recursos de los distintos materiales deberían contemplar tales circunstancias, de modo que permitan el aprendizaje significativo así aquellos tengan abundante formación previa o escasa.

La diversidad de material constituye un instrumento imprescindible facilitador del proceso de aprendizaje, en la revisión y modificación de los esquemas y para el establecimiento de relaciones referidas a conceptos, estrategias y actitudes.

Para concluir este capítulo, podemos decir que es fundamental el rol articulador que cumple el material educativo contable, por lo que es interesante y valioso continuar trabajando desde la Universidad en la producción de materiales que puedan utilizarse tanto en los años superiores de la secundaria como en las asignaturas iniciales universitarias para facilitar la articulación y lograr que el alumno pueda ingresar a la Universidad con conocimientos de la disciplina contable que luego profundizará a lo largo de la carrera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATO A.** (2017). Un espejo de la crisis en educación. Diario Clarín. [https://www.clarin.com/opinion/espejo-crisis-educacion\\_0\\_rkDXzjYsZ.html](https://www.clarin.com/opinion/espejo-crisis-educacion_0_rkDXzjYsZ.html)
- BALLESTA PAGÁN, FRANCISCO JAVIER** (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 5, 29–46. Universidad de Sevilla.
- DI RUSSO, LEILA; BAYONÉS, MARCELA ET AL.** (2012). El sistema de articulación disciplinar en Contabilidad entre el nivel medio y la Universidad: ideas para su conformación. Anales de las X Jornadas de Investigación. FCE–UNL.
- GVIRTZ, SILVINA; PALAMIDESSI, MARIANO** (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique.
- LIBEDINSKY, MARTA** (2016). La innovación educativa en la era digital. Paidós.
- LITWIN, EDITH** (2016). El oficio de enseñar. Paidós.
- MARTÍN, JUAN CARLOS** (2017, enero 26). ¿Debe enseñarse Contabilidad en la escuela secundaria de hoy? Facebook. [https://www.facebook.com/juancarlos.martin.58152/posts/1309112825793578?\\_\\_tn\\_\\_=K-R](https://www.facebook.com/juancarlos.martin.58152/posts/1309112825793578?__tn__=K-R)
- PEROTTI, HERNÁN JOSÉ, BAYONÉS, MARCELA; REGALI, MARÍA SOLEDAD** (2017). Los medios y materiales educativos como parte del proceso de articulación en la enseñanza de contabilidad. XXXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad. DCA–UNS.

# 9 Materiales empleados en la enseñanza inicial de una disciplina

LEILA DI RUSSO · MARCELA BAYONÉS ·  
JULIA E. CRISTÓBAL · SANTIAGO HAUQUE ·  
HERNÁN JOSÉ PEROTTI · MA. SOLEDAD REGALI ·  
LUCILA SASTRE

## INTRODUCCIÓN

En anteriores instancias se han analizado en un plano teórico cuáles podrían ser los medios y materiales educativos más adecuados para enseñar y aprender Contabilidad inicial a partir de los aportes de diversos autores del campo de la pedagogía y la didáctica, en cuyas reflexiones se recomendaba la utilización de manera integrada de varios materiales para potenciar sus funcionalidades (Perotti *et al.*, 2017).

Con posterioridad (Bayonés *et al.*, 2018) se encaró una investigación empírica de carácter descriptiva con el objeto de conocer la opinión de los alumnos sobre los materiales educativos de contabilidad utilizados en la escuela media y en la cátedra de Contabilidad inicial en el primer año de la FCE-UNL. De los datos recogidos de las 251 respuestas obtenidas de una encuesta realizada a alumnos que se encontraban cursando la asignatura en el segundo cuatrimestre del año 2017, se destaca que en su mayoría valoraron positivamente la utilización de los medios educativos tradicionales: libros y guías de estudio y actividades elaboradas por el docente. Estos datos contrastaron con una de las hipótesis previas respecto de que los alumnos demostrarían gran interés por el uso de recursos digitales y herramientas informáticas en la enseñanza. Se advirtió que los estudiantes prefieren aquello que se viene utilizando casi de forma incuestionable y tradicional.

Como ya se comentó en este libro, los alumnos llegan con la creencia popular de que en la universidad hay que «sentarse a leer libros y más libros», un imaginario que no desean dejar de lado puesto que supone un desafío al que deben enfrentarse. No obstante, también se evidenció la necesidad de utilizar otros materiales, como software contable y aulas virtuales, tecnologías con las que indefectiblemente tendrán contacto en el mundo del trabajo y de las cuales no se puede prescindir hoy en la enseñanza de la contabilidad.

Por otra parte, se pudo apreciar que el material de enseñanza de la primera Contabilidad tiene un gran potencial como elemento articulador entre la escuela media y la universidad, puesto que hay una gran cantidad de contenidos y saberes prácticos que atraviesan los currículos de nivel medio y universitario de los ciclos básicos. Se asume entonces un enfoque de carácter «interpretativo y crítico» (Goetz y Lecompte, 1984; Lincoln y Guba, 1985;



Erickson, 1986; Taylor y Bogdan, 1987) que implica entender la educación como una realidad sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida. Con este encuadre filosófico, el objetivo final es crear espacios de confluencia en los que se generen innovaciones en los materiales para la enseñanza de Contabilidad inicial, teniendo en cuenta las reflexiones de los distintos actores involucrados y el análisis de factores que impactan en su calidad y que permitan sustentar la toma de decisiones acordes a las demandas actuales.

Por las razones antes expuestas, este capítulo propone realizar un acercamiento de las prácticas docentes respecto del uso de los materiales para la enseñanza de la Contabilidad en la escuela media y cuáles son los factores que influyen o condicionan la elección de los mismos y así poder detectar las brechas entre la igualdad de oportunidades que tienen los ingresantes al primer año de la FCE.

Estructuramos el presente capítulo de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrollan conceptos que delimitan el problema bajo estudio. En segundo lugar, se expone la metodología utilizada y se analizan los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes de nivel medio. Y en tercer lugar, se aportan algunas reflexiones a modo de conclusión.

## **ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

### **Tendencias críticas e interpretativas en educación**

Este capítulo se inscribe en el marco de las nuevas ideas sobre educación, concebida como realidad sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida. Estas nuevas tendencias en educación se denominan «interpretativa y crítica» (Goetz y Lecompte, 1984; Lincoln y Guba, 1985; Erickson, 1986; Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido y desde dicha perspectiva, cobra importancia el pensamiento sobre una educación universitaria que propicie una sólida formación profesional, ética y comprometida social y políticamente, con ciudadanos capacitados para aprender durante toda su vida, con autonomía para seleccionar, interpretar, asociar y comprender la inmensa cantidad de información que cotidianamente los invade.

Por ello, se sustenta la educación superior como construcción social y cultural, que atiende tanto a la especificidad de las disciplinas como a la cultura propia emergente de la institución formadora (con sus particularidades y distinciones) y que responde a las demandas de los sistemas sociales y a las de los profesionales, para quienes está dirigida.

Por ello se aspira a diseñar espacios de permanente retroalimentación entre diferentes actores, que permitan mejorar el diseño y la utilización de materiales apropiados para la enseñanza en las carreras de grado de las ciencias económicas y propicien la reflexión y la metaevaluación.

Los cambios y desafíos que los docentes enfrentan en la educación requieren, para su análisis y comprensión, de nuevos modos de pensamiento. La educación superior tiene el deber de desarrollar las competencias generales y profesionales acordes a esas demandas.

Los profesionales en ciencias económicas evidencian cambios constantes en su profesión, lo que en ocasiones se traduce en que los estudiantes reclamen mayor aplicación práctica de los contenidos teóricos. En general, las carreras ligadas a las ciencias económicas, y en particular la de Contador Público, necesitan estrategias de enseñanza tendientes a profundizar la aplicación práctica de los conocimientos y el acercamiento al mundo del trabajo. A este respecto, Camacho Miñano *et al.* (2016), expresan:

Un objetivo primordial de todo docente cuando innova recursos didácticos debería ser contrastar la metodología utilizada y sus recursos asociados y observar si este cambio docente consigue acercar los marcos conceptuales de las asignaturas al mundo empresarial y, por ende, mejorar de forma significativa el aprendizaje del alumno.

En este contexto, los materiales para la enseñanza deben tener el rol de actuar como nuevas herramientas diseñadas por las instituciones educativas y los docentes a fin de responder a una educación pertinente y actualizada. En este siglo, el problema no es la cantidad de información sino el desarrollo de la capacidad para seleccionarla, procesarla, organizarla y entenderla para saber resolver situaciones en nuevos contextos. Enseñar para el siglo XXI es, en principio, buscar los recursos idóneos que permitan mejorar la calidad de la formación ciudadana, académica y profesional de los estudiantes. En cuanto a la idea de buscar los mejores materiales para la enseñanza, en el imaginario universitario y en el discurso dominante se destaca la opinión de que, para muchos, la innovación en materiales tiene como condición sine qua non la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo. También hay quienes creen que contar o no con herramientas tecnológicas es casi un sinónimo de contar o no con calidad educativa. Es decir, para algunos la incorporación de tecnologías en la educación consiste en hacer cosas diferentes o de manera distinta y, para muchos, ese cambio por sí mismo conlleva necesariamente a hacer mejor las cosas. Sin embargo, no todo cambio o innovación tiene su correlato en una mejora de la calidad. Lo que ocurre es una confusión entre «deseo de mejora» y «logro de mejora».

Si ahondamos en la cuestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se puede decir que existen ideas contrapuestas en cuanto

a si el uso de la tecnología mejora o no la calidad educativa. Continuando con Camacho Miñano *et al.*, estos autores argumentan:

Desde los años 90 los investigadores, sobre todo en EE. UU., han analizado el efecto del apoyo de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. Además, la proliferación de materiales docentes de tecnología avanzada, han provocado una multitud de investigaciones académicas sobre la eficacia de dichos materiales en un esfuerzo de orientar a los docentes. Sin embargo, los resultados no son concluyentes. Si bien hay autores que demuestran que los recursos didácticos apoyados en las TIC influyen en la mejora de la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos, hay estudios que demuestran, por el contrario, que este tipo de recursos dejan indiferente al alumno. Es interesante destacar que en ningún caso el impacto de estos recursos apoyados en las TIC tiene un impacto negativo en la percepción, motivación y aprendizaje de los alumnos. (2016:66)

Todo cambio educativo se inspira en el deseo de mejorar la calidad educativa, pero para que un nuevo material de enseñanza logre mejorar la calidad se deben tener en cuenta algunas cuestiones que tienen que ver con interrogarnos acerca de por qué se logra mejorar, qué es lo que se intenta mejorar y cómo lograr mejorarlo. Cuestiones que se responden de muchas maneras según las disciplinas, los contextos y las múltiples concepciones que, a su vez, se tenga sobre calidad educativa. Es decir, según sea la idea de calidad educativa resultan las innovaciones que se realizan. Inclusive, se podría invertir este razonamiento diciendo: dime qué materiales para la enseñanza utilizas y te diré qué piensas de la calidad educativa.

De este modo, las consideraciones anteriores no solo señalan la complejidad de relacionar las variables materiales para la enseñanza y la calidad educativa sino que también esbozan las dificultades que se agregan al pretender el diseño de materiales que tengan impactos en la mejora de la calidad de la formación profesional, en particular, en las ciencias económicas.

Así, cobra interés e importancia institucional el tratamiento del tema como objeto de análisis en un espacio de reflexión y construcción con los profesionales de la educación de las ciencias económicas. Más aún si se considera el espacio temporal que interesa abordar, el paso de la escuela media a la universidad, ya que existe una gran brecha para algunos estudiantes. Es por ello que conocer los materiales utilizados en las escuelas de la región, acercarse a las instituciones y generar vínculos con los docentes de las áreas contables, es de vital importancia en el proceso de articulación largamente pretendido.

## **PROBLEMAS Y PREGUNTAS**

Es indispensable explicitar los límites y alcances que se asumen en cuanto a las innovaciones en materiales para la enseñanza necesarias para la formación de profesionales de las ciencias económicas para el siglo XXI, los desafíos que se pretende atender y las perspectivas que, a mediano plazo, se puedan tener.

Las líneas temáticas ponen el acento en diferentes preguntas:

- ¿Enseñamos para los perfiles reales de estudiantes que hoy concurren a las aulas o para aquellos que creemos que o deseamos que concurren? ¿Cómo articulamos el «ser» con el «deber ser»? ¿Cuáles son las reales oportunidades de enseñanza diseñadas para promover el compromiso con la participación ciudadana de los futuros profesionales?
- En la selección y articulación de los contenidos y materiales, así como en las metas cognitivas, ¿cuáles son los criterios que se aplican? ¿Se actúa en orden a una autolimitación estructural, presupuestaria, derivada de una práctica histórica, o se tienen fundamentos racionales y actualizados que los sustenten? ¿Se rescatan los saberes construidos desde y en los trayectos formativos anteriores de los estudiantes que cuentan con formación previa en contabilidad?
- ¿De qué manera deberían incorporarse los materiales y recursos para facilitar la enseñanza dentro de un dispositivo articulado, que promueva modalidades educativas que sean alternativas o complementarias a las actuales?
- ¿Corresponde incorporar en los materiales para la enseñanza cuestiones que tengan que ver con revalorizar y poner en discusión los valores democráticos que garanticen la formación de profesionales en ciencias económicas comprometidos con la sociedad y los principios éticos que el graduado debería respetar?

Estas preguntas intentarán ser respondidas en este capítulo mediante la articulación de los hallazgos resultantes de entrevistas semiestructuradas que se mantuvieron con docentes del área contable del nivel medio.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Durante el primer semestre de 2019 se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe. Las

instituciones y los docentes se eligieron sobre la base de contactos pre-existentes entre los autores de este trabajo y dichos docentes de escuelas de nivel medio.

Se buscó que estas entrevistas aportaran reflexiones, consideraciones y conocimientos sobre preguntas vinculadas al uso de los materiales para la enseñanza inicial de la contabilidad en el nivel medio y sobre las razones por las cuales los docentes seleccionaban los mismos. Se efectuaron a 16 docentes que trabajaban en 18 escuelas. Es preciso observar que algunos de los docentes dictaban clases en más de una escuela y tuvieron en cuenta esa situación en sus respuestas en un mismo formulario, con lo cual se enriquecieron los resultados obtenidos.

En cuanto a las características de las escuelas seleccionadas, se puede decir que aquellas donde los docentes entrevistados desarrollaban su actividad son en un 78 % de gestión privada y en un 22 % de gestión pública. Por otro lado, dichas escuelas están localizadas en un 73 % en la ciudad de Santa Fe, y de estas, el 45 % en barrios y 28 % en el centro. Mientras que el 27 % restante está ubicado en otras localidades de la provincia de Santa Fe.

Respecto de los docentes entrevistados, todos ellos eran mayores de 25 años de edad. De ellos, la mayoría (75 %) tiene más de 40 años; un 19 %, entre 31 y 40 años; y el 6 % restante, entre 26 y 30 años, como muestra el siguiente gráfico.

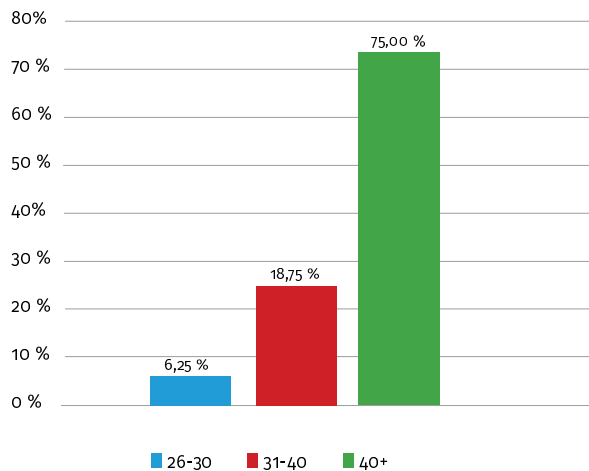


GRÁFICO 1. EDADES DE LOS ENTREVISTADOS

A su vez, frente a la consulta sobre la antigüedad en el ejercicio de la docencia, la mayoría de los docentes manifestó tener entre 6 y 10 años de antigüedad. El 25 %, 5 años o menos. Y un 37,5 %, más de 10 años, tal como indicamos en el Gráfico 2.

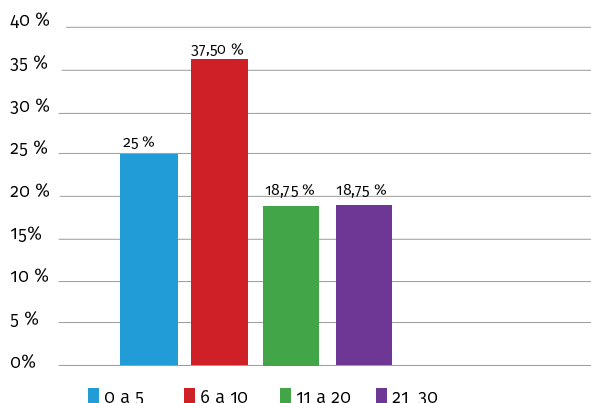


GRÁFICO 2. CANTIDAD DE AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA

En relación con la dedicación docente, se analizan los Gráficos 3 a 5 en conjunto. En primer lugar, se observa que casi un tercio de los docentes (31 %) dedicaba más de 40 horas semanales a la docencia, a quienes se podría denominar docentes «a tiempo completo». Mientras que otro tercio (31 %) tiene una dedicación menor a 20 horas, que se podría considerar como una dedicación parcial.

Estos datos coinciden con el gráfico presentado en segundo lugar (Gráfico 4), que expresa que más de la mitad de los docentes entrevistados compartía la docencia con alguna actividad profesional. Aun así, y según lo que se observa en el Gráfico 5, la mitad de ellos mencionó que la docencia era su principal ocupación.

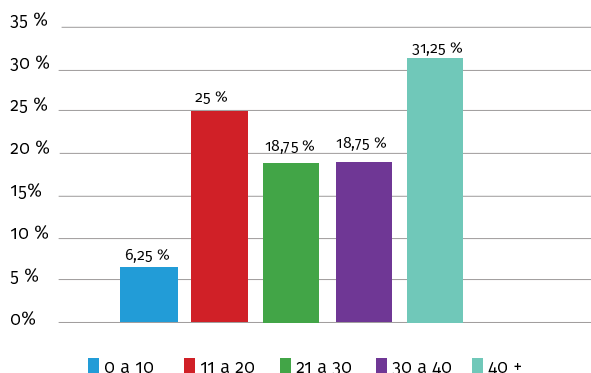


GRÁFICO 3. CANTIDAD DE HORAS SEMANALES DEDICADAS A DOCENCIA

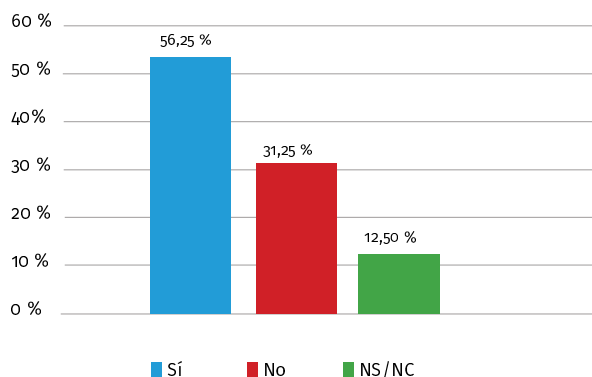


GRÁFICO 4. ¿COMPARTE LA DOCENCIA CON ACTIVIDAD PROFESIONAL?

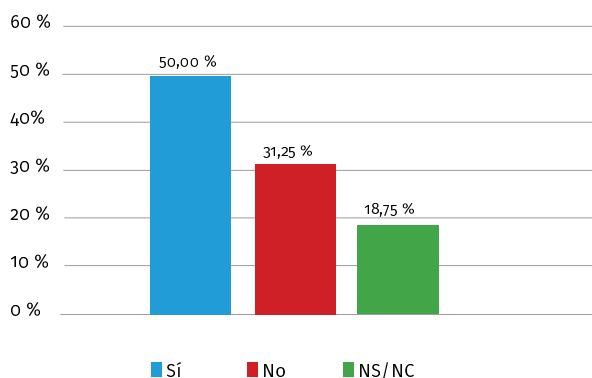


GRÁFICO 5. ¿ES LA DOCENCIA SU PRINCIPAL OCUPACIÓN?

Para finalizar esta sección de análisis, respecto de las características de las escuelas y de los docentes, se expone a continuación una tabla con las distintas materias del área contable y de otras áreas que dictaban los docentes entrevistados. El listado se muestra junto con el grado porcentual en que se mencionaron las asignaturas.

Tabla 1: Materias que dictaban los docentes entrevistados

Sistemas de información contable	92,86 %
Administración	71,43 %
<b>Economía</b>	50,00 %
Orientación en contextos laborales	28,57 %
<b>Gestión de las organizaciones</b>	14,29 %
<b>Taller de economía y administración</b>	14,29 %
<b>Matemática financiera</b>	7,14 %
<b>Educación tecnológica</b>	7,14 %
<b>NS / NC</b>	7,14 %

## **RESULTADOS Y DISCUSIONES SOBRE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE CONTABILIDAD**

### **Sobre los materiales educativos utilizados**

Aquí se analizan las preguntas relacionadas con los materiales que actualmente los docentes de las escuelas medias utilizan para la enseñanza de la contabilidad y las características que estos poseen.

En principio, se puede decir que, de las 16 escuelas entrevistadas, el 100 % utilizaba materiales en formato papel y un 88 % empleaba a la vez materiales en formato virtual. De modo que, si bien el formato tradicional del papel no deja de utilizarse, los recursos virtuales están ampliamente desarrollados en la enseñanza de esta disciplina y conviven en casi todas las escuelas.

En función a esta primera pregunta, se consultó cuáles eran los recursos que se empleaban con más frecuencia. Para lo cual se identificaron en primera medida los recursos en formato papel y posteriormente los recursos en formato virtual.

Se puede advertir que, en cuanto a los recursos en papel, los formatos más utilizados por los entrevistados (70 %) son los libros, las fotocopias de libros y los materiales de producción propia, siendo estos últimos los que se utilizaban con mayor frecuencia (90 % de los docentes entrevistados), como muestra el Gráfico 6. Podríamos afirmar además que, en menor medida, se utilizaban artículos periodísticos, material elaborado por otros y revistas científicas. En tanto, en «Otros», que reúne dos respuestas que no corresponden a ninguno de los ítems, es destacable la mención de un docente de Normas Contables.



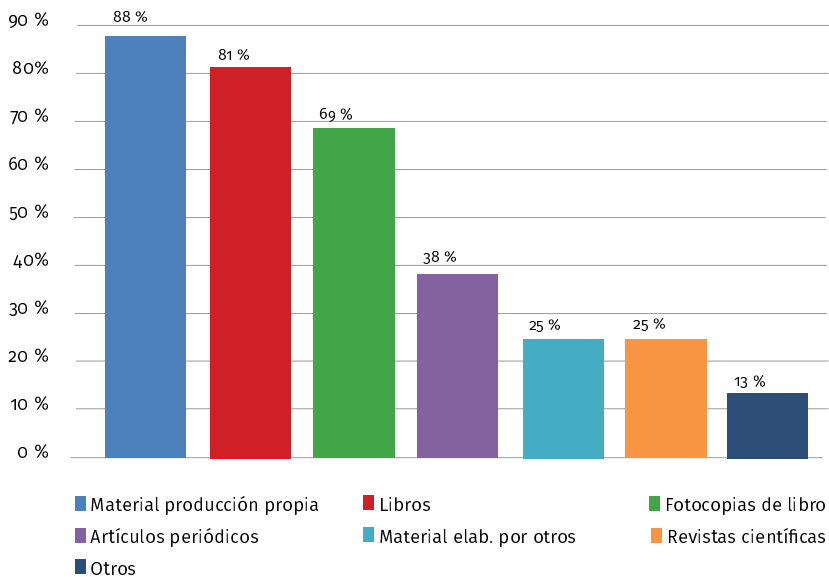


GRÁFICO 6. RECURSOS MÁS UTILIZADOS EN FORMATO PAPEL

Se observa asimismo que, dentro de los recursos digitales, el aula virtual, los recursos audiovisuales y las plataformas de consulta son los más mencionados por los docentes, y es llamativo el escaso uso de softwares contables —señalado solo por dos docentes—. También aparecen nombrados en menor medida —entre otros— Google education y la participación en competencias de simulación virtuales.

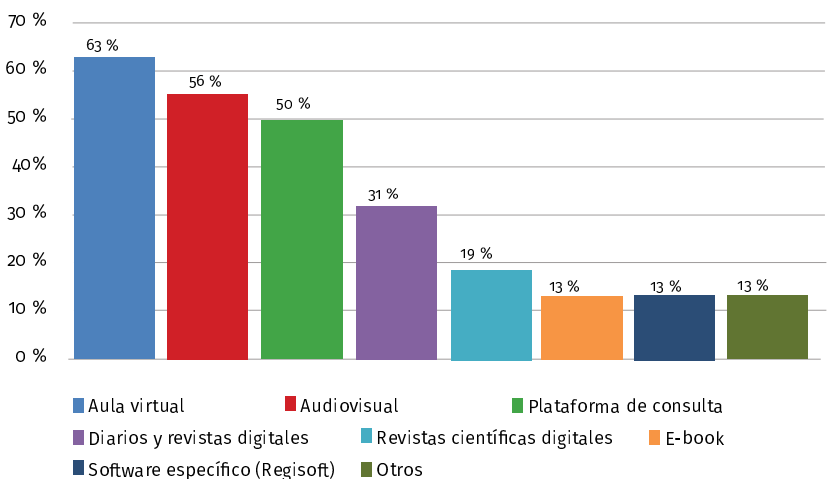


GRÁFICO 7. RECURSOS MÁS UTILIZADOS EN FORMATO VIRTUAL

Consultados por el contenido de los materiales en cuanto a la clásica división teoría-práctica, el 87,5 % de los docentes manifestó que sus materiales se encontraban equilibrados respecto de contenidos de teoría y práctica, mientras que un 12,5 % expresó que los mismos contenían mayormente teoría.

Con relación al uso de libros como material, se indagó sobre qué criterios primaban a la hora de elegir la utilización de determinados ejemplares. Las respuestas ponen de manifiesto que existe una tendencia tradicionalista en la selección de los materiales: los docentes elegían utilizar aquellos libros con los que se habían formado, los que se empleaban en otras instituciones o los que les eran recomendados por otros. Así lo exponemos en el Gráfico 8.

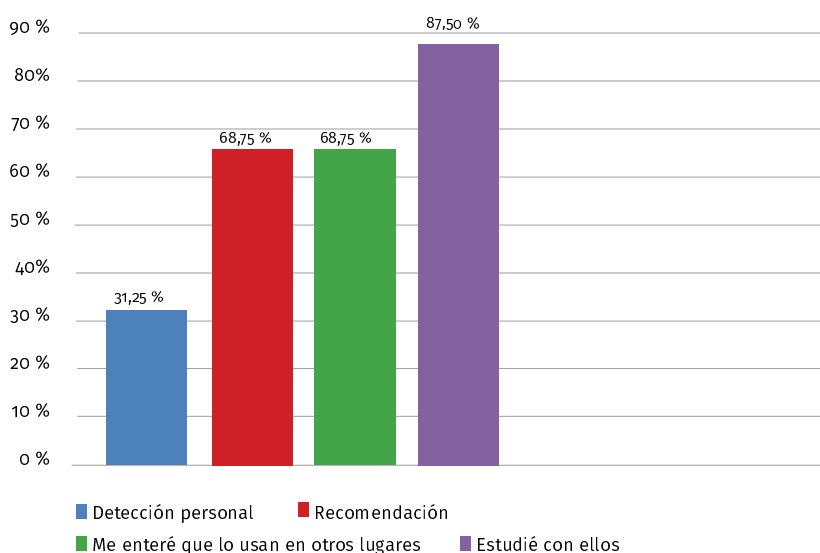


GRÁFICO 8. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LIBROS

Para concluir esta sección del análisis, se muestran los resultados respecto de la consulta sobre las restricciones que deben considerar los docentes al momento de seleccionar uno u otro material.

Se observa que la mitad de los docentes dijeron que existían restricciones debido a los recursos del colegio, de lo cual se puede inferir que no solo las escuelas de gestión pública tienen este tipo de limitaciones. Seguidamente, los docentes entrevistados consideraron restricciones en el acceso a los materiales debido a los recursos de las familias, la motivación de los estudiantes y el acceso a esos materiales.

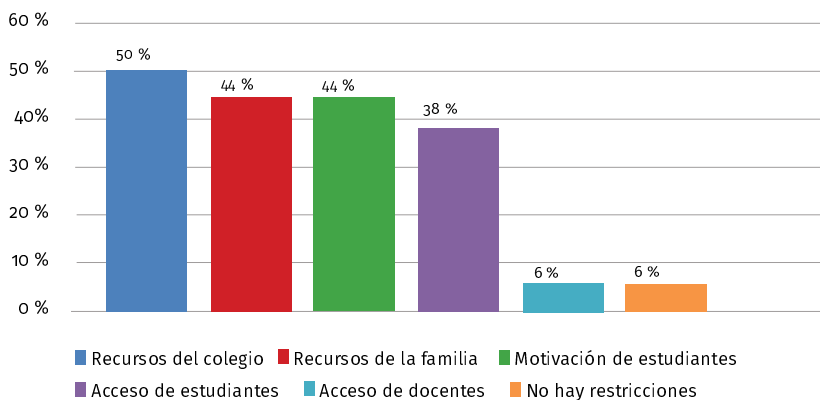


GRÁFICO 9. RESTRICCIONES PARA LA SELECCIÓN DE MATERIAL

En lo que refiere específicamente a la selección de material tecnológico, se presenta al docente una serie de condicionamientos para su uso, tales como: recursos del colegio y de la familia en un mayor porcentaje y limitaciones vinculadas al barrio donde está situado el colegio, al nivel de instrucción de las familias, a los conocimientos del docente y alumnos sobre la tecnología y por último el barrio donde vive el alumno (Ver Gráfico 10).

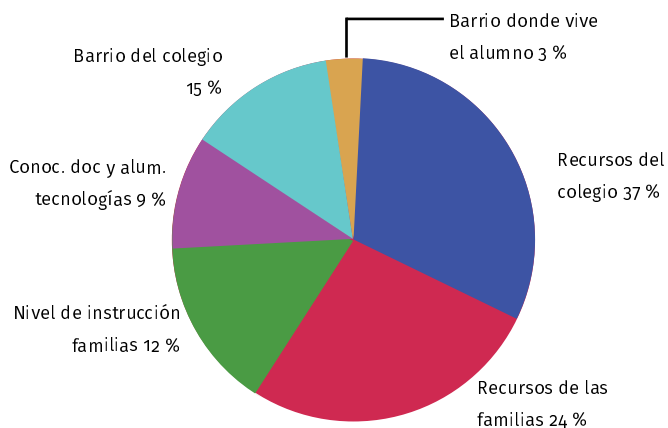


GRÁFICO 10. CONDICIONAMIENTO PARA LA SELECCIÓN DE MATERIAL TECNOLÓGICO

## **SOBRE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS**

Luego de identificar los tipos de materiales con los que trabajan los docentes entrevistados para el desarrollo de sus clases en áreas contables o afines, en esta sección se analizan las respuestas respecto de la opinión por ellos expresada en cuanto a la necesidad de utilizar distintos materiales, si deben versar los mismos sobre temas técnicos o éticos, la motivación que generan en los estudiantes y la utilidad de dichos materiales.

Con relación al primer aspecto, cabe decir que todos los docentes estimaron necesario emplear distintos materiales ya que eso permite motivar, estimular, problematizar, pensar, contextualizar e integrar conceptos.

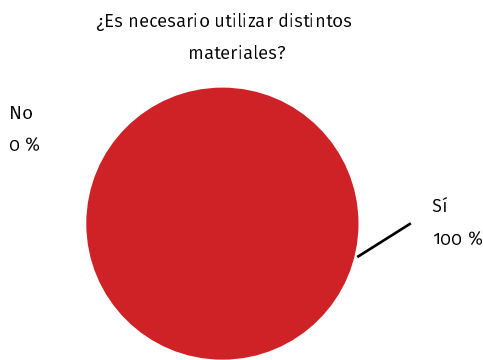


GRÁFICO 11. NECESIDAD DE UTILIZAR DISTINTOS MATERIALES

En lo atinente a qué temas deben incluir los materiales educativos de contabilidad, la mayoría de los docentes (87 %) opinó que es preciso que los materiales hagan referencia tanto a los temas técnicos de la asignatura contable como a cuestiones de ética. Se debe destacar que en ningún caso se dijo que deban versar solamente sobre temas técnicos.

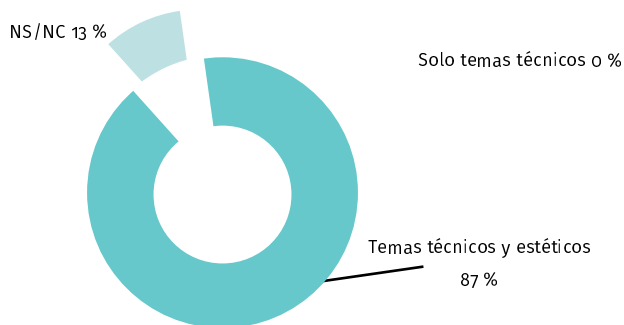


GRÁFICO 12. TEMAS SOBRE LOS QUE DEBEN VERSAR LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Siguiendo con el análisis de los materiales que se consideran más motivadores para los estudiantes, se observa en el Gráfico 13 que las «películas/proyecciones/audiovisuales» fueron mencionados por casi el 50 % de los docentes. Seguidamente (19 %) se considera al entorno virtual como un recurso motivador y, luego, en igual proporción (13 %) se encuentran los artículos periodísticos, la participación en competencias empresariales y los trabajos prácticos de autocorrección. En el ítem «Otros» se encuentran agrupadas respuestas aparecieron por única vez, entre las que se destacan «cuadernillos de teoría y práctica conjunta» y «material con vocabulario propio del alumno».

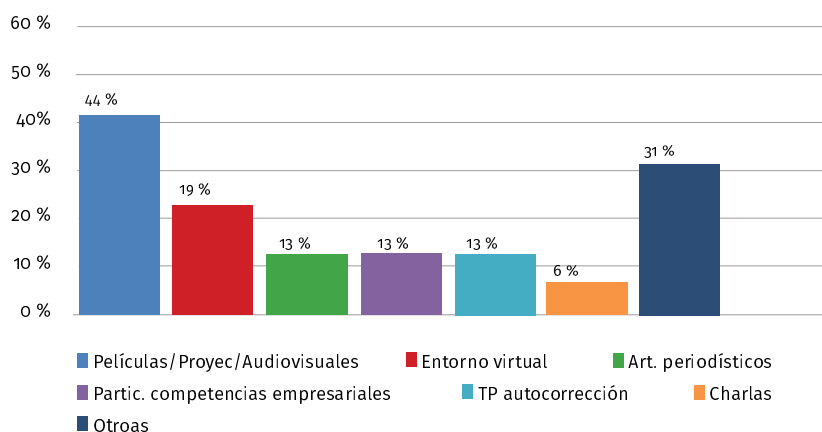


GRÁFICO 13. MATERIALES MÁS MOTIVADORES PARA LOS ALUMNOS

Respecto de la utilidad de los materiales, se observa que el 88 % de los docentes dio importancia a que los mismos permiten relacionar la teoría y la práctica. Luego, el 69 % de los docentes los consideró estímulos visuales para los alumnos. A su vez, destacaron como relevante que posibilitan razonar conceptos, comprender lenguaje técnico, sintetizar contenidos, simular la realidad y autoevaluarse.

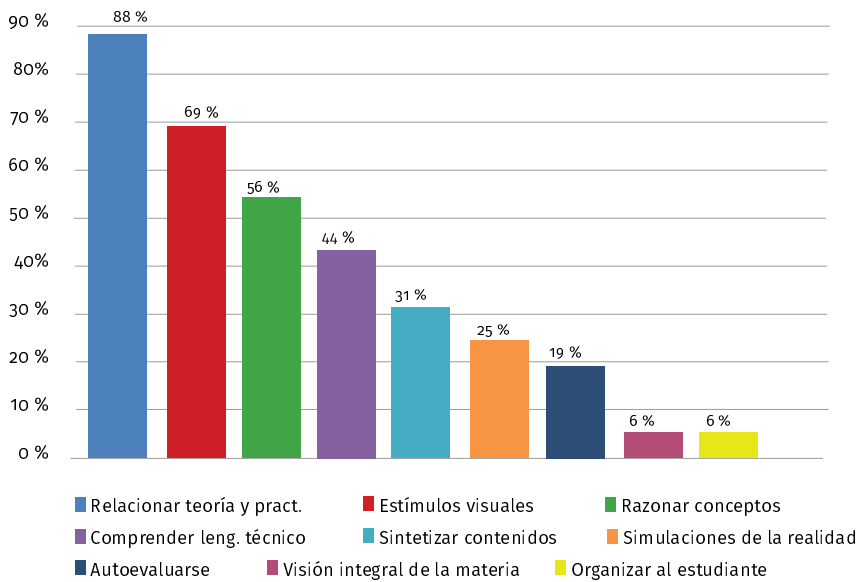


GRÁFICO 14. UTILIDAD DE LOS MATERIALES

Por último, se consultó a los docentes sobre su opinión acerca de la manera en que podrían alcanzar mejor los objetivos de la materia y cómo se podría mejorar con relación a los materiales que utilizaban.

En lo que refiere a la mejora para lograr los objetivos de la asignatura, la respuesta más nombrada (38 %) es la que consideró que era adecuado su dictado. Seguidamente, aunque con un porcentaje similar (37 %), los docentes manifestaron que el logro de los objetivos de la asignatura no estaba vinculado a los materiales educativos. Solo en un 19 % de los casos se consideró que sería apropiado incorporar material nuevo.

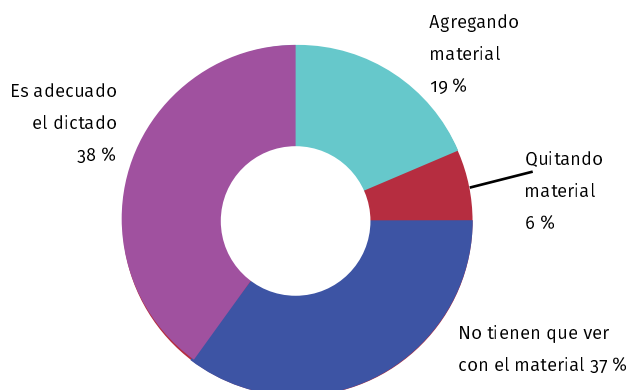


GRÁFICO 15. ¿CÓMO ALCANZARÍA MEJOR LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA?

En lo que hace a la opinión de los docentes en cuanto a la mejora que podría realizarse de los materiales educativos de contabilidad, se mencionaron como relevantes dos cuestiones: la necesidad de actualización de dichos materiales (18,75 %) y el mayor acceso a los mismos por parte de la escuela y en el hogar de los estudiantes (18,75 %). Aun así, también un 18,75 % dijo que estaba conforme con los materiales que utilizaba.

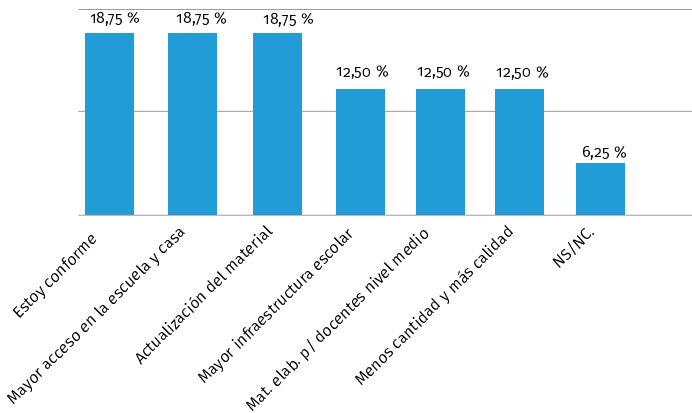


GRÁFICO 16. ¿CÓMO MEJORARÍA LOS MATERIALES EDUCATIVOS?

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La ciencia y la tecnología son, en sí mismas, dos de las fuerzas principales que impulsan los cambios socioculturales y económicos en las diferentes regiones del planeta. Existe consenso al afirmar la necesidad de proporcionar suficientes especialistas en esas áreas para el futuro próspero de una nación, y en cuanto a educar a todos los ciudadanos teniéndolas en cuenta. Sin embargo, al interior de un determinado currículo educativo, los consensos comienzan a desvanecerse al plantearse interrogantes acerca de los alcances, posibilidades, enfoques, contenidos y saberes, que se tornan necesarios, importantes y/o fundamentales para el profesional que se está formando. Más aún, las dificultades aumentan cuando se deben encontrar consensos en torno a las mejoras educativas que resulten necesarias y pertinentes para la formación ciudadana, humana y profesional universitaria.

Los materiales para la enseñanza juegan un rol fundamental como facilitadores de este proceso. Si cumplen con las demandas de las comunidades en las que están insertos, si son fáciles de comprender, accesibles a los

estudiantes que deben utilizarlos y permiten la sustentabilidad en el tiempo. De este modo, propiciarán que la formación de calidad sea posible, por oposición a acudir a medios no convencionales y no formales de acceso a la información.

Además, la consideración de la formación profesional como un factor estratégico clave en el desarrollo económico y social de nuestra comunidad plantea la necesidad de que los docentes se interesen, cada vez más, por mejorar dicha formación y la accesibilidad hacia los medios que la agilicen.

Vinculado a ello, el tema de los materiales para el aprendizaje se presenta como un lugar complejo, con diversos cruzamientos. Remite en primer lugar al problema de la didáctica y la pedagogía y a la preocupación por la especificidad del proceso de enseñar y de aprender. Según Henri Dieuzeide (1994), el uso escolar de los materiales, en tanto herramientas pedagógicas, se sitúa en un cruce de caminos entre la pedagogía, que se esfuerza por racionalizar y optimizar los procesos de aprendizaje, y la didáctica, que busca asegurar la transmisión plena de los conocimientos definidos por los objetivos y los contenidos propios de cada disciplina. El uso de los materiales remite también al terreno de las instituciones educativas y a la problemática de la cotidianeidad de los procesos escolares.

En la actualidad, la idea de materiales aparece frecuentemente asociada a las tecnologías de última generación: video, software, radio, TV, computadora. Sin embargo, el abanico de materiales susceptibles de ser usados como apoyo de la enseñanza excede ampliamente esta concepción. Teniendo en cuenta ello, se puede observar en las entrevistas realizadas que la mayoría de los docentes, sin diferenciar su antigüedad en la labor, dijeron que utilizaban el formato papel: libros, fotocopias de libros, material de producción propia, artículos periodísticos, complementándolos con materiales tecnológicos, como el aula virtual, proyecciones y material audiovisual.

Por otro lado, manifestaron, en la mayoría de los casos, que la selección del material estaba condicionada por la disponibilidad de los recursos del colegio, sobre todo en el caso de materiales tecnológicos, y por los recursos de las familias. Como se comenta en el análisis, estos datos son destacables ya que la mayor parte de las escuelas consultadas son de gestión privada, es decir que el problema de la falta de recursos atañe no solo a escuelas de gestión pública. Es posible afirmar que en todos los casos será clave la vocación docente que lleva a usar la creatividad y el ingenio, aún más en situaciones que no parecen las más favorables.

En ese sentido, se podría sostener que lo que hace que un material sea útil para el aprendizaje no es su soporte tecnológico ni su diseño específico para situaciones de aprendizaje, sino su subordinación a una finalidad pedagógica y a un proyecto didáctico.

Existen múltiples puntos de partida posibles para formular criterios que orienten en la organización de un equipamiento o en la selección y uso de



materiales para diferentes contenidos y distintas situaciones de aprendizaje. Los docentes entrevistados plantearon que buscaban motivar y estimular a los alumnos con los materiales elegidos al ofrecer un amplio abanico de propuestas sobre temas teóricos, prácticos, técnicos y éticos, que permitan comprender el lenguaje de la disciplina, relacionar y razonar conceptos.

Entre los factores que inciden en los estudiantes a la hora de afrontar con más o menos motivación el proceso de aprendizaje se pueden destacar precisamente el entusiasmo del profesor, el clima que hay en el aula, las relaciones entre los alumnos, la variación de estímulos, la multiplicidad de actividades, las posibilidades de éxito, entre otros. Es importante que el estudiante encuentre sentido a lo que hace más allá del hecho de aprobar. Que busque por qué aprenderá, para qué, cómo, con qué herramientas; que se pregunte y encuentre respuestas.

Los materiales son facilitadores de la comunicación en relación con el aprendizaje. Inciden en el proceso educativo afectándolo o condicionándolo positiva o negativamente. Esto ocurre porque los materiales influyen, significan y modifican los mensajes y contenidos que transmiten y porque poseen una especificidad que hace que algunos sirvan mejor que otros para vehicular los aprendizajes.

Seguramente, y debido a que esta investigación continúa, se mantienen varias preguntas abiertas. En la tan deseada articulación, lo ideal, ¿sería que en el último año del nivel medio ya se comenzaran a utilizar los mismos materiales que se emplean en el ciclo inicial universitario de cada disciplina? Esta propuesta, ¿facilitaría a los alumnos un ingreso sin barreras de adaptación respecto del uso del lenguaje de la especialidad y académico? ¿Facilitaría la alfabetización en tecnologías de los estudiantes y la forma en que se apropian de los conocimientos?

Así como logramos contactar a los docentes del nivel medio para conocer sus prácticas y preferencias, las instituciones, Universidad y Ministerio deberían acercar a ambas partes y de este modo poder achicar las brechas que tengan que sortear nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYONÉS, MARCELA; REGALI, MARÍA SOLEDAD; PEROTTI, HERNÁN JOSÉ** (2018). Materiales para la enseñanza de contabilidad: la visión de los alumnos acerca de su función articuladora entre escuela media y universidad. XXIX Jornadas Universitarias de Contabilidad. FCE-UNAM. Puerto Iguazú.
- BRUNER, JEROME** (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.
- CAMACHO MIÑANO, M. M.; URQUÍA GRANDE, E.; RIVERO MENÉNDEZ, M. J. Y PASCUAL EZAMA, D.** (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de Contabilidad Financiera en los grados bilingües. Educación XX1, 19(1), 63-89.
- DIEUZEIDE, HENRI** (1994). Les nouvelles technologies, outils d'enseignement. Editions Nathan-Unesco.
- GOETZ, JUDITH P. Y LECOMPTE, MARGARET** (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.
- LIBEDINSKY, MARTA** (2016). La innovación educativa en la era digital. Paidós.
- LITWIN, EDITH** (2016). El oficio de enseñar. Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN** (1997). La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC. Orientaciones para la educación general básica. Argentina.
- PEROTTI, HERNÁN JOSÉ, BAYONÉS, MARCELA; REGALI, MARÍA SOLEDAD** (2017). Los medios y materiales educativos como parte del proceso de articulación en la enseñanza de contabilidad. XXXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad. DCA-UNS. Bahía Blanca.
- RATTO, J.** (2004). Propuestas para la articulación escuela media-universidad. Página Educativa.

## Sobre las autoras y los autores

**MARCELA BAYONÉS** · Contadora Pública, Profesora Adjunta de Contabilidad Básica y JTP en Seminario de Integración de Sistemas de Información (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Docente en materias contables en el nivel medio. Investigadora en el área de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación aplicadas a temas pedagógicos. Integrante de proyectos de extensión. Coautora de libros y autora de capítulos de libro. Autora y coautora de artículos científicos. Coautora de material escrito y audiovisual para la enseñanza de Contabilidad a distancia. Ha publicado diversos trabajos del área pedagógica en jornadas, congresos y seminarios.

**JULIA EDITH CRISTÓBAL** · Contadora Pública y Especialista en Contabilidad y Auditoría para Pymes (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Máster en Contabilidad, Auditoría y Mercado de Capitales y Doctoranda en Economía y Empresa (Universidad Autónoma de Madrid). Profesora Titular de Taller de Práctica Integradora I, y docente de la asignatura Contabilidad I (FCE, UNL). Coautora de dos libros para la enseñanza de la Contabilidad elemental. Ha participado en proyectos de investigación y publicado sus resultados en congresos nacionales.

**LEILA DI RUSSO DE HAUQUE** · Magister en Docencia Universitaria. Especialista en Sindicatura Concursal. Contador Público Nacional. Secretaria de Investigación y Formación de Recursos Humanos (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Profesora titular de grado y posgrado (Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de Entre Ríos). Directora del Área de Educación del CECYT FACPCE. Coordinadora de la Maestría en Responsabilidad Social Organizacional FCE-UNL. Autora y coautora de doce libros de temas contables y de didáctica de la Contabilidad. Directora de Proyectos de Investigación CAID. Investigadora categoría III del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Autora y coautora de artículos publicados y presentaciones a congresos del área de contabilidad y pedagogía universitaria.

**SANTIAGO MIGUEL HAUQUE** · Contador Público Nacional (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Especialista en Tributación, Jefe de Trabajos Prácticos en Contabilidad I y Teoría y Técnica Impositiva II, Profesor de posgrado en la Especialización en tributación, Director de tesis en la Especialización en Tributación (FCE, UNL). Tutor de alumnos en pasantías rentadas y codirector decientibecarios. Integrante de diversos proyectos CAID. Expositor y autor de trabajos en jornadas y congresos. Coautor de libros. Autor y coautor de artículos científicos publicados en revistas especializadas.

**HERNÁN JOSÉ PEROTTI** · Contador Público Nacional (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Especialista en Contabilidad y Auditoría para Pymes. Máster en Gestión Empresarial Internacional (Univ. Complutense de Madrid). Doctorando en Contabilidad. Docente Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras Contabilidad I y Contabilidad V (FCE, UNL). Investigador Categoría V. Miembro de Proyectos de investigación en las áreas de educación contable, contabilidad en entes sin fines de lucro y contabilidad agropecuaria. Coautor de numerosos libros. Autor de trabajos presentados en congresos y jornadas del área contable del país y el exterior.

**MARÍA SOLEDAD REGALI** · Magister en Contabilidad Internacional (Universidad de Zaragoza España). Contadora Pública Nacional (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral). Docente Investigador Categoría IV. Actividad de investigación, publicaciones y ponencias vinculadas a temas de enseñanza–aprendizaje–evaluación en Contabilidad. Coautora de libros. Docente de Contabilidad I y de la Especialización en Contabilidad y Auditoría para Pymes (UNL). Coordinadora Académica de la Especialización en Contabilidad y Auditoría para Pymes (UNL). Directora de becarios, docente tutor de alumnos pasantes, jurado y directora de tesis y trabajos finales de carreras de posgrado.

**LUCILA SASTRE** · Licenciada en Psicología. Psicóloga con cargo docente Escuela Industrial Superior, Escuela Secundaria de la UNL y Facultad de Ciencias Económicas (Universidad Nacional del Litoral). Ha participado en proyectos de investigación producto de los cuales ha presentado trabajos en congresos nacionales. Miembro de la Comisión para la elaboración del Código de Convivencia de la Escuela Industrial Superior.

La Universidad Nacional del Litoral viene desarrollando desde hace más de 20 años políticas activas, programas, proyectos, dispositivos y actividades académicas vinculadas a la articulación entre el nivel secundario y el superior, para promover acciones conjuntas interjurisdiccionales que contribuyan optimizar las condiciones de conclusión de una etapa e inicio de otra, a alentar la continuidad en los estudios y a colaborar en la toma de las decisiones vocacionales. De este modo aspira a mejorar y ampliar el acceso, la retención e incluso a impactar en los tiempos previstos para el egreso de la universidad. Estimulados por estos compromisos y desafíos, desde la Escuela de Tutores, creada entre otros dispositivos en el marco del Programa Articulación, Ingreso y Permanencia de nuestra institución, se presenta este libro que pone de manifiesto el enfoque comprensivo con el que se abordan algunos aspectos de las complejas situaciones presentes de los desplazamientos interniveles. La obra pretende constituirse en un aporte más que contribuya a la socialización de diversas experiencias y a la reflexión colectiva sobre el acontecer de este espacio y de este tiempo de la educación.