5° Encuentro de INNOVACIÓN en la ENSEÑANZA

8° Encuentro de INNOVACIÓN en la ENSEÑANZA de las CIENCIAS ECONÓMICAS

Producciones Científicas

RED DE FACULTADES DE CIENCIAS ECONÓMICAS DEL NORTE GRANDE ARGENTINO

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

50 AÑOS UNCA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

5° Encuentro de INNOVACIÓN en la ENSEÑANZA

8° Encuentro de INNOVACIÓN en la ENSEÑANZA de las CIENCIAS ECONÓMICAS

Producciones Científicas

RED DE FACULTADES DE CIENCIAS ECONÓMICAS DEL NORTE GRANDE ARGENTINO

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

50 AÑOS UNCA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

5to. Encuentro de Innovación en la Enseñanza con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino
8vo. Encuentro de Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas

Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
5to. Encuentro de Innovación en la Enseñanza con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino y 8vo. Encuentro de Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas / contribuciones de Walter Edgardo Chacur ... [et al.]. - 1a ed. - Catamarca : Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-661-439-9

1. Economía. I. Chacur, Walter Edgardo, colab. II. Título.
CDD 338.064

ISBN 978-987-661-439-9
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
E.C.U.U.N.C.A. 2022
Avda. Belgrano 300 - Pab. Variante I - Planta Alta - Predio Universitario - San Fernando del Valle de Catamarca - 4700 - Catamarca - República Argentina

Prohibida la reproducción, por cualquier medio mecánico y/o electrónico, total o parcial de este material, sin autorización del autor.
Todos los derechos de autoría quedan reservados por el autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA
Rector
Ing. Agr. Oscar Alfonso ARELLANO

Vicerectora
Dra. Elina Azucena Silvera de Buenader

FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y DE ADMINISTRACION
Decano
CPN GUSTAVO ALFREDO LAZARTE

Vicedecano
CPN JORGE OMAR DEL VALLE ZAFE

Secretaria Académica
CPN Ana Teresa Calvimonte

Secretaria de Relaciones Institucionales
CPN Evelin C. Sotomayor

Secretario de Posgrado
Lic. Raúl Mura

Secretaría de Investigación, Innovación y Transferencia
Mg. CPN Andrea Morales

Responsables del Comité Organizador
CPN Evelin Carol Sotomayor
lng. Marisa Rosana Juri
Lic. María Verónica Gandini
Lic. Raúl Mura

Comité Académico
Beatriz Maza, Marcelo Altamirano, Alfredo Lazarte, Frida Sommer, Andrea Morales, Agustin Juliani, Rafael Ponzo Florimonte, Guillermo Dallalasta, Rosa Rodriguez.

Colaboradores
Marcelo Luis Altamirano**,** Norma Macías, Marcelo Altamirano, Ana Teresa Calvimonte, Frida Alma Sommer, Evelin Carol Sotomayor, Marisa Rosana Juri, Ivanna Dayan Lascano, Maria Verónica Gandini, Leticia Ines Gallo, Jorge Zafe Maza, Marcos Antonio Acosta Malebran, Natalia Elizabeth Nieto, Coronel Mariana Lorena, Molina Javier Edgardo, Daniel Armando Arévalo Boggio, Gustavo Alberto Rodríguez, Agustina Barrancos Juri, Ariel Abad, Renzo Barros, Rodolfo Alejandro Rivas López.

P R Ó L O G O

Los días 17 y 18 de noviembre 2021 se realizó el 5to. Encuentro de "Innovación en la Enseñanza" con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino - RedFACE-, y 8vo Encuentro de "Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas". Atento a las condiciones imperantes derivadas de las normativas existentes en relación con la pandemia COVID-19, que afectaron la posibilidad de realizar el Encuentro en forma presencial, el mismo se desarrolló totalmente en forma virtual.

La organización del Encuentro estuvo a cargo de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca y el Encuentro fue declarado de Interés Académico por la mencionada Unidad Académica mediante Resolución FCEyA N° 167/21. El Comité Organizador estuvo integrado por: la Ing. Marisa Rosana Juri, Lic. María Verónica Gandini, CPN Evelin Sotomayor y el Lic. Raúl Mura.

El Acto de Inauguración del Encuentro fue presidido por el Rector de la Universidad Nacional de Catamarca, Ing. Oscar Arellano, por el Presidente de RedFACE, Mg. Lic. Miguel Martin Nina y por el Decano de la Facultad anfitriona, Esp. Cr. Gustavo Alfredo Lazarte.

Seguidamente, la Conferencia Central estuvo a cargo del Subsecretario de Posgrado de la UNCA, Dr. José Yuni, cuyo tema fue: "*La enseñanza híbrida como perspectiva de futuro para la universidad*".

Durante los 2 días del Encuentro se expusieron veintiocho trabajos que se inscribieron en los tres Ejes Temáticos de la convocatoria:

- *Desafíos de la Enseñanza de las disciplinas de las Ciencias Económicas en la bimodalidad.*
- *Experiencias docentes.*
- *Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza.*

Estos trabajos pertenecen a docentes e investigadores de las 5 Universidades miembros de RedFACE: Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca; y 1 trabajo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Asimismo, se desarrolló la Mesa Panel RUESS, cuyo tema de debate fue: *La Economía Social y Solidaria y la Innovación en la enseñanza de las Ciencias Económicas*.
Finalmente el Cierre del Encuentro estuvo a cargo de los Decanos de las Facultades miembros de RedFACE debatiendo el Tema: *La post Acreditación en la carrera de Contador Público*.

El presente libro de actas, publica los trabajos que se expusieron durante el desarrollo del 5to. Encuentro de Innovación en la Enseñanza con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino y 8vo. Encuentro de Innovación de la Enseñanza de las Ciencias Económicas.

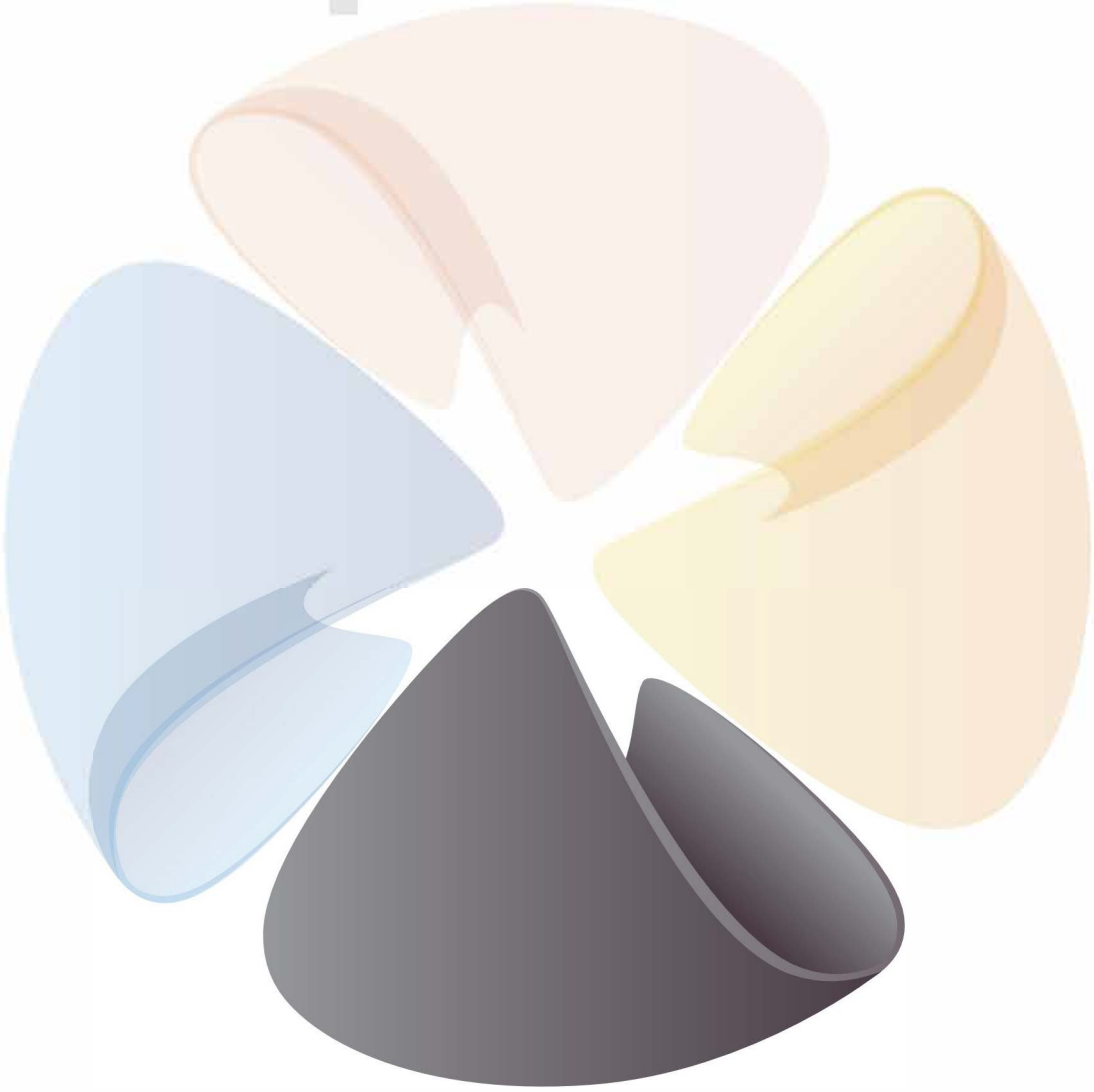
> Todas las actividades mencionadas anteriormente se encuentran grabadas y los videos publicados en el canal de YouTube creado para el presente evento, cuyo enlace es:
> https://www.youtube.com/channel/UCUcN5gyiCPXinfOEgto99bQ/playlists

Catamarca, noviembre 2021.

Conferencia Central

Dr. José Alberto Yuni

LA ENSEÑANZA HÍBRIDA COMO PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA UNIVERSIDAD



LA ENSEÑANZA HÍBRIDA COMO PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA UNIVERSIDAD

Dr. José Alberto Yuni
Profesor Titular UNCA/UNVM.
Investigador Principal de CONICET

Introducción

La excepcionalidad de la pandemia puso en tensión el aula como escenario pedagógico que se estructura y es atravesado por la utilización de distintos dispositivos tecnológicos que re-articulan el espacio-tiempo de la formación. A la fuerza y por imperio de la necesidad la emergencia sanitaria habilitó las preguntas, las interrogaciones y los cuestionamientos sobre los modelos tradicionales de la enseñanza universitaria.

El retorno a la "normalidad" puede significar el regreso a la zona de confort de la clase universitaria tradicional o podría ser una oportunidad para repensar desde las prácticas el sentido pedagógico que las sostiene/atraviesa. La crisis como una circunstancia de oportunidad ha permitido -desde la experiencia y no tanto desde la teoría- implicarnos y complicarnos en las dinámicas de la virtualización de la educación superior, habilitando el tratamiento de estas cuestiones (circunscriptas hasta hace unos pocos años atrás a un sector de expertos e interesados en estas temáticas).

El escenario de la pospandemia ha renovado el abordaje de estas cuestiones en debates que no son nuevos en el campo de la educación superior, pero que se reactualizaron y le dan un nuevo impulso al interés por la innovación pedagógica y curricular en las universidades. Por ello resulta auspicioso que se aborde la enseñanza híbrida como perspectiva de futuro de la formación universitaria. Las mediaciones tecnológicas en la enseñanza en el nivel superior, y particularmente de la enseñanza híbrida, es uno de los temas centrales de la configuración de la agenda que está planteando la pospandemia y que abre una serie de temáticas y de preocupaciones sobre la gestión de la enseñanza en las universidades.

La enseñanza universitaria como ámbito de innovación

Desde hace por lo menos cinco décadas el campo de la Educación Superior registra experiencias orientadas a la incorporación de la Tecnología Educativa a las aulas universitarias e incluso a la emergencia de modalidades educativas innovadoras a nivel organizacional, de la mano de las propuestas sistematizadas en el denominado Informe Faure, promovido por la UNESCO (Rama, 2009; García Aretio, Ruiz y Dominguez, 2007). En efecto, desde la década del setenta del siglo pasado comenzó a plantearse la educación a distancia en la educación superior. En la década de los noventa a partir de la expansión de Internet y de la progresiva digitalización de los entornos educativos se produjo la intensificación de la inclusión de las tecnologías y sobre todo el desarrollo de las plataformas de educación a distancia (Rama, 2017).

Del mismo modo, los modelos y estrategias de enseñanza en el nivel universitario han sido una temática de preocupación, interés e intervención de las políticas del sector, así como de la pedagogía y la didáctica universitaria desde hace varias décadas (Garcés, Garcés y Alcívar, 2016). Por ejemplo, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior introdujo la discusión acerca de los modelos de enseñanza, la intensificación de los recursos digitales y de las estrategias bimodales en el marco de la enseñanza por competencias (Cabero, Roig y Mengual, 2017).

En estas décadas también aparecieron interesantes novedades en el campo de los enfoques didácticos para el nivel superior, sustentados varios de ellos en las plataformas digitales, tales como el aula invertida, además de otras propuestas metodológicas de innovación tendientes a desestructurar el modelo formativo de la clase expositiva tradicional (García Aretio, 2017). En nuestro contexto, la utilización de esos recursos tecnológicos fue más bien limitada y circunscripta a una función complementaria de la enseñanza tradicional (Mena, 2014). De hecho, las plataformas digitales estaban más orientadas a un uso como repositorios de acceso restringido de materiales educativos que como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad se registra una tendencia en el campo de las políticas de la educación superior a fortalecer los procesos institucionales de virtualización de la enseñanza, poniendo énfasis en las aulas híbridas. Pero una cosa son las aulas hibridas y otra cosa es la enseñanza híbrida, en un contexto en el cual las referencias a la enseñanza híbrida son ambiguas. Así, algunas veces se habla de lo híbrido como una mezcla de lo sincrónico y lo asincrónico o como una mezcla de modalidades de la educación a distancia tradicional, como los cuadernillos, los archivos digitales, los materiales instruccionales con vídeos y las sesiones sincrónicas, por referir las más usadas en el lenguaje corriente de estos tiempos.

El aula híbrida se estructura en torno a un paquete tecnológico que articula diferentes recursos y tecnologías que permiten la interacción mediada tecnológicamente (voz, audio e imagen) permitiendo sostener al/en el mismo tiempo la clase en la instancia presencial y en una instancia de presencialidad remota que permite establecer en ese “entre” la interacción pedagógica. En este sentido, el aula híbrida es una nueva materialidad pedagógica que en tanto dispositivo tecnológico habilita un conjunto de prestaciones que permiten articular en una misma instancia de simultaneidad la acción pedagógica presencial y remota pudiendo o no articularse con otros recursos como las plataformas digitales.

Como ocurre con cualquier tecnología educativa, esta no es inocua desde el punto de vista pedagógico, en tanto que remite a concepciones que las sustentan y generan condicionantes para la práctica. El aula híbrida es un recurso tecnológico que básicamente permite ofrecer la clase en forma presencial, mientras que algunos estudiantes o integrantes del equipo docente puedan hacerlo en forma remota (Berruecos, 2020). La ventaja de estos dispositivos (frente a otras plataformas de comunicación) es que los participantes pueden seguir la clase, interactuar con los profesores, hacer trabajos grupales, realizar exposiciones, etc. En definitiva, la tecnología del aula híbrida ofrece las condiciones para “replicar” la infraestructura y las dinámicas de las clases tal como las conocemos.

De modo tal que estamos en presencia de una novedad en términos de recursos tecnológicos. No obstante, la disponibilidad de estos equipos por sí misma no conlleva una transformación de las clases, su sentido, su organización o su lógica transmisiva, aunque tiene el potencial de reconfigurar las experiencias previas que venían desarrollándose en el campo de la enseñanza mediada por tecnologías.

Deconstruyendo el aula como tecnología de tecnologías

La indisociabilidad de las nociones de aula-enseñanza-clase es producto de la naturalización de este dispositivo pedagógico de la modernidad, signado por la gradualidad, la progresividad, la simultaneidad, el cronosistema y el disciplinamiento de los conocimientos impartidos. Esa naturalización opera como un límite para identificar otras configuraciones de la enseñanza y la organización de la formación en diferentes tradiciones de la educación universitaria y también para imaginar otras alternativas que se están ensayando en las últimas cinco décadas.

Lo más importante que interesa rescatar aquí, es que el aula presencial es en sí misma una tecnología, es decir, que el aula tal como la conocemos en su configuración espacial y su organización temporal, con un profesor que despliega sus capacidades y competencias de acuerdo a ciertas reglas y con estudiantes integrados en agrupamientos organizados en torno a un conjunto de conocimientos disciplinares, articulados a través de correlatividades, configura una suerte de tecnología pedagógica.

El aula presencial es una tecnología que articula dos tipos de tecnologías. Unas tecnologías que son estructurantes, como el espacio, el tiempo, la infraestructura y los objetos pedagógicos tales como los libros, los apuntes, los equipos informáticos y de laboratorio o el instrumental del campo experimental; y otras tecnologías específicas que son las de enseñanza. Por ello, algunos autores consideran que el aula es una tecnología de tecnologías (Terigi, 2020).

¿Por qué se considera que el aula presencial es una tecnología? porque obliga a los sujetos a adoptar determinadas condiciones o a realizar determinadas rutinas, rituales o procedimientos que son en sí mismos formativos. El aula tradicional se configura sobre el papel estructurante del espacio ya que este define la forma de comunicación entre el docente y los estudiantes. De hecho, no es lo mismo el anfiteatro como un modelo de infraestructura de enseñanza, a un aula que tenga bancos individuales, o a otras que tienen bancos de trabajo grupal o mesones.

En cuanto a las otras tecnologías, las técnicas de enseñanza también las hemos naturalizado ya que generalmente las hemos aprendido por el oficio de enseñar o por nuestra experiencia biográfica estudiantil. Las técnicas de enseñanza (lo que ellas implican como estrategias, actividades, dominio de recursos didácticos, etc.) son auténticas tecnologías, es decir, son respuestas estandarizadas y estabilizadas que permiten organizar, desarrollar y evaluar los procedimientos de enseñanza realizados y sus resultados.

Uno de los principales efectos de la pandemia ha sido desestabilizar estas tecnologías. La pandemia ha quebrado este modo de pensar y hacer la enseñanza porque nos ha sacado el aula que solíamos

habitar. Algunos autores afirman que la pandemia sacó el piso de las instituciones educativas, en el sentido que nos dejó sin ese sustento, esas seguridades que teníamos acerca de dar clase, de cómo enseñar, cómo evaluar, cómo seguir a los estudiantes o cómo seleccionar actividades y estrategias didácticas (Zabalza, 2021).

Por el contrario, desde una visión que valora el efecto disruptivo de la pandemia, otros autores dicen que justamente el principal efecto ha sido el desconfinamiento del aula (Maggio, 2022). Mientras que la crisis sanitaria confinó a las personas, obligó a las instituciones educativas a desconfinar (material y simbólicamente) el aula en el sentido de abrirla, de sacarla del corset en el que se resguardaba de los intentos de reforma. El aula pandémica pasó a ser otro espacio más ubicuo, más flexible, donde la regulación de los tiempos se desestabilizó.

En la prepandemia el aula universitaria ya registraba nuevos objetos pedagógicos, sin embargo, la arquitectura de la clase no se modificó sustancialmente (Rama, 2017). En la última década, los equipos audiovisuales comenzaron a hacerse más presentes en las aulas universitarias y fueron considerados un índice de innovación pedagógica. Sin embargo, ese equipamiento no tuvo la potencia para reconfigurar el espacio, la disposición estructural y las dinámicas del aula. Esos recursos se incorporaron como un recurso complementario y adicional a las tecnologías tradicionales (el pizarrón, los manuales y la exposición como estrategia).

En simultáneo, las aulas también fueron invadidas por los dispositivos móviles de los estudiantes y por las netbooks instalándose prácticas novedosas como la toma de apuntes en archivos de texto, el registro de imágenes de las pizarras o el registro en audio de las clases, además de la disponibilidad de aplicaciones útiles para el trabajo en clase.

De ese modo, la pre-pandemia ya enfrentaba a los profesores al desafío planteado por la irrupción de nuevos objetos pedagógicos en su práctica cotidiana. Lo original de esa irrupción tecnológica es que en gran medida fue inducida por las prácticas estudiantiles antes que por propósitos de innovación pedagógica. De hecho, las propias instituciones universitarias no pudieron adecuar el equipamiento aúlico a los requerimientos básicos de los dispositivos (p.e. disponibilidad de tomas eléctricas para el suministro de los equipos, instalación de equipos de imagen y audio, etc.).

Sin embargo, los principales cambios que se anticipaban eran más sutiles y tal como señala Sibila (2012) estos interpelan la relación entre los dispositivos tecnológicos y la configuración de subjetividades estudiantiles y las disposiciones propias de esas tecnologías. De hecho, los imaginarios de la docencia acerca de las prácticas de estudio de sus alumnos, suponen espacios como escritorios o mesas de trabajo y disposiciones corporales como estar sentados frente al libro, subrayando, concentrados en la tarea. En cambio, las pantallas móviles implican otros modos de lectura, así como la utilización de espacios no convencionales para estudiar en los que los cuerpos se des-ordenan de la lógica académica (se estudia tirado en la cama o un sofá, con los auriculares escuchando música o mientras se chequean las redes sociales).

En definitiva, a través de diferentes procesos institucionales, culturales y epocales el aula universitaria ya mostraba signos claros de alteración antes de la pandemia. No obstante, la virtualización de la enseñanza durante el tiempo pandémico, produjo una desestructuración, un quiebre disruptivo que ha permitido poner en foco la cuestión de las prácticas de enseñanza en la universidad y particularmente la irrupción de las mediaciones tecnológicas (Pardo y Cobo, 2020).

En la pandemia esa tecnología de tecnologías que es el aula -que en su concepción tradicional es un tiempo y un espacio en el cual se suspende la vida cotidiana y se configura el espacio-tiempo pedagógico- sufrió una fuerte desestabilización. Entrar a la universidad y a las aulas es atravesar un umbral en el que los sujetos están disponibles para adaptarse a las reglas del dispositivo que obliga a concentrarse para estar en la clase, tomar apuntes, resolver consignas, etc. Ese dispositivo estructurado y estructurante del aula tradicional que se afianzó durante siglos, sufrió una brutal desestructuración durante la pandemia generando interesantes planteos que es necesario relacionar con los debates actuales sobre las aulas híbridas.

Esta desestabilización renovó el debate sobre el sentido de la enseñanza universitaria en lo relativo a la tensión entre el academicismo y la formación profesional. La formación academicista enfatiza la transmisión de contenidos disciplinares como cometido central de la enseñanza universitaria, mientras que la formación profesional se centra en el desarrollo de capacidades y competencias en base a ciertos conocimientos y saberes.

En el contexto de la virtualización de la enseñanza inaugurado con la pandemia, este debate planteó preguntas sobre los límites de la virtualidad respecto a cómo se aprende el saber hacer de las profesiones o el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Esta cuestión interpela el modo de organización del conocimiento, especialmente la separación tradicional entre teoría y práctica; cuestión que se replica en los planes de estudio y en la configuración del currículo de cada asignatura.

Así, la división entre clase teórica y clase práctica; la estructura de gestión del conocimiento a nivel del plan de estudios y de los programas de asignatura; la organización de la cátedra y la división social del trabajo de los docentes son manifestaciones de la persistencia de la formación academicista tradicional que traza una divisoria entre teoría y práctica, entre conocimientos disciplinares y saberes profesionales. La experiencia de la virtualización de la enseñanza superior y sus derivaciones en término de innovaciones curriculares y pedagógicas -entre las que hay que inscribir la enseñanza híbrida- se inserta en el marco del peso de la tradición academicista que hay que comenzar a desmontar.

La pregunta acerca de qué va a pasar con la enseñanza en el retorno a la presencialidad, “la vuelta a la normalidad” se inscribe en un deseo de retorno a las modalidades tradicionales de enseñanza. A la vez, esta situación pandémica habilitó la imaginación pedagógica para capitalizar el aprendizaje realizado con las prácticas forzadas de virtualización. Así se registran propuestas que intentan aprovechar el aprendizaje institucional efectuado en la pandemia, tales como la continuidad a través

de la virtualidad de las asignaturas teóricas o para las clases teóricas y dejar la presencialidad para las actividades curriculares de tipo práctico o profesionalizante (De Vicenzi, 2020).

Otros actores universitarios proponen la virtualización como una alternativa para el abordaje pedagógico de la masividad de los primeros años de la universidad. Asimismo, algunos organismos en sintonía con los postulados de la CRES 2018 postulan que la virtualización es una oportunidad para avanzar hacia una universidad inclusiva en tanto permitiría superar las barreras de la selección social que condiciona el acceso a los estudios superiores (Rama, 2020).

Pandemia, condiciones para el aprendizaje y formación universitaria

También es necesario apuntar las advertencias -especialmente para el caso de las universidades públicas- respecto a otras dimensiones de la formación universitaria que se soslayan en la virtualidad. Tal es el caso de la sociabilidad estudiantil, la ciudadanía universitaria y el compromiso social, cuya construcción se dificulta en la mediación de las pantallas. En otras palabras, el riesgo de una virtualización de la educación superior es quitar aquello que aporta la experiencia de la presencialidad a la vida estudiantil.

A diferencia de la construcción de una trayectoria estudiantil centrada en el logro de una meta individual, la presencialidad habilita otros modos de construcción del oficio de estudiante. Cabe señalar que la construcción del oficio estudiantil se estructura en torno a las prácticas de estudio, las que muestran también la tensión entre el modelo de enseñanza basado en materiales analógicos y los recursos digitales.

Esta dimensión que se vincula con las prácticas de aprendizaje posiblemente haya sido menos afectada que la enseñanza. En efecto, en un estudio realizado en la UNCA[1] a través de un cuestionario online que fue respondido por estudiantes[2], se encontró que el 70% de los estudiantes siguieron imprimiendo los textos y subrayando los apuntes. Desde la perspectiva de los docentes se sostiene que las prácticas de enseñanza incorporaron la tecnología porque la mediación comunicacional se sostuvo a través de whatsapp para enviar guías de trabajo, archivos de texto o videos. Sin embargo, las prácticas estudiantiles aparecen más vinculadas a la tradición de la cultura del libro, es decir de la cultura letrada analógica.

[1] Proyecto de investigación *Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos.* Aprobado por la secretaria de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Catamarca

[2] La encuesta se orientó a conocer las condiciones sociales, tecnológicas, emocionales y pedagógicas en las que continuaron formándose los estudiantes de la UNCA en el contexto de pandemia. Se obtuvo una muestra de 1255 respuestas de una población total de estudiantes de grado y pre grado de 14.540

La literatura especializada plantea que las instancias de procesamiento de información y de producción textual son imprescindibles para generar aprendizaje significativo. Hacer resúmenes, subrayar un texto escrito, generar mapas conceptuales, realizar fichas bibliográficas, esquemas o cuadros siguen siendo parte del repertorio de prácticas propias del oficio estudiantil. Lo llamativo de la experiencia pandémica es que los estudiantes han permanecido anclados a las prácticas de estudio analógicas, sin incorporar las herramientas digitales disponibles tanto en las plataformas como en aplicaciones que permiten la realización de esas tareas. Posiblemente esta cuestión se deba al escaso conocimiento que tiene el profesorado acerca de estas herramientas, lo que no contribuye a su incorporación y usabilidad en las prácticas (García Aretio, 2020).

Otro elemento que encontramos en esta investigación, es que son muy pocas las cátedras que han propuesto trabajos grupales durante la pandemia. De algún modo la virtualización de la enseñanza hizo que se deje de pedir y de requerir a los alumnos la producción grupal. La grupalidad como un componente central de la experiencia de la socialización estudiantil universitaria, se ha visto afectada particularmente entre aquellos estudiantes que ingresaron a la universidad en 2020 y 2021. Resulta interesante señalar aquí que la grupalidad es un efecto de las propuestas de enseñanza y no solo de la sociabilidad juvenil. Por otra parte, son bien conocidas las diferencias formativas producidas por la experiencia grupal y por la actividad de estudio solitario.

¿Hacia un nuevo modelo de aula y enseñanza universitaria?

La pandemia potenció una perspectiva iniciada con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior surgido del Proyecto de Bolonia, que plantea cómo a partir de la estructuración de la sociedad del conocimiento la universidad tiene que hacer un pasaje desde una dinámica de enseñanza-aprendizaje unimodal y unidireccional que se basa en la exposición de los profesores en las clases tradicionales a una diversidad de formas complementarias de instancias de aprendizaje, centradas en el papel constructivo del estudiante en sus propios conocimientos, saberes y competencias.

El modelo europeo de educación superior que algunos autores denominan Reforma Global de la Educación Superior está teniendo efectos en el diseño de las políticas universitarias de casi todo el mundo. Este modelo sostiene que es necesario desplazar el eje de la enseñanza universitaria, en tanto que el centro de la formación universitaria no es el docente como libro parlante, como centro de la transmisión del conocimiento y de la clase como transmisión de conocimiento disciplinar, sino que por distintas razones el aula universitaria tiene que ser un ambiente de aprendizaje, un entorno de aprendizaje organizado y gestionado por los profesores para que los estudiantes puedan desplegar su aprendizaje autónomo y tener más control de sus procesos formativos (Duarte, 2003). El eje estructurador de los entornos o ambientes de aprendizaje (que combinen el aula presencial con el aula virtual) es una concepción de enseñanza que se aboque al desarrollo de formas autónomas de aprendizaje y se descentre de la noción de clase reducida al acto de transmisión de conocimientos (Rangel, 2014).

Esto no significa que el docente no enseñe o que resigne su función transmisiva, sino que él ya no está en el centro y su conocimiento no es el modelo de lo que deben asimilar los estudiantes. Más bien, deviene un articulador de diferentes modalidades, recursos pedagógicos y estrategias que tienen como fin que el estudiante pueda ser un alumno autónomo (Zabalza, 2003, Tejada, 2014).

Estamos transitando una instancia epocal en la que se registra un pasaje del modelo pedagógico en que el profesor universitario es el centro y la enseñanza depende de su saber disciplinar y su capacidad de transmisión, hacia otro en el que se piensa la enseñanza como una actividad que incluye múltiples funciones además de la transmisión, tales como las de liderazgo, coordinación e integración conceptual; las cuales se apoyan a su vez en el trabajo previo de los estudiantes con los textos y con las actividades de elaboración que se le proponen. Por eso el modelo de aula invertida, de aprendizaje basado en proyectos o la metodología de aulas ágiles utilizadas en varias disciplinas ahora se han potenciado, visibilizando otras formas posibles de pensar la enseñanza universitaria.

Enseñanza híbrida e innovación pedagógica

La enseñanza híbrida "no es la mezcla de", no es la mezcla de lo sincrónico/ asíncrono, no es la mezcla de lo virtual y presencial. La enseñanza híbrida es un modelo pedagógico propio y no fragmentado entre componentes presenciales y virtuales. La enseñanza híbrida implica un modelo pedagógico integrado en el que hay una convergencia que se basa en tecnologías digitales y en el aprovechamiento de multimodalidades, lo que da lugar a diferentes alternativas de enseñanza. Algunos autores sostienen que la enseñanza híbrida es totalmente virtual mientras que otros señalan que puede ser virtual y presencial simultáneamente.

En lo que sí coinciden las diferentes posturas es que un aula híbrida es un entorno de enseñanza y aprendizaje multimodal; es un espacio de convergencia de múltiples actividades, recursos y estrategias de enseñanza, orientado a facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Bruff, 2020). Ese espacio de convergencia se configura en la combinatoria de modalidades virtuales y presenciales por lo que tiene una alta diversidad de sistemas de interacción y de trabajo educativo.

Hablar de enseñanza híbrida, implica pensar que ser docentes universitarios supone mucho más que dar clase, corregir y dar horarios de consulta. Requiere poder anticipar situaciones didácticas, planificar actividades de trabajo autónomo de los estudiantes, diseñar actividades de integración y de producción para los estudiantes, gestionar la grupalidad en la interacción entre la presencialidad y la distancia y decidir acerca de cómo incorporar diferentestipos de recursos digitales de acuerdo al potencial metodológico de los conocimientos disciplinares a enseñar (Bejines, 2021).

Una de las ventajas de la enseñanza híbrida señalada por diferentes autores, es que permite el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, lo que supone que el docente tiene una función tutorial. Esa función de tutorización va más allá de las clases de apoyo o las clases de consulta y requiere el despliegue de un proceso permanente de apoyo a los estudiantes, de organización y seguimiento de los grupos, de acompañamiento y de remoción de las barreras de aprendizaje, entre las más relevantes.

La enseñanza híbrida se caracteriza por la alta diversidad de sistemas de interacción con los estudiantes; implica lo sincrónico, lo asincrónico, lo individual, lo grupal, el uso de recursos visuales, de textos planos, de aplicaciones, etc. Otra de las ventajas de las aulas híbridas es que permite trabajar con repositorios de recursos pedagógicos, lo que implica que los profesores también sean competentes en la curaduría de materiales educativos. Esos repositorios habilitarían la conformación de comunidades de práctica de enseñanza de disciplinas o áreas de conocimiento tanto a nivel institucional como interinstitucional, potenciando la circulación de buenas prácticas y la accesibilidad a recursos educativos de calidad.

Otra característica relevante de la enseñanza híbrida es que contribuye al enriquecimiento de los recursos tecnológicos para el aprendizaje disciplinar, en tanto que se apoya en la utilización de aplicaciones específicas para la formación en cada disciplina. La disponibilidad y libre acceso a laboratorios virtuales, a simuladores para la toma de decisiones económicas, simuladores para la administración financiera, a software para la representación y comunicación de información estadística, etc. tienden a modificar el modelo tradicional de ejercitación para ofrecer oportunidades de desarrollar competencias blandas, favorecer el trabajo en equipo y promover la resolución de problemas complejos.

De hecho, estas aplicaciones son compatibles con metodologías como el aula invertida, el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) o el AC (Análisis de casos) (Rivas, 2020). La enseñanza híbrida permite incorporar como recursos pedagógicos, los dispositivos digitales que permiten simular prácticas que antes se realizaban en situaciones reales. Estas aplicaciones van más allá del ejercicio práctico y promueven el desarrollo de prácticas que permiten aprender a tomar decisiones, a comprender y fundamentar la toma de decisiones. Este es un tema central de la formación profesional, cómo se aprende a utilizar el conocimiento para la toma de decisiones vinculadas a situaciones de las prácticas reales de cada profesión.

Como hemos señalado, la enseñanza híbrida no se puede circunscribir a la utilización del aula híbrida como “nueva tecnología” sino que requiere su articulación con el curriculum híbrido. El modelo pedagógico de la hibridez demanda su articulación con las competencias formativas que se quieren desarrollar en el proceso de formación profesional.

Otra característica de los sistemas híbridos es que los mismos se sostienen en una terciarización de los aspectos tecnológicos, lo que puede generar problemas en tanto que los profesores cuentan con un conjunto limitado de competencias digitales y a la vez tienen un bajo control sobre la disponibilidad y accesibilidad a los recursos tecnológicos (conectividad, disponibilidad de equipos, etc.) y a las tecnologías propias de las plataformas.

La enseñanza híbrida también requiere la innovación en la gestión académica en tanto que al desestabilizarse la noción de presencialidad y de simultaneidad de la clase, la normativa sobre porcentajes de asistencia, condiciones de regularidad y sistemas de evaluación, supone su readecuación , la reorganización de la gestión del trabajo docente, las formas de organización del

trabajo de los profesores y todos aquellos aspectos que tienen que ver con la digitalización de la gestión administrativa de la enseñanza.

La enseñanza híbrida como modelo pedagógico no es sólo una innovación didáctico-curricular, sino que requiere de innovaciones organizacionales que permitan redefinir la estructura de gestión de la enseñanza, la reorganización de los tiempos, de los modos de acreditación de conocimientos y de certificación de competencias. La enseñanza híbrida implica la flexibilización de la lógica academicista, la diversificación de las estrategias, recursos y dispositivos de gestión de la enseñanza universitaria.

Una última cuestión relevante desde el punto de vista institucional remite a las decisiones respecto a cuáles espacios formativos son apropiados para introducir la enseñanza híbrida, especialmente en su posibilidad de articulación con otros dispositivos formativos innovadores como el aprendizaje-servicio, la curricularización de la extensión o las prácticas pre-profesionales, por referir a las de mayor difusión.

Incertidumbres del futuro

Como perspectiva de futuro claramente la enseñanza híbrida va a tener un impulso en los tiempos que vienen. Sin embargo, no se trata de seguir el imperio de las modas académicas, sino de generar un marco de transformación integral de los procesos formativos en las universidades.

La enseñanza híbrida es un modelo pedagógico integral e integrado que requiere un cambio fundamental en el trabajo docente, en las formas de gestión del conocimiento y de la enseñanza, en la forma de gestión de la clase y de la evaluación. Diversificación y flexibilidad son dos cualidades del modelo de la enseñanza híbrida que además de propender al enriquecimiento de las prácticas de enseñanza, apunta a satisfacer una demanda de aquellos estudiantes que por distintas razones no pueden acceder a la enseñanza presencial. Asimismo, permite atender a una mayor diversidad de trayectorias pedagógicas surgidas como producto de la pandemia y de las diferencias socioculturales del estudiantado.

La virtualización como estrategia y la enseñanza híbrida como modelo pedagógico tienen el potencial para llegar a ciertos colectivos, a ciertos grupos sociales, a ciertos territorios a los que no se puede llegar con la presencialidad. En las Universidades del Norte Grande y del NOA la inclusión y el acceso a la educación superior es un tema central para lo cual hay que garantizar previamente las condiciones de acceso a los recursos digitales.

El fuerte de la enseñanza híbrida, es la conexión simultánea con la clase presencial, en la que el estudiante esté participando en su casa, en un centro comunitario, en un municipio, que esté aprendiendo de la clase en vivo y pueda participar, preguntar, implicarse en la participación y el trabajo grupal. La enseñanza híbrida implica la expansión del aula universitaria hacia territorios de innovación y experimentación didáctico-curricular que resignifica los modos de enseñanza y aprendizaje de la formación profesional.

El futuro se configura en el presente y se construye con nuestros ideales y valores como educadores y universitarios; tenemos ante nosotros un horizonte lleno de desafíos y oportunidades para imaginar una enseñanza universitaria acorde a los tiempos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A. (2020). "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada". En AAVV (2020), Educación y pandemia. Una visión académica. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Alcibar, M., Monroy, A., y Jiménez, M. (2018). Impacto y Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación Superior. Información tecnológica, 29(5), 101-110. DOI: https://dx.doi.org/10.40 67/S0718-07642018000500101

Bejines, C. (2021). Los desafíos docentes para implementar una educación híbrida. Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes, (17), 30-31. https://www. linkedin.com/feed/update/urn:li:activity: 6760913419492212736/

Berruecos, A. (2020) ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a distancia híbrida?, Ibero FWD https://ibero.mx/prensa/ de-que-hablamos-cuando-hablamos-deeducacion- distancia-hibrida

Bruff, D. (2020). Aprendizaje activo en aulas híbridas y físicamente distanciadas. Vanderbilt Center for Teaching.

Cabero-Almenara, J., Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. Digital Education Review, 32, 73-84. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/der/ arti-cle/view/16981

De Vincenzi, A (2019). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. Universidad Abierta Interamericana. https://www.uai.edu.ar/docencia/orientacionespedag%C3%B3gicas/

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación contextual. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718- 07052003000100007

Garay Ruíz et al (06/14/2020) ¿Y si el modelo híbrido fuera el futuro de la universidad? The conversation. Recuperado de: https:// theconversation.com/y-si-el-modelo-hibridofuera-el-futuro-de-la-universidad-139895

Garcés, E., Garcés Suárez, E., y Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 171-177.

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), 9-25. https://doi. org/10.5944/ried.20.2.18737

García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), pp. 09-30. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ ried.23.2.26540

García Aretio, L. (coord.), Ruiz Corbella, M. y Dominguez, D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero2/Documentos02/ VisionInternacional.pdf>.

Mena, M. (comp.) (2004). La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades. Buenos Aires: ICDEIESALC-UNESCO y Ediciones La Crujía.

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona

Rama, C. (2020) La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Rama, C. (2009). La reforma de la virtualización en la universidad. El lento nacimiento de la educación digital. México: Universidad de Guadalajara.

Rama, C. (2017). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Montevideo: Magro.

Rangel, R (2014). Universidad 2.0. México: Taurus.

Rivas-Natareno, V. R. (2020). El aula invertida una estrategia educativa en el modelo híbrido. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 3(2), 136-145. DOI: https://doi.org/10.46954/ revistages. v3i2.39

Sibilia, P. (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires Ed. Tinta Fresca.

Tejada, J. (2014). Formando formadores: nuevos escenarios y competencias digitales docentes. En V. Marín (Coord.), El hoy y el mañana junto a las TIC. (94154). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Terigi, F. (2020) Escolarización y Pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. núm. 11, diciembre-mayo.

Zabalza, M. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

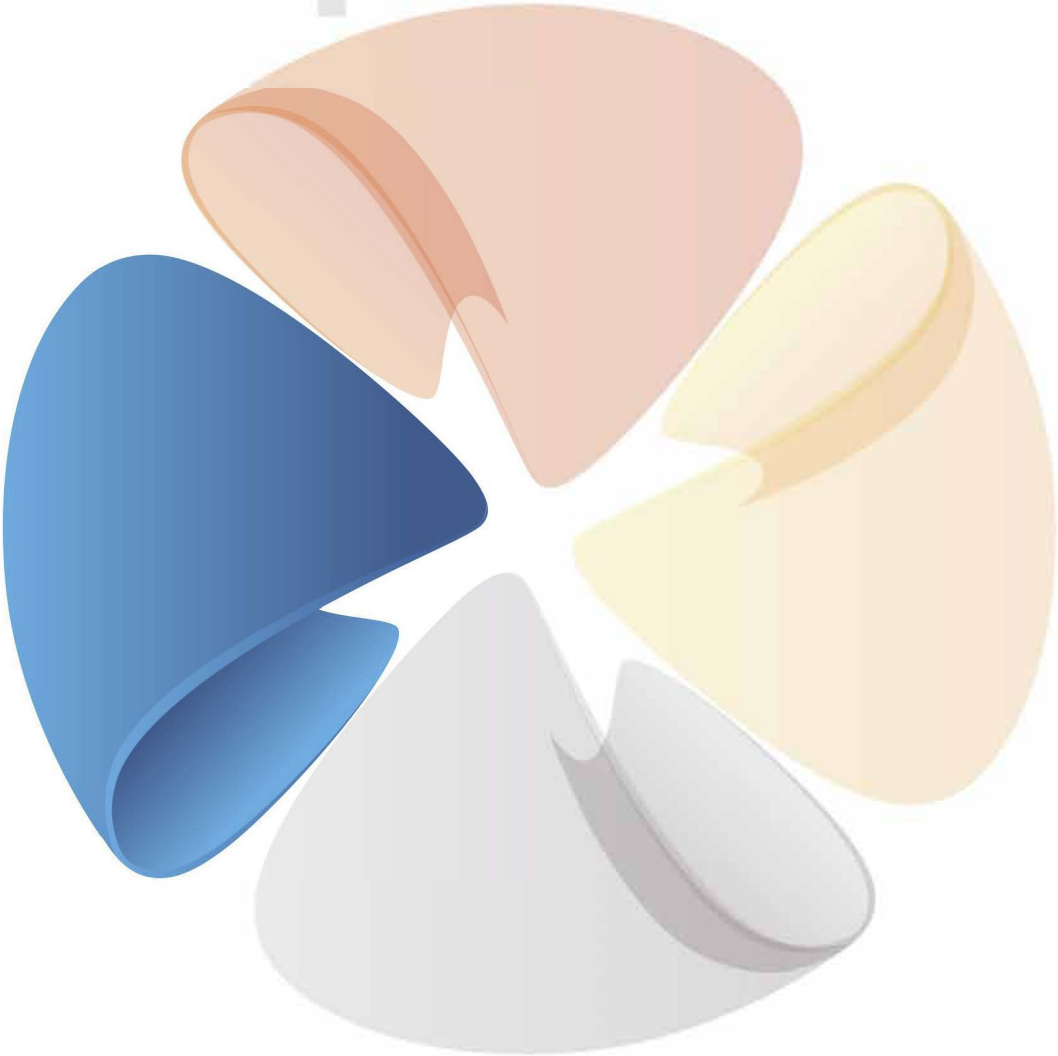
Zabalza, M. (2021) Ser profesor/a universitario en el siglo XXI: nuevos compromisos de la profesión docente. En Rivero Morales, A, (Coord.) Reconstruyendo la Educación Superior a partir de la pandeia por COVID-19. México, Ed. Arquinza.

Capítulo

1

Eje temático

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN LA BIMODALIDAD



¿LLEGÓ EL FIN DE LOS FOROS?
EL DESAFÍO DE GENERAR NUEVOS ESPACIOS DE INTERCAMBIO ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

Castillo, Luciana Raquel; De Rosa, Elisa; Juliano, Víctor Eduardo
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán
lcastillo@face.unt.edu.ar ; ederosa@face.unt.edu.ar; ejuliano@face.unt.edu.ar

Eje temático: Desafíos de la Enseñanza de las disciplinas de las Cs. Económicas en la Bimodalidad
Palabras clave: Foro, Consultas; Diálogo

Resumen

En la sociedad actual es indiscutible la potencialidad de las TICs incorporadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, es frecuente encontrar discrepancias entre los objetivos buscados con las herramientas digitales y actividades diseñadas en los entornos virtuales, y el aprovechamiento genuino de los mismos por parte del alumnado.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar un recurso específico: el foro virtual; repensar sus características y confrontarlo con las verdaderas demandas de los alumnos de las materias Estadística y Matemática II, con base en la experiencia de los dictados recientes de ambas materias (encuestas y registros de Moodle).

Del análisis resulta que los foros no logran su cometido de ser espacios de intercambio y construcción colectiva del conocimiento, limitándose a escasas participaciones de preguntas puntuales. Mientras, otros espacios han ganado terreno. Tal es el caso de los grupos de WhatsApp y otras redes sociales. Ante este contexto, los docentes enfrentamos el desafío de acompañar este cambio de medio, para continuar estableciendo vínculos con los alumnos y cumpliendo el rol docente de moderador y gestor en la construcción del conocimiento. Entre las alternativas posibles, se ha constatado que tener una cuenta de la cátedra en Instagram posibilita interacciones con alumnos que trascienden el simple contenido informativo, incorporando de forma programada consignas de contenidos curriculares, especialmente en las denominadas historias.

Los resultados alientan a continuar trabajando en esta línea y dirigir los esfuerzos docentes a lograr mayor presencia en los ámbitos que los jóvenes alumnos utilizan para socializar y compartir.

Introducción

En la sociedad actual el cambio continuo, la globalización y el acceso a la tecnología han provocado transformaciones sustanciales en las formas de enseñar y aprender. Es por ello que los sistemas de enseñanza y aprendizaje debieron adaptarse y dotarse de procedimientos que los alineen con las nuevas formas de aprender de los estudiantes.

Coll (2001) expresa que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas, mientras que la enseñanza es un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso educativo. Agrega que el proceso de interacción entre estudiantes permite que se pongan en marcha procesos psicológicos de construcción del conocimiento que favorecen la significatividad del aprendizaje y la atribución de sentido al mismo.

El papel de coordinador - moderador desempeñado por el docente en el diálogo entre alumnos, entonces, es de gran relevancia, pues será quien conduzca, haga reflexionar y proponga nuevas orientaciones para el correcto uso y mayor aprovechamiento de las herramientas didácticas ofrecidas. Los grandes cambios observados en la agilización y organización de los procesos tecnológicos conllevan una transformación a un rol activo del docente y del coordinador de aquéllos para garantizar el éxito en las prácticas docentes. El modelo de Selwyn (2004), citado por Rossaro en el informe de evaluación Conectar Igualdad, establece cuatro etapas en el proceso de incorporación de tecnologías: Acceso: refiere a la disponibilidad de TIC; Usos: refiere a cualquier tipo de contacto con las TIC; Apropiación: refiere a un uso significativo de las TIC; Resultados: refiere a los impactos reales percibidos del uso de las TIC.

La realidad educativa actual exige repensar de manera continua las estrategias didácticas utilizadas y los resultados reales percibidos, ya que existe un desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas en las aulas y la escasa renovación de los procesos pedagógicos. Las herramientas asociadas a adecuadas prácticas educativas pueden ser una gran fuente de posibilidades de aprendizaje contextualizado (Esteve, 2009).

Las plataformas digitales y la investigación realizada hasta el momento han apoyado que la herramienta “Foros de discusión” constituye el recurso de presentación, comunicación, debate e intercambio de ideas por excelencia. Esto es porque esta herramienta fue diseñada para ser el espacio virtual colectivo que permita crear una zona de comunicación multidireccional. En la utilización de los foros de participación, la tarea del docente se produce de manera asincrónica a la participación de los estudiantes y se enmarca en un entorno específico de aprendizaje, comúnmente dentro de una plataforma LMS.

Los foros fueron (y son) un elemento infaltable en las Aulas Virtuales desde que comenzaron a utilizarse como apoyo a la educación presencial. Aún más, durante la implementación de la Educación Remota en Emergencia Sanitaria, fueron (o intentaron ser) protagonistas en el diálogo entre estudiantes y docentes.

Sin embargo, al contextualizar a los foros como herramienta se encuentran ciertas discrepancias en cuanto a sus características en contraposición con el contexto actual de alumnos *centennials*, en especial en las materias de los primeros años de las carreras universitarias.

Distintas investigaciones que han estudiado los resultados que emergen de las interacciones cognitivas en espacios virtuales asincrónicos y han diseñado modelos de análisis de los debates que se desarrollan en los foros que indagan sobre tres dimensiones de las interacciones virtuales: presencia social, cognitiva y docente (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la evolución del uso didáctico de los Foros como recurso del campus virtual de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNT (Moodle) y poner en discusión su efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Se presentan también alternativas existentes y funcionales a los foros, con mayor uso en la actualidad.

Los foros como herramienta didáctica en asignaturas de la FACE

Desde la implementación de las Aulas Virtuales como soporte a los cursados presenciales, los foros fueron identificados como importantes herramientas pedagógicas. Las características que definen idealmente estos espacios incluyen que los mismos:

- Promueven la participación activa de los alumnos
- Propician el aprendizaje retroalimentado
- Fomentan el aprendizaje colaborativo
- Proveen espacios asincrónicos de diálogo
- Posibilitan el desarrollo de habilitades comunicativas y lingüísticas
- Favorecen la elaboración de argumentos y pensamientos de mayor profundidad que en un contacto sincrónico

Debido a esta potencialidad para promover el aprendizaje significativo que los foros ostentan, a lo largo de los años de experiencia en virtualización de la enseñanza de las asignaturas Matemática II y Estadística, las cátedras incorporaron diversas modalidades en el uso de los foros ofrecidos por la plataforma Moodle. Entre los fines que se le dio, a través de los años, figuran:

- Foro de debate mediante la utilización de una pregunta teórica disparadora (con y sin evaluación) como tarea obligatoria durante el cursado.
- Espacio de discusión sobre situaciones problemáticas y casos de análisis.
- Espacio de participación activa del estudiante mediante la resolución de ciertas consignas planteadas acorde a la temática de un cronograma semanal, con evaluación como requisito para mantenerse en el cursado.
- Foro de consultas.

Respecto de las tres dimensiones de las interacciones virtuales enunciadas, el uso de estos foros pretendió aprovechar las ventajas de la siguiente manera:

1) Presencia Social: Es un espacio común de intercambio donde todos los miembros pueden participar y socializar sus experiencias. La información que se envía al foro queda grabada y, por tanto, cualquier estudiante podrá acceder a la misma en el momento que así lo requiera.
2) Presencia Cognitiva: Posibilitando la generación y adquisición de nuevos conocimientos al fomentar la comunicación y el diálogo.
3) Presencia Docente: Permite la comunicación docente-estudiante para generar vínculos virtuales. Es habitual que los foros se habiliten para cada comisión y que los docentes inicien el foro con saludos y presentaciones e inviten a los alumnos a intervenir.

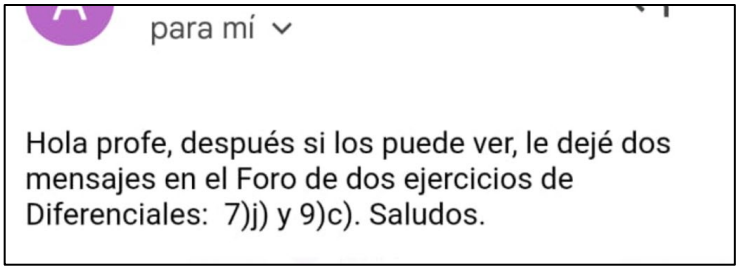
Sin embargo, al realizar la evaluación de los resultados de esta herramienta a lo largo de los años y considerar las características de los usuarios, surge que estas dimensiones no se presentan en la realidad de la manera prevista.

La generación Z como usuaria de foros

Para entender el uso que los alumnos de las materias de los primeros años dan a los foros presentados en las aulas virtuales, es necesario conocer algunos rasgos típicos de esta generación y confrontarlos con las características ya enunciadas de los foros.

En primer lugar, los jóvenes de la generación Z valoran la inmediatez. Para dimensionar este punto, cabe destacar que de acuerdo a estudios realizados en el 2019 por compañías de *hosting web*, se pudo determinar que el 53% de los visitantes a sitios de Internet los abandonaban si el sitio tardaba más de 3 segundos en cargar. Imaginemos entonces la sensación que se genera en el alumno al plasmar una duda o intervenir en un foro y saber que deberá aguardar hasta 24 horas por una respuesta.

Figura 1: Captura de pantalla de un correo electrónico recibido por la docente

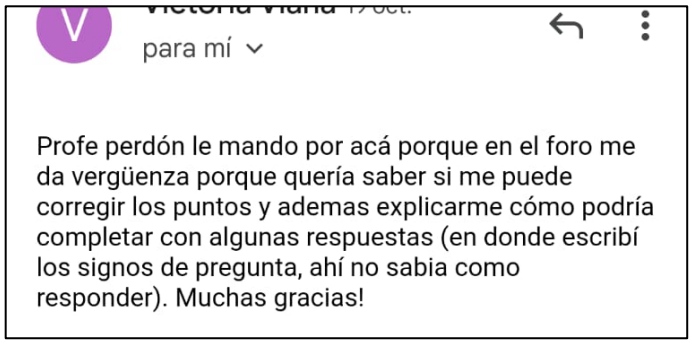


Otro rasgo de interés se vincula al hecho de que los *centennials* valoran más los criterios emitidos por las personas que tienen una vasta comunidad de seguidores y una gran reputación en un sector dado. Ello, sumado al hecho del lugar primordial que otorgan al uso de redes sociales, da a la figura de los *influencers* un rol fundamental en la toma de decisiones de estos jóvenes, que ponen en segundo plano los criterios “oficiales” de las empresas y las instituciones. En este sentido, en el ámbito académico, los referentes que influyen en los alumnos raramente integran el cuerpo docente.

En la nueva generación de estudiantes universitarios, la preminencia de la visual por sobre el texto es notoria. La imagen es por tanto la protagonista de sus mensajes. Esto se aprecia desde el contenido que comparten en sus redes personales (colmado de fotografías) hasta en su forma de encarar el

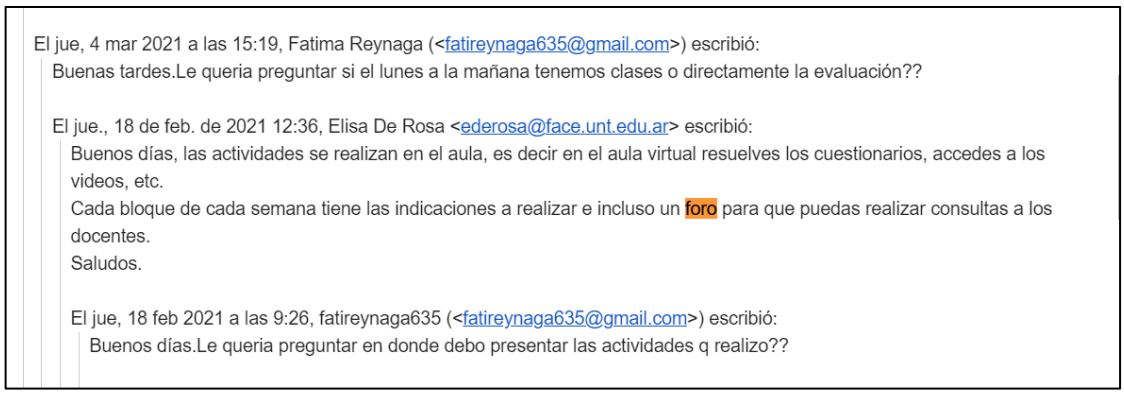
estudio de una materia, mediante las ahora habituales “capturas de pantalla”. En este aspecto, los foros anidados en el campus virtual de Moodle no tienen gran accesibilidad ni formas rápidas de compartir imágenes. Además, la imagen personal que el alumno proyecta ante los pares es también relevante para ellos.

Figura 2: Captura de pantalla de un correo electrónico recibido por la docente



Los jóvenes Z también valoran los resultados por sobre los procesos. Esto puede llevarlos a utilizar vías de contacto diferentes a las autorizadas, pero a través de las cuales recibieron información o respuestas en el pasado.

Figura 3: Captura de pantalla de intercambios por correo electrónico entre alumno y docente



Los miembros de la GenZ también utilizan un lenguaje propio y se comunican con mayor informalidad, especialmente en Internet. Las normas de escritura y las reglas de ortografía no se consideran en forma rigurosa.

Con lo dicho se aprecia que los foros virtuales carecen de las cualidades que los jóvenes *centennials* valoran y resulta evidente que lograr el éxito en las tres dimensiones descriptas resulta una utopía: No es posible lograr una presencia social que motive al estudiante a acceder a la información las veces que lo requiera, si la plataforma en la cual se encuentran inmersos los foros no ofrecen la fácil personalización para una interacción o *engagement* que permita a los usuarios expresarse libremente en tiempo real. Lograr una presencia cognitiva sin el apoyo de una imagen de comunidad de seguidores resulta desafiante ante esta generación, como así también se dificulta lograr vínculos docente-

estudiantes que trasciendan el espacio virtual, sin la posibilidad de viralizar una publicación que ofrecen las otras plataformas a las cuales están acostumbrados, como lo son las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea.

Figura 4: Foro de consulta por comisiones de Matemática II

Semana 1	Andrea Ledesma	Comisión 01 - Andrea Ledesma	0	0	Andrea Ledesma Sun, 8 de Aug de 2021, 23:49	Sun, 8 de Aug de 2021, 23:49	
SEMANA 1	Noelia Monteros	Comisión 02 - Noelia Monteros	0	0	Noelia Monteros Sun, 8 de Aug de 2021, 21:27	Sun, 8 de Aug de 2021, 21:27	
Semana 1	Sonia Patricia Ross	Comisión 05 - Sonia Ross	0	0	Sonia Patricia Ross Sun, 8 de Aug de 2021, 21:08	Sun, 8 de Aug de 2021, 21:08	
¡Bienvenidos!	María Lucía Dibi	Comisión 12 - Lucía Dibi	0	0	María Lucía Dibi Sun, 8 de Aug de 2021, 20:37	Sun, 8 de Aug de 2021, 20:37	

Experiencias recientes de uso de foros

Más allá de las distancias teóricas que pueden encontrarse entre las características de los jóvenes de la Generación Z y los elementos constituyentes de un foro virtual, resulta esclarecedor contemplar lo acontecido en los dictados recientes de las materias en las que los autores participamos y presentar algunos puntos que resaltan en el análisis de las encuestas de opinión y de los registros de actividades en el campus virtual.

Como complemento, se realizaron entrevistas a alumnos del 2° cuatrimestre de 2021, que participan de un doble dictado: presencial y virtual, para conocer particularmente en qué casos participaban en los foros o por qué no lo hacían.

A) **Cursado de Matemática II** (segundo cuatrimestre 2020):

Los foros de consulta se ubican en penúltimo lugar en el ranking de uso de los recursos virtuales ya que solo el 15% de los alumnos indicó haberlos utilizado (sobre 541 respuestas). Ningún alumno de este cursado señaló a los foros como el recurso de mayor impacto positivo en el aprendizaje.

B) **Cursado especial de Matemática II** (primer cuatrimestre 2021):

Durante este cursado, el uso de foros fue obligatorio porque la presentación de actividades semanales se realizaba mediante el mismo. Sin embargo, menos de la mitad de los alumnos (el 48% de los 47 cursantes) la señaló como la herramienta utilizada con mayor frecuencia.

C) **Cursado de Matemática II** (segundo cuatrimestre 2021):

Los resultados preliminares de la encuesta que se está llevando a cabo señalan la misma tendencia del año anterior: 4% de los respondientes indicó haber accedido a los foros pero para ninguno fue el recurso de mayor impacto.

D) **Cursado de Estadística** (segundo cuatrimestre 2020):

Los foros de consulta fueron muy poco utilizados. En contracara, el 89% de los alumnos que respondieron la encuesta de finalización del cursado señaló estar de acuerdo (en forma parcial o total) con la afirmación "Utilicé espacios de comunicación con mis compañeros fuera del Aula Virtual (por ejemplo, grupos de WhatsApp)".

E) **Cursado de Estadística** (segundo cuatrimestre 2021):

De los 183 alumnos que rindieron el primer parcial de la materia, solo 6 realizaron alguna intervención en el foro de consultas. Al ser consultados sobre este hecho en entrevistas oportunas, los alumnos respondieron preferir los grupos de WhatsApp y las clases de consulta o aguardar a preguntar en la siguiente clase con el docente. Se mostraron de acuerdo con asegurar que "En ninguna materia se usa el foro para algo productivo".

Nuevos escenarios de interacción

En paralelo a los espacios habilitados en el campus virtual de cada materia, se forjaron diferentes ámbitos de encuentro entre docentes y alumnos. Se destacan en este trabajo dos:

1) **Grupos de WhatsApp por materia y comisión, creados por agrupaciones estudiantiles**:

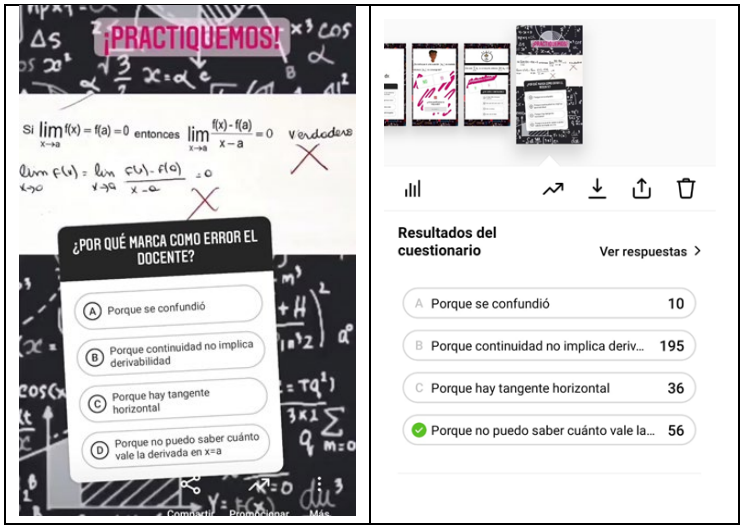
Al inicio de cada cuatrimestre, las agrupaciones estudiantiles existentes en la FACE crean y administran grupos de WhastApp. Dependiendo de la cantidad de alumnos que cursen la materia, se crearán grupos suficientes para dar lugar a que todos los interesados se adhieran. Estos grupos constituyen un espacio de difusión de las novedades desde el seno de las agrupaciones y desde cada alumno de forma espontánea. En estos espacios, son los mismos alumnos los que ejercen el rol de moderadores y gestores de contenido. El intercambio se realiza sin la intervención del docente, por lo que resulta imposible mediar para interrumpir la difusión de información poco certera o incorrecta.

Figura 5: Publicaciones de inicio de cuatrimestre de agrupaciones estudiantiles

2) Redes sociales de las asignaturas

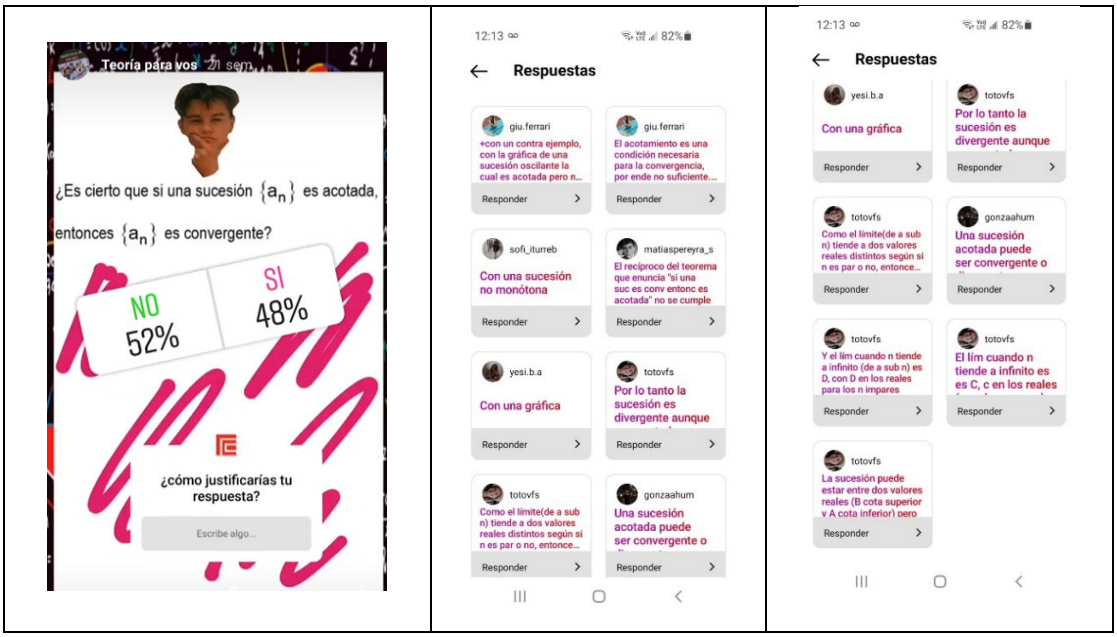
Las dos cátedras abordadas en este trabajo han creado perfiles en la red social Instagram. El contenido que se comparte en los mismos es elaborado por los docentes y responde a fines didácticos. Instagram ha demostrado ser un buen ámbito para promover la participación de los alumnos, como lo demuestra la figura 6 en la que se aprecia que 297 alumnos respondieron al interrogante planteado durante las 24 horas que la historia estuvo disponible.

Figura 6: Interacciones logradas con una historia en la cuenta de Instagram de Matemática II



A través de la red social también se dio lugar a que el alumno escriba las respuestas con sus propias palabras. Esta dinámica también fue bien recibida por los alumnos y se consiguieron altos niveles de participación, como se observa en la Figura 7.

Figura 7: Interacciones logradas con una historia en la cuenta de Instagram de Matemática II



Aunque el número de interacciones no guarda estrictamente una relación con la calidad del diálogo establecido, es un reflejo del alcance que la acción posee y de la capacidad de este tipo de contenido de actuar como disparador de procesos cognitivos por parte del alumno.

Conclusiones

Los foros de debate y de consulta fueron un elemento clave en la implementación de las aulas virtuales en la FACE-UNT. No obstante, en los últimos años el uso que los alumnos le dieron a los mismos en Matemática II y en Estadística fue escaso.

Al abordar esta realidad encontramos que es preciso dejar de lado el supuesto de que tanto los alumnos como docentes que participan de las instancias virtuales tienen las habilidades y la voluntad necesaria para la comunicación por medio de foros. Tal vez sería necesario repensar la finalidad que se persigue con los foros académicos en el aula virtual de una materia de grado, abordando diferentes aristas del problema. Por ejemplo, si se detecta que el alumno no quiere sentirse expuesto ante todo el grupo de cursantes, es posible probar con grupos reducidos, por comisiones o aplicar otro tipo de recurso. Los foros deben plantearse con objetivos claros, para que el alumno sepa qué se espera de su participación.

Algunos aspectos necesarios para mejorar el uso de los foros escapan de la órbita de acción de los docentes, tal es el caso de la velocidad de carga de la página, la ductilidad que poseen para compartir imágenes y el tiempo que el usuario puede permanecer conectado en el campus sin actividad y sin tener que volver a ingresar sus datos.

En esta línea, una buena alternativa es generar los espacios de encuentro con los alumnos en ámbitos donde el alumno ya se encuentre por sí mismo, como lo son las redes sociales. Entre las opciones viables, Instagram resulta una buena alternativa no solo porque la mayoría de los alumnos participa en esta red, sino también porque permite resguardar la privacidad de los docentes (a diferencia de WhatsApp, es sencillo no intercambiar datos personales) y tiene una gama diversa de recursos que hacen interactivo el contenido. En la experiencia de los autores, los resultados de su uso son positivos y la valoración del alumnado es alentadora.

El desafío consiste entonces en detectar los entornos digitales en los que los alumnos interactúan y lograr la presencia de los docentes en los mismos de forma adecuada. Esto requiere constante actualización en cuanto a las posibilidades y funcionalidades de cada red y de las aplicaciones complementarias para la generación de contenido de calidad, que funcione como disparador de debates y contribuya al aprendizaje genuino.

Bibliografía

- Carneiro, R.; Toscano, J. C.; Díaz, T. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Disponible en: https://openlibra.com/es/book/download/los-desafios-de-las-tic-para-el-cambio-educativo
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. En *La Cuestión Universitaria.*
- Garrison, D., Anderson, T. and Archer, W. (2000). *Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence*. Recuperado el 16/03/12 de: http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CogPresPaper_June30_.pdf
- Jiménez, R. (2020). ¿Cómo influyen las redes sociales en educación? MEDAC Instituto Oficial de Formación Profesional. Disponible en: https://medac.es/blogs/sociocultural/influyen-las-redes-sociales-la-educacion
- Silles, M. C. (2019) *Quiénes son los centennials.* Recuperado el 08/10/19 de https://www.perfil.com/noticias/sociedad/quienes-son-centennials-generacion-z.phtml
- Selwyn (2004) citado por Rossaro, Ana Laura. Conectar Igualdad. Informe de Evaluación. *Revista Educación 2.0* Recuperado el 05/11/2021 de http://www.educdoscero.com/

REPENSANDO LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE UNIVERSITARIA EN LA POST PANDEMIA

Gallo, Leticia Inés
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
Universidad Nacional de Catamarca
Correo electrónico: pigallo@eco.unca.edu.ar

Eje temático: Desafíos de la enseñanza de las disciplinas en las ciencias económicas en la bimodalidad.
Palabras claves: Estrategias de enseñanza / aprendizaje- Bimodalidad- post pandemia

Resumen

La pandemia COVID-19 iniciada a fines del año 2019, puso frente a una angustiante situación sanitaria al mundo entero. Los aislamientos obligatorios dispuestos como medida para evitar la propagación del virus, impactaron en muchísimas actividades de las vidas de las personas, y la comunidad universitaria no resultó ajena a ello. La imposibilidad de impartir clases de manera presencial, obligó rápidamente a reorganizar las tareas curriculares, y recurrir al uso de herramientas tecnológicas, como vía para lograr la continuidad pedagógica.

Adentrándonos en una etapa de post pandemia**,** que de a poco nos propone ir recuperando la llamada "normalidad", las aulas comienzan nuevamente a ocuparse, y docentes y alumnos se entusiasman de volverse a encontrar. No obstante, el reencuentro es diferente, porque la realidad ha cambiado, y las personas también. Esos cambios exigen por parte de los educadores, entre ellos los de nivel universitario, delinear estrategias de enseñanza- aprendizaje, que den respuesta a las nuevas necesidades sociales, marcadas por la digitalización y el cambio permanente.

En este nuevo escenario, es necesario incorporar en el diseño y planificación de la programación académica a las tecnologías de la información y comunicación. La enseñanza híbrida o bimodal se torna especialmente relevante. Se analizan, asimismo, nuevas formas de impartir los contenidos, en busca de una participación activa del alumno para el desarrollo de su pensamiento crítico, desde una perspectiva práctica y vinculada a la realidad.

Frente a los nuevos desafíos, nuevas competencias docentes son requeridas para lograr una educación de calidad.

Introducción

La pandemia Covid-19 obligó a las personas a ser más tecnológicas, y a animarse a usar herramientas, que, si bien existían, no eran utilizadas en sus actividades cotidianas.

No obstante, Román (2020) sostiene que la pandemia, más que un cambio de modalidad, fue un "ajuste emergente" que llevó al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como forma de enfrentar la emergencia sanitaria, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales.

Aun así, el paso del aprendizaje de las aulas, al online, durante el confinamiento, debe ser visto como una buena oportunidad para repensar las estrategias de enseñanza- aprendizaje, en búsqueda siempre de lograr una educación de calidad acorde a los tiempos que corren.

Giannini (2020) reflexiona al respecto, expresando que la reapertura implicará rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a la hibridación, siendo un buen momento para realizar una revisión pedagógica.

Por su parte, Moreira, Aguilar, Gómez, & Santos (2021) plantean la necesidad de una visión estratégica sobre la transformación digital de la educación superior para la post pandemia del Covid-19.

La post pandemia nos encuentra así, frente a un mundo cambiado. Las cosas ya no son como antes. Y los docentes universitarios nos encontramos frente al gran desafío de definir nuevas estrategias que adapten el proceso de enseñanza- aprendizaje a los requerimientos de la sociedad actual. La bimodalidad en la enseñanza, correctamente planificada y preparada, asoma como una propuesta innovadora para ser incorporada en la programación curricular.

Fundamentación

Las herramientas de las tecnologías de la información y comunicación que salieron a la luz en la pandemia, han venido a abrir un gran abanico de oportunidades para emplearlas en la educación. Utilizándolas de manera pertinente**,** pueden ser de gran utilidad para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Pero su elección, depende del diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje, que busquen siempre la excelencia académica a largo plazo. Es preciso más que nunca, una adecuada planificación, permanente capacitación, y la revisión constante de las demandas de la sociedad actual.

Desarrollo

Los desafíos de la enseñanza universitaria post pandemia

Uno de los grandes desafíos al que nos enfrenta la post pandemia es el de repensar las actividades del aula para adecuarlas a la nueva realidad social. La universidad está inserta en una sociedad digital, y debe dar respuesta a los retos que desde la misma le proponen. Sin lugar a dudas, un requerimiento emergente, será el de incorporar la tecnología dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Surge

así la bimodalización o hibridación, como una primera tendencia a ser trabajada desde la comunidad universitaria.
Otra propuesta que deviene relacionada a la anterior, es el de diseñar un contenido en línea alineado a los planes de estudio de las distintas materias. Además, los contenidos de los programas deberán ser empapados de modernas técnicas de enseñanza, en el que se formen alumnos preparados para el contexto actual. Cobra fuerza en este sentido, la técnica del Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas, en la cual resulta clave desarrollar el pensamiento crítico del alumno, confiando y potenciando sus capacidades, a través de propuestas que se vinculen a la práctica laboral futura.

González (2020) habla de que la "simbiosis entre las personas y las TICs favorece constantemente el desarrollo, conocimiento, aprendizaje o la forma de comunicarse, entre otras cuestiones. Por ello, asumimos que las TICs conviven con la persona, forma parte de ella, favorece la creación de nuevas oportunidades, generan nuevas necesidades, nuevos hábitos de comportamiento, de consumo y propician cambios sociales y generacionales".

Sin embargo, es bueno reflejar que lo reflexionado, no implica dejar de lado los recursos tradicionales, que, dependiendo de las circunstancias, seguirán siendo efectivos en muchas situaciones. De allí la importancia de diseñar las estrategias de enseñanza- aprendizaje, siempre con una mirada profunda en la materia, su contenido, la propuesta, y el alumnado con el que se está trabajando.

Por otro lado, la bimodalidad implica que existe una presencialidad, y esa parte también merece ser repensada y planeada, procurando modernizar a las aulas, y dotarlas de nuevos recursos y equipamientos, que posibiliten además el uso de la tecnología durante las clases presenciales.

La bimodalidad como estrategia de enseñanza

La estrategia bimodal de aprendizaje, es una propuesta educativa híbrida, también conocida como B-Learning (en inglés: blended learning) que combina actividades en línea, clases sincrónicas o asincrónicas, con las clases presenciales activas.

Yábar & Añaños (2011) la define "como un modelo flexible en el que se conjuntan armónicamente las posibilidades que las Tecnologías de la Sociedad de la Información.

(TSI) ofrecen (presencialidad/aula interactiva, videoconferencia, campus virtual,…) para poder realizar una formación según las necesidades del colectivo a formar y del contenido a impartir, con las actividades tradicionales de formación como son las clases magistrales o determinados tipos de prácticas".

La estrategia bimodal de educación debe tener el objetivo de enriquecer a la enseñanza con los nuevos recursos tecnológicos disponibles, sin perder una de las principales ventajas de la modalidad educativa presencial que es el intercambio cara a cara con el alumno.

La bimodalidad se ha convertido en un reto post pandemia para aquellas universidades en la que la totalidad de sus actividades eran presenciales. Siendo una gran oportunidad para conjugar las ventajas de la enseñanza virtual y presencial, optimizando en definitiva el proceso de enseñanza- aprendizaje, en consonancia a la nueva realidad del contexto.

La bimodalidad exige, no obstante, revisar estratégicamente contenidos, metodologías y recursos. Se puede pensar en múltiples opciones, entre clases presenciales, en línea, talleres, experiencias grupales, y prácticas profesionales supervisadas. Optar entre diversos recursos como textos, simulaciones, videos, juegos. Se trata, en definitiva, de ir explorando, formándonos, planeado y tomando decisiones, pero siempre monitoreando y retroalimentando para conseguir la mejora continua.

Bimodalidad y aprendizaje basado en proyectos

En el repensar de las estrategias educativas post pandemia, surge la posibilidad de combinar la bimodalidad con el aprendizaje basado en proyectos. Cuando se trabaja en más profundidad con ésta metodología de enseñanza, los estudiantes asumen un rol activo en las clases, mientras el docente les sirve de guía, para disparar sul pensamiento crítico. En otras oportunidades, el docente opta por realizar algunas preguntas, que pueden generar distintas respuestas, y por lo tanto análisis que los estudiantes deberán realizar.

Al respecto, Rodríguez & Vílchez (2015) sostienen que “el Aprendizaje basado en proyectos (ABPy) ha ido ganando reconocimiento hasta convertirse en una de las metodologías más utilizadas en los actuales sistemas educativos para quienes han dado el paso hacia esa forma de entender la educación y la docencia que conlleva la construcción del conocimiento a través de la interacción con la realidad”.

Por su parte, Heydrich, Rojas & Hernández (2010) sostienen que “una característica especial del ABP consiste en resolver un problema de aplicación práctica. El proyecto está orientado a la acción. Con cada proyecto se pretende que los estudiantes hagan uso de las TIC en forma más efectiva y las utilicen para ejecutar las tareas de investigación, la escritura de informes y presentaciones electrónicas”.

Estas formas de enseñanza trazan cambios en distintos aspectos de la enseñanza- aprendizaje, referidos entre otros, al espacio, tiempo, elección de los recursos a utilizarse, forma de impartirse las clases, y tipos de evaluación. En todos los casos, es muy importante trabajar en la autonomía del alumno, para que el proceso resulte exitoso. Las estrategias basadas en proyectos, resultan muy interesantes por el enfoque interdisciplinario que conlleva, el trabajo en equipo, y su estrecho contacto con la realidad, vinculando de manera permanente el contenido teórico con la práctica.

Trazando estrategias educativas a largo plazo

La pandemia hizo que el proceso de adopción de las nuevas tecnologías fuera de una manera abrupta. Ahora la post pandemia requerirá continuar el esfuerzo realizado hasta ahora, en pos de combinar con éxito las ventajas de la presencialidad con la de la virtualidad.

Pulfer, Ferrante, & Dussel. (2020) sostienen que “no está de más recordar que para poder actuar de «manera reflexiva y fundada» –como dicen habitualmente– sobre la base de un conocimiento, es necesario, primero, dominarlo. Y para que ese dominio sea posible es necesario adentrarse en una lógica disciplinar: conocer sus reglas, objetos, criterios, propiedades y modos de producción, tal y como han sido racional e históricamente construidos”.

Sandoval (2020) expresa que “la estrategia didáctica de enseñanza donde se vincula las herramientas tecnológicas le permite al educador identificar sus diferentes habilidades para ser usadas en el aula. Estas estrategias, son importante si su aplicación está correlacionada entre las herramientas TIC y la propuesta académica, adicionalmente, esto permitirá encontrar un sentido didáctico de la tecnología donde dará una incorporación realmente significativa al proceso formativo”.

Cruz Alvarado, Sandí Delgado& Víquez Barrantes (2017) sostienen que “no se puede concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje en la actualidad sin que medie la creatividad de la población estudiantil y docente, la participación activa en el proceso de apropiación de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo y el enfoque curricular por competencias profesionales. Dirigir un proceso educativo desarrollador debe brindar al estudiantado la posibilidad de aprender a aprender. Las instituciones de educación deben ser dinámicas, flexibles y participativas. El estudiante necesita aprender a resolver problemas de su vida, aprender a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad”.

Quiroz & Jeldres (2014) se refieren al entorno virtuale de aprendizaje, expresando que “es un espacio diseñado con finalidades formativas y debe diferenciarse de un espacio web bien estructurado, pues este no garantiza aprendizaje. El diseño debe nutrirse principalmente de las investigaciones relacionadas a la estructuración y representación de la información y cómo puede ser utilizada en actividades de aprendizaje e interacción. La gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Todos estos medios son accesibles en un entorno virtual pero es preciso saber en qué momento utilizarlo en función de los objetivos y aprendizajes que se desean alcanzar”.

La planificación y gestión curricular resulta en consecuencia sumamente importante. Porque se requiere que su diseño tome en consideración los múltiples aspectos que pueden ser aprovechados dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se trata de diagnosticar y construir estrategias para el logro de los objetivos educativos a largo plazo.

Zabalza (2004) sostiene que “innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores. Y mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios (cuando son cambios y no meros sucedáneos) conllevan necesariamente”.

Hannan & Silver (2005) expresan que la innovación puede ser una estrategia de corto plazo para superar una crisis o para obtener mayor beneficio; puede ser coherente o consensual, y en general puede suponer más interrogantes que respuestas. Por ejemplo, el hecho de introducir las nuevas

tecnologías vídeo en la clase, colgar los apuntes en Internet, no es necesariamente algo innovador en la enseñanza, ya que no difiere fundamentalmente de dar una lección magistal o fotocopiarlos, respectivamente. La innovación por tanto no consiste en introducir las tecnologías, sino en la fuerza conductora del cambio y en sus repercusiones inmediatas".

Por su parte, Elosúa & García (1993) señalan que "aunque el profesorado en general se ha preocupado de enseñar a pensar, el momento actual presenta algunas circunstancias nuevas que influyen en la necesidad de formar mejor e informarnos acera de este tema".

Serrano (2020) expresan la importancia de un aprendizaje basado en el pensamiento.

Son las estrategias para enseñar y aprender a pensar, dentro de un contexto complejo, cambiante y tecnológico. Que se adquieran competencias más allá del contenido propio de cada materia, como trabajar en equipo, resolver problemas, ser innovadores, flexibles, emprendedores y sepan autoevaluarse.

La máxima calidad educativa se logrará involucrando a toda la comunidad universitaria en un proceso transformador del proceso de enseñanza- aprendizaje desde una nueva óptica. Ir más allá de incorporar simplemente la tecnología, el cambio debe ser mucho más profundo. Para ello hay que mirar la estructura, las prácticas pedagógicas, y los recursos disponibles. Pensar en nuevas estrategias curriculares que miren la realidad, formas de evaluación alternativas, y espacios de trabajo colaborativos y dinámicos, con un gran protagonismo del estudiante. Se trata de ser innovadores en la enseñanza.

Nuevas competencias docentes en la búsqueda de la excelencia académica

La implementación de las nuevas estrategias, demandarán de nuevas competencias por parte de los docentes. La capacidad de comunicación, destreza en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, comprensión y adaptación al entorno, flexibilidad, y todas aquellas habilidades transversales que marcarán una importante diferencia en la forma de impartir los contenidos.

Cardiel (2020) sostiene que sin lugar a dudas la educación a distancia, cualquiera sea la plataforma que se utilice, redefine tanto los roles de los docentes como de los alumnos, e implican un cambio de las estructuras, los procesos y los roles de la práctica docente que se usaban en la presencialidad, centrada en la figura del profesor.

Pérez (2020) cita a Cabero (2006) quien expresa que "hacen falta buenos líderes académicos que sepan buscar lo creativo y que el alumno no sea pasivo, "presencial o virtual, lo necesario es hacer universidades de calidad".

Por su parte, Alonso (2021) manifiesta que "La apropiación de la tecnología de la educación en línea es sin duda relevante, pero los aspectos actitudinales, emocionales y los valores, constituyen un importante elemento a considerar en las nuevas competencias docentes y seguramente en las de

cualquier profesional". Y sostiene que entre las principales competencias profesionales estarán la comprensión y adaptación a los nuevos contextos, así como la flexibilidad y polivalencia.
Calvo, Cervi, Tusa & Parola (2020) se refieren a que "el escenario de la „nueva normalidad" ha incrementado la importancia de la gestión del tiempo, la autonomía y la flexibilidad en la formación de los futuros profesionales. Este aspecto resulta crucial en la medida en que invita a repensar y, por ende, redefinir, el conjunto de competencias, contenidos y logros de aprendizaje de los programas formativos de los distintos grados".

La capacitación, el intercambio y la socialización de experiencias pedagógicas seguirán siendo un pilar fundamenta en el proceso de rediseño de las estrategias de enseñanza/ aprendizaje.

Conclusiones

Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. La tecnología se convirtió así, en el principal aliado de las personas para dar continuidad a sus actividades.

Hoy, frente a un panorama sanitario más esperanzador, y el regreso a las aulas post pandemia, los desafíos para los docentes tienen que ver con la posibilidad de detenernos y darnos tiempo para planificar, rediseñar, revisar contenidos, explorar herramientas, recursos y metodologías, para la formación de alumnos con pensamiento crítico, capaces de insertarse y dar respuestas a las nuevas necesidades del mundo laboral.

Dentro de las nuevas estrategias, resulta oportuno articular el espacio virtual con el presencial, a través de una educación bimodal, y continuar así aprovechando las bondades de las tecnologías de la información y comunicación, abordado desde una rigurosa planificación estratégica.

Estas estrategias cambian las maneras de enseñar y aprender. Y en ese camino, los docentes debemos estar dispuestos a reinventarnos, innovar, y comprometernos con la nueva realidad.

Referencias bibliográficas

- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, *11*(17), 1-57.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *50*, 13-40.
- Yábar, J. M., & Añaños, E. (2011). Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San NicolásSantos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65).

- Cardiel, H. C. (2020). Educación y pandemia: Una visión académica.
- Darío-Compilador/ao Editor/a Pulfer, Patricia-Compilador/ao Editor/a Ferrante, & Inés-Compilador/ao Editor/a Dussel. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Alonso, M. M. A. (2021). Competencias profesionales para el nuevo escenario post COVID 19. El caso de la educación. *Diversidad Académica*, *1*(1).
- Serrano-Prato13, G. P. (2020). Liderazgo Educativo en tiempos post pandemia. Aportes clave desde una mirada filosófica educativa. *Liderazgo y gestión educativa en tiempos de crisis*, *3*(7), 48-68.
- Rodríguez, I. R., & Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25).
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, *46*(158), 11-21.
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.
- Hannan, A., & Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. *Educatio Siglo XXI*, *23*, 215-217.
- Elosúa, M. R., & García, E. G. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (Vol. 1). Madrid, España: Narcea.
- Perez Zambón, S. (2020). Desafíos para una educación post-pandemia.
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(2), 24-31.
- González, E. L. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (21), 11-23.
- Quiroz, J. E. S., & Jeldres, M. R. (2014). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, *5*(1), 1-22.
- Cruz Alvarado, M. A., Sandí Delgado, J. C., & Víquez Barrantes, I. G. (2017). Diseño de situaciones educativas innovadoras como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, *8*.
- Calvo, S. T., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-2

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA CLASE ESPEJO

Pomares, Patricia Noemí
Universidad Nacional de Salta.
escribanapomares@hotmail.com

Eje temático: Desafíos de la Enseñanza de las disciplinas de las Ciencias Económicas en la bimodalidad
Palabras clave: desafíos, enseñanza, clase espejo.

Resumen

Soy Notaria y ejerzo mi profesión hace más de veinte años. Me desempeño como docente en la UNSA en las carreras de Administrador de Empresa y Contador Público, en las Cátedras de Derecho Comercial y Derecho Societario respectivamente, en Sede Central, Sede Regional Tartagal y Sede Rosario de la Frontera. Así mismo en la UCASAL. En el Colegio y Cámara de Corredores Inmobiliarios de la provincia de Salta brindo periódicamente. En el Colegio de Escribanos de la provincia de Salta me desempeñé como Docente de Derecho Societario en el curso para aspirantes, curso que debe ser aprobado para obtener la habilitación y acceder a la adjunción o titularidad de un registro y en diferentes Instituciones.

Actualmente me desempeño como CONVENCIONAL CONSTITUYENTE abocada a la Reforma de la Constitución de la Provincia de Salta, dentro de la cual me considero útil a la sociedad. Procurando adquirir las herramientas necesarias para aportar lo mejor de mí.

Elegí analizar el tema "**DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA CLASE ESPEJO**" porque es una temática que merece ser estudiada y profundizada. Considero apropiado abordarla para aportar una guía práctica para mis colegas, y para los distintos operadores de la docencia, como asimismo para los alumnos que merecen recibir lo mejor.
Mi objetivo se verá cumplido cuando logre transmitir lo trascendental que es poder llegar al alumno, y docentes teniendo en cuenta la influencia de las distintas herramientas tecnológicas.

OBJETIVO

Los propósitos generales del presente trabajo es compartir, indagar y adquirir experiencias e innovaciones en la práctica del proceso de Enseñanza –Aprendizaje, cotejándolas con las realidades, modalidades y prácticas de diferentes pares y reflexionando sobre la implementación de los cambios como proceso continúo:

Teniendo en cuenta:

- Análisis de la situación en épocas de Pandemia
- Formulación de propósitos claros
- Selección de espacios afines.
- Elección de estrategias metodológicas
- Planificación de las clases espejo
- Análisis, en equipo, de la experiencia
- Evaluación de la experiencia

La experiencia docente Universitaria recientemente a través del Método COIL me permite hacer un análisis de lo importante que es adquirir nuevas herramientas para el dictado de clases, especialmente con docentes y alumnos de otras partes del Continente Americano, en este caso particular con la Universidad UVAQ de México.

La Experiencia me brindo una apertura total, si bien en ambas Universidades dictamos las mismas asignaturas la realidad, social, cultural de los alumnos es muy distinta. Hasta el lenguaje es diferente cuando en realidad estamos refiriéndonos a lo mismo. Adquirimos nuevos conocimientos para aplicarlos en nuestras aulas, y en nuestras instituciones educativas.

En relación a la modalidad de la Clase espejo, son muchos los aspectos que me gustaría desarrollar y analizar pero me llevaría mucho tiempo y páginas, es por eso que solo iré analizando algunos de los que me parecen más relevantes y trascendentales.

Realizamos un par de sesiones conjuntas entre la UCASAL,y la UVAQ en nuestras respectivas cátedras, para los alumnos de ambas instituciones, exponiendo tanto docentes como estudiantes sobre las sociedades mercantiles bajo las legislaciones argentina y mexicana, respectivamente...

Realizamos un FORMATO DE PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD COIL y asimismo una FICHA para cada encuentro.

Especificando entre otros datos:

a) Nombre de las Instituciones
b) Datos de los Profesores
c) Especificaciones del Proyecto
d) Periodo del semestre
e) Idioma
f) Datos y cantidad de alumnos
g) Plataforma
b) Tema propuesto de la materia

c) Competencias a desarrollar en la Propuesta
d) Evidencias de aprendizaje/ producto esperado
e) Etapas del desarrollo de la clase propuesta
f) Evaluación.

El Programa de Aprendizajes Colaborativos Internacionales en Línea (ODUCOIL) es aquel orientado a promover la colaboración virtual entre profesores y estudiantes de las universidades afiliadas a la ODUCAL.

Este Programa es coordinado por la Dirección de Programas Internacionales de la Universidad de Monterrey (UDEM) en México.

Es una oportunidad para cualquier profesor de una universidad afiliada a la ODUCAL quien podrá postularse a este programa.

Es una experiencia altamente enriquecedora porque permite ver las propuestas que han subido otros profesores que también participan en ODUCOIL en América Latina, pudiendo seleccionar el curso que más le interesa y de esta manera recibir información; pudiendo seleccionar el más afín y de agrado en relación a la asignatura que dicta.

De esta manera se ponen en contacto los profesores del curso que quieren desarrollar la actividad de clase espejo, participando en un proyecto de metodología de aprendizaje colaborativo internacional en línea.

Luego de enviar la documentación requerida entrarán en contacto los profesores de ambas instituciones y comenzar a ponerse de acuerdo sobre las posibles actividades que serán asignadas a sus respectivos estudiantes como parte del proyecto, ya que es una actividad a llevarse a cabo en forma conjunta entre docentes y alumnos.

Finalmente se entra en la etapa de la evaluación del proyecto llevado a cabo en forma conjunta, y en la etapa final una vez terminadas toda la actividad debe compartirse su retroalimentación.

- El resultado del proceso

Se lo puede considerar desde un doble punto de vista:

1.- Individual
2.- Grupal

Me pareció excelente la experiencia

A continuación, transcribo el temario de la clase que yo como docente de ña Universidad Católica Argentina de Salta y mis alumnos argentinos compartimos con los alumnos de la Universidad vasco de Quiroga de México.

CLASE CONJUNTA

UCASAL – UVAQ

Esquema de trabajo en grupo:

Actividad	Trabajo	Entregable
Analizar las principales figuras societarias en México y Argentina, respectivamente	Formar 3 grupos en cada cátedra, para que cada uno exponga a los demás, alguna de las siguientes sociedades mercantiles: - Sociedad Anónima - Sociedad de Responsabilidad Limitada - Sociedad por Acciones Simplificada (símil en Argentina)	La exposición deberá contener: - Características generales y particulares de la sociedad correspondiente. - Análisis respecto de: a) Constitución b) Derechos y obligaciones de los accionistas c) Asambleas d) Administración e) Disolución f) Liquidación

Particularidades de la clase conjunta:

- Cada equipo tendrá 20-25 minutos para exponer.
- Al final, habrá una ronda de dudas y respuestas.
- Duración de la clase: 2 horas
- Fechas:
    - 18 de octubre (alumnos argentinos) y
    - 25 de octubre (alumnos mexicanos) de octubre de 2021
- Horario: 3:00pm México – 5:00pm Argentina
  (Dos horas de clase)

Equipos UVAQ:

Equipo 1 (Sociedad Anónima)	Equipo 2 (Sociedad Responsabilidad Limitada)	Equipo 3 (Sociedad por Acciones Simplificada)
Valeria Andrea Vanessa Evelyn Óscar	Heidi Karla Lupita Miguel Ángel	Lorena Sabino Angie Marco Antonio

A continuación, transcribo el temario de la clase que compartimos con los alumnos de la Universidad vasco de Quiroga de México.

Temario Clase de Derecho Corporativo
Grupo 7A

Tema	Actividad	Fechas
1. Antecedentes históricos. a. Los gremios. b. La revolución industrial. c. Los sindicatos.		
2. Antecedentes históricos en México. a. Constitución de 1824. b. Constitución de 1857. c. Constitución de 1917.	Realizar un cuadro comparativo de las libertades de comercio y asociación por cada Constitución.	
3. Libertades de comercio y asociación. a. Derechos humanos y la Constitución. b. Libertad de asociación. c. Libertad de comercio.	Realizar un estudio de los Tratados Internacionales celebrados por México, en los que se establecen derechos y libertades de asociación y de comercio.	
4. Áreas del derecho que se relacionan con el derecho corporativo.	Generar un análisis de las áreas del derecho que se relacionan con el derecho corporativo (de las no mencionadas) y el porqué de su relación.	

5. Legislación sobre el derecho corporativo en México.	Realizar un análisis de derecho comparado respecto de la legislación española.	
6. La empresa.		
7. Sociedades mercantiles. 8. Derecho comparado en relación con sociedades mercantiles extranjeras (ley y jurisdicción argentina)*.	Analizar, con sus pares argentinos, las formalidades esenciales para la constitución de sociedades mercantiles, sus tipos y características especiales.	
9. Fusiones y adquisiciones. a. Elementos esenciales. b. Due diligence. c. Documentos de la operación.	Llevar a cabo el due diligence legal, respecto de una empresa.	
10. Derecho concursal. a. Fines. b. Procedimiento.	Generar un proyecto de convenio concursal y de reestructuración de pago.	
11. Contratos mercantiles en general.		
12. Derecho Laboral. a. Relación con el Derecho Corporativo. b.		
13. Compliance corporativo a. Objetivo. b. Áreas de impacto. c. Beneficios.	Generar un listado de áreas del derecho que corresponden al compliance.	

*Objetivo: Realizar un análisis conjunto entre los alumnos de las cátedras de Derecho Corporativo (México) y Derecho Societario (Argentina), para el efecto de:

a) Realizar presentación conjunta sobre las sociedades mercantiles en específico, en cada jurisdicción:
    a. Constitución
    b. Funcionamiento
    c. Características
    d. Inscripción y actos de publicidad
    e. Procedimiento de disolución y liquidación
b) Establecer el análisis/estudio interrelacionado (los grupos de alumnos analizarán y presentarán sobre las sociedades mercantiles de la jurisdicción contraria).

De esta manera llevamos a cabo una experiencia enriquecedora y luego una evaluación de esta tarea conjunta.

Como así también durante los encuentros promovimos una disposición positiva para escuchar y participar en el desarrollo de los temas, para lograr con éxito una participación activa y reflexión crítica por parte de los alumnos, y también entusiasmo para la búsqueda de información de los diversos temas tratados.

Asimismo, se tuvo en cuenta los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre los diversos temas. Se vieron plasmados los resultados, no solo en las exposiciones sino también en las preguntas que los alumnos realizan, como así también de la participación e interés que manifestaron en conocer el derecho extranjero, realizando una perfecta comparación entre ambas legislaciones.

Se notó las características de las nuevas generaciones en el desarrollo y manejo de la técnica como por ejemplo internet y la tecnología.

Debemos involucrarnos, trabajar en equipo, es esencial que en la vida institucional y en el sistema educativo exista la evaluación consensuada lo que permitirá superar la improvisación y de esta manera se conocerán los logros reales y concretos.

CONCLUSIÓN

La Pandemia nos hizo reflexionar, a reinventarnos, y a utilizar todas las herramientas conocidas y asimismo a involucrarnos y familiarizarnos con técnicas y métodos desconocidos.

Estos nuevos intercambios y programas internacionales nos ayudan a la integración, de fronteras, de culturas, y sobre todo de .los seres humanos tan distantes y cercanos a la vez.

Los profesionales y docentes no debemos quedar afuera de estos cambios producidos por esta triste enfermedad que afecto al mundo y debemos agruparnos y trabajar incansablemente en busca de la integración.

Escribana Patricia Noemí Pomares.

BIOGRAFÍA

Achilli, Elena Libia. (2000.) “Investigación y Formación Docente”. Laborde Editor. Rosario – Argentina.

COOK Thomas D. y REICHARDT Charles. S. (1995.) “Métodos Cualitativos y Cuantitativos en InvestigaciónEvaluativa”.

JuanManuelÁlvarezMéndez. Revisión e introducción a la edición española por Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. Madrid. Ediciones Morata S. L. MEJÍA Lequérica, 12. Colección “La pedagogía hoy”. Madrid – España.

Colección Tercer Milenio CONSUDEC.

Victor Felix Saboy Uriburu – Educación y Formación Humana Ed. Humanitas – Buenos Aires – Año 1984

Vítolo, Daniel R. Comentarios a las modificaciones de la ley 26.994 a la Ley General de Sociedades: análisis comparativo con la ley 19.550. 2º ed. Actualizada y ampliada. Buenos Aires: Ad-Hoc.

Vítolo, Daniel R. Las reformas a la ley 19.550 de Sociedades Comerciales en el Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación. 1º ed. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2012. (Conforme al Decreto 191/2011)

Vítolo, Daniel R. Sociedades comerciales: Ley 19550 comentada: Doctrina. Jurisprudencia. Bibliografía / -- Santa Fe: Rubinzal-Culzoni, 2007; 2008; 2015. Los tomos V-A y V-B (Editados también como: Reformas a la ley general de sociedades 19.550: Ley 26.994, comentada. Código Civil y Comercial de la Nación) reformas introducidas por la Ley 26.994, Código Civil y Comercial de la Nación.

Benseñor, Norberto R. La problemática del artículo 291 del Código Civil y Comercial de la Nación con relación a las Personas Jurídicas. EN: 41º Convención Notarial CABA. Buenos Aires, junio 2015. Tema: “Modificaciones de la Ley 26.994 al régimen actual de Sociedades”.

LOS PROYECTOS DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS

Lascano, Ivanna Dayan; Zafe, Jorge Omar; Gervasoni, Eugenia Anahí
Alumna María Yanet Salas Cedrón
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – Universidad Nacional de Catamarca
ivannal@eco.unca.edu.ar - jorgezafe@gmail.com - pegervasoni@eco.unca.edu.ar
yanetsalas5@gmail.com

Eje Temático: Desafíos de la enseñanza de las disciplinas de las ciencias económicas en la bimodalidad.
Palabras Clave: Prácticas Profesionales Universitarias – Vinculación Universitaria – Contabilidad Social y Ambiental

RESUMEN

Las Prácticas Profesionales Supervisadas son una exigencia que deben cumplir las carreras de Contador Público en Argentina para acreditar calidad educativa. Las mismas son implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N° 3400 que fija estándares para la acreditación.

La propuesta se enmarca dentro de los requisitos de intensidad de la formación práctica como Espacio de Integración Final de la Carrera.

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca reglamenta las mismas a través de la Ordenanza C.D. FCEyA N° 003/2017.

El sobrevenir de la pandemia nos obligó a pensar las Prácticas Profesionales Supervisadas desde otra perspectiva, y más concretamente en cómo implementar las mismas a través de la bimodalidad en los proyectos de vinculación universitaria.

Introducción

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) son una exigencia que deben cumplir las carreras de Contador Público en Argentina para acreditar calidad educativa. Las mismas son implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N° 3400 que fija estándares para la acreditación.

Estas propuestas se enmarcan dentro de los requisitos de intensidad de la formación práctica como *Espacio de Integración Final* de la Carrera, aspecto muy importante al momento de evaluar si una práctica en concreto puede ser considerada como PPS o no.

Más allá de las exigencias del Ministerio de Educación, son una parte trascendente en la formación del futuro profesional, ya que es la instancia en donde el estudiante integra los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y muchas veces es cuando finalmente elige el perfil profesional a seguir.

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca reglamenta las mismas a través de la Ordenanza C.D. FCEyA N° 003/2017.

Según dicha ordenanza, en la FCEyA las PPS se puede dar en el marco de las siguientes modalidades:

- Sistema de Pasantías y/o Becas de Trabajo en el ámbito de empresas u organismos públicos o privados, en los cuales los alumnos de la Facultad realizarán actividades programadas u otras formas de prácticas supervisadas relacionadas con su formación y especialización, llevadas a cabo bajo la organización y control de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, según las características y condiciones que se fijan en convenios bilaterales estipulados en el marco normativo vigente en el Estado Nacional.
- Proyectos de Extensión (Voluntariado Universitario, Asistencia Técnica a Organizaciones Estatales o Privadas), Vinculación Tecnológica, o de Investigación (beca de investigación, ayudantía de investigación); o trabajos de transferencia que realice la Facultad para sectores de la producción y/o de los servicios o en cooperación con ellos.
- Proyectos o trabajos finales de asignaturas de la grilla curricular de la Carrera donde el alumno se encuentra inscripto que puedan responder a los objetivos fijados en el Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas.
- Trabajo de forma independiente o en relación de dependencia, para el caso que el alumno se encuentre desempeñando actividades relacionadas con el campo de actuación de la profesión.

El presente trabajo abordará con una mirada a futuro como nos debemos preparar para garantizar el cumplimiento de los requisitos establecidos en el Reglamento de PPS mediante la ejecución de tareas en un proyecto de vinculación universitario.

Partiremos de un análisis particular desde un proyecto presentado en la convocatoria “Proyectos de innovación y transferencia (Pi+T)-2021” denominado “Elaboración de Indicadores para la confección de Reportes de Gestión enfocado en la Sostenibilidad” para la Secretaria de Ambiente y Espacios Públicos de la Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca” para luego proyectar un

mecanismo de trabajo general para otros proyectos de vinculación que se puedan ejecutar en ámbitos de la FCEyA.

Antecedentes pre-pandemia

La asignatura "Espacio de Integración - PPS" integra el plan de estudios 2018 de la carrera de Contador Público, según los requisitos a cumplir para poder realizar la misma podemos decir que un alumno cursando el 4to o 5to año de la carrera cumple las condiciones. A la fecha de realización del presente trabajo ningún alumno en la FCEyA ha realizado las PPS dentro de ese plan de estudios.

En el plan de transición que fijas las pautas para pasar del actual plan de estudios 2001 de la carrera de Contador Público Nacional al plan 2018, dentro de la asignatura de "Ejercicio Profesional para Contadores" se fija de manera opcional la posibilidad de realizar las PPS.

Es decir que un alumno de dicha materia opta entre 2 posibilidades:

- Cursar de manera tradicional la materia y trabajar con casos de problematización y simulación;
- Realizar las PPS bajo las previsiones del Reglamento.
-

Desde la aprobación del Reglamento de Prácticas profesionales Supervisadas en la FCEyA de manera opcional y dentro de la asignatura "Ejercicio Profesional para Contadores" se han ejecutado las siguientes prácticas:

PERIODO	CANTIDAD DE ALUMNOS	MODALIDAD DE REALIZACIÓN
1° cuatrimestre 2018	7	Trabajo Independiente
	1	Programa de Extensión
2° cuatrimestre 2018	14	Trabajo Independiente
1° cuatrimestre 2019	4	Trabajo Independiente
2° cuatrimestre 2019	13	Trabajo Independiente
	4	Programa de Extensión
	2	Proyectos de Investigación
1° cuatrimestre 2020	No se realizaron por decisión de la cátedra	
2° cuatrimestre 2020	11	Trabajo Independiente
1° cuatrimestre 2021	3	Trabajo Independiente
	2	Programa de Extensión
2° cuatrimestre 2021	8	Trabajo Independiente

CUADRO N° 1: Modos de realización de las PPS por cuatrimestre. Elaboración Propia.

La experiencia del desarrollo de las PPS previo a la pandemia fue muy bueno. El reglamento articula un procedimiento muy sencillo que de manera práctica lo podríamos dividir en tres etapas:

1. Postulación de la propuesta de práctica para consideración;
2. Desarrollo de la práctica propiamente dicha (100 horas de trabajo);
3. Presentación de informes y cierre.

Lo que ya se había consolidado y articulado de manera muy eficiente se vio interrumpido de manera abrupta por las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio que con motivo de la pandemia por COVID 19 nos obligaron a suspender las actividades presenciales en las aulas y demás ambientes de trabajo.

Esto llevo a que la cátedra Ejercicio Profesional para Contadores en el primer cuatrimestre del 2020 tomará la decisión de no realizar las mismas, ante la incertidumbre de si los alumnos iban a poder efectivamente trabajar y cumplir las horas y sobre todo porque no se conocía hasta ese momento como articular un procedimiento eficiente de control y seguimiento.

La virtualización de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Ya con la experiencia de un cuatrimestre de cursado de manera totalmente virtual, en el segundo cuatrimestre del 2020 se reestablece el desarrollo de las PPS.

Ya contábamos con una experiencia de trabajo personal de manera virtual que nos brindó las herramientas tecnológicas, procedimentales y pedagógicas necesarias para poder pensar un mecanismo de realización, control y seguimiento de manera totalmente virtual.

Es por ello, que pudimos llevar adelante 16 PPS entre el 2°C 2020 y el 1°C 2021.

Para el 2°C 2021 algunas actividades presenciales fueron retomadas, y se habla de un pronto regreso a la “normalidad”, pero creemos que es el momento de pensar potenciar las futuras PPS con lo mejor de ambas experiencias, es decir a partir de lo que nos dejó la presencialidad plena y la virtualidad.

El desafío es aún mayor si pensamos como debería ejecutarse bajo la modalidad de un proyecto de vinculación concreto.

Los nuevos Desafíos y la mirada puesta en la bimodalidad

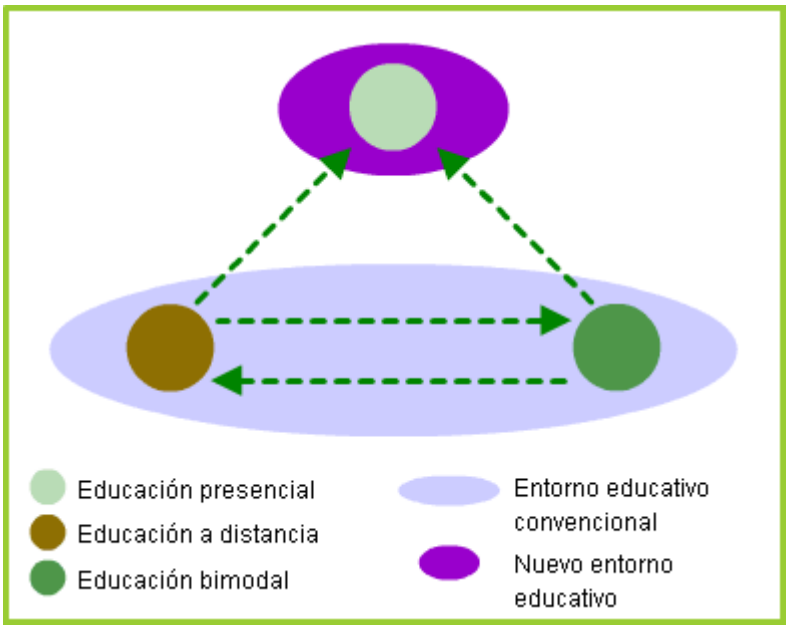
Nuestro desafío actual es pensar una propuesta de PPS aplicada al desarrollo y mejoramiento de las prácticas de gestión y elaboración de un balance social y ambiental el cual plasme aspectos sociales, humanos, comerciales, políticos, entre otros, enfocado en la responsabilidad social y rendición de cuentas a la sociedad por el uso de fondos públicos asignados a la secretaria de Ambiente y Espacios Públicos de la Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca (SAyEP).

Es importante destacar que el Balance Social es un instrumento necesario para medir y evaluar en forma clara y precisa los resultados de la aplicación de la política social de los organismos. Como herramienta permitirá actualizar las políticas y programas relacionados con su responsabilidad social, ya que se constituye como un instrumento efectivo de medición y control de sus acciones, como así también de los costos y beneficios relacionados.

Esta propuesta de PPS se plantea en el marco de bimodalidad de la enseñanza contemplando el contexto actual y la posibilidad de mantener este método de enseñanza en el futuro, se busca vincular los indicadores a surgir de la actividad en la organización con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) creados por las Naciones Unidas planteando los conocimientos adquiridos durante la formación del alumno a la práctica mediante la elaboración del Balance Social.

Desde nuestro punto de vista es necesario trabajar combinando la presencialidad de la educación tradicional con la virtualidad que posibilita la educación a distancia, es decir, compatibilizar estos métodos de enseñanza de forma flexible de manera tal que las PPS se adapten a las nuevas necesidades del proceso educativo.

El método de enseñanza bimodal permite superar las barreras de espacio y tiempo (principales limitaciones de la presencialidad) potenciando la calidad de nuestra propuesta de formación profesional.
Es importante destacar que, para ello, es necesario que tanto los alumnos como los docentes tengan la capacitación necesaria para el uso de las tecnologías de la información y acceso al equipo indispensable, lo cual en la actualidad es la principal limitación en la práctica de la bimodalidad.



Fuente: imagen extraída de http://agora.ucv.cl/

Para poder pensar una propuesta pedagógica de manera bimodal, primero tenemos que listar las actividades que debemos cumplir para obtener nuestros objetivos. Estas actividades a su vez las hemos categorizado en función a si podemos desarrollarlas de manera presencial o virtual. Las tareas a realizar por el alumno y los docentes en el marco de la PPS son:

EJECUTA	PRESENCIAL	VIRTUAL
Docente guía		Estructuración del equipo de trabajo y definición de responsabilidades para la elaboración y ejecución de las actividades.
Alumno		Realizar un análisis observacional y estructural de la realidad del organismo mediante información administrada a través de las paginas oficiales de gobierno, reportes difundidos a través de las redes sociales y distintos canales de difusión.
Alumno		Elaborar instrumentos que posibiliten la observación, aplicando técnicas de investigación para la obtención de información confiable (test, encuestas, entrevistas, etc).
Docente guía		Analizar y seleccionar el método de recolección de información que realizará el alumno, el cual permitirá obtener la información necesaria para el estudio en cuestión.
Docente guía y alumnos	Entrevista con las autoridades del organismo en donde se presenta al equipo y plan de trabajo (presencial y virtual) y define acciones conjuntas a seguir.	
Alumnos	Una vez seleccionado el método más adecuado para la recolección de información, el alumno deberá establecer la modalidad para llevar a cabo la acción (presencial, virtual mediante plataformas como zoom, meet, encuestas Google, etc).	

	Relevamiento de la información a fines de conocer la historia, estructura y aspectos internos y externos del organismo (análisis FODA). Esta actividad requiere una investigación personal en la organización utilizando el método adoptado para la recolección de información. Es importante destacar que la fuente de información debe ser confiable para que los datos obtenidos sean útiles, suficientes y reales.	
Alumnos		Procesar y analizar los datos obtenidos con finalidad de obtener la información relevante para la elaboración de los indicadores que integraran el Reporte de Gestión enfocado en la sustentabilidad para la realización del Balance Social.
Docente guía y alumnos		Realizar reuniones virtuales periódicas con los referentes de la entidad con la finalidad de evacuar dudas, recolectar información y presentar avances del trabajo.
Docente guía y alumnos	Programar y mantener reuniones quincenales con el docente tutor de las PPS, esta actividad es de vital importancia ya que permite un acompañamiento integral al alumno.	
Alumnos		Desarrollar planillas y hojas de cálculo que faciliten la tabulación de la información para la interpretación, evaluación y cruce de información frente al cumplimiento de las metas sociales propuestas. El objetivo es sistematizar y mantener actualizada los datos para la toma de decisiones.
Alumnos		Extraer del banco de datos (datos brutos) aquellos que resulten relevantes, compactarlos, resumirlos, interpretarlos y concentrarlos para elaborar conclusiones basadas en ellos,

		que sean de significación, con la finalidad de orientar acciones futuras.
Docente guía y alumnos	Presentación de los avances realizados, control y corrección.	

Se destaca que el balance social es una herramienta de gestión, por lo tanto, el grupo con la contraparte deberá definir el contenido de la información a divulgar.

La publicación del Balance social a presentar deberá reunir características predefinidas las cuales deben ser desarrolladas por los estudiantes:

- Introducción y presentación: se debe hacer énfasis en como el organismo concibe la responsabilidad social y cuál es la política social que la sustenta, lo que implica divulgar sus valores y objetivos sociales.
- Informe social: se refiere a la presentación de resultados analizando los mismos para observar el comportamiento de variables e indicadores, realizando el comparativo en ejercicios futuros.

Debe comprender las acciones que realiza la SAyEP en el área interna y externa, pero, además debe incluir el alcance y el impacto de estas acciones en sus trabajadores y la comunidad.

- Cuadro de Balance: se deberá mostrar las variables e indicadores sobre los cuales se establecen las metas para el periodo y comportamiento de estas.
- Conclusiones y recomendaciones: se deberá evaluar los resultados para establecer correctivos y hacer recomendaciones necesarias para que el organismo pueda tomar decisiones sobre su gestión social.
- Cuadro comparativo: mostrará variaciones en cuanto a los resultados de un periodo exponiendo los resultados de un periodo a otro sin tener en cuenta lo planeado.

El resultado final de la PPS debe ser compartido en el espacio establecido para tal fin en la plataforma educativa de la FCEyA y presentado ante el grupo estudiantil que forma parte del cursado de la Práctica Profesional.

Recursos Pedagógicos

Lo que aquí les presentamos no es una simple categorización de actividades para realizar de manera virtual o presencial, sino que lo planteado se constituye con una mirada integradora en una hoja de ruta, fundamental al momento de diseñar una propuesta pedagógica porque estructura la tarea y permite ordenarnos. Es importante en una modalidad educativa como esta reducir al máximo posible el grado de incertidumbre de los alumnos que participen de la práctica.

Como herramientas indispensables para el desarrollo de la PPS tenemos:

- Buena conectividad a internet en ambos espacios;
- PC de escritorio o notebook;
- Conocimientos en herramientas básicas, como paquetes office, programas de tabulación, formularios en línea de recolección de datos, programas de diseño y presentación, etc.
- Manejo de programas para encuentros sincrónicos online: meet, zoom, etc.
- Aulas espaciosas con PC disponibles para el trabajo colaborativo,
- La disponibilidad de tiempo y espacio para trabajo de campo.

Otro factor de análisis está delimitado por los criterios e instrumentos de evaluación, que deben ser explicitados a los alumnos en forma previa.

Conocemos que las evaluaciones responden a diferentes finalidades, pero en lo que respecta a la evaluación sumativa necesaria para determinar la aprobación o no de la práctica debemos tener en consideración al momento de fijar los criterios: el objetivo del aprendizaje, que es la integración de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y que estamos en una tarea que se desarrolla de manera grupal, por lo que hay muchos factores que la atraviesan. Es importante resaltar también que al tratarse de un proyecto de vinculación para el correcto desarrollo de muchas de las actividades se necesita de la buena predisposición de la contraparte, lo que puede afectar de manera directa la PPS.

Conclusiones

De lo realizado en materia de enseñanza virtual y presencial y de las proyecciones sobre lo que esperamos como una propuesta de educación bimodal para un proyecto de vinculación podemos concluir:

- ✓ La bimodalidad es una realidad que nos golpea la puerta y debemos estar preparados para afrontarla;
- ✓ No se trata de superar una etapa de educación virtual o presencial sino de pensar en una propuesta pedagógica superadora con las potencialidades de ambas;
- ✓ Para el desarrollo de un proyecto de vinculación el desafío es mayor, porque es necesario articular a nivel interno como organización educativa y a nivel externo con los protocolos y/o disponibilidad física y tecnológica de la contraparte;
- ✓ El objetivo final de una PPS es la integración de conocimientos, al momento de diseñar la propuesta no podemos dejar de pensar que a su vez dote al estudiante de la seguridad ineludible para afrontar la vida profesional.

Bibliografía

1- Facultad de Ciencias Económicas y Administración - UNCA. (22 de 12 de 2017). Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas. San Fernando del Valle de Catamarca, Catamarca, Argentina.

2- Gette, M. A., & Pordomingo, E. (13 de Septiembre de 2019). El seguimiento de graduados y las prácticas profesionales supervisadas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Foro Virtual de Simposios Nacionales de Profesores de Práctica Profesional - ISSN 1853-1024.

3- Ministerio de Educación. (08 de 09 de 2017). Acreditación Carrera Contador Público. *RESOL-2017-3400-APN-ME*. Ciudad de Buenos Aires.

4- Pasqualino, R. E., & Imwinkelried, G. E. (13 de Septiembre de 2019). Las PPS y los talleres de aplicación profesional en las organizaciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Foro Virtual de Simposios Nacionales de Profesores de Práctica Profesional - ISSN 1853-1024.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIRECTIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES EN CURSOS UNIVERSITARIOS

García, Javier Antonio; Usandivaras, Silvia Elena Teresita
Instituto de Administración; Facultad de Ciencias Económicas; UNT
jagarcia@face.unt.edu.ar ; susandivaras@face.unt.edu.ar

Eje temático: Desafíos de la Enseñanza de las disciplinas de las Ciencias Económicas en la bimodalidad
Palabras clave: Entornos virtuales – Estrategias – Universidad

Resumen

El presente trabajo aborda una mirada reflexiva sobre el desarrollo de habilidades directivas en estudiantes de administración. Para Whetten y Cameron (2011) el desarrollo de ellas es una tarea sin fin, debido a que el interés sobre su estudio no se limita a un entorno de trabajo o a una organización, sino que son aplicables a la mayoría de las áreas de la vida: familiar, afectiva, social, comunitaria.

El objetivo general de esta investigación es reflexionar sobre el desarrollo de habilidades gerenciales en los estudiantes de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FACE) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), durante el año 2021, desde los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Para ello resulta necesario relevar las distintas estrategias de enseñanza que posibilita implementar el aula virtual de la FACE – UNT e identificar las habilidades directivas que se pueden desarrollar con cada una de las mismas.

El trabajo se constituye en un estudio de caso con un enfoque cualitativo. Como instrumentos de recolección de datos pueden mencionarse: la observación y la revisión documental.

Entre los resultados obtenidos, se puede mencionar que la plataforma moodle (entorno virtual de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la Facultad bajo análisis) posibilita el desarrollo de numerosas habilidades personales, interpersonales y de manejo de grupo.

INTRODUCCIÓN

Hasta el año 2019, el dictado de los cursos en la Facultad de Ciencias Económicas (FACE) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) eran casi completamente presenciales. La pandemia de covid-19 impulsó un repentino cambio en la metodología de enseñanza y provocó que muchas estrategias de enseñanza-aprendizaje deban ser repensarse. El reto consistió en virar de un aula física a una digital, sin perder de foco el objetivo de lograr aprendizajes significativos en el estudiante.

En este trabajo de investigación se presenta una reflexión sobre algunas de las herramientas de la plataforma moodle (en donde se encuentran las aulas virtuales de las asignaturas que se dictan en la FACE - UNT) y su ayuda para favorecer el desarrollo de habilidades directivas en estudiantes de la Licenciatura en Administración, tomando el análisis de cuatro casos (asignaturas) durante el año 2021: Análisis Cuantitativo de Negocios I, Contabilidad Gerencial, Control de Gestión y el Taller de Metodología de Investigación en Administración.

Contar con personas con habilidades directivas es importante para una organización, por lo cual las instituciones educativas que instruyan en administración, deben focalizar sus esfuerzos en el desarrollo de las mismas. Para Marrero Sánchez, Mohamed Amar y Xifra Triadú (2018), el desarrollo integral de una persona no basta únicamente con el conocimiento que pueda aprender, sino que necesita un complemento de habilidades que le permitan comunicarse, tener autocontrol y confianza en sí mismo, entre otras (habilidades blandas o soft skills).

Numerosas investigaciones nacionales e internacionales (Huerta Mata y Rodríguez Castellanos, 2006; Madrigal Torres et. al., 2009; Whetten y Cameron, 2011; Puchol y Puchol, 2016) sostienen que la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo y el autoconocimiento, son algunas habilidades directivas (conocidas en el contexto organizacional, o de manera amplia como soft skills o habilidades blandas) requeridas en un profesional competente y que tradicionalmente no se aprenden en las universidades o, al menos, no tienen un papel relevante dentro de los métodos de enseñanza y planes de estudio. Las mismas, se aprenden y desarrollan, muchas veces, de forma vivencial a través de experiencias fuera de las aulas y, posteriormente, dentro del campo laboral. Sin embargo, ante los cambios de paradigmas en los mercados de trabajo y las instituciones educativas (con la irrupción de la virtualidad como una alternativa más valorada), su importancia ha quedado de manifiesto, obligando a las instituciones educativas a considerarlas fundamentales dentro de la formación de los futuros profesionales.

Por todo lo anteriormente enunciado, el problema a abordar en la presente investigación se constituye en el desarrollo de habilidades directivas en estudiantes universitarios de la carrera de grado en administración de la FACE - UNT, por medio de estrategias en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, y para brindar respuesta al problema, pueden formularse los siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cómo es posible desarrollar habilidades directivas en estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Administración de la FACE – UNT mediante el uso de estrategias en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, durante el año 2021?

- ¿Cuáles estrategias de enseñanza se pueden implementar en el aula virtual para el desarrollo de habilidades directivas en estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Administración de la FACE - UNT?
- ¿Qué tipo de habilidades directivas permite desarrollar cada estrategia disponible en los entornos virtuales?

Entre los resultados obtenidos, se puede mencionar que la plataforma moodle (entorno virtual de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la Facultad bajo análisis) posibilita el desarrollo de numerosas habilidades directivas. Por ejemplo, el taller de evaluación entre pares permite que los estudiantes entrenen sus habilidades de solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia y liderar el cambio. La actividad tarea permite impulsar el desarrollo de habilidades como la solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia, liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces.

MARCO TEÓRICO

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), son aplicaciones informáticas desarrolladas con fines pedagógicos (Szpiniak y Sanz, 2009) que posibilitan esta tarea. Fueron diseñados con el propósito de facilitar la comunicación entre los participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente docentes y alumnos, sea éste completamente a distancia (virtual), presencial, o de naturaleza mixta, es decir, que combine ambas modalidades en diversas proporciones (blended).

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), señalan que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (citando a Mayer 1944; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).

La palabra habilidad por sí misma remite a la capacidad, gracia y destreza para ejecutar algo. Cuando se refiere a las habilidades en plural, se puede encontrar que se vinculan a una tarea, implican un entorno, se demuestran en la realización de las tareas con regularidad y eficacia, y, sobre todo, se aprenden" (Madrigal Torres et. al. ,2009).

Considerando como marco teórico base a Whetten y Cameron (2011), las habilidades directivas se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- Personales: autoconocimiento, manejo del estrés y del tiempo y resolución analítica y creativa de problemas. Estas habilidades se concentran en asuntos que quizás no impliquen a otras personas, sino que se relacionan con el manejo del propio yo, de ahí que se llamen habilidades personales,
- Interpersonales: manejo de conflictos, motivación, comunicación e influencia. Estas habilidades se centran principalmente en asuntos que surgen al interactuar con otras personas y,

- Grupales: delegación, liderar el cambio y formación de equipos de trabajo. Estas habilidades se centran en asuntos fundamentales que surgen cuando la persona participa con grupos de personas, ya sea como líder o como miembro del grupo.

El autoconocimiento consiste en sentar las bases para la introspección, es decir, revelar el conocimiento que poseemos de nosotros mismos (Whetten y Cameron, 2011).

Desarrollar las habilidades directivas sería imposible si no se gestiona el tiempo. Covey (2013) sostiene que la administración efectiva consiste en empezar por lo primero: mientras que el liderazgo decide qué es lo primero, la administración le va asignando el primer lugar día tras día, momento a momento. El manejo del estrés y del tiempo requieren reconocer los elementos estresantes, saber controlarlos, y, por otro lado, aplicar un uso eficiente del tiempo (Whetten y Cameron, 2011).

La última habilidad dentro de esta primera clasificación, la resolución analítica y creativa de problemas, implica definir un problema, generar alternativas, evaluarlas y ponerlas en práctica, utilizando la innovación en situaciones que así lo requieran (Whetten y Cameron, 2011).

Dentro del segundo grupo de habilidades, encontramos que desarrollar influencia requiere utilizar el poder (proveniente de la persona o del puesto que poseen en la organización) para conseguir que las personas decidan contribuir por su propia voluntad, al cumplimiento de un objetivo común (Whetten y Cameron, 2011). En tal sentido, Robbins y Judge (2009) enuncian que: el poder se refiere a la capacidad que tiene A para influir en el comportamiento de B de modo que éste actúe de acuerdo con los deseos de A. Esta definición implica un potencial que no necesita actualizarse para que sea eficaz, y una relación de dependencia.

El manejo de conflictos consiste en manejar las tensiones que se producen en la organización, para que éstas tengan un impacto positivo en los resultados. Robbins y Judge (2009) definen conflicto como un proceso que comienza cuando una de las partes percibe que la otra ha sufrido un efecto negativo, o está por hacerlo, algo que a la primera le preocupa.

Huerta Mata y Rodríguez Castellanos (2006) consideran que la comunicación comprende la transferencia de significados. Si no se ha transmitido información o ideas, la comunicación no se ha dado. En este sentido, es indispensable que el receptor pueda comprender el mensaje que envía el emisor. La comunicación consiste en poder expresar nuestras ideas, ya sea de manera oral o escrita.
La última habilidad interpersonal se refiere a la motivación. Robbins y Judge (2009) la definen como los procesos que inciden en la intensidad (lo enérgico del intento de una persona), dirección y persistencia del esfuerzo (medida del tiempo durante el que alguien mantiene el esfuerzo) que realiza un individuo para la consecución de un objetivo.

Motivar es poner en movimiento, mover y movilizar. Ese movimiento, esa puesta en marcha, comienza con un proceso interior que sucede dentro de cada persona, del cual cada uno es dueño y responsable de iniciar. La verdadera motivación no es exterior, sino que es interior. Del exterior podrán recibirse

diferentes tipos de estímulos que podrán ser de variadas maneras. Estos estímulos podrán despertar dentro de la persona diferentes deseos, aspiraciones y ansias por crecer, por desarrollarse o por lograr ciertas y determinadas metas (Astarola et. al, 2008).

Analizando el último grupo de habilidades, se encuentran las de facultamiento y delegación, que significan dar libertad a las personas para realizar con éxito lo que ellas deseen (Whetten y Cameron, 2011). Muchas veces se suele utilizar el concepto empowerment, el cual implica trabajar con nuestros colaboradores de manera de crear un ámbito que permita potenciar y poner en práctica -liberar- sus conocimientos, experiencia y motivación, para realizar un trabajo o tarea determinada de manera exitosa (Astarola et. al, 2008).

Por sí solo, el ser humano es incapaz de satisfacer sus necesidades y sus deseos. Sin embargo, en la medida en que varias personas coordinan sus esfuerzos, descubren que juntas pueden hacer más que cada una de ellas por separado (Franklin y Krieger, 2012).

Robbins y Judge (2009) consideran que un equipo de trabajo genera una sinergia positiva a través del esfuerzo coordinado. Los esfuerzos de sus individuos dan como resultado un nivel de rendimiento superior a la suma de los aportes individuales. En síntesis, formar equipos de trabajo consiste en saber agrupar a las personas aprovechando cada una de sus diferencias y virtudes, para que el desempeño del grupo sea superior a la suma los rendimientos individuales.

Por último, para liderar el cambio se necesita conseguir que el dinamismo del entorno tenga resultados positivos en la organización. El liderazgo es la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas (Robbins y Judge, 2009). Huerta Mata y Rodríguez Castellanos (2006) lo conceptualizan como la habilidad de inspirar confianza y apoyo entre las personas necesarias para lograr las metas; así como una fuerza dinámica que motiva y coordina la organización.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El objetivo general del presente trabajo de investigación es reflexionar sobre el desarrollo de habilidades gerenciales en los estudiantes de la Licenciatura en Administración de la FACE – UNT, durante el año 2021, desde los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

- Relevar las distintas estrategias de enseñanza que posibilita implementar el aula virtual de la FACE – UNT,
- Identificar las habilidades directivas que se pueden desarrollar con cada una de las mismas.

El trabajo se constituye en un estudio de caso. El enfoque con el cual se lo aborda es cualitativo, debido a que existe un fenómeno que se quiere comprender (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Como instrumentos de recolección de datos pueden mencionarse la observación (interacción en el aula virtual, estrategias disponibles y utilizadas) y la revisión documental (plan de estudios y programas de las asignaturas desde tercer hasta quinto año, incluidas las optativas).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La FACE - UNT trabaja con la plataforma moodle como entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. Las asignaturas de todas las carreras de grado que se dictan en la misma deben tener su aula virtual en donde disponen el material, direcciones de correos de los docentes, novedades, horarios de consulta, entre otros. Dentro de cada aula es posible utilizar numerosas estrategias que faciliten un aprendizaje significativo en los estudiantes, y por supuesto, el desarrollo de habilidades directivas.

Figura 1: captura del aula virtual en la plataforma moodle para añadir una actividad o un recurso

Fuente: plataforma moodle (aula virtual)

En primer lugar, se realiza una reflexión sobre las herramientas disponibles dentro del aula virtual que las asignaturas bajo análisis utilizaron, vinculando las estrategias con las habilidades que pueden desarrollar. De esta manera, es posible mencionar:

- Cuestionario: permite que el estudiante responda preguntas de diversos tipos (verdadero o falso, *múltiple choice*, emparejamiento, numérica, etc.). Favorece el desarrollo de habilidades de solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento.
- Foro: puede organizarse para permitir una dinámica de trabajo por tema o para responder una pregunta o consigna general. Permite desarrollar habilidades de solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, manejo de conflictos, motivación e influencia.
- Lección: organiza contenidos a modo de clases, permitiendo que el estudiante avance a medida que aprende conceptos e ideas. Desarrolla habilidades de solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento.
- Taller de evaluación de pares: en una primera instancia el estudiante debe responder una consigna, y luego corrige una o más entregas que realizan sus compañeros (para ello sigue un criterio establecido por el docente). Puede potenciar el desarrollo de habilidades como la

solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia y liderar el cambio.

- Tarea: el estudiante debe subir una respuesta o trabajo a una consigna brindada por el profesor (de manera individual o grupal). Puede impulsar el desarrollo de habilidades como la solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia, liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces.

En segundo lugar, existen algunas herramientas adicionales que no se utilizaron en las asignaturas, pero que también pueden ser muy útiles para el objetivo buscado. Por ejemplo:

- Wiki: los estudiantes pueden esbozar respuestas a una consigna de manera colaborativa. Esto es, cada integrante de un grupo comparte sus puntos de vistas hasta lograr una repuesta consensuada. Aquí se pueden desarrollar habilidades como la solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia, liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces.

Finalmente, si bien son estrategias que no tienen una relación estricta con el aula virtual, es posible utilizarlas en entornos virtuales:

- Trabajo de campo: los estudiantes aplican los conocimientos abordados en la asignatura en un caso real (en grupos). Aquí se pueden desarrollar habilidades como la solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación, motivación, manejo de conflictos, influencia, liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces.
- Coloquio grupal: examen oral y grupal sobre los contenidos abordados en la asignatura. Permite desarrollar habilidades de solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés, autoconocimiento, comunicación y manejo de conflictos.

A modo de resumen, se presenta la siguiente tabla resumen:

Tabla 1: resumen de estrategias en entornos virtuales

Estrategia	**Habilidades personales**	**Habilidades interpersonales**	**Habilidades de manejo de grupos**
Cuestionario	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento		
Foro	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación, manejo de conflictos, motivación e influencia	

Lección	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento		
Taller de evaluación de pares	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación, motivación, manejo de conflictos e influencia	Liderar el cambio
Tarea	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación, motivación, manejo de conflictos e influencia	Liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces
Wiki	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación, motivación, manejo de conflictos e influencia	Liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces
Trabajo de campo	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación, motivación, manejo de conflictos e influencia	Liderar el cambio, delegación y formación de equipos eficaces
Coloquio grupal	Solución analítica y creativa de problemas, manejo del estrés y autoconocimiento	Comunicación y manejo de conflictos	

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje permiten implementar diversas estrategias que posibiliten el desarrollo de habilidades directivas en estudiantes de la Licenciatura en Administración de la FACE – UNT. Mediante la pericia, el docente puede idear diversas actividades que consigan aprendizajes significativos.

Dentro del aula virtual de la FACE – UNT se pueden utilizar cuestionarios, foros, lecciones, talleres de evaluación entre pares, wikis, entre otras estrategias sumamente útiles. Claro está que el diseño de las mismas por parte del docente permitirá impulsar una o más habilidades directivas en los estudiantes (personales, interpersonales y grupales). Es por ello que resulta imprescindible pensar en la totalidad del trayecto formativo y no en cada estrategia de manera individual, para crear una experiencia que resulte enriquecedora, y, aunque cada estrategia no fomente la totalidad de las habilidades directivas, sí lo hagan en conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid, España: Paidós.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF, México: Mc Graw Hill.

Franklin E., Krieger M. (2012). *Comportamiento organizacional*. México DF, México: Pearson.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C, Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: Mc Graw Hill.

Huerta Mata J., Rodríguez Castellanos G., (2006). *Desarrollo de habilidades directivas*. México DF, México: Pearson.

Madrigal Torres B., Baltazar Silva, A., Franco García, R., Montoya, H., Ochoa Ramos, A., Madrigal Torres, R., Vázquez Ávila, G., Zárate Sevilla, L., Delgado Mendizábal, R., Gómez Quintero, O. (2009). *Habilidades directivas*. México DF, México: Mc Graw-Hill.

Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA, Vol.5, pp.1–18. Recuperado en marzo 2021, de: https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Puchol, L., Puchol, I. (2016). *El libro de las habilidades directivas*. Madrid, España; Díaz de Santos.

Robbins S., Judge T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México DF, México: Pearson.

Szpiniak, A., Sanz, C. (2009). *Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad.* Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14184

Whetten, D. y Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México DF, México: Pearson.

CONTABILIDAD DE COSTOS EN MODALIDAD REALIDAD

Acosta Malebrán, Marcos Antonio; Morales, Andrea Silvina
Cátedra Contabilidad de Costos.
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.
Universidad Nacional de Catamarca.
marcosam@eco.unca.edu.ar - andream@eco.unca.edu.ar

Eje Temático: Desafíos de la Enseñanza de las disciplinas de las Ciencias Económicas en la Bimodalidad.
Palabras Clave: COSTOS – APRENDIZAJE - PANDEMIA

Resumen

Se describen experiencias educativas que se desarrollaron desde la Cátedra. Con el objetivo de que los alumnos tomen contacto directo con el mundo empresarial, con los procesos productivos y sus costos, se implementaron actividades especiales que les permitieron profundizar e integrar conocimientos curriculares que se generan en el ámbito áulico con la realidad productiva, industrial y empresarial.

Una de las experiencias con la presencialidad fue las visitas a empresas y plantas fabriles de la Provincia junto al equipo de docentes y alumnos cursantes, complementariamente, los estudiantes elaboraban y exponían informes de esas visitas. La actividad se implementó como metodología de enseñanza desde el año 2014 obteniendo excelentes resultados. Esta estrategia se desarrolló como método de aprendizaje en el marco del proceso de formación académica con inserción en la realidad local.

Inmersos en pandemia Covid-19 ante la imposibilidad de realizar esa actividad, asumimos el desafío de adecuarnos con las herramientas disponibles generando una actividad motivadora que permita a los estudiantes ese objetivo de acercamiento con la realidad. Organizamos las Jornadas Interdisciplinarias Virtuales en las cuales convocamos profesionales del NOA que expusieron la vinculación de costos a distintas actividades del sector desarrollando una perspectiva real de los Costos Especiales.

Finalmente desarrollamos una Actividad Práctica Integradora por la cual los estudiantes debían elegir una empresa y aplicando herramientas aprendidas en la asignatura efectuaban el análisis de los costos de cada una de las empresas, se incluía un análisis de como afectó la pandemia los costos empresarios en las distintas actividades económicas y empresariales.

INTRODUCCIÓN

En el marco de proceso de formación académica con inserción en la realidad local y regional, alumnos de la Cátedra Contabilidad de costos de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Catamarca desde el año 2014 vienen realizando diversas actividades de vinculación con el medio. Una de las experiencias que se implementó mientras estuvimos con la presencialidad plena fue la organización de **"Visitas a Empresas y Plantas Fabriles de la Provincia"**. Ya en época de pandemia Covid-19 y ante la imposibilidad de realizar esa actividad, asumimos el desafío de adecuarnos con las herramientas disponibles generando una actividad motivadora permitiendo que los estudiantes tengan un acercamiento con la realidad. Fue así que organizamos desde la Cátedra las "**Jornadas Interdisciplinarias Virtuales: Costos de la Teoría a la realidad"** en las cuales convocamos a destacados profesionales del NOA que desarrollaron una perspectiva real de los Costos Especiales. Nuestra última experiencia en este 2021, también en contexto de virtualidad, fue la implementación de una **"Actividad Práctica Integradora -API- "Costos en Pandemia"** por medio de la cual los estudiantes, efectuaron el análisis de los costos de diversas empresas del medio local, con especial análisis de los costos en contexto de covid19.

Compartimos en el presente trabajo diversas experiencias que tuvieron como objetivo aproximar a los estudiantes al mundo empresarial, productivo e industrial, con el fin de integrar lo que se aprende en el ámbito áulico y contrastar con la realidad local, analizando los costos en las distintas actividades productivas o de servicios. En tal sentido, en la programación académica de la asignatura se incorporó una unidad específica denominada "La aplicación de los Costos Especiales en la realidad" cuyo objetivo es complementar el contenido teórico-práctico discutido en clases con los estudiantes de Contador Público de la UNCA.

Así, esta ponencia expone las características de cada una de las experiencias y se presentan además los resultados de visitas realizadas, exposiciones de profesionales y de los trabajos realizados por los alumnos, utilizando los datos recopilados a través de cuestionarios a los estudiantes participantes después de cada una de las experiencias.

Las actividades desarrolladas nos permitieron fortalecer la formación del futuro profesional, mejorando la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con una adecuada vinculación y articulación con el sector productivo e industrial, tanto privado como estatal.

EXPERIENCIAS DE COSTOS EN MODALIDAD REALIDAD:

"Visitas a Empresas y Plantas Fabriles de la Provincia"

Con el fin de que los alumnos tengan una interacción con el sector productivo - industrial, se decidió implementar nuevas metodologías de aprendizaje en la asignatura Contabilidad de Costos de tercer año de la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Catamarca. La propuesta de llevar a cabo una experiencia de visita a planta fabril surge en el año 2014. Como primer paso, se inició el desarrollo de actividades de coordinación entre un docente de la cátedra y una planta industrial del medio.

Los objetivos particulares que inicialmente se plantearon en esta experiencia a nivel cátedra están enfocados en el desarrollo de competencias en el alumno y estos son:

- Adquirir la capacidad de describir las características básicas de los procesos productivos que se desarrollan en el sector industrial.
- Identificar las distintas modalidades de proceso de producción y de métodos y sistemas de costos utilizados.
- Identificar los distintos elementos de costos (materia prima, mano de obra y costos indirectos de fabricación)
- Visualizar los equipos de producción, apreciar su funcionamiento y percibir como se lleva a cabo la producción industrial.
- Interaccionar con profesionales del área de la industria, recopilar información inherente al proceso productivo, a los productos terminados, y las condiciones de almacenamiento, comercialización y organización.
- Utilizar la terminología específica adquirida en la asignatura para expresar apropiadamente las observaciones realizadas sobre el ámbito industrial.
- Adquirir una visión a escala real de los equipos e instalaciones que intervienen en las operaciones y de los recursos humanos afectados (Mano de Obra Directa e Indirecta).

Una vez definidos los objetivos y características de dicha experiencia, la misma se ha implementado en la cátedra a partir del año 2014 y continúa.

Las fábricas se seleccionaron en base a los distintos rubros, tipos de procesos productivos, métodos de producción y tecnología utilizada y la predisposición de sus administradores para realizar una visita guiada.

Las visitas se organizaron una vez desarrollados la totalidad de contenidos académicos y se desarrollaron en forma grupal (participando en promedio quince -15- alumnos) acompañados por docentes de la asignatura.

Guiados por especialistas, los estudiantes recorrieron las distintas áreas de la planta fabril y observaron procesos de producción industrial, gestión de calidad y logística. Asimismo, fueron abordadas a lo largo del itinerario distintos aspectos tales como tecnología, seguridad, estructura, mercado, competencia y optimización de escala de producción y costos.

Finalmente se culminó con ronda de preguntas por parte de los estudiantes y docentes y se permitió que los alumnos puedan consultar sobre inquietudes o dudas sobre los procesos productivos, materiales o equipos utilizados en dicha industria, con el fin de relacionar los contenidos teóricos de la asignatura.

Algunas de las empresas y plantas industriales que se visitaron a lo largo de estos años fueron:

EMPRESA	TIPO Y/O RUBRO	UBICACIÓN
CONFECAT S.A.	INDUSTRIAL/ TEXTIL (CONFECCION DE PRENDAS Y CALZADOS)	Av. Pte. Castillo - La Chacarita - San Fernando del Valle de Catamarca
ALGODONERA DEL VALLE S.A.	TEXTIL (CONFECCIÓN DE TELAS DE ALGODÓN)	Zona Industrial - El Pantanillo - San Fernando del Valle de Catamarca
EDIFICAT	METALURGICO	Zona Industrial - El Pantanillo - San Fernando del Valle de Catamarca
YERSIPLAST S.A.	TEXTIL (ELABORACION DE TELAS)	Av. Belgrano - Valle Central - San Fernando del Valle de Catamarca
BODEGA MI CHANGO	ELABORACION DE VINOS	Av. Pte. Castillo 4181 - Valle Central - San Fernando del Valle de Catamarca
CERVECERIA ARTESANAL CORZUELA	ELABORACION DE CERVEZA ARTESANAL	Gdor. Samuel Molina N°748 - Valle Central - San Fernando del Valle de Catamarca
CERVECERIA ARTESANAL WAKANI	ELABORACION DE CERVEZA ARTESANAL	República 24 - Valle Central - San Fernando del Valle de Catamarca
ARCOR S.A.I.C.	ALIMENTOS	Planta Fabril - Recreo - Departamento La Paz
COTALI	ALIMENTOS: PRODUCTOS LACTEOS	Santa Rosa, Departamento Valle Viejo
LOMA NEGRA	CEMENTERA	Localidad La Calera, Departamento El Alto
DULCES REGIONALES CUESTA DEL PORTEZUELO	ELABORACIÓN DE PRODUCTOS REGIONALES	Ruta Nacional 38 - San Fernando del Valle de Catamarca

Una vez finalizada cada una de las experiencias de los distintos años se busca indagar acerca de la visión de la misma desde la perspectiva de los alumnos. Para evaluar las opiniones de los estudiantes, se diseñó y distribuyó una encuesta utilizando un cuestionario con preguntas abiertas. Si bien se consideraron diversas categorías de análisis, en este trabajo nos centramos en el estudio de aquellas donde se indaga sobre la opinión del alumno respecto a cómo contribuye esta actividad a afianzar los conceptos aprendidos en la asignatura y consolidar su formación personal y profesional, además de determinar a su criterio debilidades, fortalezas y algunas sugerencias, en donde el empresario o encargo podrá tenerlas en cuenta o no, estas actividades fueron realizadas años tras años hasta el año 2019.

Jornadas Interdisciplinarias Virtuales "Costos de la Teoría a la Realidad"

En el año 2020 en el contexto de pandemia Covid-19 y ante la imposibilidad de realizar esa actividad tan esperada por alumnos, docentes y empresas, y sin perder de vista el objetivo planteado por la Cátedra, asumimos el desafío de adecuarnos con las herramientas disponibles generando una actividad motivadora que permita a los estudiantes ese objetivo de acercamiento con la realidad. Fue así que organizamos desde la Cátedra las Jornadas Interdisciplinarias Virtuales "Costos de la Teoría a la Realidad" en las cuales convocamos a destacados profesionales del NOA que expusieron la vinculación de los costos a distintas actividades del sector público y privado desarrollando una perspectiva real de los Costos Especiales.

Fue una experiencia tan única en momentos muy especiales de la vida en donde estábamos atravesando en ese momento una incertidumbre de como enseñaríamos día a día y adaptándonos a los cambios constantes que teníamos al igual que los empresarios e industrias privadas y públicas. Iniciadas las Jornadas Interdisciplinarias tuvimos una repercusión muy interesante de parte de los estudiantes, aprovechando al máximo cada una de las exposiciones de empresas y sectores que ya estaban atravesando la época de pandemia y se debían reestructurarse, reinventarse e ir aplicando nuevas estrategias y políticas.

Los temas abordados acerca de los Costos Especiales y los expositores fueron los siguientes:

LA IMPORTANCIA DE LOS COSTOS EN LAS ORGANIZACIONES
MG. CPN Andrea Morales Docente e Investigadora de la FCEYA. Profesora Titular de la Cátedra de Contabilidad de Costos de la FCEyA, de la UNCA.
COSTOS HOSPITALARIOS
DR. FERNANDO LONCARICH YOVANOVICH Jefe de Servicio de Hemoterapia del Hospital San Juan Bautista. Profesor de la Facultad de Cs de la Salud UNCA. Ex Director del Banco de Sangre de la Provincia.
COSTOS EMPRESARIOS EN PANDEMIA
MG. ING. AGRONOMO RENE FERNANDO LUNA Ingeniero Agrónomo y Magister en Entomología. Representando a Cervecería Corzuela. Emprendimiento Provincial
COSTOS DE LA CONSTRUCCIÓN
CP CAROLA NIETO Contadora Pública Nacional. Asesora Contable con experiencia desde hace más de veinte años en el rubro de empresas industriales en la rama de la construcción.
COSTOS AGRICOLAS Y GANADEROS:

ING. AGRONOMO JUAN CARLOS MORALES Asesor y Consultor Agrícola. Docente de la Facultad de Agronomía y Zootecnia de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Expositor invitado a diversos eventos de índole nacional e internacional. Participó de publicaciones y entrevistas en Diarios nacionales como Clarín y La Nación. **ING. ZOOTECNISTA MARIA GABRIELA ALCOCER** Profesora Universitaria de las Carreras de Zootecnia y Médico Veterinario de la Facultad de Agronomía y Zootecnia Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Desarrollo y Exposición de Actividad Práctica Integradora (API)

Contando con experiencia de educación en épocas de pandemia en el año 2021 en la programación académica de la asignatura se incorporó el desarrollo de una Actividad Práctica Integradora (API) por medio de la cual los estudiantes, formando equipos, debían elegir una empresa del medio y aplicando herramientas aprendidas en la asignatura efectuaban el análisis de los costos de cada una de las empresas. Asimismo, se incluía un análisis de como afectó la pandemia los costos empresarios en las distintas actividades económicas y empresariales, aspectos que fueron compartidos en las exposiciones virtuales llevadas a cabo por los alumnos, donde se destacó la utilización de herramientas informáticas y la oralidad.

En esta oportunidad, los temas a analizar y exponer eran de libre elección, en donde los estudiantes se orientaban de empresas del medio y el equipo docente los colaborábamos asesorándolos y efectuando el contacto con algunas empresas. De esa manera ellos accedían a información y en ocasiones, los responsables y propietarios mediante videoconferencias, explicaban a los estudiantes aspectos relevantes. Los temas propuestos por los estudiantes fueron:

TEMAS
Proceso Productivo: Elaboración de Vino
Proceso Productivo: Panificación
Proceso Productivo: Cerveza Artesanal
Proceso Productivo: Elaboración de Embutidos y Chacinados
Proceso Productivo: Caña de Azúcar
Proceso Productivo: Elaboración de Lácteos. Empresa Cotalí (Valle Viejo)
Proceso Productivo: Elaboración de Productos Textiles
Proceso Productivo: Elaboración de Dulces: Empresa: Dulces Valdez S.A.
Proceso Productivo: Elaboración de Aceitunas en Salmuera

Proceso productivo: Elaboración Endulzantes y Bebidas: Empresa EBA (Bolivia)

JUSTIFICACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO:

Diversos motivos fundamentan nuestra propuesta de realizar visitas técnicas a empresas, realizar jornadas interdisciplinarias o solicitar un API actividad práctica integradora, todas estas como parte del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje:

1°) La intención de que los estudiantes tomen contacto con la realidad estudiada.

Tal iniciativa surge también debido al desconocimiento de los alumnos de lo que pasa en el mundo productivo industrial. El objetivo previsto es posibilitar que los alumnos puedan conocer y vivenciar procesos industriales complejos y tengan un contacto directo con la realidad empresarial y productiva local. Esta experiencia surge para contrarrestar esa "distancia" entre los conocimientos áulicos y bibliográficos con los que surgen en la realidad. Dentro de la categoría de trabajos de campo, se incluyen las visitas a empresas de la especialidad que permiten la interacción directa del estudiante con el campo profesional (SPELTINI y ROBLE, 2009). Para ello las visitas a las fábricas constituyen una experiencia de campo y una valiosa herramienta de investigación por cuanto sirve para despertar un diálogo entre los empresarios, administradores, operarios, etc. con los estudiantes que, si ese espacio no existiera, no podría darse.

2°) Integrar teoría y práctica:

El camino más eficaz para desarrollar estas competencias es la práctica. Las exigencias de los tiempos modernos han llevado a la comunidad educativa a pensar en cómo los futuros egresados puedan para enfrentar la vida profesional al darles instrumentos que les permitan utilizar sus conocimientos y desarrollar las destrezas necesarias para incorporarse al mundo productivo.

En efecto, constituye nuestra finalidad de integrar y reforzar los conocimientos teóricos –prácticos adquiridos en el aula vinculados con la temática de los costos empresarios (clasificación de los costos, procesos productivos, departamentalización, determinación de los costos de producción, principales reportes o informes de costos, entre otros aspectos).

3°) Educar para el mundo productivo

El desarrollo de competencias laborales significa un reto para las instituciones educativas, considerando particularmente una formación centrada en destrezas y habilidades. En tal sentido, la formación laboral constituye un aspecto importante a considerar en el nivel educativo superior de educación.

Se requiere ampliar su visión de las competencias específicas, para adaptarse a las cada vez más cambiantes necesidades y oportunidades del mundo productivo, reconociendo las potencialidades productivas del entorno y los intereses profesionales de sus estudiantes.

4°) Mejorar la formación profesional.

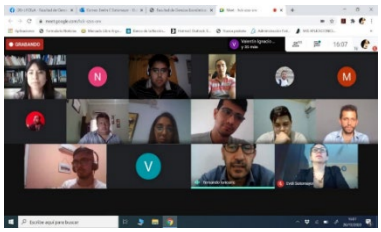
El desarrollo de competencias laborales implica que las instituciones educativas deben responder las demandas específicas del mercado laboral y abrir espacios de observación y práctica que les permitan a los estudiantes explorar intereses profesionales y productivos que sin dudas conducirán a un mejoramiento de la calidad de formación profesional.

5°) Construcción de conocimiento:
Con la firme convicción que tenemos quienes formamos la cátedra, de que el conocimiento se construye entre todos (docentes, empresarios, administradores, colegas, alumnos). Esta estrategia se desarrolla como método de aprendizaje activo.

6°) Universidad – Empresa un binomio necesario:
En el actual contexto internacional el conocimiento es el motor del desarrollo, ya que constituye la base de las estructuras productivas y es el determinante de la competitividad de los países. Para ello se requiere de un eficaz vínculo entre el mundo educativo y el productivo, que fomente en las instituciones educativas la formación de recursos humanos que demanda el mercado laboral, y que impulse en las empresas la inversión en investigación y desarrollo como una actividad estratégica para incorporar el conocimiento y el progreso científico a todos los procesos productivos. La vinculación no debe formar parte de una política particular sino de una política global (LÓPEZ LEYVA, 2005:130).

En esta medida, la vinculación educación empresa debe ser entendida como un punto medular en el proyecto de cualquier sociedad, ya que contribuye al aprovechamiento del potencial de creación de empleo, atenuando la situación que presenta la población con educación de tercer nivel, en especial los jóvenes, al ofrecerles mejores condiciones para un tránsito adecuado entre el mundo académico y el mundo laboral, y el acceso a empleos de calidad que impulsen el desarrollo de sus habilidades y la generación de nuevo conocimiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:
Las distintas experiencias abordadas en estos años a través de las visitas a plantas fabriles, las jornadas y trabajos solicitados que ha implementado en la cátedra como metodología de enseñanza a partir del año 2014 y continúa. Se muestran, en una secuencia de fotografías, algunas de las actividades desarrolladas:



La experiencia implementada permitió vincular los temas que se estudian en la asignatura con la realidad productiva y fabril que se desarrolla a nivel local y regional. Ello quedó evidenciado ante las diversas preguntas y observaciones por parte de los alumnos. En tal sentido, se destaca la gran participación de los alumnos con consultas, inquietudes y observaciones lo que evidencia las motivaciones de ampliar conocimientos que se generó en el alumnado.

A nivel cátedra, la implementación de estas estrategias metodológicas resultaron muy valiosas por cuanto permitieron fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin dudas este tipo de iniciativas constituyen una herramienta pedagógica complementaria y necesaria a los sistemas tradicionales de enseñanza y representan un importante aporte para la formación de los futuros profesionales.

En tal sentido, uno de los principales logros obtenidos fue ver más motivación y un mejor rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes regresan con más confianza en su proceso de aprendizaje y reconocen la importancia de las visitas. Esta forma de turismo pedagógico puede ser una alternativa complementaria a los sistemas tradicionales de enseñanza en las universidades.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS:

La implementación de esta estrategia metodológica resultó muy valiosa para mejorar y reforzar la enseñanza de la asignatura. Sin dudas este tipo de iniciativas constituye una herramienta pedagógica complementaria y necesaria a los sistemas tradicionales de enseñanza en las universidades, por cuanto representan un importante apoyo para la formación de los futuros profesionales y permiten contribuir a mejorar la calidad educativa.

Por medio de estas estrategias los estudiantes desarrollan competencias que favorecen la relación con sus pares y facilitan los procesos de interacción social, así como también aquellas competencias que potencian la capacidad de visión, integración y relación de las diversas partes de un sistema.

Resulta de gran importancia que las instituciones pueden establecer alianzas con el sector productivo para que sus estudiantes realicen observaciones pedagógicas empresariales y prácticas laborales, así como identificar experiencias -trabajos temporales o pasantías - para compartirlas, reflexionar sobre las competencias que estas actividades les exigen y determinar oportunidades de aprendizaje y mejoramiento.

Asimismo, es preciso que los docentes conozcan también los contextos laborales y las oportunidades de sus regiones.

La formación de competencias laborales específicas exige el contacto del estudiante con el mundo real. Las instituciones educativas pueden diseñar y utilizar diversos mecanismos para lograrlo. Están en capacidad de emprender planes de mejoramiento específicos que aseguren una mayor pertinencia de sus programas.

Importante es, entonces, dar impulso a la relación y la cooperación de las empresas con las universidades promoviendo un mayor acercamiento entre estas; para el desarrollo de aspectos tales como:

• La investigación básica y aplicada orientada a la solución de problemas y/o generación de conocimiento. • El desarrollo económico y social de la región. • La difusión de los resultados de la investigación académica. • Adecuación de planes y programas de estudio, de acuerdo a la demanda de los sectores productivos. • La integración de la investigación científica de las universidades con la realidad de las empresas es la base.

Los resultados, nos indican que los estudiantes consideraban estas actividades muy enriquecedoras y manifestaban que les permitió integrar los conocimientos áulicos con la realidad productiva, empresarial e industrial de la Provincia. Asimismo, valoraban dicha actividad ya que para la gran mayoría de los estudiantes era la primera vez que podían conocer una planta fabril o tener contacto con un empresario o asesor de empresas.

DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DE CONTABILIDAD PÚBLICA EN LA BIMODALIDAD

Sanchez, Gabriela Alejandra
Administración y Contabilidad Pública
FACE – UNT - 2021
gsanchez@face.unt.edu.ar;

Eje tematico: Desafío de la Enseñanza en Ciencias Económicas en la bimodalidad

Resumen

El año 2020, se perfiló como un año atípico, y como consecuencia el 2021 sería una consecuencia del anterior.

Habiendo aprendido mucho, habiendo crecido en todo lo concerniente a la virtualidad ahora debíamos asumir un nuevo desafío: volver a la semipresencialidad y generar espacios de aprendizaje motivando a nuestros alumnos al regreso a las aulas.

Él año pasado en un contexto pandémico, los profesores nos adaptamos al cambio y al contexto socio-económico y cultural de nuestros alumnos, ahora el desafío era el doble estando dadas las condiciones en el segundo cuatrimestre, debíamos motivar al retorno presencial de nuestra materia optativa con todo lo que ello implicaba.

La catedra Administración y Contabilidad Pública, se presentó el desafío al igual que las otras materias de la carrera de contador de la FCE-UNT de adaptarse al cambio y lograr que nuestros alumnos confiaran en un proceso que fuimos desarrollando juntos, de virtualidad durante el año 2020, reaprender las prácticas en este contexto fue prioridad, y este grupo de docentes se vió obligado ahora, a acompañar en el esquema dubitativo, externos a alumnos de 5 año próximos a recibirse, pero en la presencialidad nuevamente.

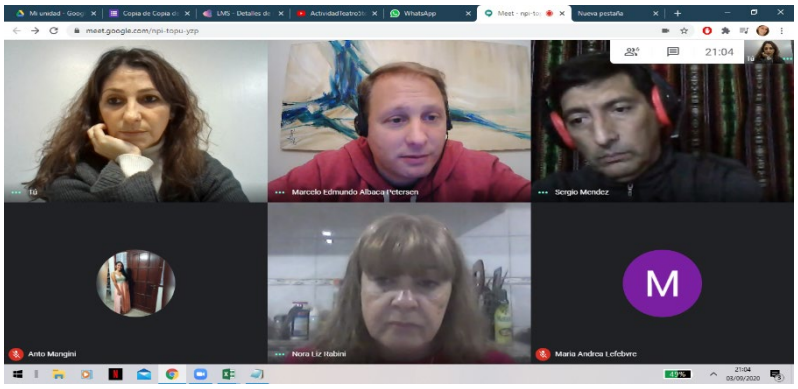
La catedra ofrece 2 materias y Administración y Contabilidad Publica II es la segunda que se ofrece desde la misma cátedra como optativa para la carrera de contador público nacional, el problema ahora era con todo lo aprendido en la virtualidad hasta hace dos meses, se reinventaba, se reciclaba y re optimizaba para volver a la presencialidad. En agosto volvíamos y los alumnos y los docentes no estaba del todo preparados para el nuevo cambio, ¿cómo hacíamos todo de nuevo como en el 2019??, ¿como si el contexto todavía no era el de antes??, y como generamos las ganas de volver a alumnos que ya aprendieron mucho desde casa y la comodidad de la virtualidad ya manejada venía a volver a alterar ese orden que tanto había costado adquirir, así como profesores enfrentamos el nuevo desafío de la presencialidad postpandemia, con las ganas de volver, con temores, con inseguridades pero siempre con la idea que vernos y contactarnos como seres humanos es mucho más enriquecedor siempre!!!

DESAFIOS: aquí se planteó esquemas de trabajo para resolver los mismos, y trabajar en consonancia
INCERTIDUMBRE
CONTINUIDAD DE CLASES AHORA CON VUELTA A LA PRESENCIALIDAD
SEGUIENTO DEL GRUPO DE ALUMNOS
EMPLEO DE TECNOLOGIA: DESDE OTRO LUGAR FORMULARIOS GOOGLE, YOUTUBE, INSTAGRAN, PAGINA VIRTUAL, TODO AHORA EN VIVO Y CON ALUMNOS AL FRENTE.
SALIDA DE NUEVO PRESENCIALES, SEGUROS Y FORMAS DE EJECUTARLAS
VISITAS PRESENCIALES A NUESTRAS AULAS NUEVAMENTE
CHARLAS VIRTUALES
EVALUACION DE ALUMNOS AHORA PRESENCIALES
ENCUESTA DE SATISFACCION DE ALUMNOS
SEGUIMIENTO Y REDEFINICION DE LOS CAMBIOS
CONCLUSIONES

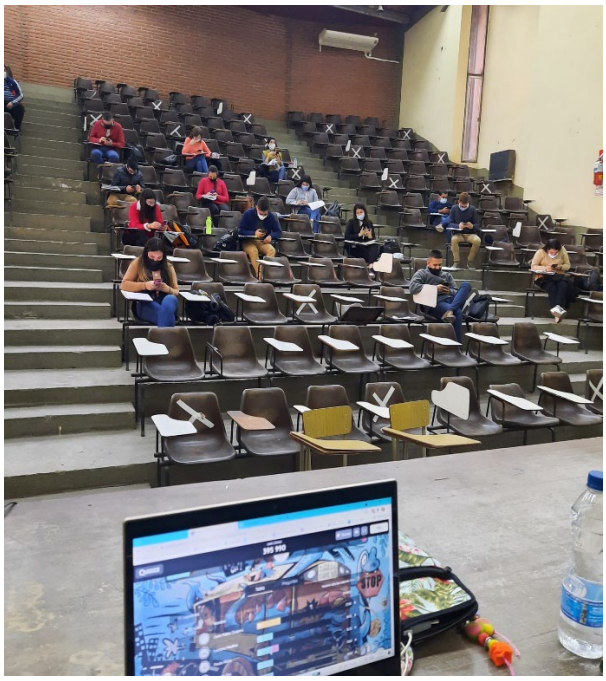
INCERTIDUMBRE
El primer cuatrimestre comenzó así: un grupo de docentes con muchos conocimientos ahora sobre el dictado de clases virtuales, estrategias de enseñanza en esta modalidad, forma de desarrollar una clase desde la casa de los docentes hacia la casa de los alumnos; todo esto en un marco en donde no había contacto físico entre los docentes y los alumnos, y en algunos casos ni siquiera virtual, debido a que no todos disponían de cámaras y micrófonos.

Ahora en el SEGUNDO CUATRIMESTRE: era otro escenario se volvía a la presencialidad con un grupo reducido de alumnos en la materia optativa, esto con un espacio de muchas dudas había que volver a dar clases presenciales con barbijos, protocolos y distancia social.

Debíamos también ser generadores de un contexto para que los alumnos aprendan nuevamente en la presencialidad, miedos, angustias de contagios, y vacunas que llegaban para dar cierta tranquilidad al contexto, eran algunos de los condimentos de este escenario. Nuevamente los docentes protagonistas de la nueva normalidad y los alumnos esperando todo de nosotros, ya que ellos suponían que nosotros sabríamos como hacerlo. Sin embargo, muchas dudas se nos presentaron como catedra: ¿Qué pasaría si se aislaban la burbuja?, ¿qué pasaría si uno de nosotros se contagiaba? y ¿qué pasaría si alguno de nuestros alumnos se contagiaba? todas las dudas solo tenían la inmediata respuesta de lo inseguro y del camino nuevo a transitar.



¡Y aceptamos volver a al presencialidad con nuevos desafíos por concretar!!!



De nuevo en el anfiteatro, alcohol, distancia, barbijo y dar clases a un grupo reducido de alumnos, ya que no todos estaban dispuestos a retornar a la presencialidad los temores respecto a las condiciones de seguridad, puesto que seguían dando tema a la hora de enfrentar este desafío.

CONTINUIDAD DE CLASES BIMODALES

Una vez acordada la incertidumbre la cátedra pautó reuniones virtuales de catedra vía zoom, coordinamos como se dijo anteriormente el inicio presencial y redistribuimos el grupo de docente en el dictado, priorizando los ya vacunados y los más jóvenes. Respecto a los docentes de mayor edad darían clases virtuales 2 clases cada uno el resto sería presencial con los docentes más jóvenes de la catedra, esto dado el temor al inicio del dictado aun frente al virus y esta vuelta a la presencialidad.

Luego a medida que se avanza con el dictado de la materia, se fue creando el clima de confianza y se suman cada vez más los profes a las reuniones, van cambiando las posibilidades dado es mejor panorama sanitario en general. Y ello posibilita que podamos recibir visitas de otros profesores y funcionarios públicos.

Así distintos funcionarios que se sumaron presencialmente a la clase, como el Director de Compras y contratación del ministerio de desarrollo social Axel Zolorzano y también contamos con la visita del profesor Gastón Moreno de la Facultad de Ciencias Económicas de Salta a nuestras clases brindando una clase abierta sobre Control Público como Herramienta de Gestión, en dicha clase de 3 horas se pudo también concretar un pequeño break para nuestros alumnos que dio la oportunidad de compartir además de las clases, un espacio social.

De a poco retomando y cobrando más energía y ganas de hacer las cosas diferentes, fuimos cambiando el dictado y reinventando prácticas en esta modalidad nueva, presencial y virtual, que nos atravesaba. Aprendidos y reutilizamos todo lo virtual y lo presencial con dinámicas diferentes, todo eso permitió mejores prácticas docentes y un aprendizaje continuo con nuestros alumnos como protagonistas. El año anterior la tecnología había sido al protagonista sin lugar a duda de nuestras clases, ahora debíamos aplicarlas a nuestro favor y generar la dinámica de la clase divertida que enganche a los alumnos y vea las virtudes de la presencialidad y del contacto con su docente no a través de la comodidad del hogar sino en su facultad, y en ámbito normal de clases que teníamos con anterioridad.

SEGUIMIENTO DEL GRUPO

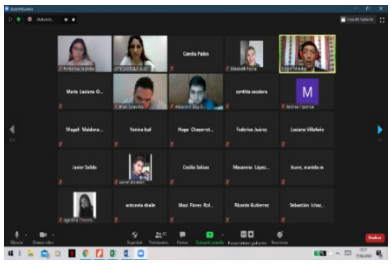
Una vez iniciadas las clases debíamos motivar al grupo tomar asistencia, dar notas conceptuales por participación, por trabajos y trabajo interactivos al final de casa clase presencial mancaron la diferencia en la motivación del grupo frente a la presencialidad, así logramos estudios mientras dictábamos y mejores resultados en la promoción.

EMPLEO DE TECNOLOGIA: FORMULARIOS GOOGLE, YOUTUBE, INSTAGRAN, PAGINA VIRTUAL

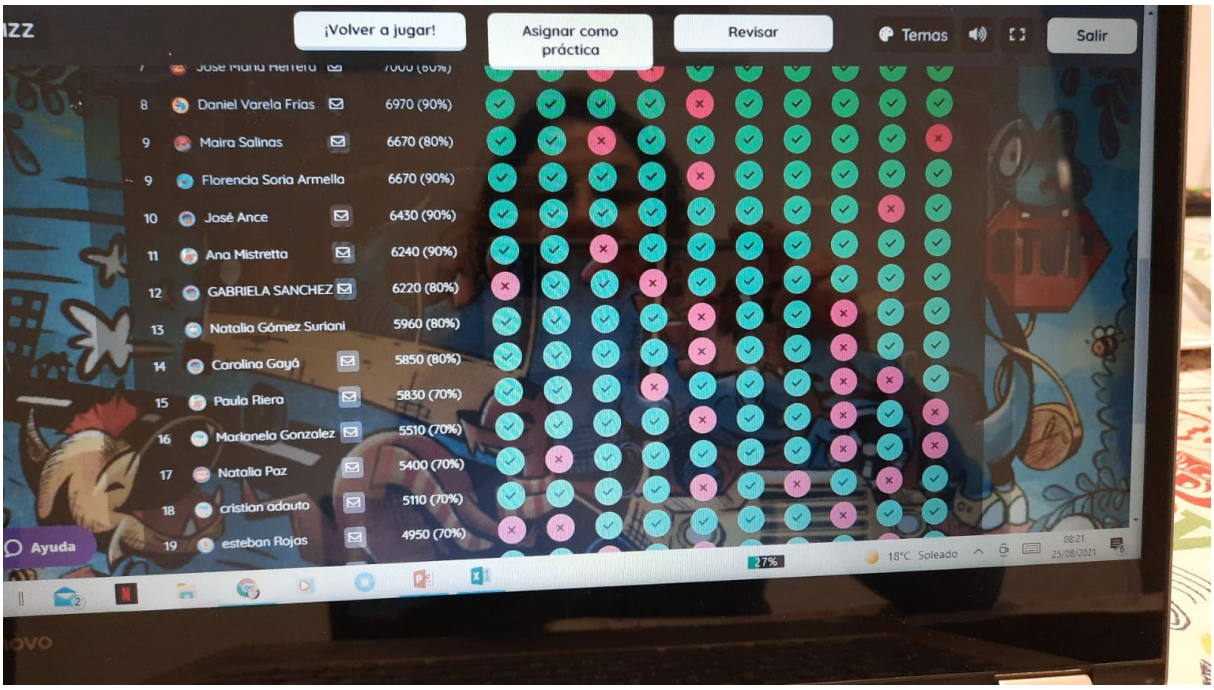
Ahora contábamos con presencialidad que haríamos con las herramientas ya aprehendidas, la idea fue reconocer el empleo de la tecnología ahora presencial ese fue el primer desafío importante. Al ser un gran aliado debía se emplearon las mismas técnicas ahora en la clase presencial. Para comunicarse se empleó la página virtual de la facultad disponible, con mucha intensidad que ya venía del año anterior, convirtiéndose en canal muy importante de comunicación para la cátedra con su grupo de alumnos nuevos.

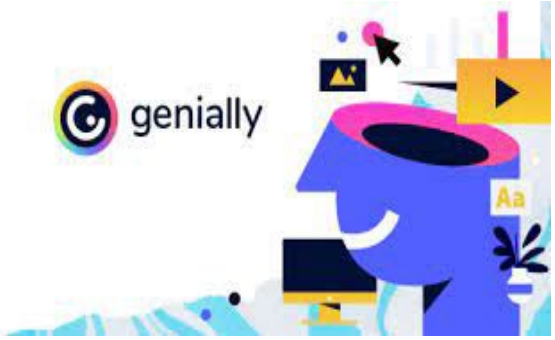
Otros canales de comunicación fueron instagran de la catedra para comunicaciones directas ya que el Facebook no lo seguían todos los alumnos de las distintas edades; de este modo se utilizó instagran y Facebook para direccionar la información dependiendo las edades de nuestros alumnos, también se empleó formularios de google a fin de poder captar la atención de ellos y poder mantener activa la clase, se armó grupo de wasap y se utilizaron diferentes técnicas ya incorporados para el dictado, como power, genially etcétera.

CLASES PRESENCIALES Y VIRTUALES



TECNICAS UTILIZADAS EN LA VIRTUALIDAD AHORA PRESENCIALES!!!!





EVALUACION- NUEVOS ESCENARIOS NUEVAS TECNICAS

Avanzando en el proceso se necesitaba evaluar, ahora con otro contexto por nosotros más conocidos la presencialidad se utilizó en forma constante la evaluación en línea empleando quiziz, formularios interactivos que daban puntaje y así una nota conceptual.

Se empleó cambio de roles profesor por un día donde los alumnos prepararon un tema y a través de alguna herramienta tecnológica lo utilizaba y exponían frente a sus compañeros. Todo esto permitió un seguimiento seguro y constante de nuestros alumnos ayudándolos a la promoción, de la materia. ¡También se utilizó la técnica ya conocida de parciales y llego el primer parcial presencial!

CHARLAS PRESENCIALES

Luego venia la segunda etapa en donde ya sabíamos que estábamos con un grupo muy activo pero teníamos que seguir generando ganas de aprender contabilidad pública así logramos los permisos correspondientes y tuvimos vistitas presenciales nuevamente en nuestra materia el Director de Compras y contrataciones del ministerio de desarrollo social Axel Zolorzano vino a dar a través de una power nuestra primera charla presencial fue muy importante para nuestros alumnos y como resultado genero un feeckack tan importante que dio espacio a una bolsa de sugerencias hacia la institución, esto resulto productivo para docentes y alumnos siendo una jornada muy productiva.

MINISTERIO DE
DESARROLLO
SOCIAL

GOBIERNO DE
TUCUMÁN

Luego tuvimos la visita del profesor Gastón moreno de Salta que a través de una clase abierta de 3 horas expuso el control como herramienta de gestión, lo cual fue muy importante para los alumnos y genero espacio de debate y consultas encuentro de vínculos y espacios además entre facultades de ciencias económicas del norte como puntapié de clases de misma materia dictada por profesores en distintas unidades académicas. Constituyendo un espacio de encuentros y retroalimentación también para docentes.

SALIDAS PRESENCIALES NUEVAMENTE

Se buscó lograr un seguimiento de los alumnos, para detectar fortalezas y debilidades del dictado virtual a fin de corregir los pasos de la catedra, y redefinir nuevas políticas, a partir de ellas se redefinen métodos, procesos canales de comunicación y se los utiliza en el segundo cuatrimestre en la materia optativa de la misma catedra. A partir de ahí vimos que las salidas programadas serian aceptadas y les gustaría por lo que se creaba el clima estaban dispuestos a afrontar los riesgos de salidas presenciales nuevamente así los llevamos a la municipalidad de San Miguel de Tucumán y a la Legislatura Provincial con lo cual pudieron palpar desde al practica lo adquirido teóricamente en nuestras clases así evidencian la cosa pública desde adentro. Se necesitaba darle un marco seguro y se gestionó las autorizaciones en a la facultad y en los organismos respectivos con protocolo de por medio y también se gestionó el seguro respectivo de salida.

VISITAS PRESENCIALES

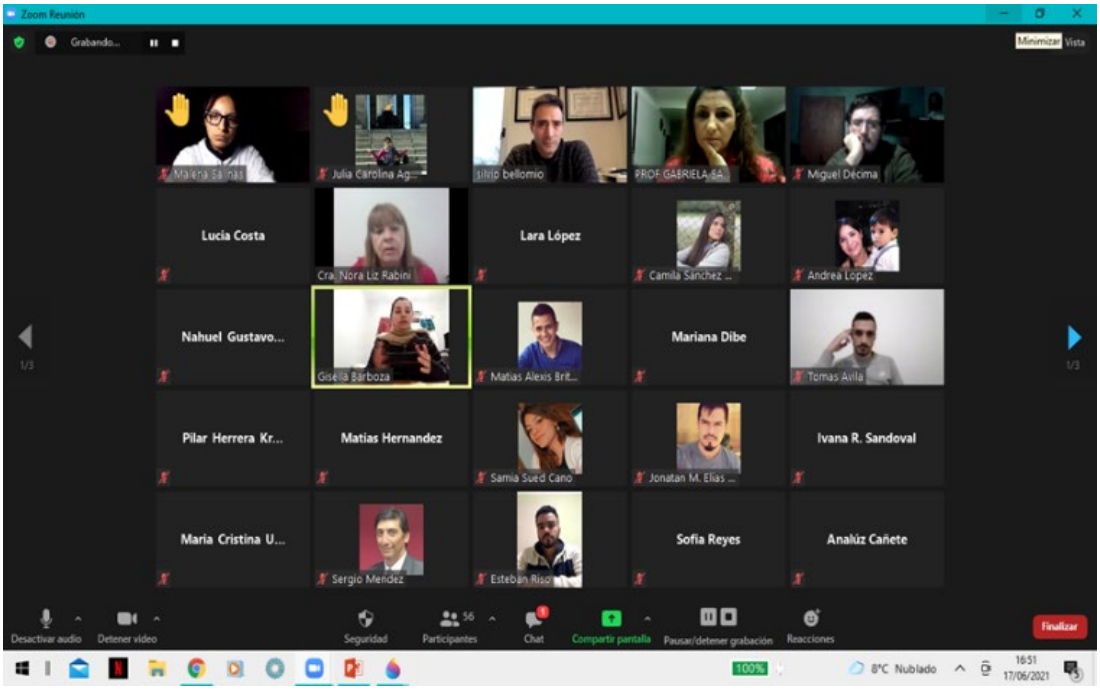
HONORABLE LEGISLATURA
TUCUMÁN

SEGUIMIENTO Y REDEFINICION DE LOS CAMBIOS

A partir de las encuestas se replantean métodos a seguir, cambios de cursos de acción durante el dictado no esperando el próximo dictado y así surgió que en ciertos momentos las clases virtuales eran saludables, por ejemplo, altas temperaturas o riesgos del grupo por contacto estrecho. Así se dictaron algunas clases por zoom y se volvía al dictado virtual pero no como el año anterior sino aprovechando la tecnología para los momentos necesario únicamente. Los problemas de salud, la conectividad, la situación económica, eran indicadores a analizar a la hora de movilizarse a la facultad ya que implicaba costos nuevamente y este año no estaban contemplando en nuestros alumnos, pero debíamos ser el motor de ese cambio nuevamente, ante esta bimodalidad para dar el salto finalmente a presencialidad más marcada para próximo dictado, en ese sentido tuvimos como se dijo avances y retrocesos pero siempre buscamos concretar programas, trasmitir la importancia en la administración de la cosas publica y dejar en cada alumno una responsabilidad social como ciudadano a la hora de votar. La implicancia de nuestros representantes es un elemento que surgió y se hizo tangible en nuestras clases.

CHARLAS VIRTUALES

Conseguimos algunas charlas virtuales para los alumnos que por cuestiones de trabajo no pudieron asistir a algunos encuentros presenciales, de modo que todos pudieran escuchar a los diferentes actores de la cosa pública. Tuvimos profesores que hablar de la coparticipación nación del impuesto Silvio Bellomio y genero un debate interesante también de redistribución nación de impuestos.



CONCLUSIONES

La virtualidad se impuso en un contexto atípico del país, vino para quedarse, pero nadie estaba preparado, ni docentes, ni alumnos sabían cuánto, como y de qué manera seguirá el proceso de aprendizaje. Se tuvo que reinventarse en las prácticas. Eso duro un año y medio y nuevamente vino el cambio.

Ahora adaptados a la virtualidad, había que reinventarse porque nuestros alumnos tendrían que tener presencial lo que hasta el año anterior había sido virtual, pasamos de 100 alumnos en el dictado virtual a 60 inscripto y cursando realmente 35 presencial, las causas que analizamos: costumbres, comodidad, económico, posibilidad de cursar más materias, ubicación geográfica, temor entre otras todas confluían para la reducción de alumnos presenciales.

Había un gran escepticismo a regresar presencial como se dijo: temor, miedo comodidad, lo económico eran diversos factores de un mismo problema, la idea era buscar la vuelta de enganchar y atraer nuevamente a la modalidad presencial a los alumnos. No fue fácil, pero se logró, se pudo transmitir la idea de lo importante de la presencialidad de las ventajas, se trató de hacer un nexo con los alumnos y volver dar una vuelta a las prácticas docentes que permitan mejorar la adquisición de conocimientos por los alumnos.

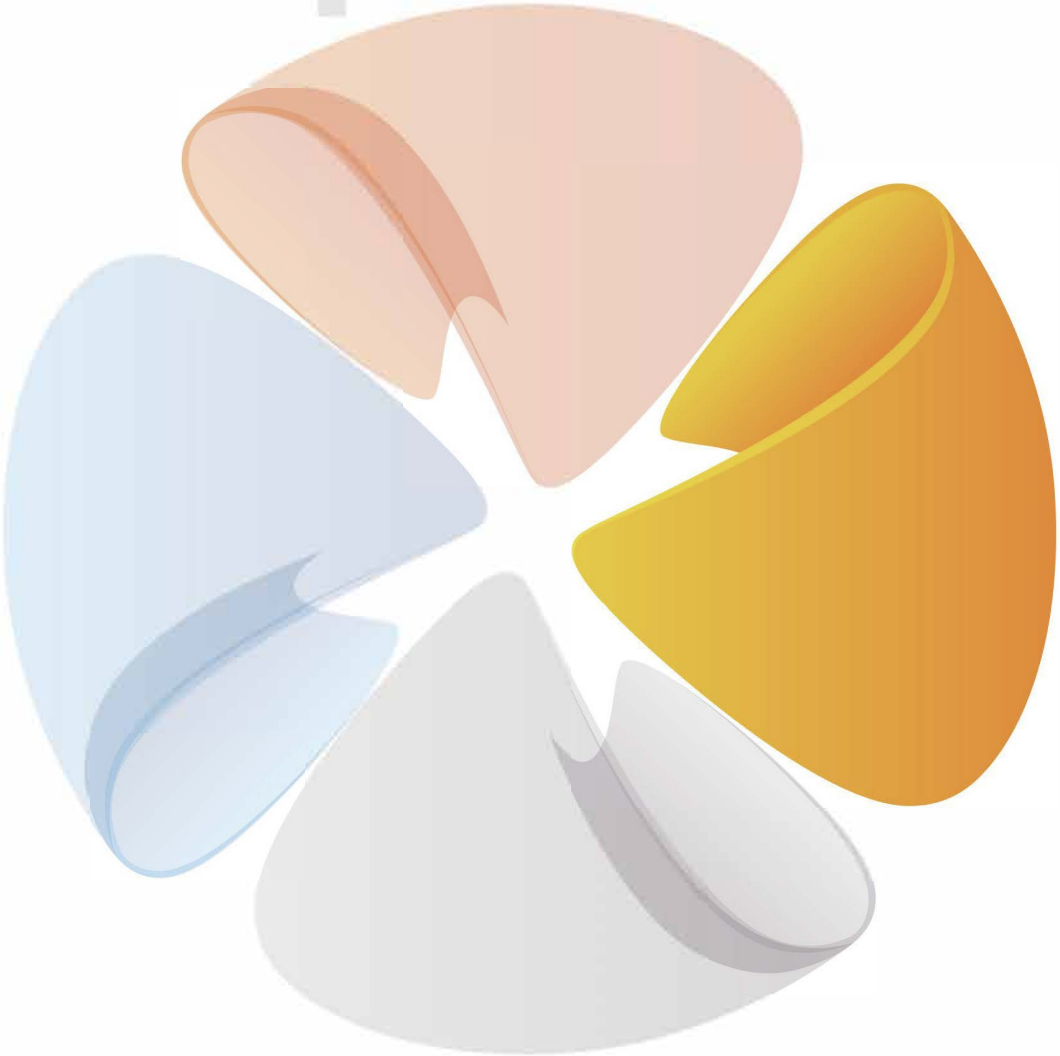
Logramos un gran nexo con el grupo excelentes resultados del cursado y un efecto de solidaridad a través de generación de ideas de nuestros alumnos con ayudas a comedores, que surgió de una de las charlas y dio el puntapié para que nuestros alumnos trabajaran en ese sentido-.

La bimodalidad fue un desafío, pero con las herramientas de la virtualidad se hizo mucho más sencillo se aprovecharon mejor las mismas y se logró excelente resultados académicos y mejores de vínculos de docentes y alumnos.

Capítulo

2

Eje temático
EXPERIENCIAS DOCENTES



RECONVERSION DE COOPERATIVAS TELEFONICAS. ¿UNA SOLUCION PARA LA BRECHA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN?

Carrillo, Ivone Cristina; Lóndero, María Eugenia
Universidad Nacional de Jujuy – Facultad de Ciencias Económicas – CESDE
ivonecarrillo06@gmail.com, emelondero@yahoo.com.ar

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras clave: reconversión, solución, brecha digital, educación, cooperativas telefónicas

RESUMEN

Las cooperativas telefónicas surgieron como organizaciones sin fines de lucro casi a finales del siglo XX en regiones geográficas de la Provincia de Jujuy necesitadas de vías de comunicación. En principio brindaron telefonía fija, pero luego evolucionaron a la provisión de televisión por cable y algunas de ellas en los últimos años se volcaron a prestar servicios de Internet. La Pandemia por Covid 19 marcó de manera brutal y definitiva las desigualdades que se venían observando tanto por acceso como por uso de la tecnología, marcando especialmente al sistema educativo en todos sus niveles. Ante este "nuevo" panorama, ¿será posible encontrar algún paliativo o viso de solución a través de la reconversión de estas organizaciones basadas en principios como el "compromiso con la comunidad" y la "educación, formación e información"; para lograr la tan ansiada eficiente conectividad y por qué no el acceso democrático a la tecnología y la virtualidad? Una respuesta positiva, no solo permitiría garantizar la supervivencia y el fortalecimiento de estas estructuras de servicio con arraigo territorial; basadas en la transparencia, solidaridad, ayuda mutua, honestidad, responsabilidad y equidad; sino que también resultaría en una contribución a la educación mediada por entornos virtuales y por ende al desarrollo socioeconómico del territorio sobre bases sustentables.

Introducción

La presente ponencia se enmarca en el proyecto: "Las cooperativas telefónicas jujeñas: Proyecciones ante el avance de las nuevas tecnologías**",** presentado en la convocatoria "Desafíos de investigación UNJu" de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNJu, que fuera aprobado por Resolución CS Nº 63/2019. Es una verdad de perogrullo decir que en los últimos años la tecnología y las comunicaciones evolucionaron, y lo siguen haciendo, aceleradamente hacia nuevas modalidades, por lo que la actualización tecnológica y de infraestructura, como así también las preparaciones de recursos humanos constituyen las bases para el desarrollo económico sustentable en el territorio, lo que representa para estas organizaciones un reto que deben superar. Más allá de esta perspectiva, la cuestión de contar con cobertura del sistema de información y telecomunicaciones en tiempos actuales es fundamental para todos, especialmente por el efecto Pandemia Covid 19; sin embargo, la investigación se focaliza en esta ocasión en la capacidad del sistema educativo para satisfacer las necesidades de la comunidad en su formación desde la universidad, en entornos mediados por tecnología. El impacto del aislamiento obligatorio y más tarde del distanciamiento social no hicieron otra cosa que poner en evidencia una colección de inconvenientes que se convirtieron en un desafío de urgencias a resolver, implementando ciertas modalidades que a veces solo actuaron como paliativos, otras acarreando nuevos problemas y en síntesis visibilizando carencias, necesidades, problemáticas de desigualdad en diversos órdenes: socio económico, cultural, tecnológico y político, entre otros. A través de una encuesta realizada por un grupo de docentes a estudiantes de distintos niveles educativos y carreras universitarias residentes en tres puntos del país ha sido factible realizar algún tipo de diagnóstico sobre las desigualdades ante la tecnología en lo que refiere a la educación, lo que habilita a compartir algunas reflexiones sobre el cuestionamiento señalado en el título de la ponencia.

Fundamentación

Las Cooperativas Telefónicas surgen en Jujuy en la década de 1990 por necesidad de comunicación y uniendo esfuerzos en las regiones geográficas, presentes en Palpalá, Perico, Libertador General San Martin, Yuto y La Quiaca. Inicialmente brindaron telefonía fija previa habilitación del Estado, en aquellas áreas declaradas por la empresa estatal monopólica de telefonía (ENTEL), como no rentables eludiendo zonas de bajos recursos, de baja densidad poblacional o bien remotas. Al finalizar los 90 ya proveían TV por cable, infraestructura que luego sería usada por algunas de ellas para ofrecer servicios de internet. A través de los valores cooperativos, la comunidad desarrolla y utiliza tecnologías dotando de instrumentos a la comunidad para producir y prosperar lo que tiende a mejorar su calidad de vida. El contexto a nivel nacional y el provincial en especial poseen características que resaltan por: a) La geografía diversa en geomorfología, correlaciones climáticas e hídricas y biológicas condicionantes de la producción económica. b) La diversidad demográfica, con predominio de niños, adolescentes y jóvenes, es decir en edad educativa institucionalizada y sistemática. c) Las contingencias político económicas de una transición gubernamental con endeudamiento financiero, contradicciones y decisiones dignas de debatirse en profundidad. Asimismo, no debe perderse de vista que particularmente la Provincia de Jujuy es periférica respecto a la capital del país, lo que retarda de por sí la existencia de infraestructura específica y aplicación de medidas.

Ahora bien, en el contexto señalado, es posible analizar ahora los efectos en el ámbito educativo de la irrupción imprevisible de un factor como el de pandemia por COVID 19. En el caso de la Universidad de Jujuy cautelosa de los decretos presidenciales sobre Aislamiento Social Obligatorio y Distanciamiento Social Obligatorio; fue graduando las agendas para dar alcance a las situaciones emergentes como dictado de clases con habilitación de plataformas, aulas virtuales, sitios web y vigencia plena de correo electrónico, blogs, facebook, grupos de wasap, instagram y similares.

Por otro lado, la novedosa situación originada por la pandemia por COVID 19; exigió la presencia de nuevos responsables académicos especializados a su vez, en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a efectos de poder organizar la accesibilidad, mosaicos horarios y refuerzos en la atención de cuanto inconveniente pudiera surgir. La gestión a nivel rectorado y de las distintas unidades académicas apenas pudieron dar abasto para la resolución de tanta incertidumbre y por qué no temor a lo desconocido.

Sin embargo, se advirtieron a pesar del desconcierto inicial y desde un comienzo, por lo menos tres ejes problemáticos entre estudiantes y restantes actores de la institución universitaria:

- Banda ancha en instalaciones domiciliarias.
- Dispositivos móviles en poder del estudiante: teléfonos fijos, móviles o celulares y computadoras.
- Costos afrontados para cumplir con los requerimientos mencionados en los apartados anteriores.

La distribución geográfica del alumnado acusa un grave problema para el primero de los problemas señalados; pero los otros dos inconvenientes son transversales a la totalidad del universo académico en situación de aislamiento. Se puede hablar de un aislamiento y/ marginación por las dificultades de la tenencia o no de la aparatología básica en una provincia donde el entorno de las urbanizaciones se mimetiza con el contexto rural o bien las localidades se encuentran dispersas en un amplio radio para la cobertura del servicio, donde las distancias anulan toda posibilidad.

Resulta entonces importante establecer el rol de las cooperativas telefónicas como un actor social que contribuye a reducir las desigualdades originadas entre otras cuestiones en el acceso a internet.

Cooperativismo y brecha digital

El sistema cooperativo se asentó inicialmente en poblaciones o actividades en que a las empresas capitalistas no les interesaba operar por las escasas posibilidades de obtener rentas. No obstante; aún en condiciones adversas tienen el mérito de generar empleo, inversiones y movilizar recursos realizando un valioso aporte tanto a la economía como al bienestar de la sociedad. El cooperativismo no solo constituye un compromiso tendiente a avanzar en la democratización de la economía, sino que además representa una forma de estimular la libertad creadora del pueblo.

A lo largo de los distintos Congresos de Cooperación celebrados en la República Argentina, se ha concluido que las cooperativas contribuyen a solucionar con justicia, equidad, y consideración del

interés general; los problemas socioeconómicos de amplios sectores de la población. En el mes de junio de 2020**,** la Cámara de Cooperativas de Telecomunicaciones (CATEL), la Cooperativa de Provisión y Comercialización de Servicios Comunitarios de Radiodifusión (COLSECOR) y la Federación de Cooperativas de Electricidad y Servicios Públicos de la Provincia de Buenos Aires Ltda. (FEDECOBA) le presentaron un plan al gobierno para brindar el servicio de Internet a 358 barrios populares en todo el país, en el marco de la Resolución 477-2020 del ENACOM. E**llo** con el objetivo de lograr la igualdad en las condiciones de acceso al mundo digital de estas áreas con aquellos sitios de mayor desarrollo en el país, dentro del contexto de la pandemia COVID-19.

Si se dirige el análisis de las desigualdades estrictamente al aspecto educativo, García Peñalvo et al., (2020) señalan las que pueden observarse entre los estudiantes con relación a la tecnología, así menciona a la "brecha de acceso" como la restricción que sufre el individuo cuando no tiene llegada a la tecnología ya sea por motivos económicos como geográficos, entendiéndose por tal tanto a las computadoras o dispositivos móviles como a una adecuada conectividad. Por otra parte, la "brecha de uso" se puede presentar aun cuando la conectividad en los hogares es aceptable, pero aquí el inconveniente es que la cantidad de dispositivos disponibles son insuficientes ante la demanda de los integrantes del hogar y por tanto la restricción se da en la cantidad de tiempo que pueden utilizarlos cada uno de ellos. Finalmente, y no por ello menos importante, estos autores señalan la "brecha competencial" la cual se ve profundizada cuando existen las dos anteriormente nombradas y que tiene que ver con el déficit de aptitudes para utilizar en forma integral y completa los beneficios de las herramientas digitales.

En definitiva, con estos últimos conceptos no se hace más que señalar la desigualdad de posibilidades para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nuevas tecnologías.

Rol de las cooperativas telefónicas en la Provincia de Jujuy

Actualmente la Cooperativa Telefónica de Palpalá no solo presta el servicio de telefonía sino también el de internet, a más de 15.000 hogares ubicados en Palpalá y Alto Comedero dentro de la jurisdicción de la capital provincial, cabe resaltar que en el caso del distrito Palpalá funcionan más de 18 establecimientos escolares de distintos niveles ubicados algunos de ellos en zona rural como El Brete, Las Escaleras, Los Blancos, Carahunco, Centro Forestal, El Cucho, El Pongo, El Remate. Por su parte las cooperativas de Perico y Libertador General San Martin junto con la de La Quiaca proporcionan también servicio de telefonía fija y de internet; dicho sea de paso, en todas las localidades donde se encuentran ubicadas, funciona la expansión de la Universidad Nacional de Jujuy desde hace un par de años. Resultando tan solo la Cooperativa Telefónica de Yuto emplazada en una zona eminentemente rural, la que presta únicamente el servicio de telefonía.

Reacción ante la contingencia

Es de poner en resalto que los docentes ante el cuadro de situación de emergencia planteado con el transcurso de los meses y la necesidad de llevar adelante su tarea educadora aún en situación de ASPO y DISPO, pusieron en práctica distintos tipos de estrategias; entre ellas se puede mencionar la masiva participación del curso de perfeccionamiento docente dictado por la UNJu durante el ciclo 2020 "La

Enseñanza Mediada por Enfoques Virtuales en la UNJu. Enfoques organizacionales, pedagógicos y tecnológicos"; al que luego le siguió la puesta en marcha en el presente ciclo 2021 la "Diplomatura en Entornos Virtuales para la Enseñanza Superior" aprobada por la Universidad Nacional de Jujuy; actualmente en desarrollo con la participación tanto en su dictado como en el cursado de docentes de todo el país. Es precisamente en ese marco que durante el Seminario "Transformaciones Socio-tecnológicas en la Educación" se planteó como actividad el análisis exploratorio en estudiantes propios de brechas de acceso y de uso de tecnología, como así también alguna aproximación a competencias digitales. Los resultados y reflexiones que surgieron de la actividad desarrollada dieron pie al análisis que se presenta a continuación y que merece ser relacionado con la función de las cooperativas telefónicas en Jujuy.

Estudio de la desigualdad ante la tecnología en la educación

Los docentes participantes de la actividad fueron la Licenciada en Enfermería Nelly Flores docente en la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca en la cátedra Enfermería en Salud Colectiva y Familiar, la Profesora en Matemáticas Karina Hischfeld docente en escuelas secundarias de la localidad Basavilbaso en el Departamento Uruguay de Entre Ríos y la Mg. Maria Eugenia Lóndero docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy en la cátedra Geografía Económica en el segundo año de la Licenciatura en Economía Política. El estudio se concretó mediante la confección de una encuesta utilizando la herramienta "GOOGLE forms", con aplicación a los estudiantes de las docentes precitadas en la primera semana de octubre del presente año. Del universo de estudiantes propios de las tres docentes responsables de la actividad, respondieron a la encuesta una muestra de 44 estudiantes, de los cuales 21 corresponden a la carrera de Ciencias Económicas, 12 a la Licenciatura en Enfermería y 11 al nivel secundario estos últimos correspondientes a la asignatura matemáticas.

El 68% de los encuestados corresponden al rango etario entre 18 y 25 años y un porcentaje similar fueron mujeres; en tanto que un 52% cursa sus estudios en la misma ciudad donde reside. Por otra parte, el 68% de los estudiantes pertenecen a hogares donde conviven de 3 a 5 integrantes. Un 55% de los hogares tiene a más de dos integrantes asistiendo a la escuela secundaria y/o la universidad.

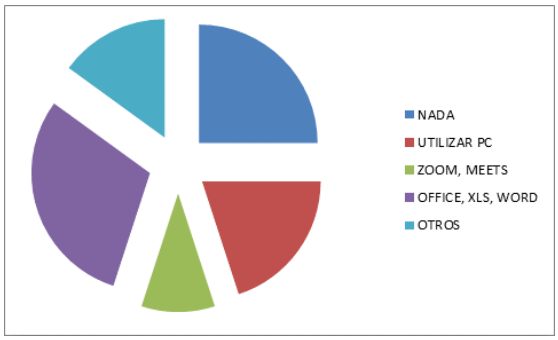
El acceso a internet es por sistema pago (wifi) a empresas de canal de cable o telefonía en algunos casos con fibra óptica y solo en un escaso porcentaje por datos móviles o sistema satelital.

En lo que se refiere al acceso a dispositivos, un 30% de los encuestados respondió no poseer PC en su domicilio, y en cuanto al número de celulares un 40% de los hogares cuentan con sólo un dispositivo móvil. No obstante, un 36% dijo no compartir dispositivos, mientras que un 45% lo hace en algunas ocasiones.

La totalidad de los participantes manifestaron conectarse diariamente a internet y los motivos son en primer lugar educativos, en segundo término, con fines sociales y finalmente por negocios.

En cuanto a las mayores dificultades que se presentaron con relación a lo digital, la importancia se distribuye entre el manejo del dispositivo, la pericia en uso de software y herramientas digitales y el manejo de plataformas

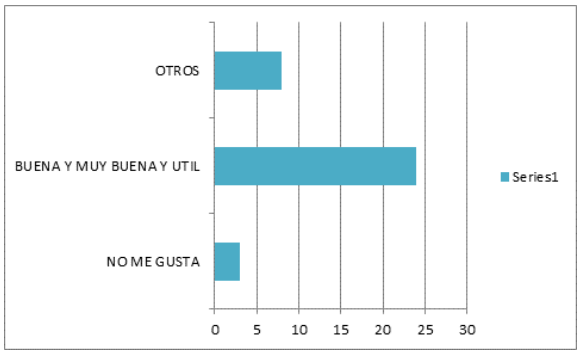
Gráfico1: Dificultades enfrentadas con relación al uso digital



Fuente: Encuesta virtual a estudiantes de Jujuy, Bahía Blanca y Entre Ríos - Octubre 2021

La opinión respecto de la utilidad de las aulas virtuales es significativamente positiva, en un escaso porcentaje se considera como un refuerzo de la presencialidad o con contenidos insuficientes.

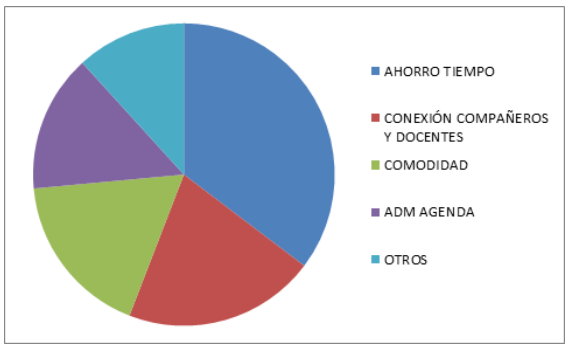
Gráfico 2: Opinión respecto de la utilidad de las aulas virtuales.



Fuente: Encuesta virtual a estudiantes de Jujuy, Bahía Blanca y Entre Ríos - Octubre 2021

Respecto de la mayor ventaja, beneficio, o fortaleza de la virtualidad, los participantes aludieron mayoritariamente al ahorro del tiempo al evitar traslados, lo que a su vez se traduce en un alivio para el bolsillo por el ahorro en transporte y una mayor comodidad tanto para desarrollar las actividades relacionadas con la educación sobre todo en aquellos casos donde las instituciones presentan inconvenientes con el espacio físico, como para los estudiantes que trabajan o tienen familiares a cargo. En buena medida se apuntó además a la posibilidad de conectarse con compañeros y docentes con los que no solían tener contacto en la presencialidad y el poder organizar la agenda personal con mayor autonomía.

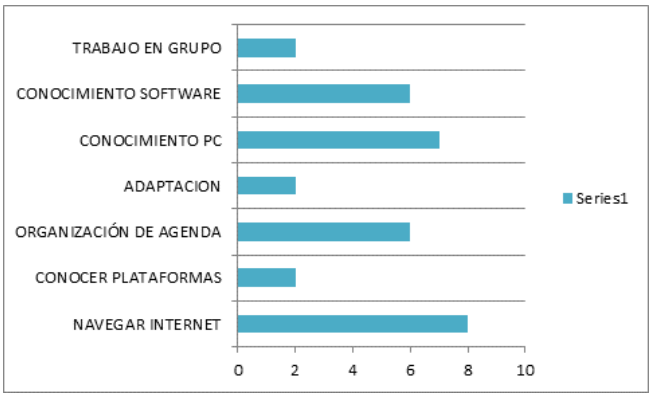
Gráfico 2: Beneficios de la virtualidad.



Fuente: Encuesta virtual a estudiantes de Jujuy, Bahía Blanca y Entre Ríos - Octubre 2021

Ante el interrogante sobre las aptitudes, cualidades o conocimientos; que han servido de ayuda para desenvolverse en la etapa de virtualidad plena por pandemia COVID 19, en orden de mayor a menor importancia, mencionaron que han sido la navegación en internet, el manejo de PC y el conocimiento de software.

Gráfico 2: Aptitudes que han servido de ayuda para desenvolverse en la etapa de virtualidad plena por pandemia.



Fuente: Encuesta virtual a estudiantes de Jujuy, Bahía Blanca y Entre Ríos - Octubre 2021

Conclusiones

La ponencia puesta a consideración si bien se encuentra focalizada en las respuestas del estudiantado, no es menos cierto que similares situaciones se viven en el hogar de los docentes que también han compartido la carga generada por el cuadro sanitario generalizado. En este último caso la disponibilidad de la propiedad en tanto y en cuanto a los dispositivos puesta al servicio del teletrabajo vino acompañado de nuevas evidencias en relación a las desigualdades que, si bien obedecen básicamente a razones culturales e intergeneracionales, no dejan sin embargo tampoco de lado la cuestión socioeconómica y constitución del grupo familiar. Es decir que el hogar del docente también comparte TIC bajo el mismo techo con las conocidas consecuencias.

Cabe enfatizar al respecto que el espíritu del profesorado universitario siempre está dispuesto a acrecentar capacidades, y en ese sentido encontró oportunidades que aparecieron en un horizonte

donde lo común era pandémico, también en materia de agregar formación tecnológica para ejercer la tarea académica.

Resulta evidente del estudio realizado que las herramientas digitales, el hardware y la conectividad se volvieron necesarios para continuar con las actividades académicas durante la pandemia, lo que dejó al descubierto:

1.- La falta de capacitación de docentes y estudiantes en el uso de las herramientas y los soportes digitales

2.- La desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos de la población

Con relación a la brecha de acceso, uso y competencial se puede decir que surgen intereses y necesidades diferenciadas en virtud de la pertenencia generacional pues mientras los mayores de 25 años tienen dificultades sobre todo de competencias; los más jóvenes señalan la necesidad de contenidos por ejemplo en las aulas virtuales que las hagan más atractivas. Las ventajas de la virtualidad sobre todo para los del primer grupo se han traducido en la posibilidad de concretar viejos anhelos como llevar adelante una carrera o terminar su formación que había quedado trunca por sus obligaciones laborales y/o familiares que les impedía cumplir con los requisitos de la educación presencial.

Por supuesto que todo es perfectible pero como dijo Heráclito, no nos bañamos dos veces en la misma agua del río. El momento histórico atravesado nos ha dejado con la plena seguridad de que la tecnología no sólo es útil para el entretenimiento, los negocios o la sociabilidad; sino que también para la educación.

Es por ello que la necesidad de superar la brecha de acceso ya sea por cuestiones geográficas o socioeconómicas, es lo que marca la relevancia de la función de las Cooperativas Telefónicas en Jujuy, y más que nunca la plena operatividad del principio cooperativo de “Compromiso con la comunidad” en el que se entrelazan tres dimensiones:

- Acciones a favor de la comunidad
- Ventajas para la sociedad
- Desarrollo territorial, a nivel local, zonal y regional.

En el año 2019 en un documento firmado en Londres por varios organismos internacionales, entre ellos la ONU y la OEA reclamaron por el reconocimiento del “derecho al uso y acceso de internet” como un derecho humano que se desprende del derecho a la libertad de expresión, advirtiendo al mismo tiempo sobre la necesidad de proporcionar acceso universal y asequible al servicio de internet. Este derecho forma parte de la última y cuarta generación de derechos del hombre y forma parte del subgrupo de “derechos conectados y desprendidos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación”. Es posible entonces pensar que a través del sistema cooperativo y la operatividad de sus principios sea posible garantizar el derecho humano al uso y acceso de internet como una medida tendiente a superar las desigualdades territoriales y socioeconómicas surgidas a partir del avance tecnológico con incidencia en el derecho a la formación de grado.

Para este último fin se estima conveniente la articulación entre estas organizaciones y la Universidad Nacional de Jujuy, vía convenios u otras alternativas similares; a efectos de que una vez asegurada la accesibilidad para todos los estudiantes en los edificios educativos (sedes centrales y expansiones territoriales) y desde sus hogares; sea posible destinar los esfuerzos a reducir las brechas de uso y competencia que permitan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; para lograr en el mundo actual caracterizado por la globalización, una educación inclusiva y de calidad.

Referencias Bibliográficas

CATEL. Cámara de Cooperativas de Telecomunicaciones. (2020). Las cooperativas proyectan conectar a internet a más de 300 barrios populares. Recuperado 03/11/2021, de URL https://catel.org.ar/las-cooperativas-proyectan-conectar-a-internet-a-mas-de-300-barrios-populares/

Cervetti, Maria Julieta. (2019) "Acceso a Internet como derecho humano. El caso particular de Conectar Igualdad". Universidad de San Andrés. Departamento de Derecho. Abogacía. Recuperado 30/10/2021, de URL https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16285/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.%20Ab.%20Mar%C3%ADa%20Julieta%20Cervetti.pdf

García-Peñalvo, Francisco José, et al. (2020) "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19." Revista Gestor Online, 21. Recuperado 31/10/2021, de URL https://revistas.usal. es/index.php/eks/article/view/eks

Página 12. 05/11/2021.Reclamo de la ONU, la OEA y la OSDE. El acceso a Internet como un derecho humano. Recuperado 01/11/2021, de URL https://www.pagina12.com.ar/205534-el-acceso-a-internet-como-un-derecho-humano?gclid=

LA REFLEXIVIDAD METODOLÓGICA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

Medina Galván, Marcelo Enrique
Instituto de Administración; Facultad de Ciencias Económicas; UNT
mmedina@face.unt.edu.ar

Eje Temático: Experiencias Docentes
Palabras clave: Práctica Profesional – Administración – Reflexividad Metodológica

Resumen

La reflexividad metodológica es un corriente dentro de la investigación que propone pensar los métodos que se utilizan para la generación del conocimiento científico.

La asignatura Práctica Profesional corresponde al Plan de Estudios 2014 de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FACE) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Como estrategia didáctica se propone el trabajo de campo en el cual se reflejan los conocimientos adquiridos en el ciclo profesional de la carrera. Toda la dinámica de asignatura se centra en la construcción del trabajo de campo como un producto que documenta el recorrido epistémico de los estudiantes. Como problemática se plantean escasas oportunidades y actividades que fomenten la mirada reflexiva hacia los avances del trabajo de campo.

La reflexividad metodológica en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración permite generar una competencia meta-cognitiva, es decir, conocer cómo se conoce en el ámbito de la administración, colaborando de esta forma a que emerja la epistemología de la disciplina.

El objetivo general de este trabajo es caracterizar la práctica de investigación a partir de la reflexividad metodológica en la propuesta didáctica de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración. La metodología que se propone sigue un enfoque cualitativo recurriendo a un diseño de investigación de teoría fundamentada. Como técnicas se utilizan la revisión documental y el análisis de corpus textuales a partir de las opiniones de los estudiantes sobre los aspectos y las cuestiones metodológicas del trabajo de campo que se encuentran elaborando.

Introducción

El plan de estudios del año 2014 de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FACE) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) con el propósito de fomentar la rigurosidad metodológica y la jerarquización epistemológica, ha incorporado espacios curriculares innovadores tales como un Taller de Metodología de Investigación en Administración y la asignatura Práctica Profesional (PP). Esta última representa un espacio de construcción por cada estudiante, donde debe elegir una orientación, seleccionar un tutor y proponer una organización como objeto de estudio y elaborar una intervención referida al campo disciplinario. Este espacio curricular representa para el estudiante una oportunidad para la problematización del fenómeno organizacional a partir de la elaboración de un trabajo de campo.

Fundamentación

La reflexividad metodológica es un corriente dentro de la investigación que propone pensar los métodos que se utilizan para la generación del conocimiento científico. Para Piovani (2018) la reflexividad metodológica es un ejercicio intelectual que implica dar cuenta de la estructura de dicho proceso y de las decisiones fundamentales que orientan el diseño y, consecuentemente, la práctica de la investigación. Representa un análisis crítico de los de los caminos (métodos) que se emplean en las ciencias sociales para producir y validar conocimiento, lo que incluye el estudio de los supuestos de tales métodos, de los procesos socio-históricos implicados en su construcción y aceptación, y de su relación con diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos.

La reflexividad metodológica en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración permite generar una competencia meta-cognitiva, es decir, conocer cómo se conoce en el ámbito de la administración, colaborando de esta forma a que emerja la epistemología de la disciplina.

Situación problemática

La Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración se encuentra formalmente ubicada en el quinto año del plan de estudios actual. Consta de un reglamento donde se presentan los lineamientos generales de su implementación. Los estudiantes pueden elegir entre diferentes opciones de la práctica profesional: Trabajo de Aplicación de Conceptos y Técnicas de Administración en Situación Laboral o Ambiente Real; Seminario de Investigación y/o Profundización sobre temas específicos; Participación en Proyectos de Investigación y Formulación de un Plan de Negocio. Se propone un plan de trabajo para la realización de la misma junto con el acompañamiento de un tutor. Como requisitos para aprobar se solicitan la presentación de un mínimo de tres informes mensuales de su trabajo, la participación en al menos una reunión de discusión de avances de su práctica profesional, la difusión de su trabajo en al menos un evento científico, la presentación de un informe final y la defensa de su trabajo ante un tribunal.

Como estrategia didáctica se propone el trabajo de campo en el cual se reflejan los conocimientos adquiridos en el ciclo profesional de la carrera. Toda la dinámica de asignatura se centra en la construcción del trabajo de campo como un producto que documenta el recorrido epistémico de los estudiantes. Como problemática se plantean escasas oportunidades y actividades que fomenten la

mirada reflexiva hacia los avances del trabajo de campo. Como preguntas de investigación se proponen:

- ¿Qué dimensiones emergen a partir de la reflexividad metodológica en el trabajo de campo de la PP?
- ¿Cuáles son los principales conceptos incluidos en las dimensiones que se plantean los futuros licenciados en administración?
- ¿Qué relaciones se reconocen entre las dimensiones y los conceptos referidos a las cuestiones metodológicas en la praxis del trabajo de campo?

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es caracterizar la práctica de investigación a partir de la reflexividad metodológica en la propuesta didáctica de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración. Como objetivos específicos se plantean: identificar las dimensiones que emergen a partir de la reflexividad metodológica, conocer los principales conceptos incluidos en las dimensiones que se plantean los estudiantes de la PP y reconocer las relaciones entre las dimensiones y los conceptos referidos a las cuestiones metodológicas en la praxis del trabajo de campo.

Marco teórico

La reflexividad metodológica "propone pensar la investigación como un objeto de indagación: ¿qué cosas hacen (y dicen hacer) las/os científicas/os sociales cuando investigan? Para responder se podría comenzar simplemente por enumerar todas las prácticas involucradas, luego de aislarlas analíticamente: formulan preguntas; buscan, leen y fichan textos; discuten perspectivas teóricas; diseñan instrumentos de recolección de datos (por ejemplo, cuestionarios); realizan observaciones directas; utilizan softwares de análisis (cuantitativo y/o cualitativo); escriben papers, entre muchas otras. Estos pocos ejemplos son suficientes para mostrar que no todas las acciones son de un mismo tipo o apuntan a cumplir los mismos objetivos. Entonces, para comprender qué es lo que se hace cuando se investiga, además de enumerar acciones y decisiones, puede resultar oportuno conocer el sentido de las mismas, sus encadenamientos, articulaciones y recursividades, así como su organización jerárquica con respecto a ciertos fines, poniendo en evidencia el carácter instrumental que la mayoría de estas prácticas adquiere con relación al cumplimiento de los objetivos de tipo cognoscitivo que podrían considerarse, metafóricamente, en la "cúspide" de un proceso de investigación, y que se relacionan estrechamente con las siguientes cuestiones: ¿qué conocimientos aportará esta nueva investigación, y sobre qué aspectos de la realidad social? (Piovani, 2018:77).

Piovani (2018) enumera las decisiones que se toman en cuenta al abordar el diseño de una investigación en ciencias sociales:

- Decisiones relativas a la construcción del objeto / delimitación del problema
- a investigar
- Decisiones relativas a la selección
- Decisiones relativas a la recolección
- Decisiones relativas al análisis

Marco Metodológico

Según Hernández Sampieri (2018) la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Se selecciona el enfoque cualitativo cuando el propósito es examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

La investigación cualitativa requiere la elección de un diseño o un abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación. Entre los diseños que se pueden elegir se encuentran: la investigación acción, la etnografía, el análisis narrativo, la teoría fundamentada, la fenomenología y el estudio de caso entre otros.

Hernández Sampieri (2018) sostiene que en la teoría fundamentada se obtienen las perspectivas de los participantes. La teoría fundamentada se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico. Representa tanto un diseño y un producto. El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes. La teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque "embona" en la situación bajo estudio, se trabaja de manera práctica, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso.

La metodología de este trabajo sigue un enfoque cualitativo recurriendo a un diseño de investigación de teoría fundamentada. Como técnicas se utilizan la revisión documental y el análisis de corpus textuales a partir de las opiniones de los estudiantes en un foro del aula virtual sobre los aspectos y las cuestiones metodológicas del trabajo de campo que se encuentran elaborando.

La población bajo estudio está compuesta por 42 estudiantes que cursan en el año 2021 la asignatura Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración en la Universidad Nacional de Tucumán. Se recurre a un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios para participar en un foro de discusión en el aula virtual de la asignatura durante octubre de 2021.

Análisis y discusión de resultados

A través del muestreo de participantes voluntarios, se propuso un foro de participación con la consiga de indicar tres ideas sobre aspectos epistemológicos y metodológicos del trabajo de campo y su aplicación en el mismo. Se obtuvieron 28 respuestas.

Aplicando teoría fundamentada como lo indica Cohen (2019), en primer lugar, se realizó el grillado de las participaciones en el foro. Se muestran a continuación algunos ejemplos de este proceso:

Tabla N° 1: Ejemplo del Grillado de las participaciones en el foro

N°	Segmentos de Participaciones en el Foro	Códigos/Conceptos
5	*En primer lugar, la importancia de posicionarse y comprender la situación real donde nos encontramos, para recién realizar un relevamiento de cuáles son los conocimientos/características necesarias que se debe tener para poder llevar adelante, en este caso el plan de trabajo.*	Conocimiento situado
9	*El desafío de realizar la práctica profesional desde un paradigma constructivista que consiste en edificar el proceso investigativo, relacionando lo temas vistos durante la carrera para diagnosticar los problemas de la organización, comparando lo que ya sabemos con lo que ocurre en un ambiente real.*	Constructivismo
8	*La confrontación de un cuerpo teórico. Existen diversos modelos teóricos sobre la gestión del conocimiento que servirían como base fundamental para el desarrollo del modelo de gestión…*	Elaboración del marco teórico
14	*Definir la situación problemática fue un proceso no tan sencillo, requiere de una mirada amplia y profunda de la organización, una "concepción holística". Tuve que ir mucho más allá de la primera idea que tenía. En el proceso de recolección de datos, aún sigo analizando y retroalimentando la situación problemática.*	Identificación de la situación problemática
6	*A la hora de realizar la investigación de mercado se vincularon diversas disciplinas como son la estadística, marketing, finanzas, administración, etc. También se utilizaron conceptos de analítica de datos para poder extraer, transformar y visualizar correctamente los datos obtenidos con las diversas herramientas.*	Inter disciplinariedad
12	*En lo particular, la Práctica Profesional me ayudó a entender que los Licenciados en Administración pueden resolver problemas variados dentro de una organización, por ejemplo, en mi caso, estoy trabajando sobre un Plan Estratégico para un emprendimiento. De la investigación se desprende muchas asignaturas recorridas durante la carrera.*	Integración de conceptos
5	*... lo que me permite comprender e interpretar las funciones y responsabilidades que tienen las personas que intervienen en la organización estudiada…*	Interpretativo
22	*En el trabajo que estoy realizando existe una constante mediación entre el objeto real de estudio con el científico. En la aplicación de modelos, pronósticos, teorías científicas aplicadas a la realidad podemos ver esta mediación entre ambos. Igual con la formalización de los procesos de la empresa, podemos ver como pasamos de un objeto real a uno científico aplicando nuestros conocimientos.*	Mediación y Abstracción

19	*Mirada holográmica en el sentido de que podamos entender el todo a partir de las partes y que cada parte forme parte del todo, entonces recurrimos a otras disciplinas como la sociología, la antropología, la ética, etc. Que nos dan herramientas para ampliar nuestra mirada y poder abordar nuestro trabajo de investigación final de manera holográmica no holística, volcando en el mismo los conceptos de otras disciplinas que nutren y enriquecen nuestro análisis.*	Mirada holográmica
28	*una mirada holográmica, entender el todo a través de las partes, en mi investigación intervienen varios sectores y para poder entender cómo funciona el proceso completo, debo ver cómo están funcionando cada área que lo conforman. La importancia que tienen esas partes para que el todo funcione correctamente.*	Mirada holográmica
8	*...se considera a la investigación como un proceso, donde los investigadores también se encuentran implicados y su intervención tiene una influencia de tal forma, que el modelo a proponer en el trabajo de campo se asienta en la realidad de la empresa…*	Pensamiento Complejo
15	*...no somos ni cuali ni cuanti, somos lo que nos ayude a abordar mejor el problema de Investigación definido; en mi plan de trabajo utilizo un enfoque metodológico mixto, se busca recolectar datos cualitativos aplicando el diseño investigación acción y datos cuantitativos con un alcance no experimental con diseños transeccionales descriptivos.*	Pluralismo metodológico
11	*Voy construyendo el conocimiento captando las conversaciones de los SUJETOS INVESTIGADOS, los chats de los empleados, las miradas sobre ciertas acciones que emprende la empresa, yo viviendo esta experiencia (SUJETO QUE INVESTIGA).*	Relación sujeto-sujeto
2	*En la forma que se adoptan las relaciones de sujeto-investigador y de objeto-investigador, allí reside el fascinante dilema de los diferentes modos de hacer ciencia de lo social.*	Relación sujeto-objeto
24	*Pude relevar muchas situaciones y problemáticas a partir de las entrevistas realizadas a los empleados que me llevaron a proponer diversas mejoras.*	Socio-Crítico
21	*Otro aspecto que destaco es la dificultad de cuidar el trabajo de apreciaciones subjetivas. Para esto utilice la triangulación de métodos (Observación directa, entrevistas a empleados y profesionales y la revisión documental)*	Triangulación de métodos
2	*Y, por otro lado, este proceso que se lleva a cabo no es un proceso individual, sino que es el construir con otros, el ir generando y creando el proceso con todos los que intervengan. Y por esto es que también se debe llevar una concepción holística del hecho administrativo, una visión de una sociedad organizacional, con un enfoque sistémico y de contingencia.*	Visión holística

Fuente: Elaboración Propia

Luego analizando las respuestas y elaborando la codificación abierta se identificaron los siguientes códigos:

Tabla N°2: Codificación Abierta

Conocimiento situado
Constructivismo
Elaboración del marco teórico
Identificación de la situación problemática
Interdisciplinariedad
Integración de conceptos
Interpretativo
Mediación y Abstracción
Mediación y Abstracción
Mirada holográmica
Pensamiento Complejo
Pluralismo metodológico
Relación sujeto-objeto
Relación sujeto-sujeto
Socio-Crítico
Triangulación de métodos
Visión holística

Fuente: Elaboración Propia

Luego de la codificación abierta, se procedió a la codificación axial:

Tabla N° 3: Codificación Axial

Códigos	Categorías
Interdisciplinariedad	**Abordaje Metodológico**
Mediación y Abstracción	
Mirada holográmica	
Pluralismo metodológico	
Relación sujeto-objeto	
Relación sujeto-sujeto	
Triangulación de métodos	
Visión holística	**Competencias de Investigación**
Conocimiento situado	
Elaboración del marco teórico	
Identificación de la situación problemática	
Integración de conceptos	
Mediación y Abstracción	
Constructivismo	**Paradigma de Investigación**
Interpretativo	
Pensamiento Complejo	
Socio-Crítico	

Fuente: Elaboración Propia

Analizando las respuestas y luego de la codificación se presenta un diagrama conceptual:

Gráfico N°1: Diagrama Conceptual

Fuente: Elaboración Propia

A partir del análisis de las respuestas en el foro a través de la codificación, emergen las siguientes hipótesis:

- *"Las competencias de investigación que resultan claves en el desarrollo del trabajo de campo son la identificación de la situación problemática, el conocimiento situado y la visión holística"*
- *"Los paradigmas de investigación que predominan en los trabajos de campo son el constructivista, el socio-crítico y el interpretativo"*
- *"Para el abordaje metodológico se consideran la mirada holográmica, el pluralismo metodológico y las relaciones sujeto-sujeto"*
- *"Las competencias de investigación influyen en las decisiones paradigmáticas y en el abordaje metodológico"*
- *"La identificación de la situación problemática y el conocimiento situado se encuentran relacionados con el paradigma constructivista y socio-crítico; y con el pluralismo metodológico y la mirada holográmica".*

Conclusiones

La reflexividad metodológica permite pensar los aspectos metodológicos y epistemológicos de las producciones que se generan en un campo de estudio. Particularmente en el campo de la administración, la reflexividad metodológica colabora para jerarquizar la disciplina y avanzar en la discusión de tópicos sobre la metodología y la epistemología de la administración y la gestión.

La asignatura Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán propone como dispositivo didáctico la elaboración de un trabajo de campo desde un enfoque de investigación, que posibilita generar y desarrollar competencias y habilidades para la actuación profesional de los futuros egresados.

Siguiendo las indicaciones de la teoría fundamentada y a partir de la participación en un foro de discusión, los estudiantes que cursan la Práctica Profesional en un ejercicio de reflexividad metodológico, se han referido a las siguientes dimensiones: las competencias de investigación, el paradigma de investigación y el abordaje metodológico. En cada una de estas dimensiones se han identificado como conceptos más importantes: la identificación de la situación problemática, el conocimiento situado y la visión holística en la dimensión de las competencias de investigación; como paradigmas de investigación se destacan el constructivismo, el interpretativo y el socio crítico; y en la dimensión del abordaje metodológico se resaltan el pluralismo metodológico, la mirada holográmica y la relación sujeto-sujeto.

Referencias Bibliográficas

Cohen, N. y otra (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Teseo y Clacso.

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Tucumán. (2017) Reglamento de Práctica Profesional de la Licenciatura en Administración. Recuperado de https://face.unt.edu.ar/web/programas/programas-10-17/509-HCD-17(%20Reglamento%20PP%20de%20LA%202014).pdf

Hernández Sampieri, R. y otros (2018). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Piovani J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica, en J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (coords.), ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Biblos-Clacso.

Piovani, J. I. (2018) “Triangulación y métodos mixtos”. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, Manual de metodología de las ciencias sociales. Siglo Veintiuno.

PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: "EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN BUSCA DE OTRAS MIRADAS" …

Tilian, Claudia Elizabeth - Ignes, Eudora
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Salta
Mail: dorignes@hotmail.com; claueliti@hotmail.com

Eje temático: "Experiencia Docente"
Palabras clave: "extensión - universidad - inclusión"

Resumen

El marco de la convocatoria del 5to Encuentro de "Innovación en la Enseñanza" con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino y 8vo Encuentro de "Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas", se presenta el trabajo denominado Proyecto de Extensión Universitaria con participación Estudiantil: "Educación Inclusiva, en busca de otras miradas".

La extensión es una actividad universitaria en la que se enfatiza la relación de la universidad con la comunidad en la que está inmersa, en donde la retroalimentación juega un papel importante: la Universidad llega desde el área del conocimiento, se nutre y regresa con el aprendizaje de la vida cotidiana que nos ofrece la comunidad con la que decidimos trabajar. Observamos que, en el abordaje al conocimiento, los que integran el sistema educativo buscan cumplir en tiempo y forma con la curricular y se olvidan o pasa a un segundo plano el trabajo mancomunado con los alumnos y vincularse con él a través de actividades como ésta. La facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta no tiene la trayectoria en la presentación de Proyectos de Extensión Universitario y consideramos la importancia para docentes y alumnos en la participación del mismo por lo que se expondrá como se desarrollarán las actividades de capacitación con el Instituto de Educación Superior Nº 6053: "Abuelas de Plaza de Mayo" de la provincia de Salta, sobre la inclusión en el nivel superior de alumnos con discapacidad.

Introducción

En este trabajo se explica el desarrollo del Proyecto de Extensión Universitaria con participación Estudiantil: "Educación Inclusiva, en busca de otras miradas". El mismo se realizó mediante la firma de un Acuerdo Cooperativo con el Instituto de Educación Superior N°6053: "Abuelas de Plaza de Mayo" y se realizaron tres (3) jornadas de capacitación y sensibilización respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior. Las jornadas tienen tiene como objetivo fortalecer los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, a todos los directivos, administrativos, estudiantes y personal de maestranza, para que ellos aprendan, adquieran y trasladen todo lo adquirido en las capacitaciones según su área, en búsqueda de una efectiva inclusión de los alumnos sujetos de este proyecto.

Es significativo destacar que esta propuesta motivó al recurso humano que activamente participó, realizando un papel importante de comunicación entre las actividades desarrolladas y el compromiso del instituto en cuanto a las soluciones de inclusión.

Teniendo en cuenta el diagnostico de necesidades de capacitación y entrenamiento, se encaminó una de las acciones del programa para que los profesores entiendan el concepto de ajustes razonables y su aplicación en las aulas.

Fundamentación

En sentido amplio la extensión es preguntar acerca de las consecuencias éticas, políticas y sociales de todas las prácticas universitarias, la enseñanza, la investigación, la intervención y por supuesto la gestión.

Hoy en día la corriente extensionista, posiciona a la Universidad para ser interpelada, ética, social y políticamente desde el seno mismo de la sociedad.

Si bien la Universidad no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, si tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo.

Pensar hoy la universidad y sus sentidos implica pensarla hacia sí misma y, al mismo tiempo, hacia la realidad social en que ella despliega sus prácticas.
Intervenir en el campo de las necesidades sociales puede ser una elección, pero para quienes estamos en las universidades públicas es también un deber.

"La **extensión** es una actividad universitaria en la que se enfatiza la relación de la universidad con la comunidad en la que está inmersa", en donde la retroalimentación juega un papel importante: la Universidad llega desde el área del conocimiento, se nutre y regresa con el aprendizaje de la vida cotidiana que nos ofrece la comunidad con la que decidimos trabajar.
En forma general un proyecto es la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema tendiente a resolver, entre muchas una necesidad humana.

Cuando hablamos de proyecto social decimos que es toda acción social individual o grupal, destinada a producir cambios en una determinada realidad que involucra y afecta a un grupo social determinado Observamos que, en el abordaje al conocimiento, los que integran el sistema educativo buscan cumplir en tiempo y forma con la curricular y se olvidan o pasa a un segundo plano conocer al alumno y vincularse con él. Esto desde la mirada de J. Lederach pasa a ser un conflicto por lo tanto hay que abordarlo y transformarlo

Transformación del conflicto

Nivel Visible: Contenido-conocimiento

Nivel Invisible: Contexto relacional (poder -identidad –comunicación)

Más aún los procesos de inclusión de los estudiantes, producto de la actual diversidad que tienen nuestras aulas, en cualquier nivel: primario, secundario, terciario/universitario, nos interpela como sociedad ya que debemos dejar de lado la atención individual o personalista y volcarnos a un modelo cooperativo donde se reconozcan las particularidades individuales (heterogeneidad del grupo de alumnos) propiciando el aumento del desarrollo interpersonal: docente-alumno, alumno-alumno, a través de la comunicación, del trabajo colaborativo donde se privilegie el aprendizaje de todos.
Identificación de los problemas a resolver

- La relación directa con el alumno: No se conversa con el alumno, quien es el actor principal del proceso enseñanza-aprendizaje para conocer cuáles son sus necesidades y así planificar desde el enfoque de diseño universal del aprendizaje. (Carl Rogers, principal referente de la teoría humanística de la personalidad, centrado en la persona, define que los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje son: confianza en las potencialidades humanas, pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado, aprendizaje participativo, autoevaluación, autocrítica y aprendizaje del propio aprendizaje
- La transversalidad del conocimiento debe estar en consonancia entre los objetivos y contenidos y el aprendizaje de habilidades socioemocionales totalmente comprobables y que no queden en una mera enunciación.
- Las adecuaciones de contenidos a las necesidades manifestadas por los alumnos, no son tenidas en cuenta y se avanza por encima de sus derechos de contar con la configuración de apoyos necesarios y los ajustes razonables, en una clara matriz de igualdad.

Desarrollo

En el año 2021, según la Resolución Rectoral N° 542/21 de la Universidad Nacional de Salta se aprobó el Proyecto de Extensión Universitaria con participación de estudiantes, denominado: “Educación Inclusiva, en busca de otras miradas”.

En el mismo participaron: Directora: Esp. Claudia Elizabeth Tilian; Co-directora: Lic. Eudora del Valle Ignes; y seis estudiantes de la facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la mencionada Universidad: Alberto Matías Mamani, Mariana Soledad Tapia, Esteban Argañaraz, Juan Jesús Nina, Arena Morales, Brandon Alex, y María Belén Macías.

Las responsables del proyecto fueron dos docentes que forman parte de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (C.I.Pe.D.) de la Universidad Nacional de Salta, con una vasta trayectoria en capacitación en la temática de la discapacidad. En el presente año vienen desarrollando una serie de Conversatorios destinados a los docentes, personal de apoyo universitario, estudiantes de educación superior terciaria, sobre la temática Ajustes Razonables y Configuraciones de Apoyo para estudiantes con discapacidad.

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Generar espacios de capacitación, debate y reflexión centrados en la educación inclusiva.
- Promover el proceso de aprendizaje colaborativo desde la mirada de la diversidad.
- Facilitar herramientas conceptuales y metodológicas a quienes quieran acompañar las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad.

En cuanto al alcance y los destinatarios fueron: Instituto de Educación Superior N° 6053 "Abuelas de Plaza de Mayo", dependiente de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, con autoridades, personal administrativo, docentes y alumnos de las carreras que se dictan en el mencionado instituto:

- Tecnicatura Superior en Economía Social con orientación al Desarrollo Local.
- Tecnicatura Superior en Comunicación Social con orientación al Desarrollo Local.
- Locución

Los enfoques que abordaron el Proyecto de Extensión fueron:

- Trabajo con el conocimiento: a través de las tres jornadas programadas, se realizaron la transferencia de conocimientos que nos da la Universidad aplicada al trabajo en la sociedad, en este caso nuestro objeto es el Instituto de Educación Superior N° 6053 "Abuelas de Plaza de Mayo".
- Abordaje interdisciplinario: para desarrollar actividades en pos de dar una solución a una problemática social como es el tema de inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo superior se necesita del trabajo compartido de distintas disciplinas.
- Compromiso, social, ético y político: denota el compromiso que todos los participantes de las jornadas: docente, directivos, administrativos, maestranza y estudiante.
- Desarrollo de la creatividad de la innovación: el trabajo llevado a cabo es creativo, aplicando todos los nuevos conocimientos adquiridos en la universidad y logrando en la última reunión un plenario con todos los participates, donde expusieron estrategias concretas de inclusión de los alumnos con discapacidad.

Ejes fundamentales que ocupa la problemática de la Extensión:

- Relación Extensión – Investigación: todo lo investigado es directamente aplicado a la extensión y ésta aporta a la investigación. Particularmente en nuestro caso, todo lo investigado en la órbita de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (C.I.Pe.D.), se hizo la trasposición de esos conocimientos.
- La evaluación: es sumamente importante evaluar la problemática a abordar para de esta forma

organizar la extensión y así determinar el impacto positivo en la comunidad educativa, el aprender sobre estrategias de inclusión. Esta etapa se realizó en forma virtual mediante un Formulario Google.

- La organización de equipos: los participantes en la actividad de extensión fueron dos docentes y cinco estudiantes; los que coordinadamente participaron activamente en cada encuentro, coadyuvando a la consecución del objetivo general.
- La obtención de recursos: la Universidad arbitrar los medios necesarios para afrontar gastos, que ascendieron a $20.000; los cuales se erogaron en elementos de librería, refrigerio y gastos de transporte. Y como los recursos disponibles no fueron suficientes, los integrantes, para paliar los gastos, recurrimos a financiamiento propio.

Proceso de Planificación

Las etapas fundamentales del proceso clásico de planificación fueron:

- Diagnóstico: evaluamos la necesidad del Instituto de Educación Superior N° 6053: "Abuelas de Plaza de Mayo" en capacitar a docentes, administrativos, maestranzas y alumnos en la problemática que motiva el proyecto. Se detectaron once (11) alumnos con discapacidad que cursan las distintas carreras de su oferta educativa, siendo una dificultad que los mismos no logran avanzar en el cursado de la misma.
- Programación: se programaron y estructuraron las tres jornadas de capacitación en forma presencial los días viernes de 19.00 a 21.30 horas en la sede del Instituto de Educación Superior, sito en calle Deán Funes N° 1151 de la ciudad de Salta de la siguiente manera:
    - 1° Jornada: participación de directivos, profesores, administrativos y maestranzas.
    - 2° Jornada: participación de directivos, profesores, administrativos y maestranzas.
    - 3° Jornada: plenario donde asistieron todos los participantes de la 1° y 2° Jornada.
- Ejecución: se llevó a la práctica lo estipulado en la programación, con la participación de sesenta y siete (67) personas: el rector, dieciocho (18) docentes, cinco (5) administrativos, dos (2) personal de maestranza y cuarenta y un (41) alumnos.
- Control: luego de cada jornada se realizó un control exhaustivo sobre lo realizado en el trabajo extensionista. Lo cual permitió detectar errores y solucionarlos (por ejemplo, en el segundo encuentro se mejoró el sonido y se prendieron los ventiladores).

Involucrarse con el trabajo

Muchos extensionistas cumplen muy bien con lo estipulado en el proyecto, pero no se debe olvidar que, al estar trabajando en pos de solucionar un problema social, en nuestro proyecto de análisis los individuos actuantes se incluyeron en la comunidad; con esto decimos que los integrantes del grupo de trabajo hicimos propio el problema, y no sólo nos dedicamos a cumplimentar lo escrito. Esto se fue generando con la interacción con las personas de la comunidad y con la participación de reuniones que no necesariamente fueron parte del proyecto.

Deberes de los integrantes de la Extensión

Al formar parte de este proyecto extensionista, cumplimos con el deber de realizar todos los esfuerzos

necesarios para que el trabajo no tenga errores; partiendo de la premisa que éramos emisarios de la Universidad, es decir la cara visible de la mayor Casa de Estudios, esto también conllevó que siempre privamos el respeto hacia nuestros semejantes y tuvimos un dialogo fluido con todos los que interactuaron y pudimos evacuar dudas a todas las personas que nos acercaron alguna inquietud.

La Coordinación de los Grupos de Trabajo

Cuando hicimos el proceso de diagramación del trabajo extensionista, destacamos la importancia del armado de los grupos de trabajo, en ellos coincidimos que no podría faltar:

a) La interdisciplina: en este todo trabajo de extensión hubo profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, así teníamos locutores, profesores de las áreas de: economía, historia, investigadores, pedagogos, antropólogos, etc.; esto conllevó a dar una solución inmediata a los requerimientos y dudas que se presentaron a lo largo de las jornadas.
b) Diversidad de sujetos: en el proyecto estuvieron presente todos los actores educativos que dieron vida al proyecto, es decir docentes, autoridades, administrativos, alumnos y maestranza. Porque descubrimos que fue de vital importancia para el crecimiento de todos los integrantes, los docentes, autoridades y administrativos aprendieron de la interrelación con sus pares y el grupo; y por último, y no menos importante, la presencia de los estudiantes que generaron la movilidad, puesto que ellos son los que pusieron a prueba con sus consultas y a su vez van viendo que ellos como protagonistas pueden generar el cambio.
c) Cantidad Necesaria: cuando se planteó trabajar en un proyecto de extensión el director arbitró los medios para evitar ser demasiado egoísta en la elección de los integrantes, si bien hubo que elegir personas que tengan el perfil necesario, también se dio la oportunidad a las personas que no tengan una previa experiencia para que de esta forma se involucren en los trabajos universitarios y puedan demostrar sus talentos. Trabajar en una extensión no es fácil, por lo que se decidió dividir los trabajos de forma tal que todos puedan participar y no generar un gran cansancio en los integrantes, y así poder cumplimentar con el proyecto y la comunidad que abre sus puertas a los universitarios.

El Rol del Director del Proyecto

Para lograr una buena integración del grupo de trabajo, es indispensable tener en claro el rol que debe asumir el director del proyecto, puesto que es él el encargado de diagramar los trabajos, formar los grupos y distribuir las tareas. Un director se presenta como un líder que debe generar las inquietudes y ser el guía no sólo en los trabajos, sino también ser mediador frente a las diferentes posturas de los intervinientes, un buen guía hará que el trabajo se vea más fácil y seguramente generará un clima óptimo de trabajo.

Resultados

Comprometerse con la extensión universitaria, nos hace mucho más personas y mejores profesionales, logrando comprender como desde nuestra posición dentro de la universidad, podemos compenetrarnos con la problemática social, y de alguna forma poder ayudar para dar solución a lo antes parecía que no lo tenía.

La extensión universitaria nos permite la vinculación de docentes, profesionales y alumnos dejando de lado las divisiones jerárquicas, trabajando en forma conjunta con un mismo objetivo, aprendiendo cada día más el uno del otro.

Conclusiones

Una vez retirada la acción directa de la Universidad, se prevé dar continuidad a la vinculación establecida mediante la organización de seminarios, talleres, capacitaciones, publicaciones y otras propuestas académicas y de cooperación que en su momento se estudiaran de manera casuística, analizando el impacto y costos que conlleven. La temática consensuada es "Inclusión con Personas con Discapacidad en ambientes educativos y laborales", pudiendo hacer partícipes a otros Institutos de Educación Superior en la capital e interior de la provincia de Salta.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Carlevaro, P. (1996). "El rol de la Universidad y su relación con la sociedad". En Cuadernos de Política Universitaria, Universidad de la República, Montevideo.
- Fals Borda, O. (2014). "Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa". En Herrera Farfán, N.A. y López Guzmán, L. (comps.) Ciencia, compromiso y cambio social. Textos: Fals Borda, O. El Colectivo- Lanzas y letras. Extensión Universitaria, Montevideo.
- Jara, O. (1995). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- Tommasino, H. (2009). "Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación". En Revista en Diálogo, Año 1, Nº 3. Extensión Universitaria, Montevideo.

TRANSFERENCIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA COMUNIDADES VULNERABLES DE LA PUNA SALTEÑA, UNA PROPUESTA INTERORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Plaza, Gloria del Carmen; De Escalada, Matías; Figueroa, Víctor Rubén; Moya, Ana Laura; Pasculli, Mónica Noemí; Rocabado, Sergio.

Palabras claves: Puna, Población vulnerable, Capacitación.

Resumen

Se propone un proyecto para llevar conectividad a instituciones educativas de una región vulnerable como lo es la Puna salteña.

El proyecto ofrece varios objetivos y comprende un trabajo multidisciplinario que contempla profesores universitarios como así también, personas de la misma zona que no pertenecen a la UNSa y personal propio de las Organizaciones y/o Empresas.

Participan cuatro Facultades (Exactas, Ingeniería, Naturales y Económicas) que aportan diferentes miradas según las disciplinas, dando integralidad al enfoque y enriqueciendo la propuesta. Comprende un trabajo colaborativo y en red multidisciplinar como intraorganizacional.

La región de la Puna posee numerosas zonas con aislamiento geográfico, dificultades de acceso, carencia de servicios básicos y dificultades de comunicación, en este tipo de zona, las posibilidades de acceso a la información digital son prácticamente nulas o escasa debido a que es muy difícil suministrar energía eléctrica a los equipos computacionales. La propuesta del proyecto se enfoca en los departamentos Los Andes y Rosario de Lerma.

La población registra elevados índices de desempleo y gran cantidad de jóvenes que ven limitadas sus posibilidades de acceso a carreras de Nivel Superior, constituyendo un sector vulnerable, que necesita una inserción laboral para que el desarrollo económico sea de toda una comunidad garantizando la equidad social. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) permiten introducir tecnología innovadora e incorporar conocimiento a través de las mismas de nuevos procesos de producción utilizando recursos regionales, que permite lograr el desarrollo de competencias básicas y para la vida.

Se realizó un diagnóstico para evaluar las dimensiones social, ambiental, económica e institucional de la zona. Se identificó la población vulnerable para generar estrategias de inclusión utilizando tecnologías digitales con el objetivo de aportar competencias para el desarrollo de actividades. Desde la perspectiva de las distintas disciplinas integradas por los docentes de las diferentes facultades y en

base a una encuesta elaborada para los pobladores de la puna y se formularon los distintos ejes temáticos de la capacitación.

Se analiza la perspectiva de la Responsabilidad Social Organizacional, con el interés que las actividades mineras actúen sosteniendo y sustentando el proyecto dado su compromiso con el medio ambiente en que se desenvuelve y con la sociedad de la que hace parte. De ésta manera se efectiviza el desarrollo sustentable.

Introducción

La Puna salteña, se caracteriza por bruscas oscilaciones térmicas y escasas precipitaciones, que mayormente no superan los 200 mm anuales, y temperaturas medias anuales del orden de los 10° C, que corresponden al clima árido andino. El recurso solar es importante aprovecharlo ya que las condiciones naturales son apropiadas. El agua es un factor crítico, tanto para consumo humano, animal y para sistemas productivos en general.

La agricultura es casi inexistente en la región, la ganadería está representada por la cría de rebaños de ovejas y manadas de llamas que permiten la obtención de lanas y carne. La Puna presenta la zona con mayor potencialidad de desarrollo minero de la provincia, y esto ya se manifiesta por los múltiples emprendimientos mineros de la zona, que actualmente se encuentran en distintas fases de desarrollo productivo.

Objetivo General

➔ Realizar de forma efectiva transferencia de conocimientos que propicien el desarrollo de capacidades y habilidades tecnológicas, mediante el uso de herramientas digitales como eje central para promover la formación de poblaciones vulnerables de la puna salteña.

Objetivos Específicos

- Lograr la integración de docentes de las diferentes facultades para plantear soluciones regionales desde la capacitación.
- Diagnóstico de la accesibilidad a internet de la población
- Identificar destinatarios de la capacitación y relevar sus propias inquietudes.
- Diseñar el acceso a la capacitación con modalidad virtual
- Desarrollar e implementar los contenidos educativos

Descripción de la zona

En Argentina la ruralidad comprende realidades muy diferentes. Por un lado, las poblaciones rurales agrupadas que habitan en pequeñas localidades de menos de dos mil habitantes, y por otro las poblaciones rurales dispersas que habitan en zonas a territorio abierto sin constituir centros poblados. Estas zonas presentan, entre otras, las siguientes problemáticas:

- Aislamiento geográfico. Grandes distancias entre las viviendas de los pobladores y de éstas a los centros urbanos.

- Dificultades de acceso. No se dispone de caminos (o son muy malos), ni medios de transporte. Los habitantes se movilizan a pie o usando caballos y mulas.
- Baja densidad demográfica. Número reducido de pobladores habitando un territorio extenso.
- Carencia de servicio de distribución de energía eléctrica. Los habitantes de estas zonas utilizan energías alternativas, como paneles solares y grupos electrógenos, para cubrir necesidades energéticas elementales.
- Dificultades de comunicación. Disponen de servicios de telefonía celular con cobertura limitada, razón por la cual los pobladores se tienen que ubicar en posiciones estratégicas (elevadas y con visión directa) para mejorar la ganancia de señal.

El proyecto se enfoca en las siguientes zonas: el Departamento Los Andes, que tiene dos municipios, San Antonio de los Cobres de 11.630 km^2 que constituye la cabecera departamental y Tolar Grande de 14.006 km^2. Las localidades de Olacapato, Santa Rosa de los Pastos Grandes y Estación Salar Pocitos dependen de San Antonio de los Cobres administrativamente.

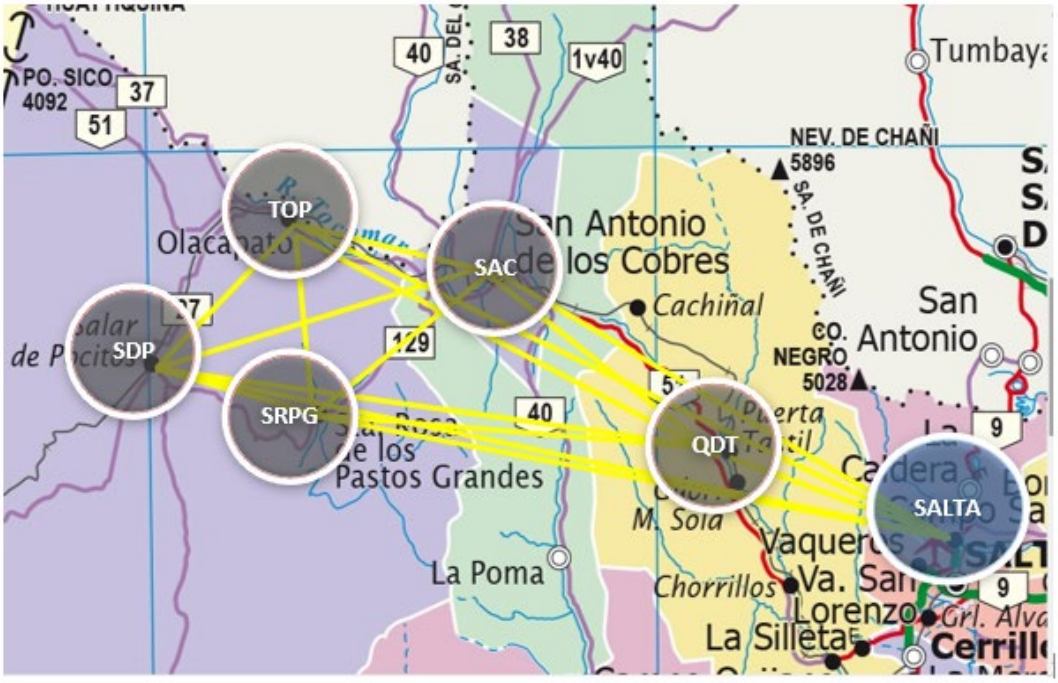


Imagen 1: *Red de Centros de Capacitación Tecnológicos (CCT)*

Referencia:

- SALTA: Sede central en la Universidad Nacional de Salta.
- QDT: CCT de Quebrada del Toro de Campo Quijano
- SAC: CCT San Antonio de los Cobres
- TOP: CCT Olacapato
- SDP: CCT Salta de Pocitos
- SRPG: CCT Santa Rosa de los Pastos Grandes

El Departamento Los Andes tiene una población total de 8586 habitantes. Con una densidad poblacional de 0,2 hab./km^2, se convierte en uno de los departamentos más extensos y de menor densidad poblacional de la Provincia.

Tabla 1. Población total estimada del Departamento Los Andes. Provincia de Salta

Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Habitantes	6.247	6.312	6.378	6.443	6.506	6.571	6.634	6.697	6.759	6.821

Fuente: Ministerio de Economía. 2019.

La población en el departamento se distribuye San Antonio de los Cobres: 6244 habitantes Olacapato: 289 habitantes, Tolar Grande: 365 habitantes, Estación Salar de Pocitos: 193 habitantes y otras localidades (Cobres, Las Cuevas, El Toro, El Palomar, Esquina de Guardia) 1172 habitantes.

El Departamento de Rosario de Lerma comprende los municipios de Rosario de Lerma de 402 km^2 y Campo Quijano de 4708 km^2. La Quebrada del Toro, ubicada entre la localidad de Campo Quijano (1521 msnm) y Puerta de Tastil, en el Departamento Rosario de Lerma.

Relevamiento de accesibilidad a internet

El proyecto se desarrolla en la puna salteña, noroeste argentino; y el alcance se enmarca dentro de estos tres tipos de realidades:

1. Zonas con cobertura de Internet. Se implementarán capacitaciones a contenidos alojados en servidores de la UNSa (nodo central).
2. Zonas con cobertura de Internet limitada. Se replicarán los contenidos de los servidores del nodo central, en intranet educativa (servidores en las locaciones) con actualización remota a través de Internet.
3. Zonas sin cobertura de Internet. Se replicarán los contenidos de los servidores del nodo central, en intranet educativa con actualización en sitio.

Identificación de destinatarios

Los destinatarios comprenden personas desocupadas o con actividad laboral temporal de las comunidades originarias. Ellas se localizan en:

- Cuadrante puneño: San Antonio del Cobres (con conectividad), Olacapato (con conectividad), Salar de Pocitos (con conectividad), Santa Rosa de los Pastos Grandes (con conectividad) y Tolar Grande (con conectividad);
- Comunidades de la Quebrada Toro y Campo Quijano (Departamento Rosario de Lerma).

El diseño de la Red de Centros de Capacitación en Tecnología para Comunidades Vulnerables (RCCTCV) de la zona Andina Salteña, propone la implementación de un modelo de trabajo conjunto y

colaborativo entre profesionales académicos de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), representantes gubernamentales de las Intendencias de la Zona Andina y Supervisores Generales del Ministerio de Educación de la Provincia que trabajan en la zona; en atención a los requerimientos detectados en las comunidades vulnerables a fin de lograr un incremento cognitivo, social y económico de la región.

Tabla 2: Red colaborativa para la propuesta de capacitación

Nombre de la Institución	Tipo de Institución (personería jurídica)	Descripción del rol en el Proyecto
1. Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta	Institución pública, gubernamental con conectividad	Se cuenta con la colaboración de la supervisión de Escuelas Rurales de la Provincia de Salta - Ministerio de Educación de la Provincia, a través de su titular la profesora Emilse Tacacho, quien trabajará en seleccionar y coordinar la operatividad de las escuelas rurales aisladas, donde se desarrollarán las actividades educativas aprovechando la conectividad disponible (conexión a internet satelital). Se destaca que estas escuelas se constituyen en el núcleo de las poblaciones aisladas, que en muchos casos se encuentran dispersas.
2. Municipio de San Antonio Los Cobres	Institución pública, gubernamental con conectividad	Proveer infraestructura y vías de comunicación para la difusión de las actividades del grupo.
3. Municipio de Tolar Grande	Institución pública, gubernamental con conectividad	Proveer infraestructura y vías de comunicación para la difusión de las actividades del grupo.
4. Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Supervisión General de Escuelas Técnicas.	Institución pública, gubernamental con conectividad	Se contará con la colaboración del Profesor Claudio Martín Ortega, quien trabajará en seleccionar escuelas técnicas, para instalar en los servidores de las Intranets de cada locación (cuando no tengan internet). También, con posibilidad de utilizar la infraestructura de las escuelas.
5. Comunidad Indígena Collas Unidos, San Antonio de los Cobres	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Cacique: Miguel Siares.
6. Comunidad Tolar Grande	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Mario Alancay.
7. Salar De Pocitos	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Cacique Cintia Favian.
8. Pastos Grandes	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Cacique: Rodriguez.
9. Comunidad Quewar. Olacapato	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Cacique: Nieva y presidente Clara Acoria.
10. Coyas del Desierto. Pirca, Sansana, Corralitos, Arcarsosque, S.A. de los Cobres.	Comunidad originaria	Destinatarios convocantes y beneficiarios. Cacique: Pedro Lázaro.

Fuente: elaboración propia

A tal efecto, se implementará una red de nodos interconectados con un nodo matriz central de coordinación en la UNSa. La zona afectada la dividiremos en dos grandes regiones a implementar: el Cuadrante Puneño y Comunidades de la Quebrada Toro.

En una primera etapa, se aprovechará las conectividades vigentes en escuelas o centros públicos que posean infraestructura tecnológica a fin de convocar y brindar la misma a las comunidades destinatarias vulnerables (mujeres y jóvenes desocupados). En una segunda etapa, se implementará un modelo de red sustentable basado en tecnologías de bajo consumo energético, que posibilita el aprovechamiento de energías renovables.

En caso de ausencia de conectividad, los contenidos educativos se instalarán en los servidores de placa simple (Raspberry) y serán accedidos desde dispositivos móviles utilizando redes inalámbricas Bluetooth o WiFi. Se utilizarán los sistemas fotovoltaicos instalados en las escuelas para abastecer de energía a los dispositivos que forman parte de la red.

La administración de la plataforma virtual requerirá de personal técnico capacitado para subir el material educativo, crear y habilitar cursos, llevar la administración de los participantes y asistir técnicamente a los capacitores. Estos contenidos serán alojados en los servidores del Data Center de la UNSa y de ser necesarios replicados a servidores de bajo consumo energético en sitio.

En síntesis, se desarrollarán las siguientes actividades:

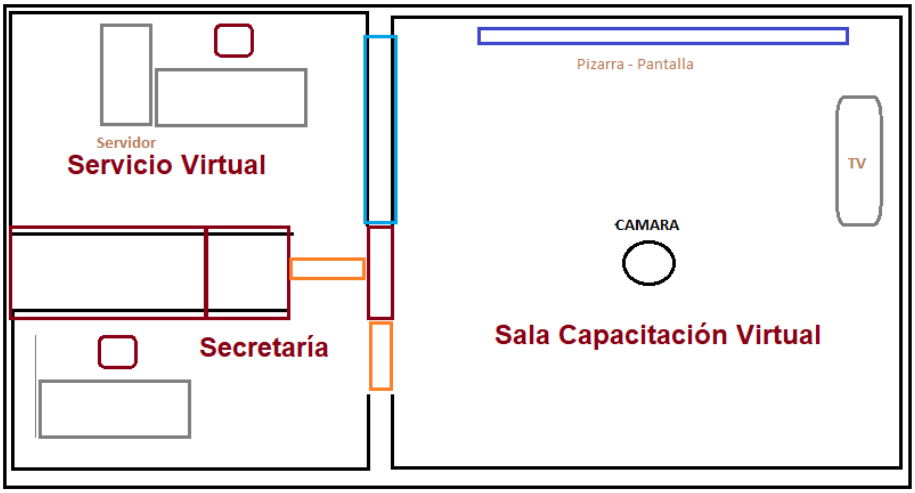
1. Habilitación de nodo central en la unas
2. Instalación y configuración del servidor de contenidos educativos.
3. Elaboración de material educativo para cada curso: material audiovisual, cuestionarios, encuestas, material teórico, trabajos prácticos, foros de consulta virtual.
4. Selección de espacios en los lugares donde se desarrollarán las capacitaciones.
5. Convocatoria de personas destinatarias de los cursos.
6. Desarrollo de los cursos en modalidad híbrida:
   - Si la zona cuenta con acceso a Internet, el material educativo será accedido en forma remota, en el servidor de la UNSa.
   - Si la zona no cuenta con acceso a internet, el material educativo será alojado en un servidor en sitio, para ser accedido localmente (Intranet).
   - Si la zona seleccionada cuenta con equipamiento (Ej. computadoras provistas por conectar igualdad a una escuela), se utilizarán estos equipos para el dictado de los cursos.
   - Si la zona seleccionada no cuenta con equipamiento, se trasladará el laboratorio completo (servidor, router inalámbrico, tabletas y kit solar) al sitio, y se utilizará este equipamiento para el dictado de los cursos.

A través de un relevamiento en la población vulnerable, se identificaron distintos ejes temáticos de capacitación para que en un gradualismo adecuado enmarcar la región en un desarrollo sustentable:

- Uso y aplicación de la tecnología digital
- Conectividad, ofimática, herramientas web, redes sociales.

- Identificación de recursos disponibles en la región, comprende recursos naturales y de residuos de la actividad minera. Se caracterizarán los mismos en las propiedades de interés desde el punto de vista de su aprovechamiento.
- Procesamiento de los mismos para obtener un bien. Se integrará el aprovechamiento de energía solar; minimización del uso de agua y valorización de residuos mediante el uso de indicadores.
- Identificación de tecnologías simples e innovadoras que permitan. el desarrollo regional.
- Obtención de alimentos saludables.
- Diseño de instalaciones habitacionales con materiales regionales que optimicen la disminución de la amplitud térmica típica del lugar.
- Propuestas de servicios a las actividades mineras de la región.
- Aspectos de emprendedorismo ligado al turismo. Gestión de negocios, gestión de calidad, gestión ambiental, turismo.

Implementación del Modelo de Capacitación



Esquema tipo de Oficinas del Centro de Capacitación

Se propone este esquema para un tipo de oficina del Centro de Capacitación que funcionará en la sede Central de la Universidad Nacional de Salta. El mismo consta de:

- Una Sala de Capacitación, donde se desarrollarán las clases virtuales de los capacitadores profesionales;
- Una sala para el Servidor donde se instalará la Plataforma Virtual;
- Una secretaría que llevará el registro de las actividades, cursos, eventos, etc.

Los cursos de capacitación serán desarrollados por profesionales académicos universitarios, profesionales invitados de las empresas de la zona y otros capacitadores gubernamentales que así lo requieran. Los alumnos tomarán dichos cursos ingresando a la Plataforma virtual desde sus casas y/o en Centros de Capacitación adecuados en cada punto de conexión descrito.

La metodología de Enseñanza y de Aprendizaje será la metodología denominada **Flipped Classroom** o **Clase Invertida**, que es un **nuevo modelo pedagógico** que **transforma** ciertas partes del proceso del

aprendizaje llevándolos **fuera del aula** mientras incrementa o da mayor importancia a otras actividades **dentro del aula**. De esta manera los alumnos trabajan por un lado en un espacio individual y a su ritmo fuera del aula, mientras que el aprendizaje dentro del aula se vuelve mucho más dinámico e interactivo, donde los educadores guían y conducen a sus alumnos en dicho aprendizaje a través de la colaboración. El modelo de Flipped Classroom invierte el modelo de enseñanza tradicional convirtiéndolo en un modelo en el que los profesores, que siguen siendo una parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enseñan a sus alumnos gracias a contenidos mucho más atractivos, con técnicas mucho más motivadoras y con la garantía de poder ofrecer un nivel mucho mayor de atención a cada uno de sus alumnos.

El objetivo es lograr que los estudiantes gestionen su aprendizaje interactuando con material audiovisual y trabajando de manera colaborativa entre pares.

Ventajas de Flipped Classroom:

1. Adaptación al ritmo del estudiante
2. Repetición de contenidos: Los alumnos pueden ver videos temáticos cuantas veces sea necesario.
3. Pausas donde los alumnos manejan su ritmo
4. Interacción social: con intercambio de conocimientos a través de foros y tareas interactivas
5. Resultados y mejoras: Se puede apreciar la evolución del aprendizaje en etapas.
6. Tiempo de clase dividido en tres etapas: Pre-estudio, Clase Sincrónica y Post-Estudio.
7. El papel del docente: los profesores, pasan a ser unos los transmisores del conocimiento, siendo el alumno el protagonista de su propio aprendizaje.
8. Videos no deben exceder los 10 minutos
9. Evaluación “moderna” que no sólo evalúa el resultado, si no, el proceso entero.
10. Responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje

Responsabilidad Social Organizacional

La relación entre las comunidades locales, las empresas privadas y el Estado está marcada por las diferencias y la escasa credibilidad en las acciones y promesas del otro. La empresa socialmente responsable es aquella que posee la capacidad de escuchar los intereses de las diversas partes (accionistas, empleados, proveedores, consumidores, comunidad, gobierno y medio ambiente) e incorporarlos en el planeamiento de sus actividades, buscando atender las demandas de todos y no solamente de los accionistas o propietarios. La universidad colabora en esta relación generando fortalezas en la población vulnerable mediante una capacitación activa que permite lograr competencias para integrarse en el medio laboral de la región, también generando un espacio para los miembros de la comunidad. La competencia por el uso de estos recursos por las empresas mineras y las comunidades determina la persistencia de los conflictos. El agua es escasa en la región por lo que comprende uno de los principales ejes de discusión entre las comunidades y las empresas mineras. El control y monitoreo juegan un rol principal, dentro de la responsabilidad social empresarial.

Al formular una estrategia para el desarrollo sostenible, los miembros de la comunidad tienen que creer que ellos mismos pueden resolver sus problemas y crear su propio futuro, con las competencias adquiridas en la capacitación sin necesidad de un continuo asistencialismo de parte de las

organizaciones mineras. Sin embargo, el derecho a una continua capacitación necesita mayores infraestructuras de tecnología digitales que puede apoyar la organización privada.

Así, se aplica el instrumento de Responsabilidad Social Organizacional, con el interés que las actividades mineras actúan sosteniendo el acceso a la capacitación para adquirir competencia, dado su compromiso con el medio ambiente en que se desenvuelve y con la sociedad de la que hace parte. De esta manera se efectiviza el desarrollo sustentable.

Conclusiones

Salta posee numerosas regiones aisladas o remotas a las cuales no llegan las redes convencionales de distribución de energía eléctrica y de datos móviles. Particularmente la zona andina, cuenta con sistemas alternativos, es el caso de la utilización de la energía solar la cual permite que los pobladores tengan un servicio limitado de energía y de redes celulares. Dicha limitación a estos recursos, impiden el desarrollo normal de procesos básicos del ser humano, como el proceso de aprendizaje y el desarrollo socio-económico; acentuada aún más por la pandemia por COVID 19.

- ➔ La participación de la universidad, permite establecer mecanismos institucionales que garanticen la ***equidad en el manejo de conflictos*** a fin de arribar a acuerdos concertados, donde se considere la actuación de una institución neutral para evitar la asimetría entre las partes con el propósito de contribuir a una educación inclusiva, que no deje de lado a las personas que habitan en zonas remotas.
- ➔ El modelo de red se sustenta en ***tecnologías de bajo consumo energético*** que posibilitan el aprovechamiento de energías renovables. Los contenidos educativos se instalan en los servidores de placa simple (Raspberry) y son accedidos desde dispositivos móviles utilizando redes inalámbricas. Este proyecto logrará una real y efectiva inclusión de integrantes de las comunidades originarias respetando su cultura, contribuirá a una disminución de la brecha digital, generando habilidades en tecnología digital y otras, para mejorar las oportunidades de empleabilidad y de ingresos de sectores vulnerables. La comunidad debe actuar de manera protagónica, ya sea en la utilización de los equipos, siendo copartícipe de la transferencia de la tecnología y propietarios del conocimiento, ya que sin su participación es imposible lograr el desarrollo tecnológico.
- ➔ La capacitación permitirá que las personas de las comunidades vulnerables desarrollen habilidades para sustentar sus propios emprendimientos, contribuyendo a ***reducir la tasa de desempleo incrementando el número de capacitados*** en la región en el uso de tecnología informática, generando motivación hacia nuevas expectativas alcanzables a corto y mediano plazo.
- ➔ La comunicación entre el sector público, privado y comunidad integrando a la población vulnerable andina se fortalecerá al incorporar una ***red de comunicación sostenida*** estableciendo lazos de diálogo e intercambio de experiencias de los habitantes de la puna salteña. La población tendrá la oportunidad de acercarse a nuevos mercados a través del uso de herramientas informáticas y de la innovación tecnológica incorporada para que de este modo se potencie la productividad regional.
- ➔ El desarrollo del proyecto introducirá una ***mejora en la calidad de vida*** de los capacitados, quienes

obtendrán beneficios asociados a la transferencia de conocimientos.

- ➔ En el área de la Puna salteña la iniciativa educativa propuesta pretende contribuir a ***crear habilidades en el manejo de herramientas digitales*** que faciliten y contribuyan al desarrollo de emprendimientos laborales actuales y futuros tal es el caso de los artesanos.
- ➔ También permitirá ***relevar de manera sistemática datos ambientales y de los recursos naturales locales***, contribuyendo a su conocimiento y monitoreo.
- ➔ Así mismo, constituye un ***instrumento para la formación y capacitación continua*** de los pobladores quienes podrán adquirir habilidades y competencias demandadas por las empresas mineras, actualmente en franco crecimiento. También es una oportunidad para atravesar límites físicos y que las comunidades lleguen al mundo con su cultura. La continuidad de la propuesta está sustentada en el hecho que la red de capacitación parte desde la Universidad.

Bibliografía

Arias Arce Vladimir, Dávila Lovera, Daniel, Puente Santibañez Luis, Calderón Celis Marilú. (2009). *Contexto de la responsabilidad social minera y la gobernabilidad*. Revista del Instituto de Investigaciones FIGMMG Vol. 12, N º 23, 60-67 UNMSM ISSN: 1561-0888 (impreso) / 1628-8097

Atlas digital de los recursos hídricos superficiales de la República Argentina. (2002). Subsecretaría de Recursos Hídricos de la Nación – Instituto Nacional del Agua. CDROM, Buenos Aires.

Cortez Quiroga, María Carolina, Ceretti, María Virginia (2017). *Transferencia de técnica y tecnología a los artesanos de la Puna Salteña y los Valles Calchaquíes*. Universidad Católica de Salta. F.I.I.

De Escalada, Agustín Matías *Responsabilidad y balance social transición de lo económico a lo político. (2013).*XXX Conferencia Interamericana de Contabilidad, Punta del Este (Uruguay). http://www.cpcecba.org.ar/media/img/paginas

INDEC, Censo Nacional agropecuario, <http://www.indec.gov.ar>.

INDEC, Censo Nacional de Población 2001, <http://www.indec.gov.ar>.

INTA. (1986). *Aptitud y uso actual de las tierras de la Argentina*.Buenos Aires, SAGyP.

Las Regiones Naturales de la Argentina: Caracterización y Diagnóstico. (1994). En "El Sistema Nacional de Áreas Naturales Protegidas de la Argentina. Diagnóstico de su Patrimonio y su Desarrollo Institucional". Daniele, C. y Natenzon, C. Buenos Aires. Argentina.

Mignone, Pablo. (2014). *Sistemas informáticos y análisis cuantitativos aplicados a los santuarios de altura*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Pacífico Paoli, Héctor. (2002). *Recursos Hídricos de la Puna, Valles y Bolsones Áridos del Noroeste Argentino*. INTA- EEA. Salta.

Reboratti, Carlos. (1994). *La naturaleza y el hombre en la Puna*. Colección nuestros ecosistemas, Salta, GTZ.

Raboratti, Carlos. (2005). *Situación Ambiental en las Ecorregiones Puna y Altos Andes*.Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad de Buenos Aires (UBA).

Secretaría de Minería, Industria y Recursos Energéticos de la provincia de Salta. (1962 *Evaluación de los Recursos Naturales de la Argentina*). Tomo IV, Volumen 2. Recursos Hidráulicos Superficiales. Consejo Federal de Inversiones. Buenos Aires.

Thames Cantolla, M. I., Valdez, S. K., & Tinte Montalbetti, M. de los A. (2020*). La industria del litio en la Puna Salteña: impacto en la calidad de vida*. Revista De Ciencia Y Tecnología, 34(1), 29–36. https://doi.org/10.36995/j.recyt.2020.34.004

MASIVIDAD Y VIRTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: UNA APLICACIÓN DEL MICRO FLIP TEACHING

Torres, María C.; Álvarez, Beatriz; Cossio, Patricio
Facultad de Ciencias Económicas (FACE) - Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
mctorres@face.unt.edu.ar, balvarez@face.unt.edu.ar, pcossio@face.unt.edu.ar

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras clave: masividad, virtualidad, *MicroFlipTeaching*
Noviembre 2021

Resumen

La irrupción de la pandemia ha permitido quebrar abruptamente con ciertas estructuras propias de la masividad en la universidad pública y avanzar hacia el análisis y la aplicación de una nueva metodología que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje. El siguiente trabajo describe y analiza esta nueva metodología aplicada en Principios de Economía I desde el año 2021. La misma podría enmarcarse dentro del método de Aula Invertida y, a su vez, en el modelo *Micro Flip Teaching* (MFT). El MFT consta de tres fases que deben desarrollarse en forma secuencial: 1) exposición de los contenidos a través de videos y/o material de lectura; 2) realización de alguna actividad por parte de los estudiantes; y 3) a partir de la información que han generado los estudiantes, trabajo y discusión en la clase.

Los resultados sugieren que el método implementado puede ser útil para atenuar el desgranamiento y promover una mayor comunicación con los estudiantes. Se destacan dos aspectos claves para una adecuada operatividad: organización previa e inversión en TIC. Un tercer punto fundamental y quizás el más desafiante es fomentar el aprendizaje activo, en oposición al método tradicional de enseñanza, fuertemente instalado en las instituciones educativas universitarias. Finalmente, una ventaja potencial que da este método, en oposición al que implementábamos en la presencialidad, es que permite con un costo relativamente bajo, una elaboración más eficiente de las clases sincrónicas y la identificación de debilidades en la exposición de los contenidos gracias a la incorporación de recursos y actividades virtuales.

INTRODUCCIÓN

Principios de Economía I es una materia de primer año que pertenece a las tres carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas. Por ende, como toda asignatura de primer año, recibimos una gran cantidad de estudiantes (alrededor de 1.500 anualmente, Es cierto, también, que aproximadamente el 25% no llega a iniciar el cursado).

En general, la *masividad*, rasgo característico de muchas carreras de las universidades públicas, generó grandes limitaciones en cuanto a las herramientas que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), como así también en el seguimiento de los alumnos. Y esas mismas restricciones llevaron naturalmente a un cierto grado de relajamiento en la innovación de metodologías de enseñanza. El método tradicional se perpetuó en el tiempo ante la "imposibilidad" de aplicar metodologías más participativas en contextos de masividad en las aulas (salvo excepciones). Impartir clases magistrales para enseñar los contenidos que luego los estudiantes debían asimilar, ya sea para aplicarlos en la resolución de casos prácticos como para afrontar instancias evaluativas, era moneda corriente. Todo ello, claro, hasta la llegada del confinamiento por la pandemia de covid-19.

Para todos los niveles educativos, el 2020 fue un año de grandes desafíos (y oportunidades), tanto para los docentes como para los estudiantes. La imprevista, necesaria y rápida implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula obligó a todas las instituciones educativas a repensar la forma en que se dictaba cada una de las materias y, por lo tanto, repensar el método de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto las carreras universitarias presenciales no tuvieron opción y mutaron de metodologías presenciales a una educación remota de emergencia. En nuestro caso, la irrupción de la pandemia nos ha permitido quebrar abruptamente con ciertas estructuras y avanzar hacia el análisis y la aplicación de una nueva metodología docente que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje. El siguiente trabajo describe y analiza esta nueva metodología aplicada desde el año 2021.

MARCO CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN

Durante el 2021 nuestra Cátedra ha implementado una forma de dictar la materia que podría enmarcarse dentro del método de *Aula Invertida*. El aspecto más conocido de este modelo es que las *lecciones* se trabajan y estudian en casa y los *deberes* se realizan y discuten en clase. Este método no invierte el modelo de aprendizaje, sino que continúa siendo el mismo: primero la lección y después los deberes. Lo que realmente se invierte es el lugar de realización de cada actividad. Ésta es una de las diferencias respecto a la educación tradicional (en donde la lección se realiza en clase y, posteriormente, los deberes en casa).

Entre las ventajas de este método, se destacan dos aspectos. Por un lado, el hecho de que el alumno disponga de los contenidos en su casa, le permite poder consultar el material las veces que considere necesario y en el momento y lugar que prefiera. Esta flexibilidad del modelo le da la posibilidad de estudiar a su propio ritmo y según sus necesidades.

Por otro lado, si el alumno realiza una actividad previa antes de la clase, es esperable que esto le permitirá al docente impartir dicha clase con una mayor participación de los estudiantes. Por esta razón es que este método de Aula Invertida se enmarca dentro de las metodologías educativas *activas*: se aprovecha la presencia simultánea de los estudiantes y del docente para trabajar de forma más participativa y realizar un aprendizaje activo y cooperativo. Los estudiantes pasan de ser oyentes pasivos a ser participantes activos.

Ahora bien, parece evidente que uno de los grandes desafíos de este modelo educativo es conseguir que el estudiante lleve la lección estudiada. Grabar un video de la clase, o subir las lecciones al aula virtual, no garantiza que el alumno vaya a aprender (o por lo menos a leer o ver) los contenidos. Es por ello que es fundamental fomentar la buena organización y responsabilidad por parte de los alumnos para encarar esta etapa.

De la revisión de las publicaciones sobre este tema (Hinojo Lucena, Aznar Díaz; Romero Rodríguez & Marín Marín, 2019; Akçayir & Akçayir, 2018) se deduce que el método de Aula Invertida puede ser aplicado a los diversos campos del conocimiento, y que, en general, permite una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Micro Flip Teaching (MFT). Dentro del método de Aula Invertida existen, a su vez, tres modelos característicos (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, y García-Peñalvo, 2020). Éstos se definen en función del nivel de conexión entre las fases de la “lección en casa” y “los deberes en clase”. En el primer modelo no hay continuidad entre las lecciones en casa y las actividades que se realizan en clase (son independientes). En el segundo modelo, en las clases se realizan actividades que refuerzan lo visto en la casa. Y el tercer modelo, llamado MicroFlipTeaching (MFT), se distingue de los otros dos en que agrega una fase intermedia entre la lección en casa y los deberes en clase haciendo que el estudiante esté activo tanto fuera del aula (lección en casa) como dentro (deberes en clase).

Para entender mejor en qué consiste el MFT, planteemos las tres fases que deben desarrollarse en forma secuencial:

1. Se exponen los contenidos a través de videos y/o material de lectura como elemento "disparador” del proceso.
2. Los estudiantes realizan una actividad (o trabajo práctico) en base a los contenidos que se expusieron en el video y lecciones. Esa actividad genera una serie de resultados que el profesor puede gestionar, identificar y utilizar posteriormente en la tercera fase.
3. En esta última fase, a partir de toda la información que han generado los estudiantes, se trabaja y discute en la clase.

Un aspecto destacado del MFT es que, de las actividades que realizan los alumnos, se puede obtener una gran cantidad de información que luego puede ser utilizada como recursos didácticos en la asignatura.

Si se cumplen las tres fases, se puede esperar que este método consiga fomentar el autoaprendizaje, la responsabilidad, una mayor participación y, como consecuencia de todo lo anterior, un mejor rendimiento académico de los alumnos.

DESARROLLO

El estado de emergencia vivido durante el 2020 sirvió de antesala para que desde la Cátedra comencemos un proceso de digitalización de los contenidos de Principios de Economía I. Ello nos permitió revisar el material de estudio combinando autores, subsanando errores de traducción en algunos libros y homogeneizando la notación utilizada por distintos autores.

Ahora bien, dados los recursos y actividades generados, desde la Cátedra pudimos planificar el diseño metodológico para el 2021. Tomando como base el modelo de aula invertida *Micro Flip Teaching* (MFT) y sus tres fases, diseñamos un esquema semanal de actividades asincrónicas y sincrónicas:

Un desafío importante del MFT en un contexto de masividad virtual es lograr que los estudiantes conozcan y realicen un proceso activo de aprendizaje en los tiempos pautados. Para ello, la organización previa de los contenidos y actividades y su difusión es fundamental. Al respecto, la primera clase sincrónica tuvo como objetivo dar a conocer al alumno el método y el cronograma de tareas a realizar. Además, toda esta información se puso a disposición del estudiante en el campus virtual junto con un video explicativo para consulta permanente.

***Fase 1*: Exposición de contenidos**

En el aula virtual, utilizamos la actividad *Lección* de Moodle para poner a disposición de los estudiantes el material de estudio. El mismo consistía en lecturas y videos. Se optó por esta actividad, en vez de adjuntar archivos pdf, para fraccionar las unidades temáticas en páginas de contenidos breves y para incorporar preguntas autoevaluativas. Así los estudiantes podían leer el contenido de cada lección e inmediatamente ver el video explicativo correspondiente antes de pasar a las preguntas de autoevaluación.

Fase 1: Exposición de los contenidos. Lecturas y videos

Organización semanal. Los lunes de cada semana habilitamos un bloque de *Lecciones* para que los estudiantes se enfrenten a los contenidos de las unidades temáticas correspondientes. Al completar la primera *Lección*, los estudiantes desbloqueaban la siguiente hasta completar el conjunto de *Lecciones* asignadas para esa semana ("gamificación" o ludificación del aprendizaje). Generalmente cada semana constaba de dos o tres *Bloques de Lecciones* mientras que la cantidad de páginas de contenidos y preguntas dentro de cada una de ellas se ajustó según el grado de extensión y dificultad de la unidad temática. Para completar cada *Bloque de Lecciones* exigimos un 60% de respuestas correctas en las preguntas autoevaluativas con la particularidad que los estudiantes podían realizar la *Lección* las veces que quisieran obteniendo como resultado la mejor nota de todos sus intentos.

Acceso a cada Bloque de lecciones condicionado a que el Bloque anterior haya sido completado

Un punto fundamental para el contexto de una materia masiva de primer año que se imparte en la virtualidad es el esfuerzo por evitar el abandono progresivo de los estudiantes. Para contemplar este aspecto, desde la Cátedra durante el cursado se hizo uso de las estadísticas sobre las actividades realizadas por los estudiantes. Así, con una frecuencia semanal, el docente descargaba un archivo excel con el cual podía observar el grado de avance de cada uno de sus alumnos. Luego se comunicaba con cada uno de ellos vía mail ya sea felicitándolo por haber completado las actividades y alentándolo a seguir así, o para recordarle las lecciones que debía completar esa semana, o para motivarlo a no abandonar. La aparición escalonada de material y actividades y la condicionalidad de su disponibilidad fueron de gran ayuda para lograr simplificar la mencionada clasificación de los alumnos.

***Fase 2*: Trabajos prácticos**

En base a los contenidos que se expusieron esa semana, y luego de completar los bloques de *Lecciones* asignados, los estudiantes quedaban habilitados para descargar un archivo pdf que contenía el trabajo práctico (TP) de esa semana. Los estudiantes debían resolver los ejercicios y, una vez que los terminaban, disponían de un *Cuestionario* para la carga individual de los resultados (tarea que debían hacer desde el viernes a las 07hs hasta el lunes siguiente a las 24hs). Durante este tiempo no había ningún tipo de retroalimentación ni de puntaje obtenido. Una vez cerrado el plazo para la carga de resultados en el *Cuestionario*, se habilitaba la retroalimentación para los estudiantes. Si bien podían ver el puntaje general que habían obtenido, el objetivo desde la Cátedra consistió en que cada respuesta tuviese una retroalimentación específica de modo tal que los estudiantes pudiesen identificar en dónde y por qué se habían equivocado.

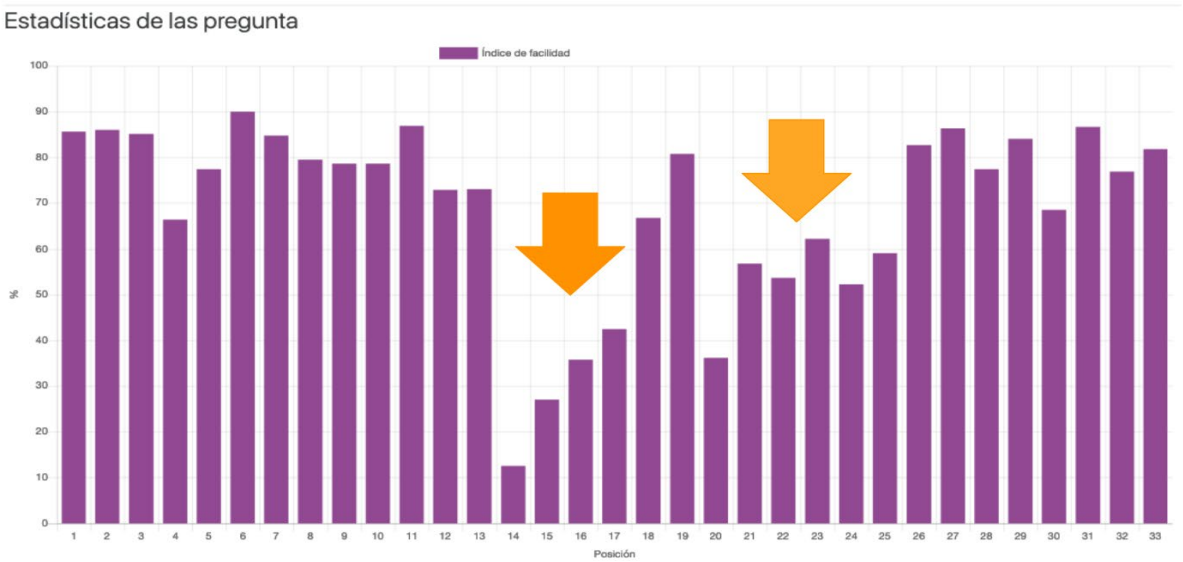
***Fase 3*: La clase sincrónica**

Un aspecto destacado del MFT es que, de las actividades que realizan los alumnos, se puede obtener una gran cantidad de información que luego puede ser utilizada como recursos didácticos. En nuestro caso, tanto de las preguntas autoevaluativas de las *Lecciones* como de las estadísticas de las preguntas de los *Cuestionarios* para la carga de los procedimientos y respuestas de los TP, los docentes de la Cátedra pudimos tener una retroalimentación para identificar las dificultades del estudiantado.

- Por un lado, a partir de las estadísticas de las *Lecciones* que revelaban los conceptos que más dificultades generaron en los estudiantes de cada comisión, los días lunes ofrecíamos clases de consulta sincrónicas por videollamadas en donde se aclaraban y/o profundizaban estos temas. También fue un espacio para consultas de los ejercicios del TP a modo de orientar a los estudiantes (y no resolver ejercicios).

- Por otro lado, los días martes estaban destinados al trabajo interno de Cátedra para hacer el análisis de las comisiones y preparar la clase sincrónica de los miércoles con el objetivo de revisar los ejercicios prácticos con mayores dificultades para los estudiantes. Así, los miércoles (también a través de videollamadas), cada comisión tuvo su encuentro con el docente para resolver y discutir los ejercicios más relevantes.

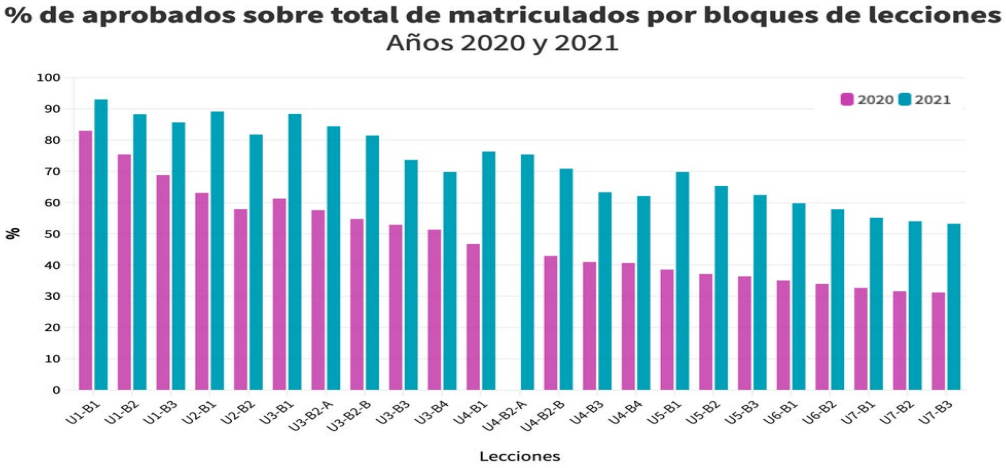
Las herramientas disponibles en Moodle permiten obtener información muy útil para la elaboración de las clases sincrónicas. El siguiente gráfico presenta el Índice de facilidad (% de respuestas correctas) para las preguntas de un Trabajo Práctico. Este indicador estadístico es provisto para cada cuestionario. En particular, aquellas preguntas con menor Índice de facilidad fueron seleccionadas por los docentes para desarrollarlas en las clases online. De manera algo más indirecta, estas estadísticas también resultan útiles para identificar rápidamente debilidades en la exposición de los contenidos de la fase 1.



RESULTADOS

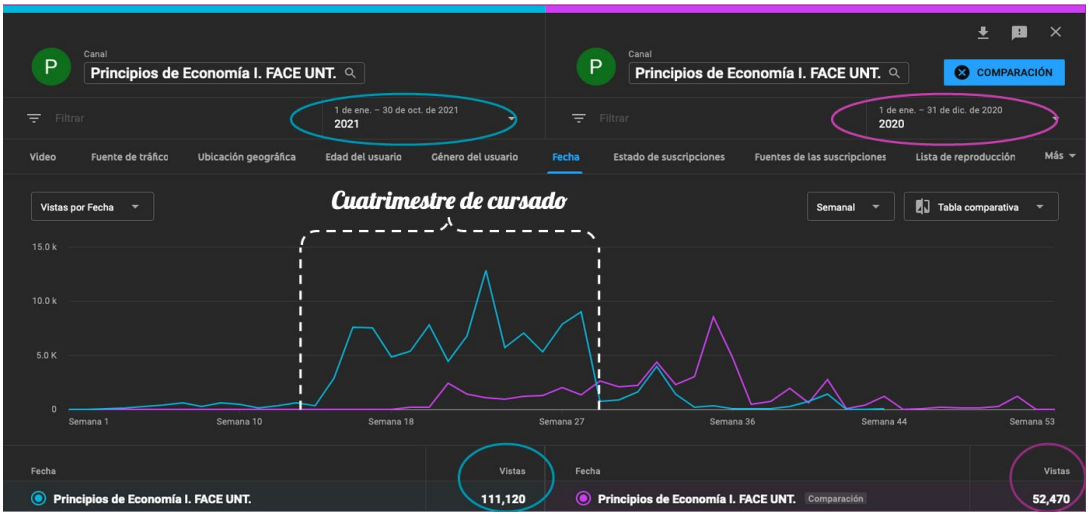
Para valorar la aplicación de este método, hemos analizado, en primer lugar, cada una de las fases del MFT.

Análisis de la Fase 1: En un intento por evitar el abandono progresivo de los alumnos y para alentarlos a que avancen con los contenidos, se llevó a cabo un seguimiento semanal y de comunicación por parte de los docentes. Las estadísticas del Moodle nos permiten evaluar el éxito relativo de este seguimiento comparando con los datos en 2020. En ese año también se expusieron contenidos de manera secuencial pero sin contacto con los estudiantes. El siguiente gráfico permite observar las diferencias sustanciales en el desgranamiento entre ambos cursados y pone de manifiesto los efectos positivos del método implementado.



Por otro lado, las estadísticas de las reproducciones de los videos en el canal de YouTube de la Cátedra dan cuenta de la efectividad de la incorporación del contenido (Cada video del canal de YouTube fue configurado como Privado de manera tal que solo se pudiese acceder al mismo a partir del acceso al link, el cual se compartía en las lecciones del Moodle. Esta configuración posibilita la comparación en

tanto minimiza el acceso de usuarios externos) Durante el 2021, se duplicaron las reproducciones: 111.120 vistas vs. 52.470 en el año anterior. Esto representa un total de 10.743,7 horas reproducidas (frente a 5.473,4 horas en 2020). En particular, durante el cuatrimestre del cursado, se produjeron más de 100 mil reproducciones de los videos de la Cátedra. Este valor adquiere más contundencia si tenemos en cuenta que la reproducción de los videos no tuvo carácter obligatorio. En el siguiente gráfico se presentan las estadísticas comparadas de las reproducciones en ambos años:



Análisis de la Fase 2: Respecto a la realización de los trabajos prácticos, se observó que en promedio dos de cada tres alumnos completaron los TP con una tasa de aprobación del 66,3%. En años previos a la pandemia, en promedio, un 21-22% de los alumnos inscriptos suelen quedar libres por inasistencias antes del primer parcial. De éstos, la gran mayoría suele asistir como máximo a la primera clase. Para poder comparar con este número, observamos la tasa de estudiantes que no se matricularon al campus o no realizaron ningún trabajo práctico. Este valor alcanza en el año 2021 un 12,1%. Este resultado es favorable para el método implementado este año puesto que implica que permite "retener" a una mayor cantidad de estudiantes.

Análisis de la Fase 3: Dada la imposibilidad de realizarlas de manera presencial, las clases sincrónicas se llevaron a cabo en forma virtual y, por disposiciones de la Facultad, fueron voluntarias. Al inicio del dictado cerca del 80/90% de los alumnos asistía a clase. Sin embargo, ese porcentaje fue bajando hasta llegar aproximadamente al 40%. Esta caída podría deberse a diversas causas, entre las cuales pueden encontrarse: 1) todavía hay un porcentaje importante de alumnos sin acceso a internet y otros recursos para afrontar un dictado virtual, 2) cierto hartazgo de los alumnos en el uso de las videoconferencias, y 3) la capacitación docente en herramientas y plataformas virtuales aún es insuficiente para garantizar un manejo más dinámico de la clase.

Valoración conjunta del método: Para valorar la aplicación del MFT deberíamos comparar sus resultados con los que se obtuvieron en años anteriores. Sin embargo, esa comparación sería poco apropiada. Por un lado, los alumnos matriculados este año difieren de los de otros años en cuanto a las condiciones que ingresan a la Universidad (en el 2020, en su último año de secundaria, se registró

una considerable pérdida de aprendizaje y hábitos de estudio). Además, como dejó expuesto la pandemia, existen grandes desigualdades entre los alumnos en sus posibilidades de invertir en la virtualidad.

Por otro lado, existen dificultades técnicas en cuanto a una comparación estricta. La comparación con el año 2020 es problemática debido a que todavía no se contaba con las herramientas de control de identidad y monitoreo para la evaluación de los parciales. Los años de presencialidad tampoco constituyen un grupo de control relevante porque se contaba con un régimen de aprobación diferente (la promoción). Finalmente, otras materias del primer cuatrimestre también experimentaron importantes cambios en los últimos años por lo que sus resultados tampoco son un buen parámetro de cotejo.

En síntesis, aunque resulta difícil evaluar el método implementado por la imposibilidad de encontrar un buen contrafáctico, tanto la experiencia de los docentes de la Cátedra como los datos analizados en esta sección dan cuenta de un saldo positivo de la implementación del MFT en un contexto de masividad y virtualidad, aún cuando existen aspectos por mejorar. En particular, la comunicación con el alumno parece reducir tanto la deserción temprana como el desgranamiento. Las estadísticas de los videos también revelan cierto grado de efectividad en el método. Finalmente, utilizar las estadísticas de Lecciones y Trabajos Prácticos es útil para una elaboración más eficiente de las clases sincrónicas.

CONCLUSIONES

La irrupción de la pandemia con sus consecuentes confinamientos aceleró los tiempos de transformación de la educación universitaria hacia metodologías más activas, explotando las herramientas tecnológicas para gestionar la masividad en la virtualidad. En ese camino, desde la Cátedra de Principios de Economía I de la FACE-UNT, en el 2021 adoptamos el *Micro FlipTeaching* (MFT) como método de enseñanza-aprendizaje.

A través del diseño de un entorno virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas y, del seguimiento sistemático por parte de los docentes a partir de la retroalimentación que nos brindaron las actividades de Moodle, nos pusimos como meta fomentar el aprendizaje activo en los estudiantes. Una adecuada valoración del método implementado requiere de un buen contrafáctico que todavía no tenemos disponible. Sin embargo, la experiencia de los docentes de la Cátedra y el análisis de nuestros datos hace posible en cierta medida su valoración.

Por un lado, los resultados sugieren que la implementación de este método ayudó a reducir la temprana deserción y el desgranamiento durante el cursado vía una mayor comunicación y participación activa de los estudiantes. Además, el esquema de cursado diseñado con un método de 'gamificación' y condicionalidades escalonadas fomentó la realización de los trabajos prácticos por parte de los estudiantes.

Por el otro, encontramos ciertas dificultades dada la caída gradual en la asistencia de los estudiantes a las clases sincrónicas virtuales a lo largo del cursado.

Para concluir, nuestra experiencia con el MFT y el análisis de los datos realizados en este trabajo sugieren que es necesario un replanteo de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en un contexto de masividad como el nuestro. En particular, destacamos las posibilidades del MFT para fomentar un aprendizaje activo y cooperativo de los estudiantes. Creemos que los resultados ponen en evidencia la necesidad de repensar el rol del docente y las estrategias de enseñanza para abordar los principales desafíos que se nos vienen planteando incluso desde antes de la irrupción de la pandemia, entre los cuales se encuentra el desgranamiento. En este sentido, la irrupción obligada de la virtualidad implicó una reelaboración de la metodología a implementar y una gran inversión en TIC por parte de docentes y estudiantes que, aunque limitada y con grandes desigualdades, hizo posible la implementación del método con cierto grado de éxito.

A futuro, con el retorno de la presencialidad esperamos aplicar un régimen híbrido capaz de conservar las bondades de las actividades virtuales y aprovechar los momentos presenciales para la revisión y debate con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akçayir, Gökçe y Akçayir, Murat. *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges.* Computers & Education 126 (2018).
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. *¿Qué es el método de innovación educativa denominado Aula Invertida? Una visión conceptual.* 03/2020. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1967/1/M%C3%B3dulo1-Introducci%C3%B3nAulaInvertida_M.pdf
- Fidalgo-Blanco, Ángel, Sein-Echaluce, María Luisa y García-Peñalvo, Francisco José. *Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom*. 2020.https://www.researchgate.net/publication/338633685_Ventajas_reales_en_la_aplicacion_del_metodo_de_Aula_Invertida-_Flipped_Classroom
- Hinojo Lucena, F.J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Marín Marín, J. A.. *Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática.* Revista Campus virtuales 8 v(1), 2019. http://www.revistacampusvirtuales.es

LA VIRTUALIDAD Y LAS ACTIVIDADES DEL PLANTEL DOCENTE

Mansilla Muñoz, Daniel; Quinteros, Nancy Elizabeth; Safar, Elizabeth; Villagrán, María Guadalupe
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de Salta
dmansilla@eco.unsa.edu.ar nancyelizabethquinteros@gmail.com
elizabeth-safar@yahoo.com.ar mgvillagrn@yahoo.com

Eje temático: experiencia docente
Palabras clave: enseñanza virtual; motivación; trabajo en equipo; sincronicidad.

Resumen

Las condiciones socio-sanitarias que forzaron el distanciamiento social preventivo y obligatorio en razón de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud exigieron nuevas acciones en todos los ámbitos, así la cátedra de Derecho Privado y Derecho Societario, de la carrera de Contador Público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, en la Universidad Nacional de Salta, debió adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a la virtualidad, por ello la planificación para el dictado de las asignaturas hizo frente a los desafíos con diferentes estrategias.

La situación compleja se mantiene, por lo cual la cátedra se encuentra en el segundo año del dictado consecutivo de las asignaturas en forma totalmente virtual.

El gran desafió lo encontramos en la falta de respuesta de los estudiantes frente a los estímulos, luego de superada la novedad de lo remoto, la motivación se erige como una prioridad. Recibimos varios mensajes de saludos en las diferentes plataformas: Moodle, Zoom y YouTube, también consultas a través de las mismas, pero pocas, o ninguna, participación en la clase propiamente dicha sobre el tema explicado. Por ello modificar las propuestas de enseñanza busca dinamizar las acciones, a través de la interacción en foros y con actividades grupales asincrónicas y sincrónicas.

Introducción

A partir de las experiencias vividas en las Cátedras de Derecho Privado: Obligaciones y Contratos, y Derecho Societario, en los cuatrimestres anteriores pasados, el equipo docente reflexiono sobre las acciones necesarias para brindar más y mejores respuestas a los estudiantes, con atención en las exigencias que produjo el distanciamiento obligatorio y la imposición de la virtualidad, concluyendo en generar actividades que estimulen y motiven su participación.

El Programa Analítico y de Examen, en ambas asignaturas, refiere a la ubicación de la materia dentro del ciclo profesional del Plan de Estudio 2019 y destaca que su conocimiento es fundamental para la compresión de los actos y contratos que la empresa realiza en el marco de su actividad y por ello indispensable para la formación teórica y práctica de los estudiantes; el futuro Contador Público diseña, interpreta e implementa sistemas de información contable, dentro de las organizaciones privadas, cuya finalidad es la toma de decisiones sobre políticas de inversión, organización de recursos y análisis de los sistemas económicos, diseña las estructuras de organización, realiza auditorías contables y operativas, análisis económicos y financieros, por lo que la materia aporta conocimientos sobre normas que regulan las sociedades, cooperativas y los contratos asociativos.

En sus objetivos señala el desarrollo de la capacidad de comprender las previsiones de un contrato en particular y su aplicación, por medio de la resolución de situaciones prácticas problemáticas, dando fundamento de los juicios que emite en cada caso, y la capacidad de operar con las distintas fuentes de información hoy disponibles, a las que puede acceder por medio informáticos.

Con esas premisas la modalidad elegida para el dictado de la materia es teórico-práctica, en una proporcional equitativa entre ambas, destinando el encuentro presencial, hoy virtual, a la instancia teórica y las acciones asincrónicas para el desarrollo práctico.

La asignatura exige se impartan los conocimientos de manera teórica y práctica, a efectos de que los/as alumnos/as puedan incorporar no solo saberes normativos sino también su aplicación a la futura exigencia profesional. Es por ello que se dictan clases de índole magistral, por uno o varios docentes en conjunto, a través de plataforma Zoom, durante un espacio de 140 minutos.

La cantidad de los estudiantes cursando actualmente es de 221 (doscientos veintiunos) inscriptos y de asistencia frecuente en zoom el número es de 124 (ciento veinticuatro) estudiantes. En el primer cuatrimestre cursaron 505 (quinientos cinco) estudiantes inscriptos y de asistencia frecuente en Zoom y YouTube el número era de 430 (cuatrocientos treinta).

La Universidad de hoy exige un perfeccionamiento en el terreno de los saberes específicos en educación mediados por las tecnologías de información y comunicación, la cátedra lo reconoce y asume el compromiso realizando las capacitaciones diseñadas por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Salta.

Desarrollo

Con este trabajo queremos transmitir y compartir nuestras experiencias docentes generada durante las clases virtuales de los años 2020 y 2021, y así reflexionar sobre nuevos modos de construir climas de convivencia y aproximación con los estudiantes, dónde, además de transcurrir por los procesos enseñanza y aprendizaje, surjan otras formas de vinculación frente a las exigencias actuales.

La pregunta que nos invade en estas circunstancias es conocer hasta donde nuestras propuestas de prácticas podrán ser sostenidas en el tiempo para afirmar que innovamos en enseñanza. Considerando en este aspecto a Selman, el significado de innovación es hacer algo realidad intencionalmente, que puede sostenerse y repetirse en el tiempo y que tiene algún valor agregado o utilidad para la comunidad:

> Es decir, la innovación está siempre relacionada con algún valor práctico "en el mundo… se trata de hacer nuevas herramientas, productos o procesos… traer a existencia algo "nuevo" que permita a los seres humanos lograr algo que no les era posible lograr previamente.

Anteriormente, previo al año 2020, la Cátedra proyectaba trabajos prácticos grupales "asincrónicos", luego de la clase teórica se explicaban las consignas y los estudiantes se retiraban del anfiteatro para entregar sus respuestas en el próximo encuentro o enviarlo por correo electrónico, según las instrucciones indicadas y nosotros luego recibíamos respuestas genéricas, desconocíamos cómo era el proceso de interactividad del grupo para llegar a esas conclusiones.

Esas propuestas no podían desarrollarse como una actividad grupal en el anfiteatro por la imposibilidad del espacio y la cantidad de asistentes, con la virtualidad descubrimos la posibilidad de trabajar sincrónicamente mientras cada uno se encuentra en su hogar, a través de Zoom, y también asincrónicamente en un foro de la plataforma Moodle.

En el presente rescatamos dos situaciones en particular:

Una propuesta de actividad práctica sincrónica, la cual tuvo la intención de trabajar, a modo de repaso, todos los temas desarrollados anteriormente, y de incentivo para el estudio previo al primer parcial de la asignatura Derecho Societario. La finalidad de la clase fue lograr la interacción docente – estudiantes y de estudiantes entre sí.

Previa a la introducción académica, y a la puesta a disposición del plantel docente para evacuar dudas y/o consultas, como también explicar temas puntuales a requerimiento de los participantes, se planteó un caso práctico, consignado en Plataforma Moodle, donde se debían responder cuestiones teóricas y de incidencia en futuros planteos en el ejercicio de la profesión. Se dividió el aula en numerosos grupos, de forma aleatoria, quienes tenían un plazo para desarrollar la actividad descripta, y luego subirlo en dicha Plataforma.

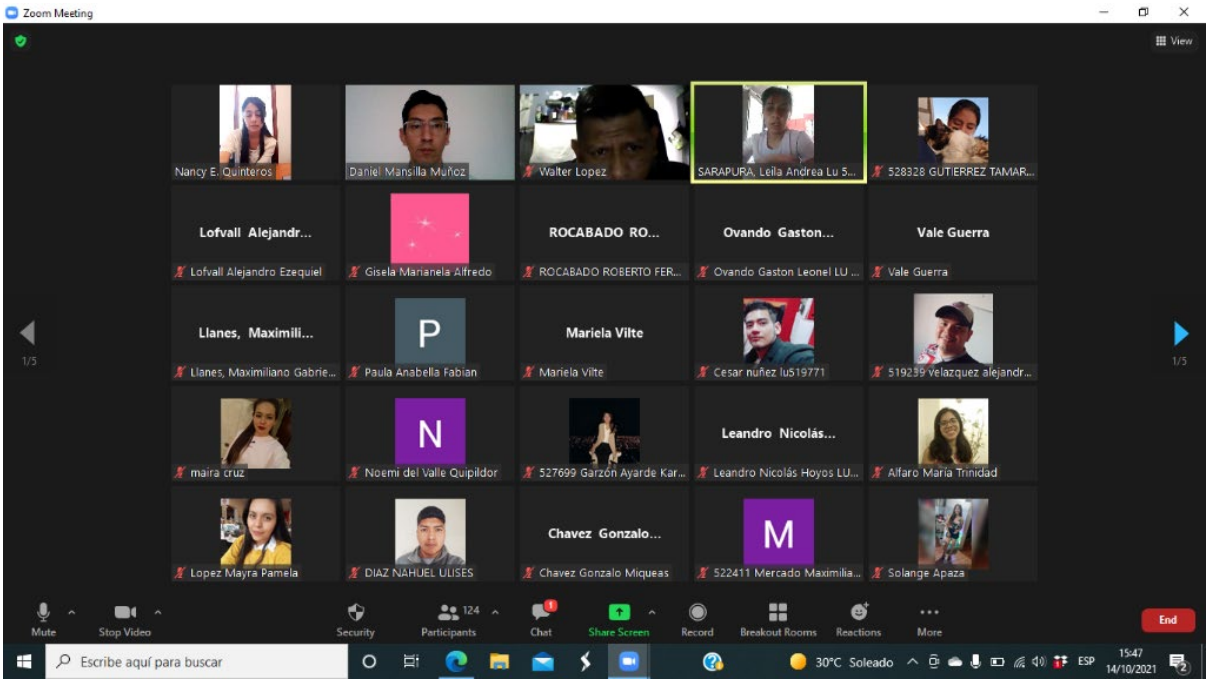


Imagen 1. La asistencia a clases sincrónicas tiene un número aproximado de 130 personas.

Con la aleatoriedad para la conformación de los grupos se pretendió generar la aptitud para actuar en el mismo contexto con personas “nuevas”, evitando al grupo tradicional de trabajo conformado por conocidos y amigos, con la intención de una aproximación al ámbito laboral.

Los roles a desarrollar por parte de los alumnos en los grupos fueron asignados por ellos mismos.

La igualdad puede conseguirse cuando la otra parte se siente involucrada y participa durante todo el proceso, aquí es donde rescatamos el concepto de “feedback” y lo relacionamos a la retroalimentación útil para replantear las actividades. Dice Smith (2019:195) las relaciones positivas docente-estudiante tienen un impacto en el aprendizaje, pero también hacen que ofrecer apoyo sea menos problemático. Las relaciones negativas a menudo provocan que los alumnos sientan que se les señala por una crítica injusta. Las relaciones surgen desde la devolución continua, además de la nota que califica el desenvolvimiento en una evaluación, durante el proceso dado que los estudiantes están atentos en saber cómo pueden mejorar; está circunstancia surgió desde la invitación a revisar su examen parcial o la autocorrección de los trabajos prácticos.

Durante el proceso dado que los estudiantes están atentos en saber cómo pueden mejorar;está circunstancia surgió desde la invitación a revisar su examen parcial o la autocorrecciónde los trabajos prácticos.

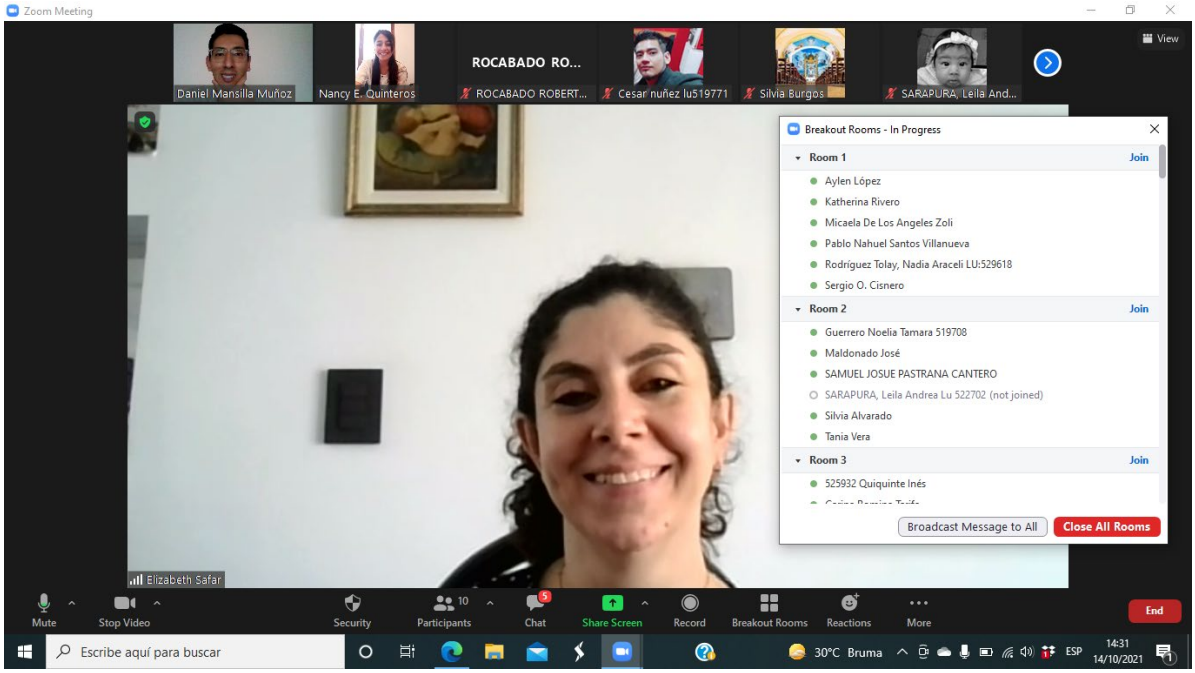


Imagen 2. Conformación de grupos.

Durante la realización de las tareas los docentes ingresaban en los diferentes grupos, lo que se explicitaba notoriamente, para conocer y acompañar a los estudiantes el desarrollo de las consignas. Y la circunstancia no explicitada fue incentivar la participación al tiempo que generar un espíritu colaborativo.

Las consignas exigían una reflexión del grupo, no correspondía una transcripción o explicación de la legislación, porque debían justificar las respuestas sea con ejemplos o con la resolución de una situación problemática, circunstancia que generaba el choque de opiniones y la necesidad de consenso para elaborar una respuesta fundada.

La habitualidad, en el desarrollo de trabajos grupales, es dividir las consignar en tantas partes conforman el grupo, situación que se evidenciaba en cada grupo al que ingresaban los docentes, la justificación estaba en una cuestión de economía del tiempo para cumplir con la actividad y no en una preferencia de temas o consignas.

En cada intervención dentro de los grupos reducidos el equipo docente compartía su pantalla para mostrar cómo podían continuar trabajando colaborativamente, con un archivo Word en Google Drive, y no fragmentariamente. Además, un archivo colaborativo, les permite al momento de concluir una única descarga para evitar varios archivos con partes del práctico.

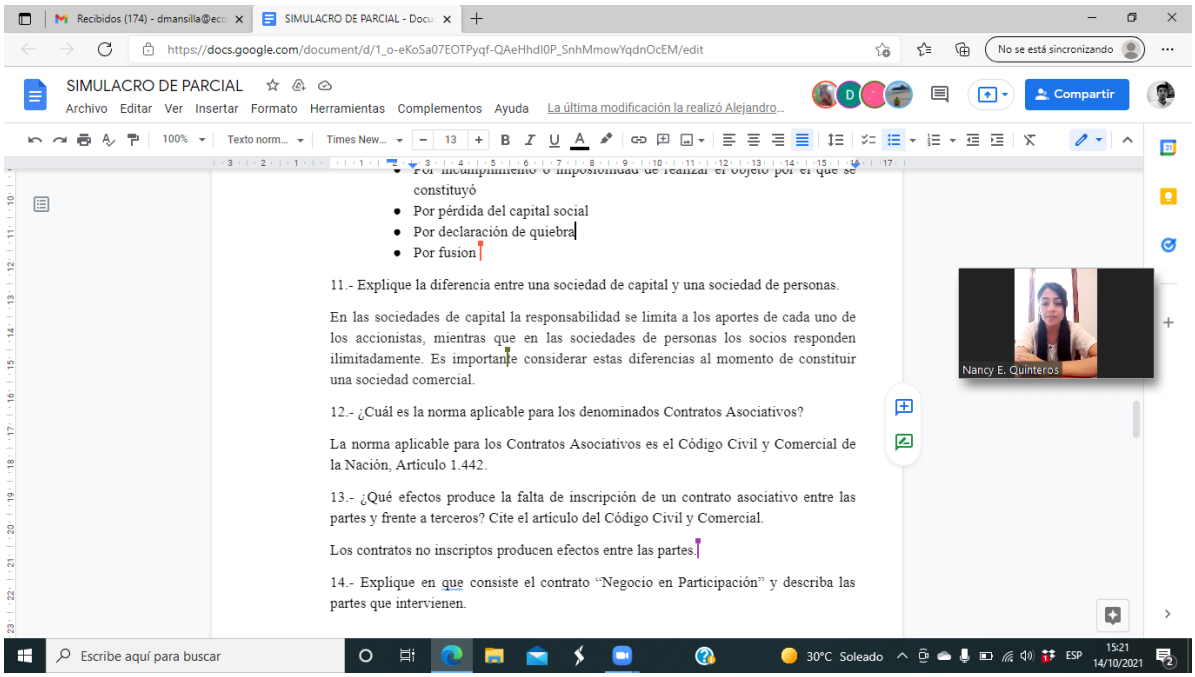


Imagen. Trabajo colaborativo de los integrantes de un grupo en Google Drive con un archivo Word.

Imagen 3. Motivando a los participantes para que enciendan sus cámaras.

Asimismo, en algunos grupos de trabajo a fin de incentivar la interacción entre los integrantes del grupo, se habló sobre la falta de acercamiento entre los estudiantes, a causa del distanciamiento social obligatorio. Concluyendo que muchos de los asistentes no conocen a sus compañeros, y esta actividad es una forma no solo de conocerlos, sino de compartir experiencias y opiniones, en miras a un futuro próximo ese compañero/a, el día de mañana, será un colega de trabajo, posiblemente un socio, se

recomendó tomar un tiempo para conocerse e intercambiar sus números de contacto, también se propuso formar grupos de estudio.

Una propuesta de actividad práctica asincrónica. La actividad esta propuesta para ser desarrollado en un foro de debate con el título “Paridad de Género”.

La actividad consta de dos momentos, en el primer momento los estudiantes debían recabar información sobre el tópico, en los medios a su disposición, tendiendo presente los disparadores planteado por la Cátedra.

Partiendo situaciones concretas se sostuvo que la perspectiva de género visibiliza los distintos efectos de la construcción social de los géneros, sugiriendo nuevas formas de construirlos que no estén basadas en la discriminación. Para ello se hizo referencia a la Resolución General 34 del año 2020, de Inspección General de Justicia, la que en su artículo 1 dice *“deberán incluir en su órgano de administración, y en su caso en el órgano de fiscalización, una composición que respete la diversidad de género, estableciendo una composición de los órganos referidos que esté integrado por la misma cantidad de miembros femeninos que de miembros masculinos. Cuando la cantidad de miembros a cubrir fuera de número impar, el órgano deberá integrarse de forma mixta, con un mínimo de un tercio de miembros femeninos”*.

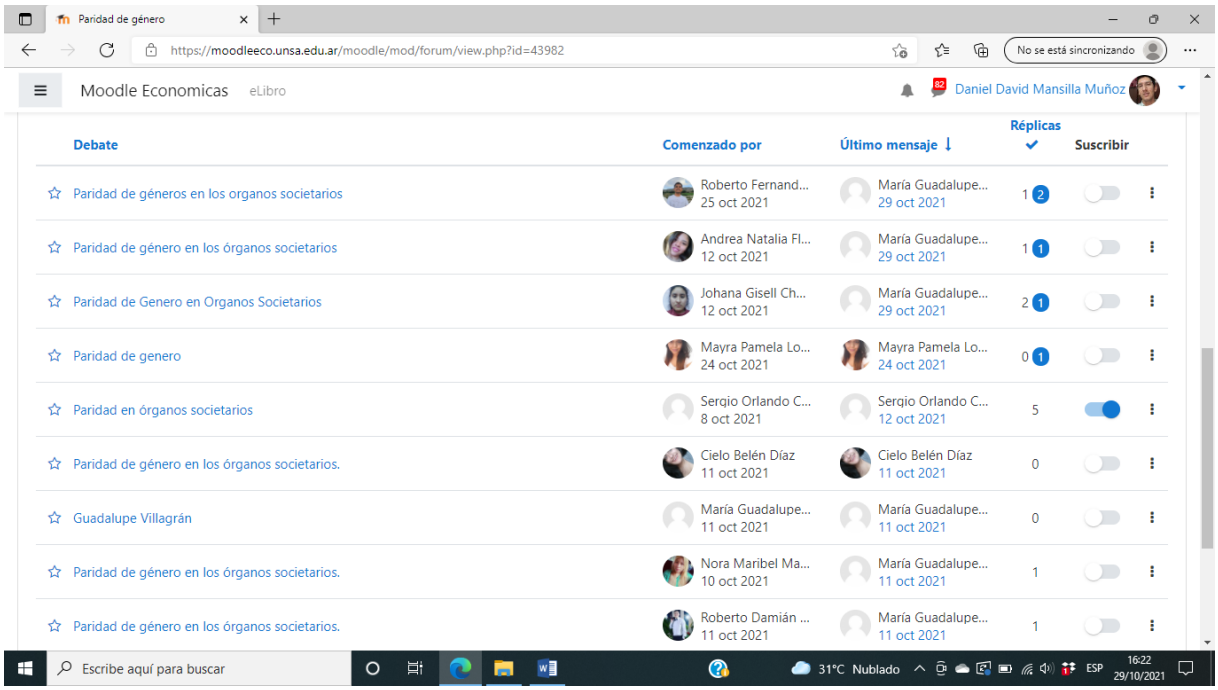
Siendo el disparador para invitarlos a reflexionar en base a preguntas tales como:

- ¿Uds. consideran que existen estereotipos sociales que impiden a las mujeres el acceso a cargos directivos o gerenciales en las sociedades comerciales?
- ¿Hace falta aplicar criterios de discriminación positiva para lograr la paridad de género? La discriminación positiva consiste en tomar medidas que favorezcan a grupos que tienen dificultades para ejercer determinados derechos.
- ¿Resulta razonable exigir a una persona jurídica privada — en nuestro caso sociedades— que aplique políticas de paridad de género para la integración de sus órganos?
- Considera Ud. verdadera esta afirmación: La LGS no es neutra, responde a parámetros patriarcales y androcéntricos en donde la mujer ni siquiera es considerada como buena administradora de negocios, en tanto el eje y paradigma de dicha norma es el hombre a través del estándar de la diligencia del "buen hombre de negocios".

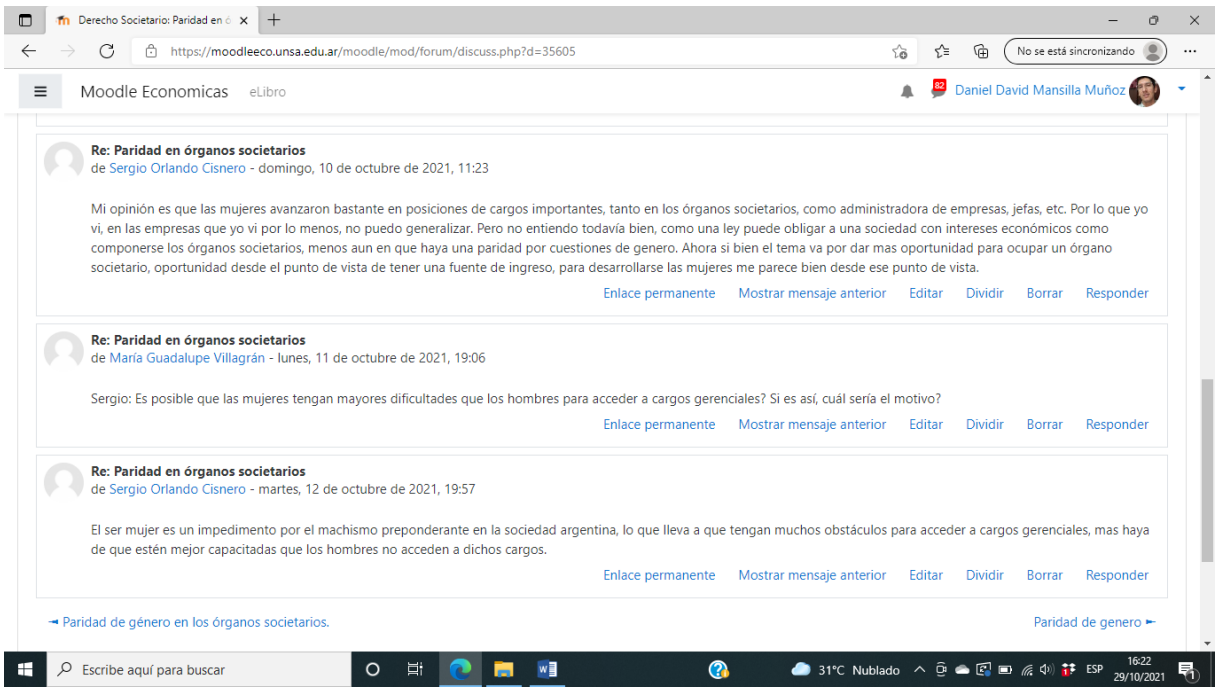
En el segundo momento se emprende la etapa de debate con la publicación de opiniones en el foro. Coincidiendo, docentes y estudiantes, que el foro es un espacio para expresarnos la regla principal fue el respeto por la opinión ajena.

Cada estudiante inicio un debate con su postura sin interactuar entre ellos, ante esa situación, la docente debió plantear en cada nuevo debate cuestionamientos para motivar la reflexión, en una suerte de réplica los estudiantes reciben devoluciones sobre la postura planteada.

Resulta importante mencionar que, al no ser una actividad “obligatoria”, la participación es reducida ya que menos del 10% de los estudiantes hizo su participación.



El foro fue planteado con dos propósitos, uno es generar curiosidad en los estudiantes sobre un tema de debate actual y otro es forjar participación en las clases siguientes, considerando que, al realizar una lectura general del tema, la misma sería un trampolín para hacer aportes. Ambos propósitos quedaron endebles porque las intervenciones en el foro aún se mantienen reducidas y la participación en clases sincrónicas no se produjo.



Conclusión

El compromiso por generar propuestas que permitan comprender en profundidad cómo funcionan las plataformas y el aprendizaje adaptativo para entender márgenes de autonomía genuinos para la toma de decisiones en estos escenarios digitales, se mantiene más allá de los primeros resultados. En palabras de Lion, para ayudar a nuestros estudiantes a visibilizar lo que la informática invisibiliza al crear interfaces sencillas, accesibles y cercanas a nuestra comprensión, no es solo participar en el foro o hacer grupos virtuales. Continuar en este sendero posibilita crear redes de trabajo, con prácticas que promuevan condiciones para la resolución de situaciones complejas.

Las propuestas pedagógicas innovan con la actividad grupal en Zoom porque fue elaborada para posibilitar el fortalecimiento de los estudiantes sobre los contenidos desarrollados, al tiempo que respeta la heterogeneidad para mantener la idea de sujeto libre con conocimientos para su formación crítica que posibilita conformar grupos de trabajos, gracias a las nuevas vinculaciones, que surgen en espacios o situaciones de enseñanza y aprendizaje. Respondiendo a Selman, el proceso tiene un valor agregado porque con la propuesta dimos posibilidad a repensar los contenidos por el intercambio generado entre los integrantes del grupo y se generó un espacio diferente para la interactividad, y por otra parte puede repetirse en el tiempo para otras actividades.

Asimismo, la experiencia de la intervención de 4 (cuatro) docentes en forma simultánea en el desarrollo de las clases, como así también en las actividades asincrónicas (foros de consultas, talleres, entre otras) fue sumamente enriquecedor. Dicha experiencia no la habíamos podido vivenciar de forma presencial. Poder ensamblar momentos individuales, formando un sistema colaborativo para la transmisión de contenidos, fue un gran aprendizaje para el equipo de trabajo.

Es una realidad que se han reconfigurado los procesos de aprendizajes. La pandemia produjo una manipulación de los recursos digitales, que fueron aprovechados de manera innovativa para dar respuesta a las nuevas necesidades tanto de estudiantes como de docentes.

La virtualidad se ha convertido en una herramienta valiosa para profundizar el proceso de enseñanza y aprendizaje acortando distancias y tiempo, logrando comunicación rápida y fluida. La implementación de esta nueva modalidad de enseñanzas obliga a cambiar el paradigma y a pensar que el modelo de aprendizaje necesita tiempo de adaptación y un cambio cultural que comenzó a darse y que será un desafió de nosotros como docentes continuarla.

Bibliografía

Selman, J. 2018. Liderazgo. Ed. Pearson Educación. https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/78336?page=3

Smith, M. 2019. *"Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje"* Aulas emocionalmente positivas. Ed. Narcea. Madrid.

Daza, L.; Elias, M. 2015. *"Los estudiantes de la universidad actual".* Ed. Octaedro. Barcelona.

Lion, C. y otros. 2020. *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente y proyecciones de futuro*. Ed. Noveduc. Buenos Aires. Recuperado de https://moodlerec.unsa.edu.ar/pluginfile.php/33780/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20y%20tecnolog%C3%ADas%20Lion.pdf

SEMINARIO DE PRÁCTICA PROFESIONAL
HALLAZGOS EN LA METAMORFOSIS DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD

Panza, María Rosa; Almazán, Cecilia
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa)
mrpanza@eco.unsa.edu.ar; mcecialmazan@gmail.com

Eje Temático: Experiencias Docentes
Palabras clave**:** Prácticas Pedagógicas, Metamorfosis, Virtualidad

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las prácticas pedagógicas de Seminario de Práctica Profesional, en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la U.N.Sa. en el año 2020 durante la crisis sanitaria del COVID 19, lo que produjo la metamorfosis de la modalidad presencial a la virtual y la convocatoria al cursado del Módulo III.

Seminario de Práctica Profesional Módulos I, II y III, es una materia que se dicta en el último año de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, y se divide en tres módulos, cada uno contiene etapas muy diferenciadas durante su enseñanza, en el cursado los estudiantes de las tres carreras comparten un espacio común antes de egresar de la universidad.

El cambio en la forma, pero no en la esencia de enseñar y de comunicar, en el intentar superar un nuevo desafío, mantener el principio de “buenas prácticas” como concepción arraigada en la cátedra, fue provocador para sus integrantes.

Ante las exigencias del contexto de emergencia sanitaria era imprescindible redefinir las tareas y reconfigurar el “aula” o la “clase”, el dominio del conocimiento disciplinar de los diferentes Módulos resultaba insuficiente para enseñar esos conocimientos a partir de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Un apartado que merece especial atención, cuyo análisis es motivo del presente trabajo, es el dictado virtual del **Módulo III,** la experiencia de los Talleres de Trabajos Finales/Tesinas y sus hallazgos.

INTRODUCCIÓN

Una de las realidades que atravesó la docencia universitaria en el año 2020, ante la irrupción de las medidas de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" por el COVID 19, fue la de recuperar las prácticas pedagógicas en la enseñanza, pero mediante la modalidad virtualidad. Las pantallas sustituyeron el encuentro en el aula para tomar aquellas herramientas aplicadas a la enseñanza presencial y adaptarlas a nuevo formato virtual, significó la **metamorfosis** de espacios colmados con miradas entre alumnos y profesores, con un *feedback* gestual ante los temas explicados o las tareas encomendadas, y transformarlas en clases quizás más solitarias, entre pantallas, cámaras y micrófonos habilitados, en un espacio distinto a lo que era habitual.

El cambio en la forma, pero no en la esencia de enseñar y de comunicar, en el intentar superar un nuevo desafío, mantener el principio de "buenas prácticas" como concepción arraigada en la cátedra, fue provocador para sus integrantes. En este sentido, Fenstermacher (1989) sostiene que *el uso del adjetivo "buena enseñanza" no es simplemente un sinónimo de éxito, preguntar que es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo cree y lo comprenda"*

Ante este nuevo escenario, Seminario de Práctica Profesional Módulos I, II y III, materia que se dicta en el último año de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales emprendió el trabajo virtual con una mirada nueva, de manera integral y holística, considerando los aspectos académicos y tecnológicos sin olvidar, en estas circunstancias, el aspecto social.

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Seminario de Práctica Profesional es singular y excepcional en el esquema curricular de los planes de estudio puesto que, se divide en tres módulos, cada uno de ellos contiene etapas y particularidades muy diferenciadas durante su enseñanza, a saber: los estudiantes de las tres carreras comparten un espacio común antes de egresar de la universidad, el Módulo I: pone foco en la Ética y Deontología de cada una de las profesiones, el Módulo II: desarrolla el proceso de la Metodología de la Investigación y en el Módulo III: se despliega la práctica de Talleres con el propósito de elaborar el Plan de Trabajo de investigación y el desarrollo del Trabajo Final/Tesina. Además, se organizan Reuniones de Avances de Tesis (RAT), y se dictan Clases de Consultas, para incentivar a los estudiantes a culminar sus estudios con la Defensa del trabajo de investigación.

Ante las exigencias del contexto de emergencia sanitaria era imprescindible redefinir las tareas y reconfigurar el "aula" o la "clase", el dominio del conocimiento disciplinar de los diferentes Módulos resultaba insuficiente para enseñar esos conocimientos a partir de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Surgieron múltiples interrogantes, tales como: ¿Cómo modificar la propuesta de enseñanza? ¿Es posible reproducir las mismas acciones? ¿Cómo se promovería la apropiación de conocimientos de los estudiantes con las TICS? ¿Cómo serían los encuentros virtuales? etc. En palabras de Dussel, el desafío

que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, no sólo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad. Al mismo tiempo, afloraba el interrogante ¿Será posible mantener una "buena enseñanza"?

Para responder a ese interrogante, Santos Guerra señala "El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto" En la misma línea, Shulman (1989, 2001) plantea los siete componentes del conocimiento profesional de los profesores: conocimiento de la materia impartida, conocimientos pedagógicos, conocimiento curricular, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los educandos, conocimiento de los contextos educacionales y conocimientos de objetivos, valores y sus fundamentos filosóficos e históricos"

Está claro que, tanto en la enseñanza presencial como en la virtual el rol del profesor y la planificación de cada clase es central. Pero a partir del 2020 era ineludible utilizar la tecnología transversalmente, transformarla en parte del contenido de la propuesta de enseñanza y, al mismo tiempo, permitir generar procesos cognitivos de mayor complejidad. Por eso fue imprescindible seleccionar el contenido a partir de ciertos criterios de relevancia, organización y coherencia interna para la integración y reflexión final. Estaba claro que, tanto profesores como estudiantes frente a las nuevas herramientas digitales de comunicación debían atender no solo al contenido sino a los modos de ser presentado.

Freire (2000) explica que "el uso que podemos hacer de las nuevas herramientas de intercomunicación implica atención a las potencialidades; si solo se reproduce las prácticas que tenían lugar con el uso de las tecnologías tradicionales pierde su sentido y valor. Detenerse a pensar y ser capaces de imaginar otros desarrollos posibles con los recursos digitales que tenemos a disposición es el principal desafío, y, a su vez, una gran oportunidad para cuestionar las certezas sobre las que hasta hoy venimos edificando las propuestas de enseñanza. Enseñar es tomar riesgos y reconocer a la incertidumbre como una dimensión del aprendizaje"

DESARROLLO

DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD

La enseñanza de Seminario de Práctica Profesional, **Módulo I** Ética y Deontología y **Módulo II** Metodología de la Investigación en la presencialidad eran variadas e intensas, a saber: Clases, Grupos de Trabajos, Actividades diversas, presentaciones y profesionales o docentes Invitados. En los primeros módulos, previo al COVID- 19, se contaba con un total de 120 alumnos, divididos en grupos de aproximadamente ocho (8) integrantes cada uno, conformado por estudiantes de las distintas carreras que se dictan en la Facultad. Las actividades que se desarrollaban en el aula eran diversas e interactivas entre profesores y estudiantes. Las presentaciones de los trabajos prácticos, elaborados por cada

grupo, debían ser defendidos, mediante una exposición oral para toda la clase, la que era evaluada por profesores y estudiantes para luego dar lugar a cometarios y/o consultas sobre los temas abordados.

El sistema de evaluación era el Portafolio de Evidencias, en él cada estudiante atesoraba todo el material de trabajo individual y grupal, el cual era necesario para lograr la defensa en coloquio a fin de promocionar la materia.

Con el advenimiento del COVID 19 -año 2020- la cátedra enfrentó el desafío de transformar la dinámica de trabajo a la modalidad virtual, en un principio las actividades grupales no fueron las más empleadas, pero conforme evolucionó el conocimiento de la plataforma Zoom utilizada para dictar las clases, se pudo retornar dicha dinámica, mediante el uso de subgrupo. Respecto a las exposiciones, los trabajos en grupo se organizaron rápidamente, cada uno de los integrantes de un grupo compartía pantalla para realizar su exposición, luego los temas finalizaban con un debate, en el que cada estudiante utilizaba la herramienta de levantar la mano para tener la palabra.

El Portafolio de Evidencias impreso se transformó en Portafolio virtual, desarrollados en Word, PDF y Excel, cargados en Google Drive, un espacio en la nube compartido a los docentes de la cátedra para la visualización, supervisión y evaluación.

HALLAZGOS EN EL MÓDULO III

Un apartado que merece especial atención, cuyo análisis es motivo del presente trabajo, es el dictado virtual del **Módulo III,** la experiencia de los Talleres de Trabajos Finales/Tesinas. La Facultad tiene registro de alrededor trescientos (300) estudiantes que adeudan tres, dos o una materia, entre ellas el Trabajo Final/Tesina pero que, por razones laborales y/o familiares, se encuentran alejados de las aulas universitarias. En el año 2020, ante la posibilidad de tomar clases virtuales, dichos estudiantes advirtieron la oportunidad de retomar sus estudios.

En los años anteriores a la pandemia COVID-19, la cátedra de Seminario de Práctica Profesional dictaba los Talleres de Trabajos Finales/Tesinas en las aulas de la Universidad Nacional de Salta, en horario nocturno para facilitar la asistencia a los estudiantes que trabajaban. Este taller no requería una inscripción previa por SIU-Guaraní, sin embargo, los profesores tenían el seguimiento de cada uno de los estudiantes.

Ante la emergencia sanitaria, Seminario de Práctica Profesional, **Módulo III** tuvo que adaptar toda la metodología de las clases a la virtualidad, por eso con el propósito de convocar a los estudiantes a los Tallleres se utilizaron los medios de comunicación de la Facultad y Facebook e Instagram de la cátedra.

Para conocer las características de este grupo de estudiantes, se comenzó a aplicar la herramienta de Google Forms con el fin de generar un cuestionario con preguntas enfocadas a recabar información sobre aspectos académicos en la carrera, las materias adeudadas, el estado de sus Trabajos Finales/Tesinas y centralizar los datos en la herramienta de Google Drive.

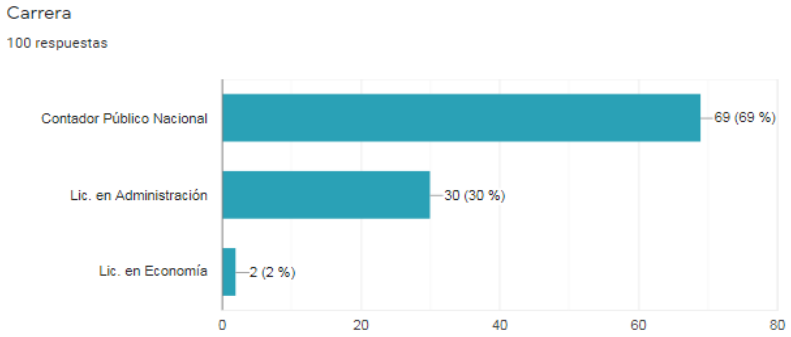
Las clases del **Módulo III** comenzaron a ser desarrolladas por Aula Zoom, con el material de las clases que estaba cargado en la plataforma Moodle de la cátedra para compartir con este grupo de estudiantes los archivos y enlaces de interés para avanzar en el tramo final de sus carreras.

RESULTADOS

La información obtenida del cuestionario implementado en el dictado del Primer Taller de Trabajos Finales/Tesinas (Segundo Cuatrimestre 2020) permitió conocer a este grupo particular de estudiantes, pensar las estrategias intervención para que logren avanzar en sus trabajos finales, definir los tiempos y los espacios virtuales de trabajos tanto individuales como grupales. Se presentan a continuación los resultados obtenidos:

Primer Taller de Trabajo Final/Tesis dictado en el Segundo Cuatrimestre (octubre 2020)

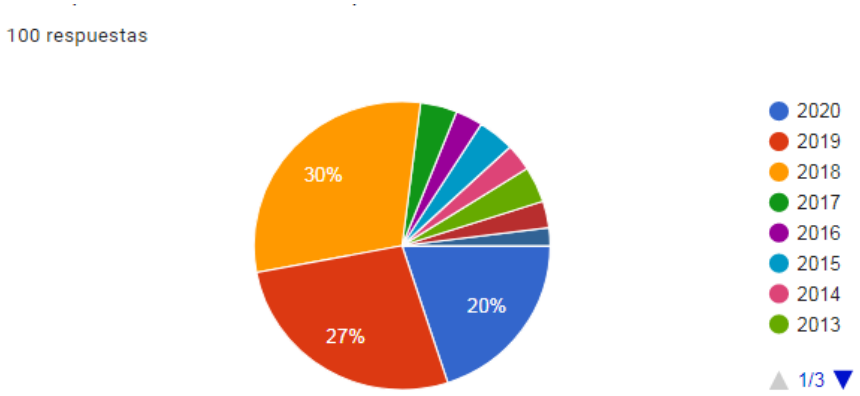
Gráfico Nº 1: Distribución de alumnos por carrera



Fuente: Elaboración Propia

Se registró la solicitud de 100 estudiantes para iniciar el Taller de Trabajos Finales/Tesinas, el 69 % pertenecían a la carrera de Contador Público Nacional, el 29 % correspondían a la carrera de Licenciatura en Administración y el 2% a la carrera de la Licenciatura en Economía.

Gráfico Nº 2: Año que cursó los Módulos I y II

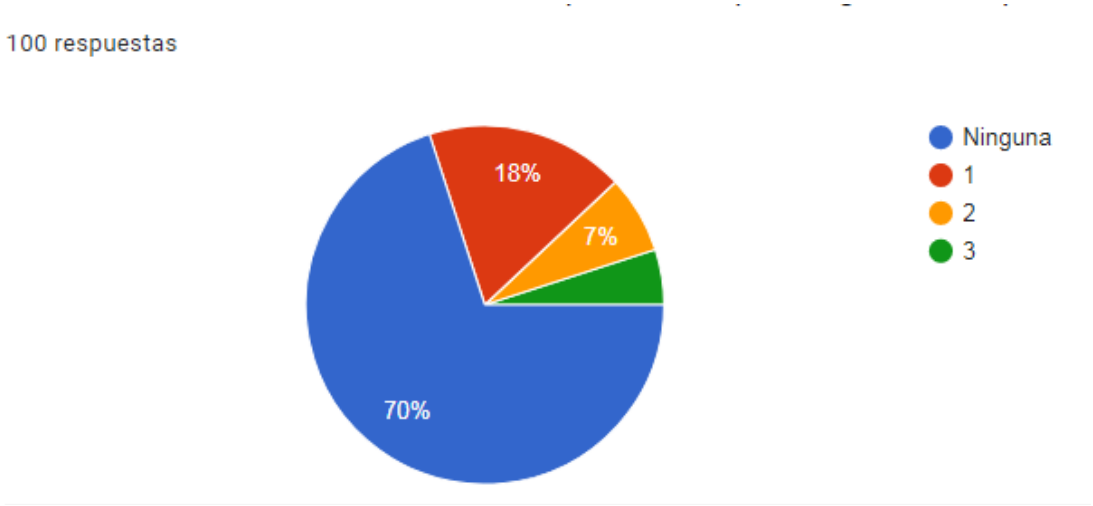


Fuente: Elaboración Propia

De los datos recabados, en relación al año en que cursaron Seminario de Práctica Profesional Módulos I y II, sólo el 20% del total cursaron en el primer cuatrimestre del año 2020, el 27% en el año 2019, el 30 % en el año 2018 y entre los años 2017 y 2003 se registró un total del 23% (entre 1 % y 4 % por año).

Esta información resulta siempre de interés para la cátedra porque, mientras el estudiante, más alejado en el tiempo haya cursado los Módulos I y II, más apartado de la actualización de los contenidos estará para hacer frente a la elaboración del Plan de Trabajo e iniciar la Tesina y serán necesarias clases de consulta especiales para lograrlo.

Gráfico Nº 3: Cantidad de materias libres o a cursar, pendientes para regularizar el plan de estudio



Fuente: Elaboración Propia

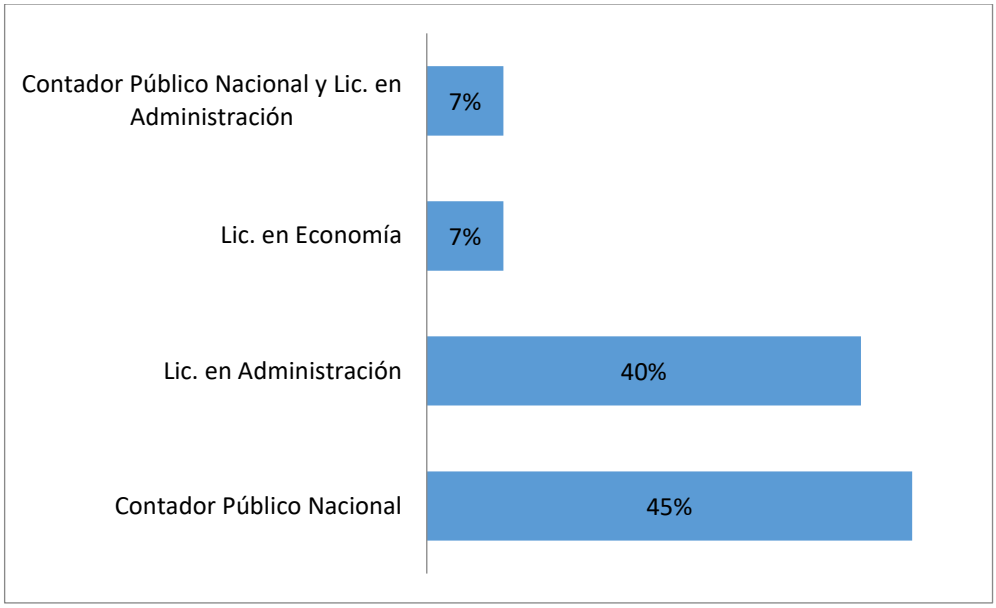
En relación a la cantidad de materias libres o a cursar, pendientes para regularizar el plan de estudio, el 70% de los estudiantes no adeuda ninguna materia, el 18% debe solo una (1) materia, el 7% debe dos (2) materias y el 5 % debe tres (3) materias. Ese 70% de estudiantes es de particular interés para la cátedra Seminario de Práctica Profesional, pues significa que sólo está pendiente el Trabajo Final/Tesina y, como puede observarse, el número (70) no es menor.

- **Defensas de Trabajos Finales/Tesinas**

En el contexto de Pandemia las primeras normas que emitió la Universidad Nacional de Salta hicieron referencia a la necesidad de habilitar mecanismos destinados a la evaluación de estudiantes que hayan concluido sus trayectos formativos (Tesis de grado, postgrado, Trabajos Finales, etc.), cuya demora podría provocar un grave perjuicio en tanto se postergaría la titulación y/o se impediría la incorporación al mercado de trabajo.

Por todo lo antedicho, fue prioritario para la cátedra Seminario de Práctica Profesional abocarse a estas tareas, es así que los Trabajos Finales/Tesinas defendidos durante el año 2020, fueron **41** en total.

Gráfico Nº 4: Cantidad de Defensas de TF/T por Carrera



Fuente: Elaboración Propia

El 45% de los Trabajos Finales/Tesinas pertenecen a la carrera de Contador Público Nacional, el 40 % a la carrera de Licenciatura en Administración, el 7% a la carrera de Licenciatura en Economía y un 7%, realizaron el trabajo final de manera conjunta entre estudiantes de la carrera de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración.

Defensas Individuales y conjuntas

Un total de **60** estudiantes defendieron en el año 2020 su Trabajo Final/Tesina, 22 de ellos lo realizaron de manera individual y 38 lo hicieron de manera conjunta (dos estudiantes), y su relación por carrera la distribución es la siguiente:

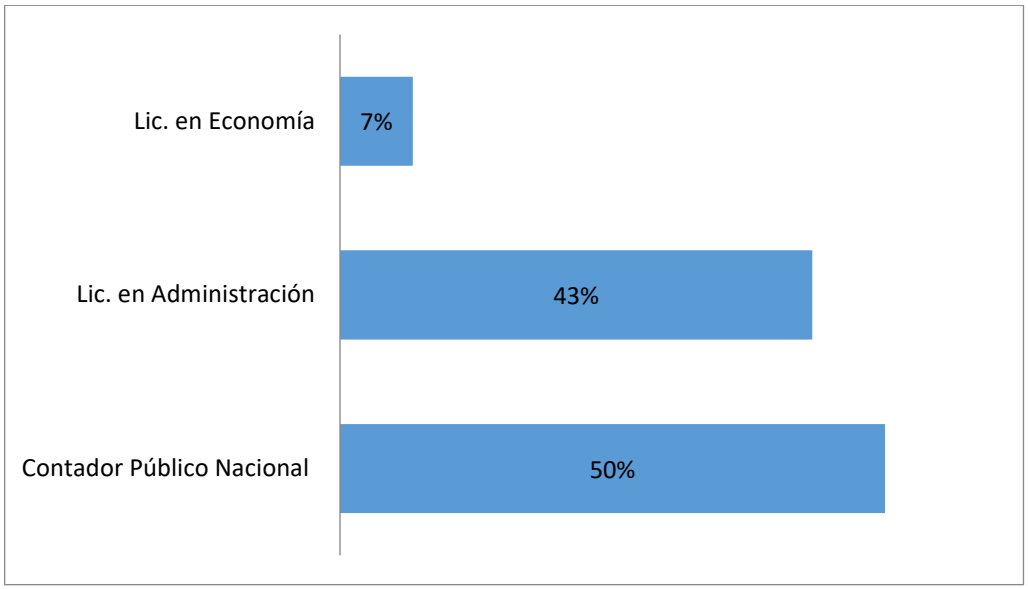
Tabla Nº 1: Defensas Individual y Conjunta por Carrera

		Carrera		
Defensas	**Estudiantes**	**CPN**	**LA**	**LE**
Individual	22	10	10	2
Conjunta	38	11	9	1
Total	**60**	21	19	3

Fuente: Elaboración Propia

En el Gráfico Nº 5 se muestra la siguiente distribución estudiantes/defensas por carrera:

Gráfico Nº 5: Cantidad de Estudiantes/Defensas por Carrera



Fuente: Elaboración Propia

De un total de **60** estudiantes que defendieron sus Trabajos Finales/Tesinas, el 50% pertenecen a la carrera de Contador Público Nacional, el 43 % a la carrera de Licenciatura en Administración y el 7% a la carrera de Licenciatura en Economía.

Al mismo tiempo que se dictaban los Talleres de Trabajos Finales/Tesinas, en las Clases de Consulta se elaboraban los Planes de Trabajo para iniciar el camino hacia la graduación.

Planes de Trabajos Finales/Tesinas:
Con este grupo de estudiantes (100) que habían decidido retomar sus carreras, no sólo importaba avanzar con los Planes de Trabajo Finales/Tesinas y defenderlos, sino también era muy significativo acercarse a los que estaban más desgranados en el tiempo y acompañarlos a iniciar este tramo final a través de las clases de consulta virtuales.

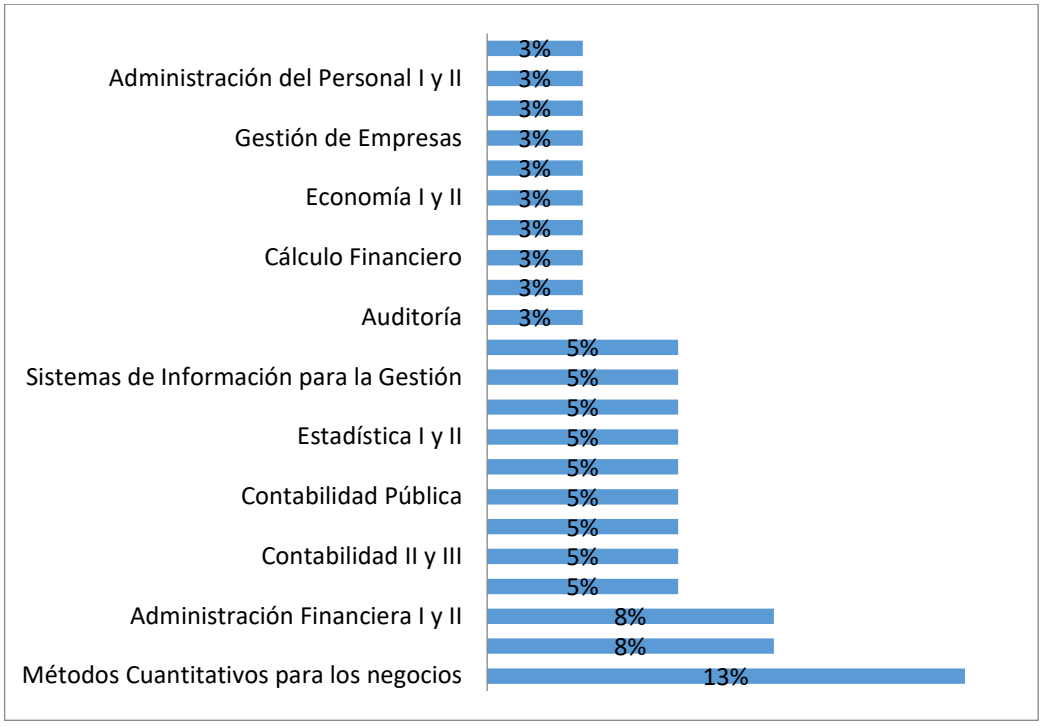
Entre los Planes de Trabajos corregidos en el año 2020, se registran 38 planes desarrollados / presentados y 52 estudiantes avanzaron en la elaboración. Aproximadamente, el 67% de los alumnos pertenecen a la carrera de Contador Público Nacional, el 23 % a la carrera de Licenciatura en Administración y el 10% a la carrera de Licenciatura en Economía.

Distribución de Director/Materia por Defensa
La tarea del Director de Trabajos Finales/Tesinas es relevante en todo este proceso, por ello, la colaboración y acompañamiento de los profesores de otras cátedras permite cumplir el objetivo de la

Unidad Académica y es el de trabajar interdisciplinariamente para lograr producciones académicas de calidad.

Del total de las defensas registradas en el año 2020, los estudiantes (CPN, LA y LE) eligen para la Dirección de los Trabajos Finales/Tesinas a los profesores de las siguientes materias:

Gráfico Nº 6: Distribución de Dirección/Materias. Año 2020



Fuente: Elaboración Propia

Trabajos finales/Tesinas novedosos de las materias más requeridas

Se destacan las materias y títulos cuyas producciones académicas se destacaron entre los trabajos presentados

Materia: Métodos Cuantitativos para los Negocios

Título: Plan de Negocio: SEMA GYM

Materia: Seminario de Práctica Profesional

Título: Impacto de la tecnología de información y de la comunicación (TICS) en las empresas y pymes de Salta durante el año 2019

Materia: Administración Financiera de Empresas I y II

Título: Pymes salteñas: ¿Cómo financiarse en 2.019?

Trabajos finales novedosos:

Materia: Administración del Personal I y II

Título: Plan de Negocio: KUSI MASI TURISMO

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos durante el 2020 y la respuesta de los estudiantes, se retorna a las preguntas que surgieron al interior de la cátedra Seminario de Práctica Profesional al iniciar la Pandemia ¿Cómo modificar la propuesta de enseñanza? ¿Es posible reproducir las mismas acciones? ¿Cómo se promovería la apropiación de conocimientos de los estudiantes con las TICS? ¿Cómo serían los encuentros virtuales? ¿Será posible mantener una "buena enseñanza"?

Volver a reflexionar sobre el concepto de "buena enseñanza" enunciado por Santos Guerra admite señalar que la cátedra de Seminario de Práctica Profesional pudo transitar, no sin esfuerzo, pero sí con importantes logros, el difícil año 2020. Se podría afirmar que sus integrantes son conocedores de la disciplina que desarrollan, fueron capaces de estar abiertos a la tecnología y la investigación, así como a la actualización de los conocimientos.

A partir de las tecnologías de la información y la comunicación, se convocó a los estudiantes para cursar la asignatura, las Clases de Consulta, los Talleres de Trabajos Finales/Tesinas y se estuvo permanentemente informados de lo que sucedía en el aula virtual, de cómo aprenden los estudiantes y de sus realidades académicas y personales.

El aula Zoom y las herramientas informáticas permitieron reorganizar el espacio y el tiempo, reflexionar acerca de las estrategias de intervención más oportunas en ese contexto y situación tan inédita.

Los resultados reconfortan, durante el difícil 2020, 60 estudiantes defendieron sus Trabajos Finales/Tesinas, 38 estudiantes presentaron sus Planes de Trabajo y 52 de ellos avanzaron en su elaboración. Así también, los trabajos finales fueron novedosos, abordaron temas de interés y actualidad.

Quedan pendientes las respuestas de los estudiantes, sus palabras, para conocer si vivieron la experiencia de Seminario de Práctica Profesional, como una "buena enseñanza", tal como la define Benedico et. al (1995: 61), al "desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo la motivación de los alumnos; crear- o recrear- en las clases, diferentes situaciones de aprendizaje; poseer la referencia a los estudiantes como elemento indispensable en la concepción de enseñanza universitaria". Sí es posible afirmar que, para el equipo de cátedra, fue una experiencia significativa de crecimiento tanto profesional como personal porque obligó a analizar crítica y reflexivamente el campo de actuación, las exigencias de las nuevas tecnologías y la compleja realidad que debieron enfrentar los estudiantes durante el año 2020.

BIBLIOGRAFÍA

Benedico, V. et. al (1995) *La formación universitaria en debate*. U. A. Barcelona.

Dussel, I. (2018) *¿Nuevas formas de enseñar y aprender?* En Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.

Fenstermacher, G. (1989) *Aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza.* Barcelona. Paidós.

Freire, P (2000) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Sao Paulo: UNESP

Santos Guerra, M. (1990) *La formación del profesorado en las instituciones que aprenden.* Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 68, 24-2

Shulman (2001) *Those who understand: knowlege growth are teaching.* Educational Researche

EDUCACIÓN Y MOTIVACIÓN CON NATIVOS DIGITALES

De Rosa, Elisa; Castillo, Luciana Raquel; Pérez, María Angélica
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán
ederosa@face.unt.edu.ar; lcastillo@face.unt.edu.ar; mperez@face.unt.edu.ar

Eje temático: Experiencia docente
Palabras clave: Motivación, Virtualidad, Red Social

Resumen

La llegada de los alumnos pertenecientes a la Generación Z a las aulas universitarias ha planteado numerosos retos a la enseñanza. Se ha caracterizado a los *centennials* como nativos digitales, creativos, multipantallas, autodidactas e inmersos en las redes sociales. Estos rasgos, al encontrarse con esquemas tradicionales de enseñanza, generan "conflictos" que son, en definitiva, oportunidades de innovación.

Acercar el aula a la realidad implica la renovación didáctica de la práctica docente, nuevas formas de enseñar y evaluar, así como usar la tecnología para apoyar este proceso de transformación de la educación. La incorporación de las TIC a la docencia universitaria es una realidad, al igual que la Educación a Distancia. Es por ello que la Cátedra de Matemática II de la FACE – UNT trabaja hace más de una década en diferentes proyectos de investigación relacionados con la temática.

En este marco de ideas, desde febrero de 2020 se promovió un espacio virtual adicional y extra áulico, de interacción con los estudiantes, mediante el uso de la red social Instagram.

El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia realizada y la evolución que tuvo el uso de la red social y presentar el análisis de la valoración del alumnado en los diferentes cursados del contenido brindado en la plataforma. Las opiniones vertidas y las interacciones generadas fueron consideras de forma constante, rediseñando la oferta académica brindada en esta red.

Los resultados son alentadores e incentivan a continuar el uso de esta forma de comunicación con los alumnos y la comunidad.

Introducción

La realidad educativa actual exige repensar de manera continua las estrategias didácticas utilizadas durante las clases. Incorporar herramientas tecnológicas no resulta en gran novedad como estrategia en sí, pero presenta infinitas posibilidades en cuanto a las herramientas que se pueden combinar. Hoy es posible diseñar, desarrollar, fomentar, mantener y administrar la información de la temática de un curso empleando las TIC. Y aunque no sean en esencia nuevas, siguen siendo una innovación en las aulas y su incorporación se convierte en un reto permanente para los docentes.

Como materia del primer año de las carreras de la FACE, nuestros alumnos pertenecen en su mayoría a la Generación Z (*centennials*), es decir, son nativos digitales: nacieron, se educaron y socializaron en un contexto completamente digitalizado e hiperconectado. Pertenecen a la generación de las redes sociales, la mensajería instantánea y la comunicación visual por encima de lo verbal (Silles, 2019).

El desafío actual para la Educación Superior es vincular las prácticas docentes universitarias con la impronta digital de los jóvenes de la Gen Z. El mismo puede ser abordado con nuevas metodologías de enseñanza, en las que la tecnología tenga un rol protagónico.

Este acercamiento del aula a la realidad de los alumnos implica la renovación didáctica de la tarea docente, es decir, incorporar nuevas formas de enseñar y evaluar, apoyando el proceso con el uso de plataformas digitales diversas.

Los espacios virtuales de interacción docente-alumno fueron cruciales en tiempos de aislamiento y distanciamiento social durante la pandemia de SARS-CoV2 dando a la digitalización de la enseñanza un importante impulso.

La naturaleza de Internet y las redes sociales, basada en la premisa de compartir contenidos, ha contribuido a la difusión y "viralización" de la información. Si las cátedras e instituciones no están presentes generando estos contenidos, las difusiones no son oficiales y pueden incluso ser incorrectas. La presencia de los docentes en estos espacios, realizada como parte de la labor educativa, genera un nuevo escenario con oportunidades ilimitadas para la enseñanza-aprendizaje. Claro está, este cambio de paradigma tiene sus detractores ya que algunos profesionales se muestran escépticos a esta transformación digital sobre el uso de las redes sociales en el aula.

Las redes sociales forman parte de lo que se conoce como tecnologías web 2.0, y es por ello que tienen un gran potencial en la educación, ya que impulsa a que el estudiante participe activamente y se involucre en su aprendizaje.

Existen estadísticas que demuestran, a nivel mundial, que los usuarios de Internet permanecen conectados a redes sociales en promedio 2 horas y 25 minutos por día (https://datareportal.com /reports/digital-2021-global-overview-report). Este tiempo es aún mayor en la población joven. Por ello, es conveniente considerar a las redes sociales espacios factibles para presentar información

relevante a los estudiantes que, una vez conectados, pueden aprovechar su tiempo para consultar contenidos educativos e interactuar con profesores y otros alumnos.

En este sentido, hoy en día ya se encuentran disponibles diversos sitios y servicios web que facilitan la generación de redes sociales privadas y públicas con fines específicos, las cuales pueden aprovecharse por los docentes interesados. Por otro lado, si el docente no tiene conocimientos técnicos o no está interesado en generar una red social propia, es posible emplear las redes existentes restringiéndolas a sus fines académicos, cuidando siempre la seguridad en la identidad, tanto de los usuarios, como de la información que se publica.

Siguiendo esta línea, algunos pedagogos afirman que las redes sociales en educación pueden fomentar el diálogo y la participación, promoviendo el valor de compartir, colaborar y trabajar en equipo. Por ello, es importante que en los centros educativos las conozcan y las usen de forma en que los alumnos puedan beneficiarse de ellas para su formación académica y personal.

Es indiscutible que el uso de plataformas digitales (redes sociales, páginas interactivas, entre otras) de forma controlada, incentivarán el aprendizaje permitiendo incorporar dinámicas que transformen las actividades áulicas. Por ejemplo, si se permite al alumnado entrar a diferentes plataformas para investigar y disponer de los recursos necesarios, la búsqueda de información dejará de ser una tarea aburrida.

En contraposición, también hay profesionales que piensan que las redes sociales educativas contribuyen en forma negativa a la adicción entre los adolescentes y niños. De hecho, algunos docentes se niegan a implementarlas en su sistema de enseñanza alegando diversos motivos, que incluyen su escasa formación en este campo y la falta de medios tecnológicos en las aulas.

La Educación a Distancia ha sufrido siempre el embate de aquellos que sostienen que la coexistencia del docente y el alumno en el mismo espacio y tiempo es un requisito indispensable para garantizar aprendizajes significativos. El cambio de paradigma se vincula a entender que ese espacio puede ser un entorno virtual: el uso de redes sociales, por tanto, contribuye al contacto entre docentes y alumnos para forjar vínculos en apoyo del aprendizaje.

El presente trabajo tiene por objetivo describir la experiencia que los autores tuvimos en la implementación y uso de la cuenta oficial de la cátedra de Matemática II en Instagram y la evolución que tuvo el uso de esta red social acompañando los cursados de la materia, presentando también el análisis de la valoración del alumnado en diferentes instancias.

Desarrollo de la experiencia

En febrero de 2020, para proveer un espacio educativo fuera del aula mediado por los docentes de la cátedra, se creó la cuenta de la asignatura Matemática II en la red social Instagram. Es posible distinguir tres momentos o etapas en la evolución de la gestión de contenidos de esta cuenta:

1) **Implementación inicial:** El material publicado fue diseñado con el fin de promover la participación del alumno en las actividades planteadas para el cursado especial del primer cuatrimestre 2020. Se planificaron publicaciones semanales en función a los temas, según el cronograma del dictado, ya sea como Instagram-Story o Post (Una Instagram Story es un contenido visible por 24 horas y un Post en el "feed" es contenido que perdura en el tiempo). Para las publicaciones se adaptaron imágenes virales a contenidos de la materia, proponiendo desafíos de acertijos visuales y se adecuaron memes populares a los contenidos matemáticos, de forma ocurrente y con un toque de humor.

Figura 1: Post publicado el 03/03/2020 sobre el tema "Funciones"

Figura 2: Instagram Story publicada el 30/04/20 sobre el tema "Funciones crecientes y decrecientes"

2) **Etapa de afianzamiento:** Durante el segundo cuatrimestre de 2020 se trabajó para lograr una identidad de marca que permita a los estudiantes identificar las publicaciones con la materia al momento de verlas logrando a su vez realizar publicaciones con cierta homogeneidad de formato. Se realizaron publicaciones no programadas, sino a requerimiento de cada momento, en cuanto a información de la materia, fechas de inscripciones, publicación de notas, bromas y contenido humorístico, etc. También se mantuvo un esquema de publicaciones semanales de un segmento que se tituló: Ejercicios a la carta. Este segmento consistió en la siguiente dinámica: cada fin de semana se ofreció a los estudiantes un "menú" de ejercicios seleccionados de exámenes parciales anteriores para que votaran por uno; la consigna más votada fue resuelta y subida en IGTV (IGTV es una herramienta de Instagram, concebida como

un “canal de televisión”, que permite a los creadores de contenido publicar videos de hasta una hora en la red social) al finalizar la votación (los ejercicios restantes se utilizaron como disparadores en las clases de consulta de los días lunes). A su vez, se incorporaron juegos y adivinanzas relacionadas con las temáticas de la asignatura, con la motivación final de un premio a sortear entre quienes respondieran de manera acertada la consigna.

Figura 3: Post publicado el 29/10/2020 Con información para el examen final

Figura 4: Instagram Story publicada el 12/09/20. “Ejercicios a la carta”

3) **Etapa de fortalecimiento:** En el primer cuatrimestre 2021, ante un nuevo cursado especial, se continuó con el trabajo iniciado en la etapa anterior, reemplazando el segmento “Ejercicios a la Carta” por publicaciones en las historias de la red social que permitieran una interacción por parte del alumno con la publicación. Se presentaron allí, ejercicios de teoría tomados de exámenes de períodos anteriores, a modo de preparación para el parcial y repaso de los temas a medida que se avanzaba con el cronograma de dictado. Estas historias fueron compiladas en un segmento que se tituló “Teoría para vos” en una historia destacada en el *feed* de la cuenta de la materia.

Figura 5: Instagram Story publicada el 21/03/2021

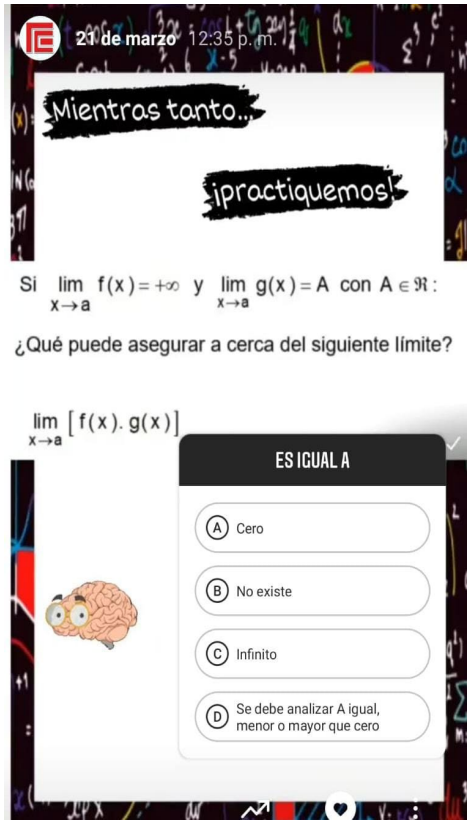
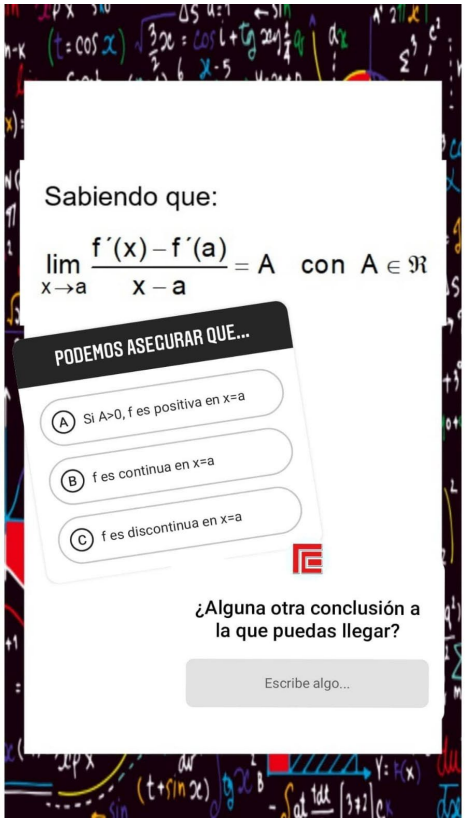


Figura 6: Instagram Story publicada el 01/05/21.



En todas las etapas, se utilizó también el sistema de mensajería de la red social para responder consultas, intentando transmitir mensajes alentadores y algunos consejos, de manera de cooperar satisfactoriamente con el alumno durante el cursado virtual. Esta forma de intercambio fue notoriamente más utilizada que los restantes espacios de consulta, como foros en el Aula Virtual y correo electrónico.

Evaluación de la experiencia

Para monitorear el efecto que produjo este nuevo espacio de actividades, se realizó en los tres momentos descriptos una encuesta al finalizar el cursado, para conocer la opinión de los estudiantes respecto del uso de esta herramienta en el aprendizaje de la asignatura. El formulario utilizado fue *online*, implementado con Google-Forms en los primeros cuatrimestres y con el recurso Encuesta de la plataforma *Moodle*, en el caso restante.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los estudiantes que cursaron la asignatura en el primer cuatrimestre y segundo cuatrimestre 2020 y primer cuatrimestre 2021.

Tabla 1: Proporción de alumnos que siguen la cuenta de Instagram, por cursado

	1er Cuat. 2020	2do Cuat. 2020	1er Cuat. 2021
Sí	99%	91%	94%
No	1%	9%	6%
Total	100% (42)	100% (541)	100% (50)

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas

En todos los casos, el porcentaje de alumnos que manifestaron seguir a la cuenta de Instagram superó el 90%, lo que representa una gran aceptación de la propuesta por parte de los alumnos.

Los alumnos también fueron indagados sobre la utilidad de la cuenta de Instagram como complemento del cursado, según la modalidad del mismo. A lo largo de los tres cuatrimestres, solo 7 de los 624 respondieron que no resulta útil, y un 6% calificó como indistinto su uso. La categoría con mayor número de respuestas fue "Resultaría útil independientemente de la modalidad de cursado que se emplee (presencial o virtual)" la cual, en todos los casos, superó el 60%, con tendencia creciente (61%, 64% y 81% respectivamente).

Tabla 2: Proporción de alumnos según opinión sobre el uso adecuado de Instagram, por cursado

A tu criterio, el Instagram de la materia debería utilizarse...	1er Cuat. 2020	2do Cuat. 2020	1er Cuat. 2021
Como se emplea actualmente	69%	62%	81%
Con mayor diversidad de contenidos	22%	17%	19%
Solo para comunicar novedades	8%	0%	0%
Con mayor periodicidad de publicaciones e historias		21%	
No debería utilizarse		1%	
Total	100% (36)	100% (493)	100% (47)

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas

Nota: Las celdas sombreadas corresponden a opciones no incluidas en los formularios respectivos.

Los resultados en este punto revelan la conformidad de los alumnos respecto al manejo dado a la cuenta, destacándose que en las etapas de afianzamiento y fortalecimiento ningún alumno indicó que el uso debía ser solo para avisar novedades, mientras que el porcentaje de alumnos que indicó que debía usarse con mayor diversidad de contenidos y mayor periodicidad de publicaciones e historias se mantiene en niveles considerables.

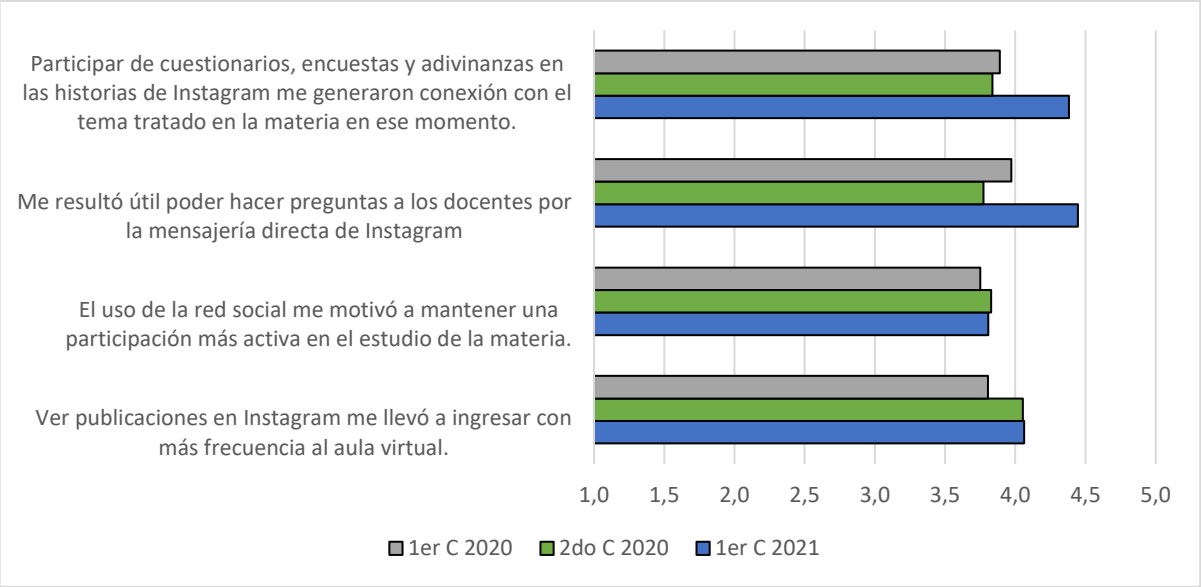
Las encuestas también consideraron algunas afirmaciones sobre las cuales el alumno debió manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo. De ello resulta:

- En referencia al cursado en modalidad taller, más de la mitad de los alumnos se manifestó "Totalmente de acuerdo" con que las publicaciones e historias de Instagram le ayudó a recordar las actividades semanales (72% y 61%, respectivamente).

- Al menos uno de cada tres alumnos estuvo de acuerdo con que las actividades en la red social los llevó a conectarse con frecuencia al Aula Virtual de la materia.
- Durante 2020, el 80% de los alumnos calificó como Oportunas las publicaciones e historias de Instagram.

Al considerar los ítems que fueron incluidos en los tres momentos en que se relevó la información, y mediante la asignación de puntajes a las respuestas (1=Totalmente en desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo) se calcularon promedios para cada etapa, los que se presentan en el gráfico siguiente.

Gráfico 1: Puntaje promedio en cada ítem, por cursado.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas

Se observa que, en opinión de los alumnos, la capacidad de Instagram como motivador se mantiene en el tiempo y que otros aspectos, como la posibilidad de interactuar con los docentes en la plataforma, se valoraron mejor en el cursado más reciente. En líneas generales, el nivel de acuerdo fue mayor que el de desacuerdo y ningún promedio resulta en un valor que refleje indiferencia.

Conclusiones

El mundo digital ha revolucionado la forma de vida de la sociedad y también ha cambiado la planificación en el ámbito educativo y la comunicación entre docentes y alumnos. Hoy en día, resulta evidente que las redes sociales en educación son una herramienta fundamental para impulsar un nuevo modelo de aprendizaje. El docente debe hacerse presente en las plataformas donde, ineludiblemente, los alumnos interactúan.

Las redes sociales en educación proporcionan a los adolescentes mayor seguridad para relacionarse con los profesores, ya que les resulta un ámbito familiar y conocido. Además, las redes también permiten contactar con expertos de otras materias o alumnos de otros centros educativos, logrando vínculos enriquecedores.

De la opinión de los alumnos recabada en los diferentes cursados y etapas de implementación de la cuenta oficial de la materia en Instagram surge una valoración favorable a esta herramienta y que los estudiantes la consideran un recurso útil para motivarlos e informarles en cualquier modalidad de cursado.

Las actividades propuestas (ejercicios, cuestionarios, sorteos), en general, fueron valoradas positivamente por el alumnado, y posibilitaron la función reguladora de la actividad del alumno en redes sociales, por parte del personal docente propio de la cátedra.

Los resultados logrados nos alientan a seguir en esta línea, realizando ajustes en busca de la calidad educativa, basada en el logro de aprendizajes significativos donde el docente ejerza el rol de nexo facilitador entre el alumno y el conocimiento.

Bibliografía

- Carneiro, R.; Toscano, J. C.; Díaz, T. (Coordinadores). (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Disponible en: https://openlibra.com/es/book/download/los-desafios-de-las-tic-para-el-cambio-educativo
- Jiménez, R. (2020). ¿Cómo influyen las redes sociales en educación? MEDAC Instituto Oficial de Formación Profesional. Disponible en: https://medac.es/blogs/sociocultural/influyen-las-redes-sociales-la-educacion
- Milevicich, L. y Lois, A. (2011). El aprendizaje de los conceptos matemáticos en entornos virtuales. Repositorio Institucional de la UNLP. SEDICI. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18422/Documento_completo__.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SILLES, M. C. (2019) *Quiénes son los centennials.* Recuperado el 08/10/19 de https://www.perfil.com/noticias/sociedad/quienes-son-centennials-generacion-z.phtml
- Tedesco, J. C. (compilador). (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318/PDF/144318spa.pdf.multi
- Valenzuela Argüelles, R. (2013) Las redes sociales y su aplicación en la educación. Repositorio DGTIC Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/

CONSTRUYENDO CAPACIDADES DIGITALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE LA FCEyA DE LA UNCA

Gandini, María Verónica; Juri, Marisa Rosana
Facultad de Cs. Económicas y de Administración. Universidad Nacional de Catamarca
vgandini@eco.unca.edu.ar; rosanajuri@eco.unca.edu.ar

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras claves: VES Virtualización de la Educación Superior, Capacitación en TIC, Competencias digitales

Resumen

Los niños y jóvenes de hoy son parte de una generación digital que ha crecido en un mundo rodeado de tecnología e Internet. Con la llegada de Internet, se comenzó a explorar la posibilidad de ofrecer experiencias educativas interactivas en línea y en la década de 1980, comenzaron a surgir los primeros entornos de aprendizaje virtual y a desarrollarse las primeras experiencias de la educación híbrida.

Tanto en las escuelas de nivel pre primario, primario y secundario dependientes de la UNCA, como en diversas carreras de la universidad, las experiencias de educación híbrida fueron escasas, aisladas y no sistematizadas según lo detectado en el proyecto de investigación "Desarrollo de competencias digitales y la apropiación social de la cultura tecnológica" (2016-2020).

Con la pandemia COVID-19 todos los niveles de educación de nuestra universidad se vieron forzados a implementar metodologías de enseñanza-aprendizaje basados en tecnologías digitales, con las limitaciones de conectividad ya conocidas, pero la mayor de las limitaciones estuvo reflejada en la falta de habilidades digitales del profesorado.

El Plan VES Virtualización de la Educación Superior financiado desde la SPU, permitió diseñar estrategias de capacitación destinadas a docentes de todos los niveles educativos, según las necesidades detectadas. Desde nuestra Facultad se propusieron una serie de capacitaciones, y en este trabajo desarrollamos la experiencia relacionada con la implementación de 2 cursos-taller, destinados a profesores de los 4 niveles de educación de la universidad: "Las redes sociales como herramientas educativas" y "Herramientas para trabajo colaborativo en línea".

Introducción.

Hace exactamente 4 años, las autoras del presente trabajo, junto con el Lic. Mura, presentábamos en el I Encuentro de Innovación en La Enseñanza y 4to. Encuentro de Innovación en la enseñanza de las Ciencias Económicas organizado por RedFACE en la UNT el trabajo denominado: "La enseñanza mediada por la tecnología y las competencias laborales del docente universitario: Un caso de estudio" (2017).

En este trabajo comentábamos acerca de la proliferación de contenido educativo y gratuito ofrecido en Internet, que en muchos casos ayuda a los docentes, siempre que sepan buscar dentro de esa vorágine de información. De allí la importancia de que los docentes en las aulas comprendan, asimilen y apliquen nuevas estrategias didácticas utilizando las TIC, basándose en una permanente actualización.

Esta actualización implica un desafío pedagógico, ya que debe asegurarse la implementación sistémica de reformas que impacten en los sistemas educativos de manera integral. Esto incluye, además de una capacitación constante en herramientas digitales, la actualización permanente de infraestructura de hardware, software, acceso a Internet, servicios de información, etc. Además, el siglo XXI sugiere la incorporación de prácticas basadas en las tecnologías de la información y comunicación que son vitales para el éxito en el lugar de trabajo y para el ejercicio total de la ciudadanía. La alfabetización digital se explaya desde la adquisición de habilidades tecnológicas hasta generar una comprensión más profunda del entorno digital, permitiendo una adaptación intuitiva y exigente a nuevos contextos y hasta la co-creación de contenido.

En la FCEyA se viene trabajando desde ya hace varios años en diversos programas de capacitación que involucran el desarrollo de habilidades digitales destinadas al profesorado de la facultad. Estas capacitaciones siempre han sido voluntarias para los docentes destinatarios y se fueron impartiendo en forma de talleres, cursos de posgrado o entrenamientos de corta duración.

Sin embargo, es necesario reconocer que la pandemia de COVID-19 aceleró estrepitosamente la necesidad de apropiarse rápidamente de más habilidades digitales y de manejo de recursos tecnológicos, que la mayoría de los docentes y alumnos no estaban acostumbrados a utilizar.

En consecutivos Encuentros anuales de RedFACE, nuestra facultad fue dando cuenta de cómo se fueron implementando estas capacitaciones que mencionamos, llegando en el año 2020 a presentar un dispositivo estratégico diseñado específicamente para el proceso de evaluación de los exámenes en nuestra facultad.

¿Cómo ha ayudado la experiencia de la pandemia a desarrollar capacidades de aprendizaje digital? ¿Qué aprendimos?

Nuestra facultad implementó diversas capacitaciones específicas destinadas a los docentes y no docentes de la unidad académica, y también participa del Programa de Virtualización de la Educación

Superior –VES-, financiado por la SPU que, en la UNCA, es gestionado por el Departamento de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad.

Las capacitaciones planificadas en el marco del VES también están dirigidas a atender las demandas de docentes de las escuelas que dependen de la UNCA, y esto nos impulsó a definir temas que fueran lo suficientemente atractivos y aplicables a todos los casos. Las propuestas de capacitación de la FCEyA aprobadas por el Plan VES son las siguientes:

Las redes sociales como herramientas educativas	Curso-taller (30 hs.) Duración :1 mes
Evaluación de los Aprendizajes mediante herramientas digitales en Aulas Virtuales	Curso-taller (30 hs.) Duración :1 mes
Educación mediada por la tecnología: la gamificación como herramienta pedagógica para el diseño de mis clases.	Curso-taller (30 hs.) Duración :1 mes
Aplicaciones en la Nube y trabajo colaborativo	Curso-taller (30 hs.) Duración :1 mes
Diseño de Presentaciones y de Sitios Web colaborativos	Curso-taller (30 hs.) Duración: 1 mes
Herramientas para trabajo colaborativo en línea	Curso-taller (30 hs.) Duración: 1 mes
m-learnig: aprendizaje con mediación de equipos móviles	Curso-taller (30 hs.) Duración: 1 mes

Quizás uno de los mayores desafíos asociados con la educación en línea es asegurar a los padres, docentes y estudiantes que la calidad educativa es tan buena como la que se brinda en el modo presencial. Si bien el estigma asociado a la educación en línea aún no ha desaparecido, nuestras propuestas pretenden estimular la creatividad y mostrar que algunas herramientas digitales ampliamente conocidas, pueden aplicarse a la educación en cualquiera de sus niveles.

Fundamentación.

Aunque las instituciones educativas debieron cerrar sus puertas para cumplir con el distanciamiento social, muchas actividades académicas han podido continuar en línea básicamente con la ayuda de las redes sociales y de tecnologías basadas en la nube.

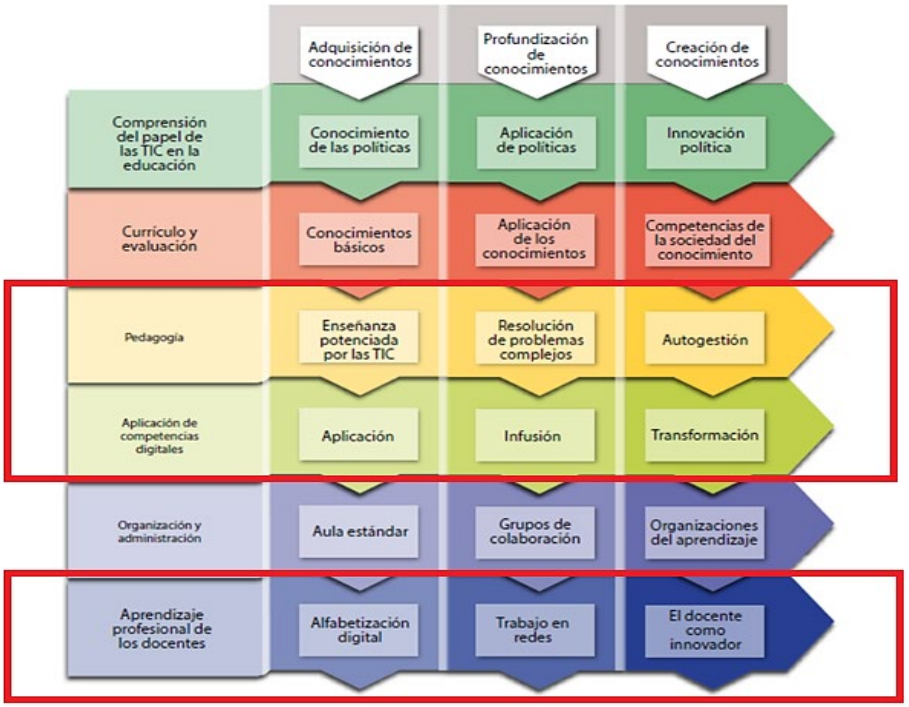
Las redes sociales proporcionan conexiones en línea con personas que forman parte de redes constituidas en torno a intereses o actividades comunes. La actividad de estas redes incluye la publicación de perfiles que brindan información sobre las personas. Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn son ejemplos de aplicaciones de redes sociales que ofrecen posibilidades de conexión e intercambio para docentes y alumnos, a nivel de aula, de escuela y a escala mundial. Se pueden utilizar para mejorar la comunicación pedagógica, facilitar el aprendizaje interactivo y reforzar la constitución de comunidades de maestros y alumnos. No obstante, los docentes necesitan contar con las competencias necesarias para responder a problemas tales como los efectos negativos del uso excesivo de las redes sociales sobre la salud mental y física, el acoso y la intimidación en línea, y la promoción deliberada o involuntaria de la violencia, el racismo, los discursos discriminatorios, etc.

Simultáneamente, utilizando una variedad de aplicaciones y herramientas basadas en la nube, los docentes pudieron impartir lecciones en línea, compartieron recursos educativos, han realizado evaluaciones y se han comunicado con los estudiantes y con los padres.

Por ello, hemos querido reforzar los conocimientos referidos a estos temas y desarrollamos en este trabajo los contenidos de 2 propuestas de capacitación ejecutadas en el marco del Plan VES:

a) Las redes sociales como herramientas educativas, y
b) Herramientas para trabajo colaborativo en línea

Figura 1: El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO



La pandemia ha creado conciencia sobre la amplia gama de opciones y materiales digitales disponibles para apoyar la educación, lo que ha promovido la innovación y el uso de herramientas específicas.

Ambas propuestas fortalecen las competencias docentes en materia de TIC propuestas por UNESCO (2019) y que hacen referencia a la **Pedagogía**, la **Aplicación de competencias digitales** y el **Aprendizaje de los docentes**, remarcadas en rectángulos rojos en la Figura 1.

Desarrollo.

a) Curso-Taller: Las redes sociales como herramientas educativas.

Objetivo principal: aprovechar el alcance de las redes sociales en el ámbito educativo, como una nueva forma de enseñar y también de aprender. Fomentar los valores como compartir, colaborar, socializar y trabajar en equipo, entre otros.

Destinatarios: Docentes de los niveles pre primario, primario, secundario y universitario

El curso se despliega en 4 unidades de una semana de duración cada una, con los siguientes contenidos y actividades de evaluación:

Unidad	Contenidos	Actividades de Evaluación
Unidad 1: Introducción e importancia del aprendizaje en red	1. Fundamentos. Teorías del aprendizaje 2. Importancia del aprendizaje en red 3. Redes Sociales 4. Introducción al uso didáctico de las redes sociales 5. Fuentes de información	✓ Foro de Presentación ✓ Cuestionario de Autoevaluación ✓ Foro de Debate
Unidad 2: Uso de las redes WhatsApp y Facebook. Características generales; estadísticas de uso. Perfiles de usuarios. Servicios que ofrecen.	1. Algunos datos sobre Internet y las Redes Sociales 2. WhatsApp 3. Facebook 4. Fuentes de información	✓ Actividad usando WhatsApp ✓ Actividad usando Facebook
Unidad 3: Uso de las redes Instagram y LinkedIn. Características generales; estadísticas de uso. Perfiles de usuarios. Servicios que ofrecen.	1. LinkedIn 2. Instagram 3. Fuentes de información	✓ Actividad usando LinkedIn ✓ Cuestionario de Autoevaluación
Unidad 4: Uso de las redes YouTube y Twitter. Características generales; estadísticas de uso. Perfiles de usuarios. Servicios que ofrecen.	1. YouTube 2. Twitter 3. Fuentes de información	✓ Actividad usando LinkedIn ✓ Portafolio Reflexivo

b) Curso-Taller: Herramientas para trabajo colaborativo en línea.

Objetivo principal: reconocer y aplicar herramientas colaborativas en línea, para intercambiar, socializar y/o construir conocimientos utilizando la web, como así también facilitar y ampliar alternativas para el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje, y de trabajo colaborativo entre pares.

Destinatarios: Docentes de los niveles pre primario, primario, secundario y universitario

El curso se despliega en 4 unidades de una semana de duración cada una, con los siguientes contenidos y actividades de evaluación:

Unidad	Contenidos	Actividades de Evaluación
Unidad 1: Introducción	1. Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales 2. Introducción a la Nube 3. Google Aplicaciones 4. Tutorial cuenta Google 5. Google Drive. Documentos y formularios 6. Drive: Mi Unidad 7. Fuentes de información	✓ Foro de Presentación ✓ Tarea: compartimos experiencias ✓ Tarea: enviar correo
Unidad 2: Crear y gestionar documentos	1. Un nuevo contexto 2. La herramienta Google Drive 3. Archivos y carpetas en Drive 4. Fuentes de información	✓ Tarea: practicamos en Drive
Unidad 3: Compartir y colaborar	1. Trabajar en Drive 2. Compartir y colaborar 3. Historial de versiones 4. Descargar documentos 5. Presentaciones colaborativas 6. Fuentes de información	✓ Tarea: trabajo grupal colaborativo ✓ Foro: compartimos los trabajos realizados
Unidad 4: Generar formularios	1. Uso educativo 2. Crear formularios 3. Introducir preguntas 4. Enviar el formulario 5. Configurar reglas para el formulario 6. Fuentes de información	✓ Tarea: formularios ✓ Portafolio Reflexivo

En el inicio de ambos cursos se solicitó a los participantes que se presentaran y plantearan sus expectativas. Algunas de las respuestas obtenidas:

- *"…poder brindar a mis alumnos clases virtuales más creativas y significativas que les permita adquirir mejores conocimientos."*
- *"…para mí todo esto es algo nuevo ya que no estaba acostumbrada a utilizarlas, por motivo de la situación que estamos viviendo (pandemia) voy aprendiendo de a poco."*
- *"…tengo la expectativa de incorporar en mis prácticas pedagógicas lo aprendido en la capacitación."*
- *"…este curso me llamó mucho la atención ya que me interesa incorporar herramientas novedosas para el intercambio con los estudiantes y la propuesta me parece una gran oportunidad."*
- *"…incorporar conocimiento en el manejo de las herramientas tecnológicas que posibiliten entregar a mis alumnos temáticas enriquecedoras, atractivas al tiempo que puedo enseñarles el uso de diferentes dispositivos para capturar y captar un abanico maravilloso de conocimiento."*

- *"…sobre la temática propuesta en el taller no conozco mucho por lo que motiva mi curiosidad y mis ganas de aprender para llevar a la práctica aprendido."*
- *"…espero poder fortalecer mis capacidades respecto al trabajo colaborativo en línea, participé en un par de oportunidades de capacitaciones y cursos a distancia, pero es el primero que realizo sobre esta temática."*
- *"…en este año decidí mejorar mis habilidades tecnológicas y me embarqué en las capacitaciones propuestas por el EaD de la UNCa... las estoy disfrutando, pero sobre todo armando un bagaje muy interesante de herramientas."*

Al concluir el dictado de ambos cursos, se aplicó una encuesta para que evaluaran la satisfacción y el potencial aprovechamiento de los recursos aprendidos.

Resultados.

El perfil de los asistentes resultó bastante heterogéneo. Si bien la amplia mayoría tienen título docente, incluso algunos con postítulos y/o posgrados realizados, hubo presencia de docentes de todos los niveles formativos (preprimario, primario, secundario, terciario y universitario), advirtiendo preponderancia de docentes que desempeñan sus tareas en los niveles secundario y universitario.

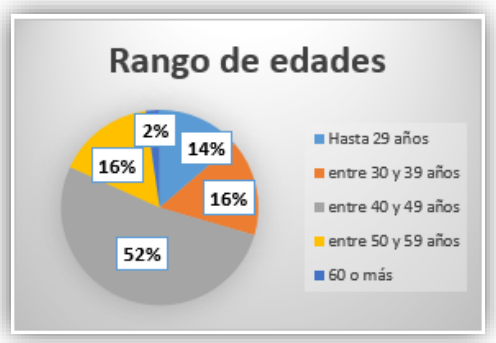


Gráfico 1: Total alumnos, ambos cursos

Al consultarles el rango de edad, más del 50% respondió tener entre 40 y 49 años, esto considerando los participantes de ambos cursos.

En cuanto a su experiencia en la virtualidad, muchos ya tenían algún tipo de experiencia, porque lo implementaban o se habían capacitado en educación a distancia, otros tuvieron que adaptarse en el 2020 debido a la pandemia. Algunos con muchos años en la docencia, otros en la mitad de su carrera, otros recién comenzando.

En su mayoría utilizan las redes sociales –sobre todo Facebook y WhatsApp-, pero más para uso personal, aunque varios comentaron que recién comienzan a usarlas en sus clases, conjuntamente con la Plataforma Educativa y videollamadas por Meet. Manifestaron su interés por aprender el uso y aplicación de las redes sociales en la educación, por considerarlas muy poderosas al momento de comunicarnos con nuestros alumnos.

En ambas propuestas destacaron que haber participado del curso, les aportó nuevas ideas y herramientas digitales para el éxito académico, tanto en uso y manejo de las diferentes redes sociales, como para el trabajo colaborativo en línea.

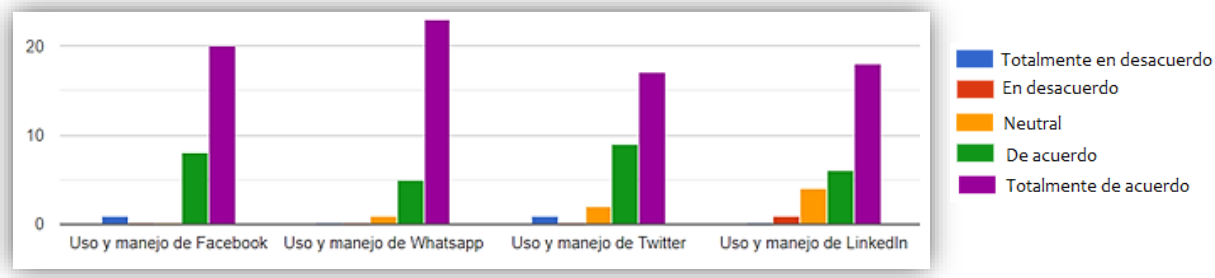


Gráfico 2: Aporte de nuevas ideas y herramientas digitales para el éxito académico

Referido a la calidad de los recursos didácticos ofrecidos, más del 90% respondió que los mismos fueron excelentes. Se consultó sobre material de estudio, actividades propuestas, tutoriales, videos, etc.:

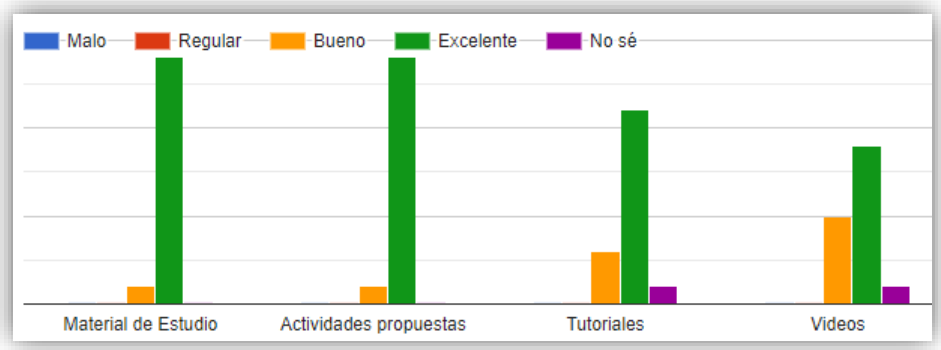


Gráfico 3: Calidad de los recursos didácticos ofrecidos

Algunos comentarios finales de los cursantes

- *"… Me voy satisfecho de haber aprendido algunas herramientas que no las conocía y las pondré en práctica a la brevedad. Me gustó mucho el material que han compartido durante la capacitación, siendo organizada, con gráficos y estadísticas adecuadas. ¡Muchas gracias!"*
- *"…Este curso me ayudó a tener una mirada amplia sobre las redes sociales obteniendo información que no tenía o era muy limitada. Al mismo tiempo, me generó más interés por investigar y aprender a manejar con mayor fluidez algunas de las redes sociales, tales como Facebook y LinkedIn. Antes de cursar esta capacitación tenía una mirada un tanto temerosa a incursionar en el uso de algunas redes sociales…"*
- *"…Me alegro de haber participado en el curso me resultó. Muy didáctico y aprendí muchas cosas que no sabía. Desde ya muchas gracias."*
- *"…Este curso fue muy valioso y productivo para mí. Cada una de las propuestas son ricas y valiosas para implementar con mis alumnos. El material es muy claro y didáctico y de una extensión adecuada. Las docentes fueron muy claras y amables en todo el trayecto. Les agradezco la oportunidad que me dieron para seguir capacitándome. Les envío un cálido saludo.*
- *"…Agradecer a las profes por la predisposición, la paciencia, responder a las inquietudes, su amabilidad para ayudarnos. El curso me resultó muy práctico y accesible, ya que como mencioné antes, es poco el tiempo del que disponemos. Aprendí y profundicé en varias*

herramientas educativas que desconocía y que me resultan de suma utilidad para mejorar la comunicación con los alumnos, innovar y enriquecer la práctica docente. ¡Felicitaciones por el trabajo profes!"

- *"…Excelente curso y agradezco a las docentes por su comprensión y tolerancia."*
- *"…Me resultó muy útil esta capacitación dado que he aprendido sobre herramientas que no conocía y me parecen de suma utilidad para ser aplicados en el aula con los alumnos y con quienes realizamos trabajos a diario... Encantada de haber podido participar del mismo."*
- *"…Muy buena la oferta, aprendí mucho y excelente el trabajo de las profes. ¡Felicitaciones a las profes! Me encantó."*
- *"…Valoro inmensamente la amabilidad, el respeto tanto en el trato personal con los participantes del curso, como así también el material seleccionado fue muy didáctico. La propuesta de trabajo colaborativo ayudo a que sea más dinámico. Muy agradecida, por las nuevos conocimientos y herramientas adquiridas…"*

Conclusiones.

Como se describe en el presente trabajo, la FCEyA viene trabajando desde hace varios años en diversos programas de capacitación que involucran el desarrollo de habilidades digitales destinadas al profesorado de la facultad. Este año también participa del Programa de Virtualización de la Educación Superior –VES-, financiado por la SPU que, en la UNCA, es gestionado por el Departamento de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad y que tiene como uno de sus objetivos prioritarios, fortalecer las instancias de enseñanza virtual mediante la capacitación de los docentes, orientada a mejorar las capacidades tecnológicas y didácticas para el dictado y la evaluación de las asignaturas.

Los resultados obtenidos en los dos cursos/talleres presentados y ejecutados en el marco del Plan VES, demuestran el enorme valor que tuvo para los participantes lo asimilado, logrando apropiarse de los contenidos y las herramientas, para luego aplicarlos de acuerdo al nivel en el cual desempeñan su tarea docente (pre-primario, primario, secundario, terciario, universitario). Algunos aprendieron, otros profundizaron, y en varios incluso dio origen a intentar la búsqueda de nuevos conocimientos en pos de lograr una integración efectiva de las TIC en las aulas que pueda transformar la pedagogía y empoderar a los alumnos. En este sentido, las competencias digitales de los docentes desempeñan un papel fundamental, a fin de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje.

Si bien el Plan VES nace como una necesidad en el contexto de la pandemia de COVID-19, donde la única forma de enseñar y de aprender era la virtualidad, con el regreso de las clases presenciales debemos pensar en lograr que las herramientas y recursos TIC aprendidos sean un complemento de la presencialidad, con un verdadero sentido de innovación. Ante todo, y sin importar la modalidad educativa utilizada, promover una mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos sobre los contenidos curriculares en los alumnos, como así también el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel.

Referencias Bibliográficas.

- GANDINI, V., JURI, R, SEGOVIA, E. (2019). *Las habilidades digitales como una necesidad de reskilling profesional*. ARESNOA Universidad Nacional de Salta.
- GANDINI, V., JURI, R., MURA, V. (2017). *La enseñanza mediada por la tecnología y las competencias laborales del docente universitario: Un caso de estudio*. Universidad Nacional de Tucumán. 1er Encuentro de Innovación en la Enseñanza con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino y 4to Encuentro de Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas.
- GANDINI, V., JURI, R., MURA, R. (2020). *Estrategias de evaluación en la bimodalidad*. 4to. Encuentro de "Innovación en la Enseñanza" con la Red de Facultades de Ciencias Económicas del Norte Argentino y 7mo Encuentro de "Innovación en la Enseñanza de las Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- PLAN DE VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR -Plan VES- (2020). RESOL-2020-113-APN-SECPU#ME y RESOL-2020-122-APN-SECPU#ME. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Argentina.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/UNESCO-COMP-Digitales-Docentes-371024spa.pdf
- WORLD ECONOMIC FORUM. SCHWAB, K. (2018). *Towards a Reskilling Revolution. A Future of Jobs for All*. Recuperado (octubre 2021), de https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf

MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES UTILIZADOS POR DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS

Cándido Andrea, Soruco Olga Silvina
Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Jujuy
andrea.gcandido@gmail.com, silvisoruco@gmail.com

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras clave: materiales didácticos digitales, tic, formación docente

Resumen

Los materiales didácticos digitales son herramientas que permiten que el estudiante interactúe en forma directa con ellos como parte del proceso de construcción de conocimientos; se conciben, -desde el mismo proceso de diseño- para sostener, apoyar, guiar, orientar procesos de aprendizaje, utilizando para su elaboración soportes digitales.

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los primeros resultados del proyecto de investigación "Materiales Didácticos Digitales. Sus significados y usos en las asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, para la construcción de herramientas de intervención áulica en el Área Matemática". Específicamente, se presenta: la identificación de los tipos de materiales didácticos digitales utilizados por los docentes de la Institución y su opinión respecto a la utilidad que tuvieron los mismos para los estudiantes; tales cuestiones se realizan ubicando al docente ya sea en su rol de profesor responsable de cátedra, o no, y al Área Académica a la cual pertenece. Los datos aportados, que se procesaron de manera descriptiva, se recogieron de la implementación de una encuesta realizada a la planta docente de la Facultad de Ciencias Económicas.

Las conclusiones obtenidas a partir de las respuestas brindadas por los docentes pertenecientes a las distintas Áreas Académicas de la Institución, responsables o no de cátedra, permiten inferir que, todos los materiales didácticos digitales puestos en las aulas virtuales han resultado de utilidad a los estudiantes, siendo el video el que consideran más apropiado para desarrollar el proceso educativo en este ámbito.

Introducción

La Pandemia, provocada por la dispersión a nivel mundial del SARS COVID 19, llevó a que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en todos los niveles, deban virtualizarse y/o digitalizarse; no hubo opción. Si bien, la Universidad Nacional de Jujuy disponía de una plataforma educativa institucional (Unju Virtual), en la mayoría de los casos, las aulas virtuales habilitadas en la misma, solo se utilizaban como repositorio de materiales didácticos y/o como medio de comunicación. La situación epidemiológica revirtió tal situación: convirtió a estos espacios virtuales en verdaderos desafíos donde desarrollar el proceso educativo, en los cuales tanto docentes como estudiantes debieron adaptarse a este nuevo contexto de enseñar y aprender empleando distintos tipos de materiales didácticos en formato digital.

La experiencia recogida por los profesores en estos dos últimos años da cuenta de los aspectos positivos y de aspectos negativos que se presentaron en este proceso de cambio. Entre los primeros, se destaca el hecho que muchos de los docentes perdieron el miedo a utilizar y/o diseñar este tipo de materiales; entre los segundos, se identifica una carencia de competencias tecnológicas necesarias para elaborarlos.

El presente trabajo constituye un adelanto de los primeros resultados que proporciona la encuesta realizada a los docentes en el marco del proyecto "Materiales Didácticos Digitales. Sus significados y usos en las asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, para la construcción de herramientas de intervención áulica en el Área Matemática" aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy. Específicamente, se presenta: la identificación de los tipos de materiales didácticos digitales (MDD) utilizados por los docentes de la Institución y su opinión respecto a la utilidad que tuvieron los mismos para los estudiantes.

Al respecto, cabe acotar que, a los efectos de contextualizar las respuestas procesadas sobre ambas cuestiones, se estimó conveniente indagar -previamente- sobre si, los docentes destinatarios de la encuesta implementada:

a. Eran, o no, profesores responsables a cargo de cátedra.
b. A qué Área Académica pertenecían (Resolución CA N° 0238/2016 y su modificatoria Resolución CA N° 025/2017).

Fundamentación

Las tecnologías son un recurso que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando sean empleadas como soporte y no como un sustituto del proceso.

Área Moreira (2017, p.17), señala:

> "El material didáctico podemos definirlo como un objeto cultural, físico o digital, elaborado para generar aprendizaje en una determinada situación educativa.
> La transformación o metamorfosis del material didáctico hacia una nueva generación de materiales, recursos o entornos destinados a su utilización pedagógica en una escuela digital

(Area, 2015 a,b) es un fenómeno complejo y poliédrico en el que se entremezclan distintas dimensiones que van mucho más allá del mero cambio de soporte tecnológico. Lo relevante no solo es pasar del libro impreso al uso de herramientas y recursos digitales, sino que es (o debiera ser) el reflejo o manifestación de una profunda mutación del paradigma pedagógico en la escuela, de nuevas prácticas organizativas y didácticas en el aula, del desarrollo de procesos de enseñanza innovadores dirigidos al aprendizaje activo y de reconstrucción de la cultura escolar que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital (Sancho, 2009; Pérez Gómez, 2012)".

En el siglo XXI se necesita reinventar la praxis docente y el material didáctico con un perfil más atractivo y pedagógicamente más innovador. Cambiar del soporte papel al digital implica cambios profundos en el marco normativo y educativo, ya que no se trata solamente de añadir hiperenlaces y vídeos a los textos escritos. Se requiere que el MDD sea el medio a través del cual los docentes acercan el conocimiento a sus estudiantes.

Detenerse, analizar y reflexionar acerca de los materiales didácticos digitales (MDD) que el docente actualmente utiliza para llevar a cabo el proceso de enseñanza, constituye el paso previo para luego reinventar la praxis y generar nuevos MDD.

Area Moreira (2019) en su Guía para la Producción y Uso de Materiales Didácticos Digitales, sugiere siete referencias o ejes para tener en cuenta para la elaboración de MDD en la escuela del siglo XXI: 1) Un material didáctico debiera poseer un "storytelling" o narrativa, 2) el material didáctico digital debe plantear retos y desafíos al alumnado que impliquen la activación de procesos intelectuales de comprensión, de análisis, de contraste y de síntesis sobre el conocimiento, 3) el MDD también debe "emocionar" no sólo activar la dimensión cognitiva del aprendizaje, 4) el MDD debe ser interactivo, 5) el MDD debe ser multimedia en sus formas de presentación de los contenidos y de su interfaz, 6) el MDD debe proporcionar un entorno comunicativo, a modo de red social, entre todos los miembros de una misma clase, tanto entre estudiantes como entre éstos y el profesor, y 7) el MDD debe proporcionar un escritorio de gestión personalizado tanto al docente como a cada uno de los estudiantes (p.9) Este autor nos plantea enormes desafíos en cuanto a la reconfiguración de los MDD, que requieren procesos de formación continua y de re significación de la mediación pedagógica y el diseño de los contenidos.

Desarrollo

En el marco de proyecto de investigación "Materiales Didácticos Digitales. Sus significados y usos en las asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, para la construcción de herramientas de intervención áulica en el Área Matemática" (SeCTER UNJu, 2020-2023), una de las actividades planificadas para su ejecución, fue la implementación de una encuesta a los docentes de la Institución; su objetivo fue indagar sobre la experiencia de los mismos en cuanto al uso de materiales didácticos digitales. En lo que respecta al instrumento con el que se les requirió la información, se diseñó un Cuestionario (semi-estructurado) utilizando el Formulario de Google; éste

constó de 28 preguntas, que se distribuyeron en distintas secciones. El cuestionario fue validado por docentes que no participaron de la población objetivo, siendo enviado a los profesores de todas las cátedras de la Facultad de Ciencias Económicas, desde la Dirección de Informática de la Institución.
El análisis descriptivo de las respuestas procesadas de una de las secciones, revelan los resultados que se indican a continuación.

Resultados:
De un total de 176 docentes que integran el plantel docente de la Institución, respondieron la encuesta 64 profesores; así, el porcentaje de devoluciones que se obtuvo fue de un 36%.

- En cuanto al análisis referido a si los docentes eran responsables a cargo de catedra, o no, los resultados indican que: del total de encuestados, el 34,38% resultó responsable de cátedra, en su mayoría profesores Adjuntos, y el 65,62% de los encuestados no son responsables a cargo de cátedra, siendo los Ayudantes la mayor la cantidad de ellos. En la Figura N°1 se muestra la participación de docentes responsables de cátedra, o no, por Área Académica que respondieron la encuesta.

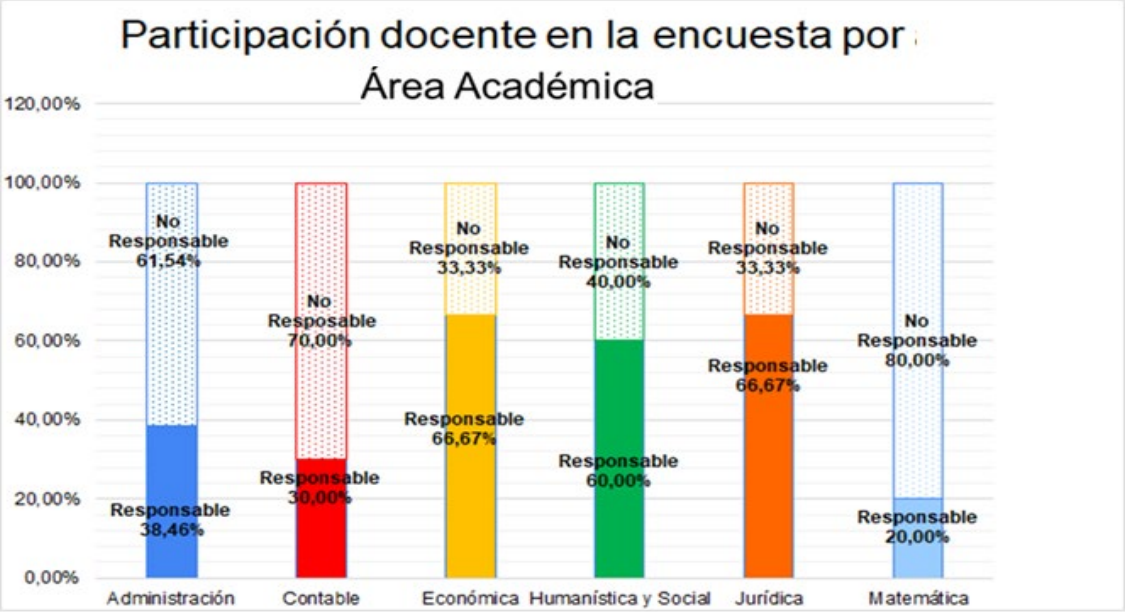


Figura N°1: Participación de docentes encuestados responsables, o no de cátedra, por Área Académica

- Respecto a la pertenencia de los docentes encuestados a las distintas Áreas Académicas, los datos procesados indican que, porcentualmente, la mayor participación de profesores respecto del total en cada Área fueron Área Matemática (66,67%); luego el 47,62% del Área Contable, siendo menor la participación docente de profesores de las otras Áreas. En la Figura N° 2 se ilustra tal situación.

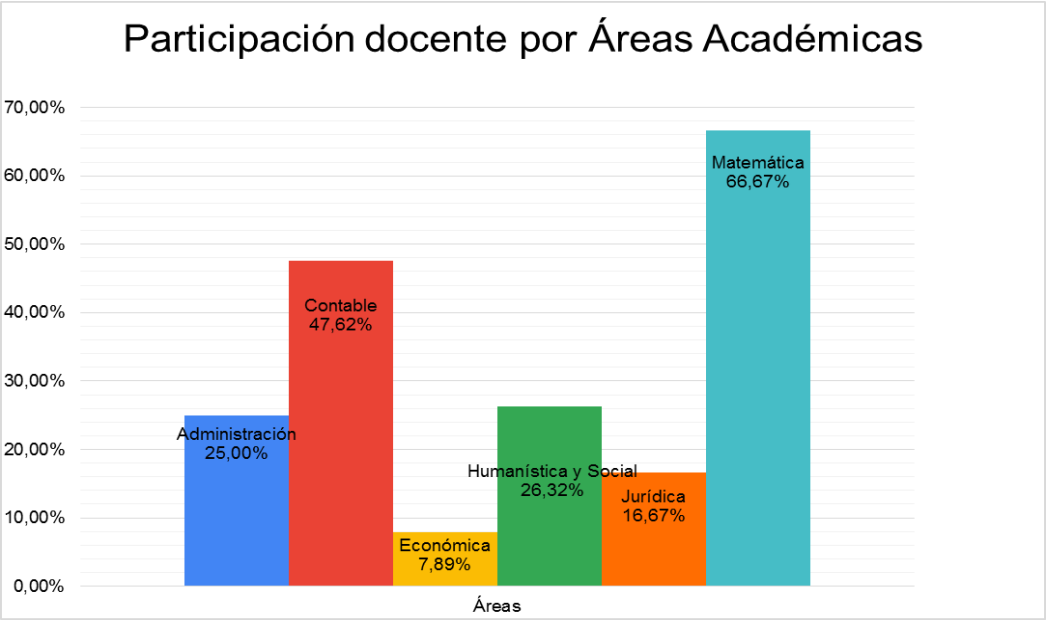


Figura N° 2. Participación porcentual de los docentes encuestados respecto del total de docentes en cada Área Académica.

Ahora bien, considerando únicamente el total de profesores que respondieron la encuesta, los docentes pertenecientes a las Áreas Contable y Matemática fueron los que mayor participación tuvieron (31%); a éstos les siguen los docentes de Administración, con un nivel de respuesta del 20%, y luego las restantes Áreas. En la Figura N° 3, se pueden observar gráficamente estos porcentajes.

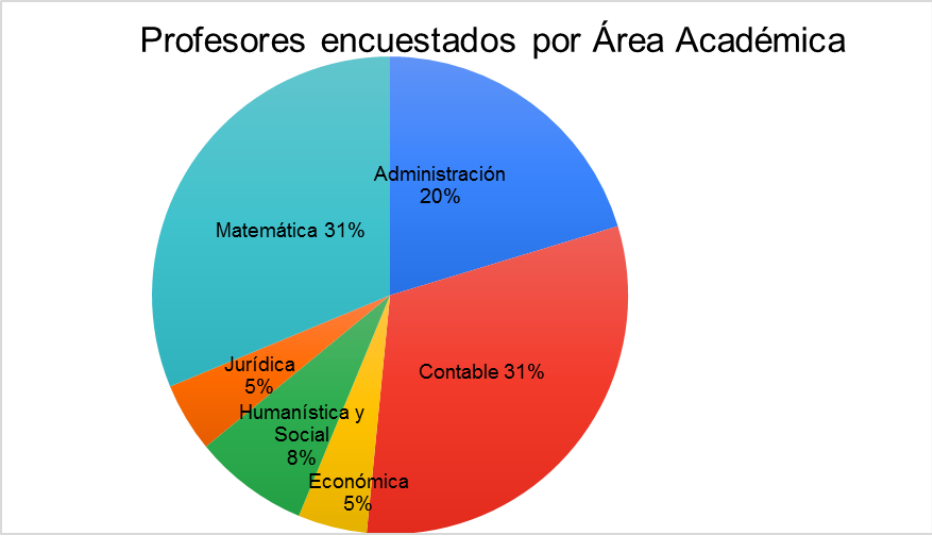


Figura N° 3. Participación porcentual de los docentes encuestados según el Área Académica

Por otra parte, y acotando el universo de análisis a los docentes que contestaron la encuesta, si se considera el nivel de participación de los mismos respecto al total de profesores responsables de cátedra en cada Área, el Área Matemática es la que tuvo mayor participación seguida por el Área Humanística y Social. Por otro lado, del total de profesores en cada Área que no son responsables de

cátedra, tuvieron mayor participación los docentes del Área Contable seguida por el Área Matemática y luego las restantes. En la Figura N° 4 se muestra la participación respecto del total de docentes por Área responsables, o no, de cátedra que respondieron la encuesta.

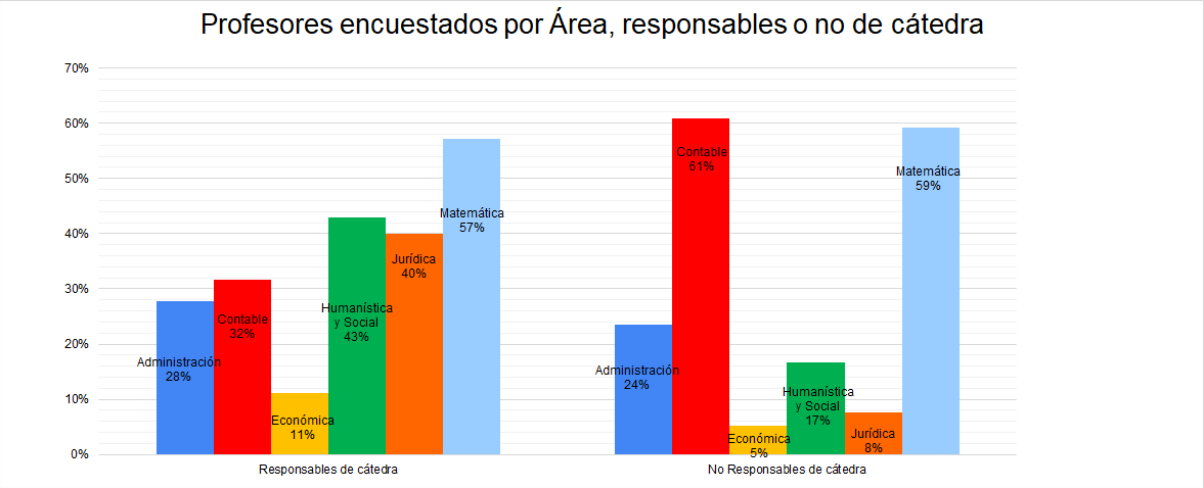


Figura N° 4. Participación porcentual respecto del total en cada área, de los docentes encuestados responsables, o no, de cátedra.

Centrando el enfoque del análisis en las respuestas brindadas por los encuestados respecto a si utilizaban MDD en el desarrollo de la asignatura en la cual se desempeñaban, casi la totalidad de los docentes responsables, o no, de la cátedra indicaron que, efectivamente, utilizaban MDD, con la excepción de un docente, no responsable de cátedra, del Área Contable. En la Figura N°5, se muestra la participación de profesores encuestados, por Área, responsables o no de cátedra, que utilizaban o no los MDD.

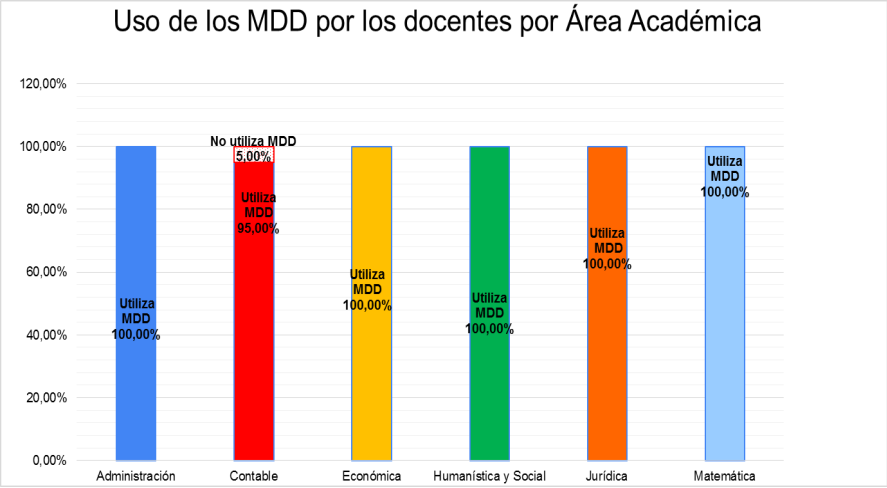


Figura N°5. Uso de MDD por los docentes por Área Académica.

A los docentes que indicaron que utilizaban MDD, se le consultó sobre cuál o cuáles tipo/s de material/es didáctico/s digital/es consideraban más apropiados para la asignatura en la cual se desempeñaban.

- El más señalado por los profesores responsables de cátedra de las distintas áreas fue el video. Otros que consignaron como apropiados fueron: PowerPoint - en casi todas las Áreas excepto en Humanística y Social-, los archivos en formato PDF con bibliografía, apuntes y cartillas de Trabajos Prácticos; en menor número, se citaron wikis, foros, pizarra colaborativa, y juegos.

- De manera coincidente, el MDD más apropiado más señalado por los profesores no responsables de la cátedra de las distintas Áreas, fue video. También mencionaron: los archivos en formato PDF con el desarrollo de ejercicios de la cartilla de trabajo Práctico (con mayor frecuencia en las Áreas Contable y Matemática); los foros (en las Áreas de Administración Contable Humanística y Social y Matemática); el PowerPoint (Áreas Contable y Matemática) y las clases sincrónicas grabadas (Áreas de Administración, Contable y Matemática). Otros MDD que aparecieron como apropiados, pero con menor frecuencia, fueron: la infografía, los mapas conceptuales, los libros digitales y las tareas.

Luego se consultó a los docentes si consideraban que, a sus estudiantes, les resultan útiles los MDD con los que contaba la cátedra.

- La totalidad de docentes responsables de cátedra de las áreas Administración, Contable, Economía y Jurídica señalaron que sí; en el Área Matemática, lo hicieron de manera afirmativa el 75% y, aproximadamente, el 67% del área Humanística y Social. En las Áreas Humanística y Social y Matemática el 33% y 25%, respectivamente, no sabe si al alumnado le resulta útil. En la Figura N° 6 se presenta la respuesta de los profesores responsables de cátedra, por área, respecto de la utilidad de MDD para los estudiantes.

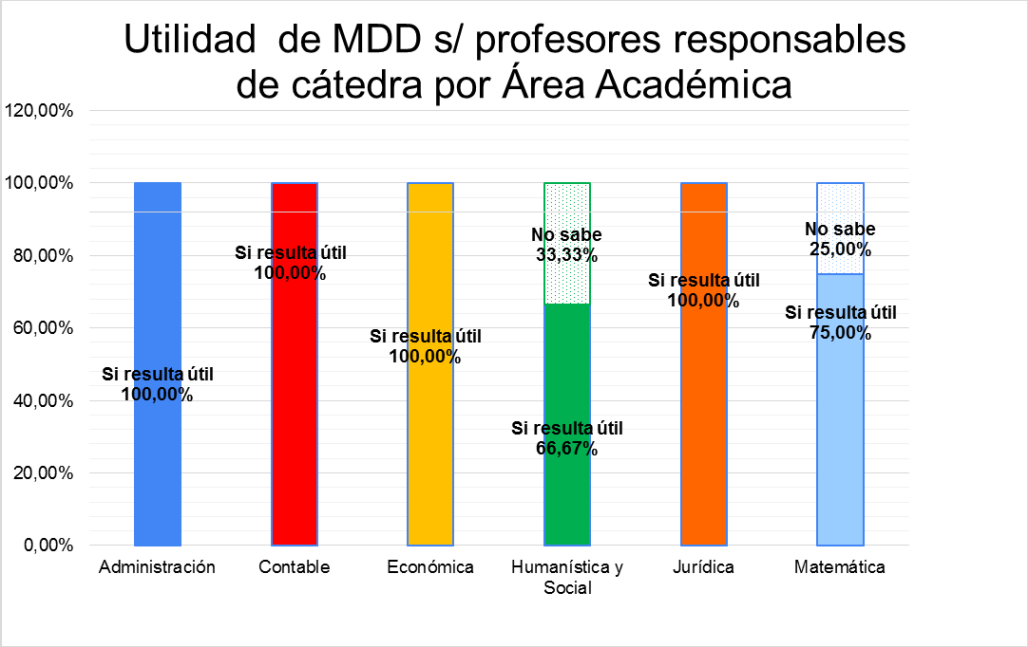


Figura N°6. Utilidad de los MDD según los profesores responsables de cátedra, por Área Académica

- Los docentes no responsables de cátedra de las Áreas Administración, Económica y Jurídica señalaron que sí resultan útiles para los estudiantes los MDD; en el caso del Área Matemática, los consideraron de la misma manera el 81% de los docentes, en el Área Contable el 71% y en el Área Humanística, el

50%. Así mismo, en las Áreas Contable y Matemática el 21% y 12%, respectivamente, de los profesores no saben si los MDD resultan útiles. Finalmente, el 50% de los profesores encuestados del Área Humanística y Social y el 6% los docentes del Área Matemática, entienden que los MDD no resultan útiles para los estudiantes. Estos porcentajes se reflejan en la Figura N° 7.

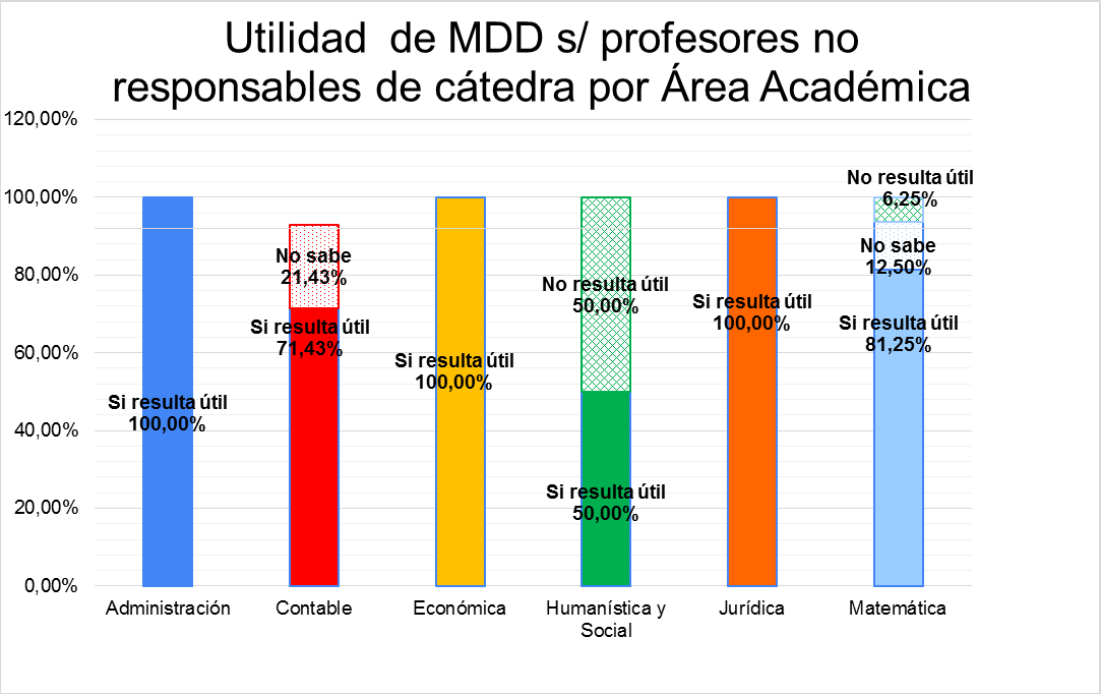


Figura N° 7 Utilidad de los MDD según los profesores no responsables de cátedra, por Área Académica

Cabe acotar que, la valoración sobre la utilidad de los MDD que sostienen los docentes, la realizan tomando en consideración tres factores: la participación sostenida que tuvieron los estudiantes en los espacios en los cuales debían trabajar con los mismos; la respuesta favorable de los alumnos -en cuanto a aprendizajes se refiere- y los de testeos realizados a los mismos.

Conclusiones

La docencia en el nivel superior universitario es una tarea colectiva, la enseñanza está a cargo de un grupo de profesores, que integran el equipo docente de la cátedra. Si bien las tareas y funciones se distribuyen entre sus integrantes, es diferente la responsabilidad según el cargo que tenga el docente. La tarea en su conjunto genera un cambio metodológico en las aulas de las materias. Por ello se entiende que estos resultados visibilizan la posibilidad de fortalecer ciertas capacidades y habilidades de cada uno de los integrantes de los equipos docentes, ya sean estas disciplinares, tecnológicas y/o pedagógicas.

Los primeros resultados permiten inferir que los docentes consideran como MDD apropiados a los videos, los documentos en formato PDF (apuntes de teoría, cartilla de trabajos prácticos, ejercicios

desarrollados, bibliografía), archivos PowerPoint, entre otros. También podemos anticipar que gran parte de los docentes responsables o no de cátedra, consideran que los MDD del aula resultan útiles a sus estudiantes. Aunque todavía no se animan en la elaboración de MDD propios, y tampoco en la utilización de lenguajes diferentes del textual, como la utilización de audios, o videos propios.

En conclusión, este primer análisis nos lleva a afirmar que los docentes deben orientarse y girar hacia la creación de sus propios materiales, con el fin de adecuarlos a las características de cada grupo-clase y diseñar una propuesta de enseñanza contextualizada y que potencie la formación de sujetos críticos y creativos. Estamos ante un tema complejo que demanda para la escuela del Siglo XXI una nueva reconversión digital en sus profesionales, espacios y currículos.

Referencias Bibliográficas

Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,16 (2), 13-28. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13

Area Moreira, M. (2019). Guía para la Producción y Uso de Materiales Didácticos Digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. Universidad de la Laguna. Disponible en: https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-02/Manuel%20Area%20GU%C3%8DA%20PARA%20LA%20PRODUCCI%C3%93N%20Y%20USO%20DE%20MATERIALES%20DID%C3%81CTICOS%20DIGITALES.pdf

TALLERES PARA ALUMNOS RECURSANTES DE MATEMÁTICA I, ESTRATEGIA PARA OPTIMIZAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA AUTORREGULACIÓN

Astorga, Angélica Elvira; Carmona, Abel y Álvarez, Enzo Leonardo
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de Salta
aastorga@eco.unsa.edu.ar; grupoabeliano@hotmail.com; enzoalvarez@outlook.com

Eje temático: Experiencias Docentes
Palabras Claves: Matemática; Errores; Aprendizaje Autorregulado.

Resumen

Matemática I es una materia de primer año, común a las carreras de grado dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSa. El limitado rendimiento académico de estudiantes recursantes es una preocupación de los docentes de la cátedra. Con el objeto de superar las dificultades en el estudio de Matemática, y generar u optimizar hábitos de estudio eficientes, se hizo un giro en las prácticas, con énfasis en el logro de un aprendizaje significativo, que potencie el rendimiento académico.

Esta propuesta se encuentra enmarcada en el Proyecto de Investigación Nº 2533 del CIUNSa. Uno de los objetivos es identificar el desarrollo de estrategias de autorregulación y aprendizaje autónomo, ofreciendo alternativas para potenciar las fortalezas y superar errores, en este caso, identificados por los docentes en los exámenes finales.

Para ello se realizó un taller donde los estudiantes reflexionaron sobre los errores cometidos, considerando como otra estrategia que direcciona el aprendizaje hacia la experiencia del saber.

Nuestro análisis se encaminó hacia el estudio de la intervención sobre algunos factores que influyen en el aprendizaje, como la forma que relacionan nociones teóricas con prácticas, vínculos entre temáticas, y poner al alumno en situación de indagarse qué y cómo ha aprendido.

Con los resultados obtenidos del examen final de octubre, se confeccionó un archivo por cada tema, con errores frecuentes y, en paralelo la forma correcta de aplicación de contenidos, para subirla en el Aula Virtual de la Plataforma Moodle.

INTRODUCCIÓN

A partir de la corrección de los exámenes finales correspondientes al llamado de julio – agosto de 2021 pudimos advertir que se dieron de forma recurrente ciertos errores que en años anteriores no se apreciaban con esa asiduidad. Esta observación ya pudo notarse al realizar las correcciones de los exámenes parciales durante el dictado de la materia Matemática I para las Carreras de Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Salta, en el primer cuatrimestre.

Entre los tipos de errores que se observaron en el desarrollo de las actividades de los alumnos son:

- Resolución de ecuaciones cuadráticas con procedimientos tales como si se tratara de una ecuación lineal,
- Simplificación en expresiones algebraicas de un factor en el denominador con un término de la suma o resta del numerador,
- Incorrecto uso de la definición de valor absoluto al resolver ecuaciones, colocando como parte del conjunto solución solo una de las posibilidades, cuando debían ser dos, en algunos casos,
- Incorrecta interpretación de enunciados de problemas al plantear la resolución tanto de ecuaciones como de sistemas de ecuaciones,
- Inadecuado análisis de parámetros en el planteo del posible conjunto solución al resolver inecuaciones lineales, confundiéndolas con las correspondientes a la resolución de ecuaciones lineales,
- No identificación de condiciones propuestas como hipótesis, al pretender justificar un razonamiento que incluye implicaciones, entre otros.

Para dar soluciones a esta problemática detectada es que se propuso el dictado de un taller en el Aula Virtual como un recurso destinado a remediar los errores de los estudiantes, pero en el sentido que le da Roland Charnay (en Gand N, N° 48 p 37) a la palabra “remediación”, cuando se refiere a ella como una “re-mediación”, es decir “una nueva mediación entre el saber y el alumno”. Consideramos que ningún alumno produce un error deliberadamente, analizamos aquellos que provienen de una mala interpretación, incorrecta comprensión del concepto o procedimiento, aprendizaje incompleto de alguno de los conceptos o procedimientos o, tal vez, de las limitaciones para establecer relaciones y diferenciación entre ellos.

Por otro lado, esta propuesta se encuentra entre las acciones a realizar enmarcadas en el Proyecto de Investigación Nº 2533 del CIUNSa, aprobado por Res Nº 427/2018-CI “*Repercusión en el rendimiento académico de los alumnos recursantes de Matemática I con la modalidad blended-learning, a partir de la implementación de actividades y recursos innovadores que favorecen el desarrollo de competencias de autorregulación en el aprendizaje*”. Pues, uno de los objetivos dentro del proyecto es identificar el desarrollo de estrategias de autorregulación y aprendizaje autónomo, con actividades concretas tales como ofrecer alternativas para potenciar las fortalezas y superar las debilidades a partir de las observaciones realizadas por los docentes y los resultados de la encuesta inicial realizada en el marco de dicho proyecto.

FUNDAMENTACIÓN

Desde el año 2014, se implementa el uso de un Aula Virtual en la Plataforma Moodle como una nueva forma de complementar el cursado de la asignatura Matemática I con la modalidad *blended-learning*, para los alumnos recursantes y como una de las acciones que intenta revertir la situación descripta. Pero desde 2020 hasta la actualidad, se vio la necesidad del dictado totalmente en forma virtual, debido a la Pandemia COVID-19 que es de conocimiento a nivel mundial. La virtualidad nunca cobró tanto protagonismo, lo que en un principio fue una recomendación tendiente al uso de herramientas informáticas para el dictado de clases, se convirtió en exigencia, debiendo adaptar las prácticas, contemplando la masividad de alumnos como eje principal, además de las herramientas disponibles, y los recursos.

Variados trabajos de investigación determinaron que también las cuestiones afectivas juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. En este sentido y en base a los resultados obtenidos años anteriores, se puede afirmar que son muchos los alumnos que generan en el transcurso de su vida académica actitudes de rechazo hacia esta disciplina. Para una mayoría de los estudiantes, esta materia no es una fuente de satisfacción.

Luego de la lectura de variados documentos como la consulta de bibliografía, los marcos teóricos considerado para este trabajo son los siguientes:

a) Enfoques sobre el aprendizaje

Noel Entwistle (1988) sostiene que hay diversos enfoques sobre el aprendizaje que estarían determinados por la intencionalidad de los estudiantes al momento de encarar sus aprendizajes. Desde esta óptica, es posible mencionar:

- El enfoque superficial: desde esta perspectiva, el alumno se limita al cumplimiento de la tarea propuesta por el profesor, la cual se considera una imposición externa desprovista de significado personal. Se trata de un aprendizaje mecánico y memorístico.
- El enfoque estratégico: involucra una forma competitiva de aprender, vinculada a una necesidad de logro y de obtención de calificaciones altas, solo busca obtener buenos resultados.
- El enfoque profundo: el estudiante tiene como intención comprender, vinculando la nueva información con los conocimientos previos que posee y con su experiencia cotidiana.

A lo largo del desarrollo de la materia, pudimos observar la intencionalidad del estudiante según estos enfoques. El primer caso se observa especialmente, dado que los alumnos todavía no tomaron conciencia de la importancia de estudiar para aprender lo que se está estudiando, y un examen que evalúa la comprensión de los contenidos pone esto en evidencia, resultando numerosos desaprobados en los exámenes parciales del nivel universitario.

Una forma, a nuestro criterio, y siguiendo a Entwistle, para que el estudiante logre un aprendizaje significativo, es que aprenda con la intención de comprender lo que está estudiando, relacionando los conceptos, diferenciándolos, para poder así, determinar cuándo corresponde aplicar uno y cuándo el otro, identificando cuál es el marco teórico que sustenta cada actividad y, por ende, la correcta aplicación de procedimientos de resolución.

b) Aprendizaje significativo

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983:18).

Para que resulte significativo el aprendizaje hay que establecer vínculos sustantivos entre los conocimientos previos y la nueva información, de tal manera que ésta transforme los conocimientos que ya se habían adquirido. En otras palabras, no se trata de hacer una fotocopia de información, sino de crear una red congruente o lógica de relaciones y asociaciones con las nuevas ideas o conceptos. Es decir, el aprendizaje significativo se basa en una memoria comprensiva, que no se limita a recordar de modo automático lo aprendido, sino en conferirle a la información recién adquirida un significado, a fin de poder aplicarlo a nuevas situaciones.

En este sentido, César Coll establece tres condiciones para alcanzarlo: a) contar con conocimientos previos que permitan enlazar o engranar la nueva información, formando estructuras más amplias y complejas; b) el material que se debe aprender ya sea un texto, un artículo científico o una exposición del profesor, ha de ser potencialmente significativo y c) una actitud favorable hacia lo que se pretende aprender. La disposición positiva y el interés de los estudiantes por los contenidos constituyen otro ingrediente fundamental para no caer en el aprendizaje memorístico.

c) Aprendizaje Autorregulado

Para Zimmerman (2000) el aprendizaje autorregulado es el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas o como el proceso a través del cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas, produciéndose todo ello de forma cíclica.

Un aprendizaje autorregulado se identificará con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; aquel que corresponde a las aspiraciones de alcanzar un desarrollo pleno, una continua superación personal y un sentido de autodeterminación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente. (Pereira González; 2005).

En el mismo sentido, el proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. Es decir, que logre asumir la responsabilidad de estudiar para aprender y no en la memorización de conceptos y procedimientos, de manera tal que lo aprendido resulte para él significativo.

De esta manera, el docente debe participar activamente en ese proceso de adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes proponiendo situaciones que les permitan orientar sus estrategias de aprendizaje hacia uno autónomo. Algunas de las actividades propuestas en el Taller que

ofrecimos tenían estas características, de manera tal que pudieran orientar sus estrategias de estudio y resolución de problemas a aquellas que les resultaran en beneficio de su aprendizaje.

Por otro lado, lograr que los estudiantes reflexionen sobre sus errores es otra estrategia que direcciona el aprendizaje hacia la experiencia del saber.

La tarea del docente como mediador del desarrollo metacognitivo e impulsor de estrategias de autorregulación del aprendizaje que favorezcan un acercamiento al acto de aprender basado en la activación de procesos autónomos requiere que su tarea educativa considere enseñar directamente estas estrategias y, por ende, deben ser parte del planteamiento y planificación explícita en la organización de la clase (Fuentes, 2012)

De hecho, los alumnos que autorregulan su aprendizaje solicitan ayuda de modo de mejorar la calidad de sus aprendizajes. Lo que claramente los identifica, como autorreguladores de su aprendizaje, es su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas ajustándose a los contextos en que tal aprendizaje ocurre.

DESARROLLO

A partir de las observaciones tales como: dificultades para definir, ejemplificar, justificar y refutar, entre otras, es que se organizó el Taller donde se trabajó con actividades tendientes a mejorar técnicas de estudio y diferenciar los procedimientos correctos e incorrectos usados para justificar y argumentar.

El taller fue destinado particularmente para los alumnos que habían reprobado en esas instancias con calificación 2 (dos) o 3 (tres); en el mismo se abordaron las distintas temáticas de la materia, especialmente, proponiendo actividades que generaban los errores observados con la finalidad de analizar el porqué de cada uno e intentar superarlos. Además, ofrecimos la posibilidad para que vinculen los conceptos teóricos con las actividades procedimentales y aplicaciones, como así también, para que este taller sirviera para complementar su estudio y organizarlo en pos de llegar con una mejor preparación al examen del turno siguiente.

Los objetivos que se plantearon para este Taller fueron los siguientes:

- Proporcionar espacios de reflexión de manera tal que los estudiantes puedan tomar conciencia de la importancia de estudiar para aprender los conocimientos y poner en práctica nuevas estrategias de aprendizaje.
- Acompañar y orientar a los estudiantes en la adquisición de herramientas necesarias para corregir los errores cometidos al resolver las actividades propuestas en los exámenes finales de Matemática I.
- Contribuir al desarrollo de competencias matemáticas que posibiliten que el alumno logre vincular los conceptos teóricos con los conocimientos procedimentales, de manera que puedan autorregular su propio aprendizaje

La metodología correspondiente a la de Aula Taller con dinámica grupal (a través de zoom). Los grupos se integraron con no más de cinco participantes, los que trabajaron en las actividades propuestas, bajo la guía de los docentes, que actuaron como orientadores de los aprendizajes. Al finalizar la resolución de las actividades se realizó una puesta en común que permitió no sólo conocer la producción de cada grupo sino poner a consideración la superación de errores y también colaboró al enriquecimiento de todos comparando los distintos procedimientos o justificaciones. Sobre todo, cuando realizaron las actividades que permitían relacionar la teoría con las actividades prácticas y aquellas situaciones que permitían hacerlo con los contenidos entre sí, realizando cuadros comparativos.

En el Aula Virtual, en la Plataforma Moodle, los alumnos contaron con el material y las guías con las que se trabajó en la jornada, también podían consultar sus dudas a través de los foros.

Ejemplo de Actividades propuestas

❖ **Vinculación de Teoría con Práctica**

Ejemplo 1: Leer en el libro de la cátedra los Métodos de Demostración, subrayar las ideas principales y realizar en grupo una síntesis (presentar mediante un cuadro, mapa conceptual, etc.). Formular al menos tres preguntas sobre dudas surgidas de la lectura o relacionadas con el tema.

Ejemplo 2:

a) Elaborar un cuadro que resuma todos los tipos de ecuaciones y de inecuaciones que estudiaste, colocando, además, un ejemplo en cada caso.

b) Realizar un cuadro comparativo donde se expresen el enunciado de las propiedades que permiten hallar el conjunto solución de las ecuaciones y de las inecuaciones.

c) Construir un cuadro que resuma los procedimientos que se utilizan para resolver cada tipo de ecuación y cada tipo de inecuación.

❖ **Para análisis de los errores**

Ejemplo 1: Si en un enunciado nos piden "factorizar un polinomio", ¿es lo mismo que "resolver una ecuación polinómica"? Es decir: ¿en cuál de las siguientes expresiones solo es posible factorizar y en cuál podríamos resolver una ecuación? Explicar cómo te das cuenta (no se pide que lo hagas).

- $4x^2 - 2x = 0$
- $P(x) = 4x^2 - 2x$

Ejemplo 2: Dadas las siguientes afirmaciones, analizar si son verdaderas o falsas. Justificar la respuesta.

a) Puesto que $k^2x - k = kx$ tiene única solución, entonces $k \neq 0$.

b) $mx + 2 \geq 2x$ no tiene solución, cuando $m = 2$.

RESULTADOS

Consideramos que los errores se fueron corrigiendo de manera continua en el Taller como también a través de las consultas que realizaban en los foros en la Plataforma Moodle.

Además, el instrumento final que se utilizó para evaluar el logro de los objetivos, fue justamente el examen final de Matemática I correspondiente al llamado de octubre de 2020.

De él, no solo se obtuvo como información las calificaciones finales y porcentajes de alumnos aprobados que hicieron o no el Taller, sino también la posibilidad de analizar el escrito en varios estudiantes para determinar si lograron o no superar algunas de las dificultades que presentaban en los exámenes de julio - agosto de 2021. Esta información se detalla más abajo.

Resultados del Examen de octubre de 2021

De las Actas de los exámenes finales del turno de octubre extrajimos la siguiente información que se visualizan a través de las tablas o los gráficos indicados a continuación:

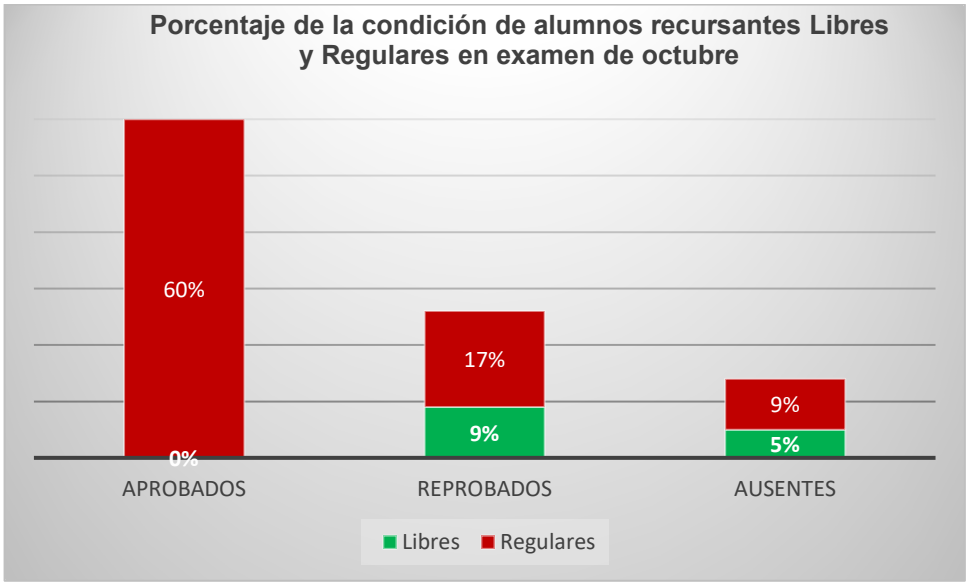
Tabla Nº 1: Cantidad de alumnos recursantes del examen final de octubre de 2021 por carreras

Carreras	Condición	Resultados		
		Aprobados	Reprobados	Ausentes
CPN	Libres	0	2	1
	Regulares	10	2	1
LA	Libres	0	1	1
	Regulares	11	4	2

Fuente: elaboración propia de los autores

También mostramos los porcentajes sin considerar las carreras, siendo estos datos los que se visualizan en el siguiente gráfico:

Gráfico Nº 1: Porcentajes de alumnos recursantes del examen final de octubre de 2021



Fuente: elaboración propia de los autores

Al realizar un cruce de información con las planillas de inscripción a los talleres de remediación y las actas de este turno de examen, determinamos los resultados alcanzados por los alumnos recursantes que hicieron el taller de manera de obtener la cantidad de aprobados y reprobados.

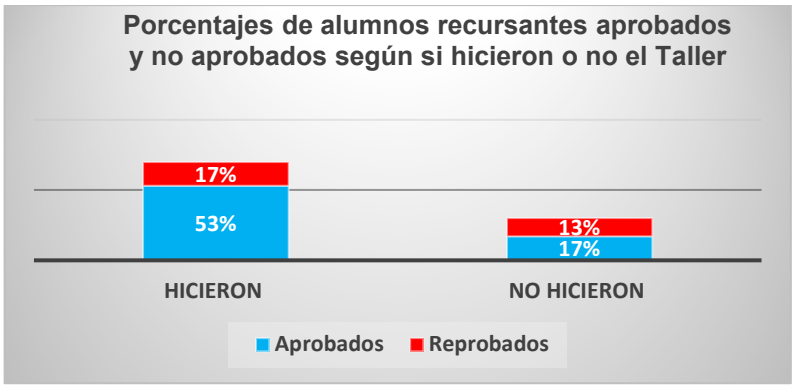
Tabla Nº 2: Resultados de alumnos recursantes del examen final de octubre de 2021 en relación con los que hicieron el taller o no

Resultados	Hicieron	No hicieron
Aprobados	16	5
Reprobados	5	4
Ausentes	1	4

Fuente: elaboración propia de los autores

Además, con la información obtenida anteriormente hicimos un gráfico que muestra los porcentajes en relación a la totalidad de alumnos que hicieron el taller.

Gráfico Nº 2: Porcentaje de alumnos recursantes aprobados y reprobados que hicieron o no el taller de remediación.



Fuente: elaboración propia de los autores

Al analizar las respuestas de los exámenes del turno de octubre y comparando con las respuestas de las instancias de julio – agosto, encontramos que algunos de los estudiantes muestran superación en el examen de este llamado.

CONCLUSIONES

En base a lo analizado y realizado en el desarrollo del Taller y los resultados obtenidos en el examen de octubre, podemos concluir que las actividades propuestas como así también la metodología usada favoreció el aprendizaje de los alumnos. Muchos de ellos lograron comprender lo que están estudiando, y expresaron haber aprendido a establecer relaciones. Es notable el mayor porcentaje de alumnos que aprobaron el examen habiendo realizado el taller con respecto a los que no lo hicieron; por ello consideramos factible aumentar el tiempo de ejecución y lograr de este modo mejores resultados al poder trabajar con los alumnos en mayor variedad y cantidad de situaciones pensadas para la superación de errores frecuentes y tendientes al desarrollo de capacidades que favorezcan el desarrollo de la autorregulación.

Tomamos como base que una manera de lograr aprendizajes significativos es si el estudiante lo realiza con la intención de comprender lo que está estudiando, relacionando los conceptos, diferenciándolos, para poder determinar cuándo corresponde aplicar uno y cuándo el otro, identificando cuál es el marco teórico que sustenta cada actividad y, por ende, la correcta aplicación de procedimientos de resolución. En una buena medida se alcanzó este objetivo, aunque puede mejorarse en un futuro.

Otra cuestión que lo consideramos relevante es la construcción del Archivo “Errores Frecuentes” por cada tema, donde se especifica en una columna los errores frecuentemente cometidos y en forma paralela otra columna con la aplicación correcta del concepto y/o procedimiento. Estos archivos se encuentran subidos en el Aula Virtual en Moodle para consulta de los estudiantes.

Es importante considerar que la generación de estudiantes objeto del estudio, se caracteriza por requerir respuestas inmediatas. En tal caso es necesario considerar que a futuro, el contexto de pandemia afectó particularmente a los alumnos que deberán adaptarse de manera forzada a nuevas modalidades de enseñanza, que repercuten de alguna manera en sus modos de aprender, por ello, el hecho que accedieran a los recursos del Aula Virtual y a corregir conocimientos erróneos, es un indicio que se adentran en la lógica de la autorregulación, haciendo un uso apropiado de los recursos y actividades del Aula Virtual pensadas para optimizar la calidad de sus aprendizajes.

En las circunstancias que se transitan, con constantes y vertiginosos cambios, resulta fundamental repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a implementar. Las exigencias aparejadas con la suspensión de actividades presenciales llevaron a comprender que las aulas trascienden el ámbito edilicio. Por el contrario, el fenómeno trans-media permitió implementar nuevos recursos y en diversos ámbitos educativos. En el mismo sentido, se debe observar a los estudiantes, destinatarios del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que las estrategias implementadas resulten eficientes y generen hábitos que contribuyan a la formación académica. El desafío es constante y queda institucionalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. Trillas México
- Charnay, R. (1990 – 1991) Del Análisis de los errores en Matemáticas a los dispositivos de remediación: algunas pistas… Equipo de Investigación Didáctica de las Matemáticas INRP Michel MANTE IREM de Lyon (En Gand N, n° 48)
- Coll C, Solé I. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía Reforma y Currículo. N°168: p 60-68.
- Entwistle, N (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós-MEC
- Fuentes, S. (2012) Competencias percibidas para el Aprendizaje autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.
- Pereira González, LM. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana año/vol. 4, número 011. Santiago de Chile.
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2016). El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid, Spain: UNED -Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/48892?page=8.
- Tricot, A. (2019). Innovar en educación sí, pero ¿cómo?: mitos y realidades. Narcea Ediciones. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/113157?page=9
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner, Handbook of self-regulation. Orlando, FL: Academic Press.

APROXIMACIÓN A LA INTERRUPCIÓN Y REINGRESO UNIVERSITARIO A PARTIR DE LA VIRTUALIDAD 2020 - 2021

Bernaski, Marcela Fernanda
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta
marcelabernaski@gmail.com

Eje temático: Experiencias Docentes
Palabras claves: Interrupción, Reingreso Universitario, Virtualidad, Modalidad Híbrida

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio de investigación-acción y tiene como objetivo analiza las variables a tener en cuenta en aquellos estudiantes que interrumpieron sus estudios en la última etapa de sus carreras, desligándose de la institución educativa y que por la virtualidad académica producida en los años 2020-2021 reingresaron a la vida universitaria, en particular a Seminario de Práctica Profesional, Módulos I, II y III de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta.

La interrupción educativa es compleja y funcional a muchas situaciones por parte de los estudiantes como de la institución educativa. La modalidad híbrida es una opción viable para estudiantes que están por egresar, en la cual Seminario de Práctica Profesional es parte. La mejor "Inversión estudiante-Facultad" es que se gradúen.

La modificación del esquema tradicional de enseñanza es un desafío e implica muchas variables por parte de los docentes. Cabe mencionar como principal el análisis del contexto socio-económico-cultural-social de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y, en particular la de aquellos que con escasa disponibilidad horaria-económica-personal pueden profundizar el desgranamiento generando situaciones de abandono educativo en la instancia final de la carrera de grado.

Una primera evidencia indica que la virtualidad es positiva para los estudiantes y puede planificarse la modalidad híbrida y transformarla en habitual para aquellos que cumplan con ciertas condiciones, como ser la distancia y el trabajo.

Seminario de Práctica Profesional, tiene como misión ser puente con el estudiante y su egreso de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, por lo que aplicar el modelo de educación hibrida, significa pensar y actuar en una estrategia de retención y re ingreso de estudiantes que interrumpieron sus estudios, con equidad e inclusión.

Introducción

La interrupción de los estudios, conocida como deserción o abandono universitario (dependiendo del enfoque con el que se lo estudie) es una problemática de las universidades argentinas, en las cuales existe un incremento en las tasas de matriculación y no así en las tasas de egreso y es un fenómeno que genera en todas las instituciones universitarias una preocupación importante.

Según la Real Academia Española interrupción, del latín *interrumpĕre,* significa "cortar la continuidad de algo en un lugar o en el tiempo". Motivan este estudio poder conocer algunas de las causas por las que algunos estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta han interrumpido su cursada y retomado a partir de la virtualidad que se irrumpió ante el advenimiento del Covid-19. Esto permite comprender parte de esta problemática, que preocupa a la Facultad y generar estrategias académicas que resulten en impactos positivos para motivar a que las tasas de abandono puedan disminuir. El estudio de este trabajo se aplicó sólo en una materia del último año, Seminario de Práctica Profesional, que se dicta para las carreras de Contador Público Nacional, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración. Se hace notar esta particularidad ya que los estudiantes han pasado mucho tiempo de sus vidas dentro del sistema universitario.

Metodología de la Investigación

El trabajo tiene la característica investigación-acción (I-A) que lleva a una indagación exploratoria. Como lo exponen Aveleyra et al. (2014) "para que exista I-A, el problema debe surgir de una preocupación educativa de carácter práctico, el grupo debe seguir una espiral de ciclos de acción-reflexión". La observación y encuestas realizadas a estudiantes que cursaron o no terminaron los Módulos I, II y III de Seminario de Práctica Profesional, motivó a preguntarse como cátedra los motivos por los que estos estudiantes se desgranaron del sistema universitario.

La I-A se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza, entre otras cuestiones, por ser un proceso que como señalan Kemmis et al. (1988) se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Con este enfoque se va a profundizar y analizar la relación entre el retorno de estudiantes y las clases virtuales, tratando de identificar, caracterizar y desarrollar la comprensión de los problemas que enfrenta los estudiantes que abandonaron o discontinuaron sus carreras y la modalidad virtual.

Sepúlveda (2016) explica que la virtualidad plantea desafíos a estudiantes que, a veces, no poseen todas las habilidades para manejarse en entornos virtuales, y es allí donde demandan orientación, tanto en los aspectos académicos como los administrativos. El trabajo de un docente universitario se basa en que la investigación pedagógica de su área, es el auto análisis y mirada inter cátedra obligatoria para lograr perfeccionar, innovar y efectivizar el conocimiento de cada estudiante, logrando así calidad de gestión en su proceso de enseñanza.

Justificación

Los estudiantes que interrumpen sus estudios en la última etapa de sus carreras es un problema educativo, que el Seminario de Práctica Profesional, Módulos I, II y III de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta le impacta por lo que esta materia se cursa en la última etapa y en la gran mayoría de los estudiantes es con la que se reciben. La virtualidad académica producida en los años 2020-2021 evidencio el reingreso a la vida universitaria, de estudiantes que se encontraban en esta situación. Lo que motiva a continuar con la virtualidad y que pueda ser planificada como modalidad híbrida y transformarla en habitual. Una primera evidencia indica que la virtualidad es positiva para los estudiantes y puede planificarse la modalidad híbrida y transformarla en habitual para aquellos que cumplan con ciertas condiciones, como ser la distancia y el trabajo.

Hernández González, E.; Castañeda Gamboa, G. y Trejos Trejos, L. (2014) expresan que el sistema educativo ve como desertores a los estudiantes que interrumpen sus carreras a diferencia de los docentes investigadores, que ven sujetos que eligen, y deciden interrumpir una actividad. Esta decisión se constituye en un lugar desde el cual los sujetos asumen posiciones, responsabilidades y toman riesgos, no siempre claros desde la mirada de los otros. Interrumpir la formación académica es en última instancia una decisión subjetiva, asociada a una compleja red de circunstancias que se constituyen en plataforma de afirmación y de manifestación de libertades individuales. Cortar la continuidad de los estudios universitarios es una decisión personal del estudiante, pero la institución educativa puede ser un puente para motivar a que esta decisión no sea concretada. Kemmis et al. (1988) destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencia de los cambios y la planificación, acción, reflexión de cómo se trabaja en la educación. Esto motiva a plantear que el cambio de modalidad en el dictado de las clases produjo en la educación universitaria en el tramo final consecuencias tanto negativas como positivas. A través de una reflexión crítica se decide analizar la parte en la que permitió a distintos estudiantes reingresar al sistema educativo.

Explica Tinto (1993) que “el abandono de los estudios es resultado tanto de las acciones institucionales como puede serlo de los individuos. Ambos juegan su parte en la conformación del abandono de los estudios”. Por lo que se debe reflexionar y dar respuestas agiles y flexibles a aquellos estudiantes que por múltiples variables han interrumpido su vida universitaria. Continúa Tinto (1993) diciendo que, si bien es cierto que es importante la motivación estudiantil y el compromiso con el aprendizaje, así también es cierto que el equipo docente y la institución universitaria son responsables de la educación de los estudiantes y a retenerlos en el proceso educacional como estudiantes activos y no llegar a una instancia crítica como la pandemia de COVID-19 para iniciar una búsqueda de encuentros y desencuentros de estudiantes que no continuaron sus estudios. En la cátedra de Seminario de Práctica Profesional se motiva a cursar en forma virtual por medio de redes sociales y electrónicas tratando de responder a las inquietudes de los estudiantes. Este vínculo entre el equipo docente y estudiantes se da como respuesta a una necesidad mutua de contacto permanente, Tinto (1993) lo menciona cuando expresa que el contacto entre ambos, sea dentro o fuera del *campus* universitario, le da forma directamente al aprendizaje, persistencia e influye en la calidad y la manera en que todos los estudiantes, llegan a incluirse activamente en el aprendizaje como parte valiosa de la institución donde cursan su última etapa de la carrera de grado universitaria.

Resultados y Análisis

Los resultados obtenidos se clasifican en Aspectos Personales y Aspectos Académicos para favorecer la indagación de las razones y dar una Aproximación a la Interrupción y Reingreso Universitario a partir de la virtualidad 2020-2021. Los instrumentos utilizados para recoger los datos y analizarlos consistieron en la observación, el contacto con estudiantes que interrumpieron sus estudios y la encuesta. La gráfica de la encuesta consiste en un título sugestivo para aquellos estudiantes que interrumpieron su carrera, motivándolos a continuar con sus estudios.

Aspectos Personales

La cátedra al ser parte de la instancia final de las carreras de los estudiantes, tiene la posibilidad de ser un puente en ese momento de sus vidas, las cuales son complejas y se incrementan las responsabilidades y disminuyen las posibilidades de retomar los estudios a medida que la edad del estudiante avanza.

El 73% son de género femenino y el 27% masculino. Estos porcentajes muestran que la virtualidad colaboró en el re ingreso a las carreras en un porcentaje mucho mayor a las mujeres, quienes pudieron re organizar sus tiempos para continuar con su camino hacia la meta. A través de diálogos con los estudiantes en el periodo (2020-2021) se evidenció que las mujeres lograron modificar y volver a la Facultad más que los hombres.

El 72,80% de los estudiantes encuestados son mayores a 30 años. Se contrasta esta información a la duración teórica de los planes de estudio que son de cinco años y la duración promedio de egreso de 10 años de acuerdo a datos de la institución. Con lo cual se estima que un estudiante ingresó a la universidad entre los 18-20 años.

Aspectos Académicos

De acuerdo a la información obtenida, hay estudiantes que ingresaron a la carrera en el año 1991 (30 años) y retomaron sus estudios para poder finalizarlos entre los años 2020 y 2021 impulsados por la virtualidad. El mayor porcentaje se encuentra en el grupo de estudiantes que ingresó en el año 2010. Encuestados si trabajan o no, y qué tipo de relación existe con su carrera los resultados obtenidos son que el 64% de los estudiantes trabaja y su labor está relacionada con lo aprendido en la Facultad. Con lo que puede advertir que el tiempo invertido en estudio por parte de los estudiantes y la enseñanza realizada por parte de la Facultad fue positiva a pesar de que no egresaron e impacta en forma directa en la tasa de egreso de la institución. Consultados por los motivos por los que se alejaron de la Facultad el 81,80% de los estudiantes interrumpió sus estudios en la Universidad por motivos personales. Se observa que no lo hicieron por inconvenientes en una materia o profesor, como así tampoco por problemas económicos. La virtualidad los motivó en un 100% a retomar los estudios en la Facultad de los estudiantes encuestados.

El cambio que experimenta el docente universitario y el estudiante en una propuesta pedagógica de modalidad virtual, como señala Hidalgo (2021), implica la no coincidencia física, espacial, con respecto a los modelos tradicionales de enseñanza y requiere necesariamente la mediación tecnológica. Aquí se evidencia que la respuesta de estudiantes avanzados que por distintas razones debió pausar sus estudios y la modalidad virtual para concluir sus carreras. Bernaski et al. (2020) en este sentido, explica

que el ejercicio y el rol de ambos actores debe ser repensado y el desafío de encontrar nuevas prácticas que potencien un aprendizaje participativo y colaborativo aplicado desde una modalidad híbrida parece ser el mejor camino.

Hernández González et.al. (2014), menciona que los estudiantes que interrumpen sus estudios, en general reconocen la importancia de la formación académica como eje fundamental en los proyectos de vida y, pese a que en un momento puntual decidieron interrumpir sus estudios universitarios, existen aquellos que al cabo de un tiempo reconsideran tal decisión y se vinculan de nuevo al sistema educativo, algunos de ellos con mayor claridad respecto a lo que quieren para sus vidas.
Algunas explicaciones brindadas por los estudiantes ante la pregunta, del porque retomo los estudios son:
“Porque vivo en otra provincia actualmente”
“Por razones de distancia”
“Por la disponibilidad de manejar mis tiempos, puedo tomar clases aun fuera del horario de las clases quedan grabadas, puedo acceder de acuerdo a mis tiempos”
“Al abandonar me quedaban muy pocas materias por rendir. Y al estar mi trabajo relacionado 100% con la carrera de Contador y al vivir en Bs As era la oportunidad de regresar y recibirme”
“Porque con el trabajo y mis hijos era muy difícil asistir a clases”
“Tiempo, distancia”
“Porque ya no tengo que ir a cursar hasta la UNSa"
“Puedo cursar mientras trabajo”
“Ahorro en distancia y tiempo”
“Por la razón que me permite mantener el trabajo y estudiar de manera un poco más autodidacta”

Se indica que los motivos son la distancia y la relación tiempo-trabajo. Esto da cuenta cómo poder trabajar con estudiantes con estas características, y que en un porcentaje alto son estudiantes avanzados.

Conclusiones

La interrupción de los estudios universitarios es una problemática de las universidades argentinas, y que debe investigarse por parte de la Facultad y cada equipo pedagógico, realizar un auto análisis y mirada inter cátedra obligatoria para lograr perfeccionar, innovar y encontrar soluciones para este grupo de estudiantes, logrando así calidad de gestión en su proceso de enseñanza. La indagación de este trabajo buscó encontrar las razones que motivaron a cada estudiante a interrumpir sus estudios, y que en un porcentaje alto lo relacionan a asuntos personales.

Las ideas y pensamientos que se implementaban como práctica habitual en la enseñanza universitaria se vieron atomizadas con la aparición del COVID-19. Una propuesta pedagógica de modalidad híbrida, como señala Hidalgo (2021), “implica la no coincidencia física, espacial, con respecto a los modelos tradicionales de enseñanza y requiere necesariamente la mediación tecnológica”. Por lo que se debe replantear la idea de los modelos habituales de enseñanza utilizados hasta el momento, para que los

estudiantes que presentan algunas de las características planteadas en este trabajo puedan continuar y finalizar su carrera de grado con éxito.

Aquellos estudiantes mayores de 30 años, que constituyen el 72,80% de la muestra exponen que la interrupción, deserción o abandono universitario fue por la distancia y la relación tiempo-trabajo. Variables que se deben tener en cuenta ya que la virtualidad causó un impacto positivo en estudiantes mayores para lograr su re ingreso universitario.

Las mujeres son las que más se reinsertaron a la vida académica, logrando cursar las materias que tenían pendiente.

El trabajo muestra que el 82% de los estudiantes encuestados tienen trabajos relacionados con la carrera que cursaban y que, al ser una universidad pública, es un hecho no menor que logren recibirse y en alguna instancia de su vida profesional puedan devolver a la sociedad la educación que recibieron. El rol de los docentes y estudiantes debe ser repensado y el desafío de encontrar nuevas prácticas que potencien un no-abandono a la carrera universitaria y que pueda ser aplicado desde una modalidad híbrida parece ser el objetivo a alcanzar.

Es la oportunidad de la era híbrida en la educación para modificar el esquema tradicional de enseñanza, y se debe tener en cuenta que ello implica analizar un contexto socio-económico-cultural-social de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y, en particular la de aquellos que con escasa disponibilidad horaria-económica-personal puede profundizar el desgranamiento generando situaciones de abandono educativo en la instancia final de la carrera de grado. Además, modificar los modelos tradicionales de enseñanza, no es una receta única para aplicar en todas las materias, por lo que cada grupo tiene sus particularidades, conlleva a situaciones, como disposición al cambio por parte de docentes y estudiantes, involucra otros niveles de acción por parte de la Universidad Nacional de Salta, por ejemplo, contenidos curriculares, cantidad de horas de los planes de estudios que pueden ser abordados bajo modalidad virtual, entre otros, que deben ser repensados. Como cita Maina (2020) “supone un cambio sustancial en la manera de concebir, interpretar y crear situaciones que propicien un aprendizaje profundo y significativo”.

Los contenidos deben repensarse para presentar a los estudiantes los temas en forma más práctica y poder así promover la reflexión, la discusión fundada de los temas que un egresado debe alcanzar y retener al estudiante hasta su egreso. Se evidencia que es un problema complejo, y que al analizar la interrupción universitaria se deben considerar decisiones personales subjetivas de cada estudiante. Hernández González et.al. (2014) expone que “la decisión de interrumpir los estudios se constituye en una reivindicación por parte de un individuo, en el sentido que asume una posición que le abre otras perspectivas, posibilidades, reflexiones, nuevas búsquedas o incluso la reafirmación de su deseo de volver en un futuro a retomar un proyecto académico”.

Tomando las palabras de Schwartzman (2021) en el sentido que “existen pocas certezas en cuanto a qué y cómo hacer ya que nadie tiene en claro qué es lo mejor, hay más dudas y preguntas en un escenario donde prima la idea de un cambio permanente que pasó a ser una norma que rige la vida

cotidiana. Hoy enseñar y aprender se debaten en un contexto de incertidumbre". Se sugiere realizar en forma colaborativa y participativa de todo el engranaje de la Facultad y de egresados como estrategia para disminuir el desgranamiento y generar espacios de intercambio de ideas colaborativo. Y para los estudiantes que se re insertaron a la vida académica hacer un acompañamiento personal para lograr que realicen su mejor inversión, que es recibirse. Como lo manifiesta Tinto (1989), la interrupción de los proyectos formativos obedece a una amalgama de situaciones, y así se pudo observar con ésta muestra. Se entrelazan diversas dimensiones que plantean dilemas, tensiones y, a veces, contradicciones. Se deben contemplar todas las situaciones posibles, tratando de dar respuestas concretas. De acuerdo con lo expresa Tinto (1989) que "los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones".

Bibliografía

Aveleyra, E., Dadamia, D, y Racero, D. (2014). Una propuesta de aprendizaje universitario con TIC para recursantes. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (13), 36-42. Recuperado en 22 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592014000100005&lng=es&tlng=es.

Bernaski M. y Albeza MV. (2020) Dos disciplinas se aproximan. Un ensamble es posible. Ciclo de Formación de Postgrado I. La enseñanza en entornos combinados: presencial y virtual. Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.

Hernández González, E., Castañeda Gamboa, G. y Trejos Trejos, L. (2014).Incidencias de la interrupción dela formación universitaria en la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Cali, Colombia. Revista de Investigaciones UCM, 14 (23), 128-140.https://www.academia.edu/58372784/Incidencias_de_la_interrupci%C3%B3n_de_la_formaci%C3%B3n_universitaria_en_la_Instituci%C3%B3n_Universitaria_Antonio_Jos%C3%A9_Camacho_de_Cali_Colombia

Hidalgo, MF. (2021). Clase 2: Estrategias de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnologías. PARTE 2. Ciclo de Formación de Postgrado I .La Enseñanza en entornos combinados: presencial y virtual. Distintas estrategias para promover aprendizajes en la universidad. Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes. Disponible en: https://es.scribd.com/document/407893914/Como-planificar-la-investigacion-accion-Kemmis-y-McTaggart-pdf

Maina, M. (2020). M. E-actividades para un aprendizaje activo. En: Sangrà, A. (coord.). Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos (PP.81-98). Barcelona: Editorial UOC. Disponible

en:http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf
Sepúlveda, P. (Comp.) (2016). Trayectorias reales en tiempo virtuales. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326
Swartzman, G. (2021). Conferencia: "Las paralelas sí se tocan: caminos integrados para pensar la Educación Híbrida en la Universidad". Ciclo de Formación de Postgrado "La Enseñanza en entornos combinados: presencial y virtual. Distintas estrategias para promover aprendizajes en la universidad". Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.
Tinto, V. (1989). Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 2 (11). (Enero, 2010). Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
Tinto, V (1993) Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles Educativos, No. 62 pp. 56-63.

LA EVALUACION EN MATEMATICA 1 EN CONTEXTO DE PANDEMIA. CICLOS LECTIVOS 2020 Y 2021.

Aisama, María José - Gutierrez, Patricia Gisela Carolina - Soruco, Olga Silvina
Facultad de Ciencias Económicas – UNJu
mjaisama@face.unju.edu.ar, profepatogutierrez@gmail.com – ssoruco_97@hotmail.com

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras claves: instrumentos de evaluación, pandemia, resultados de evaluación.

Resumen

La actual situación derivada de la pandemia por COVID-19, demanda la adaptación a un nuevo contexto para el desarrollo de las actividades educativas. Esto se refleja en las instituciones de educación de nivel superior que se encuentran en permanente estado de revisión de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de un recurso esencial en la retroalimentación de estos: la evaluación.

La velocidad en la aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (TICs) se acentuó en este escenario de confinamiento para intentar dar continuidad a la educación y, en forma paralela, el método de evaluación, tema de permanente debate, se tornó aún más complejo bajo la modalidad imperante de aprendizaje virtual.

En este trabajo se describe cómo fue el proceso de evaluación en Matemática 1- materia de 1er año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas - en contexto de pandemia, de forma comparativa, en el año 2020 y en el 2021. Se referencian los mecanismos e instrumentos evaluativos empleados en ambos años y se comentan e interpretan los resultados obtenidos.

En base al estudio realizado, se concluyen una serie de criterios y lineamientos para definir las intervenciones sobre el proceso de evaluación bajo la modalidad de enseñanza en línea de la asignatura Matemática 1, que conlleve a no sólo calificar actividades, sino también a evaluar (y lo que ello implica) desde el aula virtual, fortaleciendo el diálogo y la retroalimentación permanente entre docentes y alumnos.

Introducción

La pandemia del COVID-19 ha generado una situación de crisis que trascendió el sector de la salud y puso a todos los ámbitos de la sociedad frente a un sinfín de problemáticas.

El escenario educativo ya se encontraba ante una fase de cambio derivado de la adaptación al vertiginoso avance de la tecnología y, la práctica docente, regida por un paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante, también estaba atravesando una etapa de reflexión y de innovación pedagógica. La incorporación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se propició, no sólo para evitar caer en un rezago tecnológico, sino también para la búsqueda continua de la mejora de la calidad del proceso educativo.

En este contexto y por la emergencia sanitaria, las instituciones de educación de nivel superior se vieron no sólo en la obligación de cerrar sus puertas a toda actividad presencial sino también en la necesidad de reinventar sus entornos de aprendizaje para garantizar la continuidad de la educación, lo que hizo aún más imperiosa la utilización de las TIC, ahora direccionada a una modalidad de trabajo en línea. Pero, la insuficiente experiencia de los actores educativos, el escaso tiempo para diagramar estrategias metodológicas, y la falta de recursos que requiere la educación virtual, les generaron dificultades para cumplir su propósito. La evaluación, como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje también se vio afectada.

Por ello, en el presente trabajo se analiza el método de evaluación llevado a cabo en Matemática 1, asignatura del 1er. año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, en contexto de pandemia, durante su dictado en los ciclos lectivos 2020 y 2021. En este análisis, primero se caracterizan los mecanismos e instrumentos evaluativos empleados y luego, se comentan e interpretan los resultados obtenidos en base a su uso, de forma comparativa.

Fundamentación

La selección del tema responde a la importancia que tiene la modalidad de evaluación en toda institución educativa. Si bien siempre fue un motivo de debate, en la actualidad y bajo el contexto de aislamiento preventivo que se atraviesa por la pandemia del COVID-19, su discusión se torna más compleja ya que, la evaluación que se promueva bajo la educación en línea debe evidenciar las potencialidades y dificultades para retroalimentar ese proceso.

Con el estudio realizado, se podrán orientar las intervenciones necesarias que favorezcan las próximas instancias evaluativas que acompañen al proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado en un entorno virtual.

Marco Teórico

La evaluación integra la disciplina que estudia las prácticas de la enseñanza: la didáctica y, si bien inicialmente no se constituyó como una parte delimitante para la estructuración de esas prácticas, fue convirtiéndose en el estímulo que hoy más direcciona el aprendizaje debido a que, los temas que se comenzaron a enseñar son los serían evaluados y, por lo tanto, el alumnado se sentía con la necesidad de aprender.

Para Díaz Barriga (1993), la evaluación es un instrumento de inversión debido a que, por ejemplo, transforma los problemas sociales en pedagógicos. Pero esa facultad a veces puede ir en detrimento de su finalidad y en este punto Camilloni et al. (1998) señalan que el interés por aprobar es el que ahora prevalece sobre el interés por aprender, y para ello estudian los alumnos. La evaluación se había instituido como una herramienta de retroalimentación, que permitía la reflexión y orientación de la práctica de enseñanza, pero su efecto inversor la facultó para asignar mayor o menor importancia a los contenidos, según sean o no evaluados, y le otorgó un carácter informativo de la medida del aprendizaje logrado por los alumnos.

En muchas situaciones, hablar de evaluación es referirse a la inmediatez de la medición del aprendizaje alcanzado por el estudiante y en menor medida, a la reflexión que posibilita realizar sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado. Sin embargo, si las actividades de enseñanza persiguen lograr un aprendizaje significativo en el alumno, una evaluación asociada a una medición no es concebible por el tiempo que demanda la aprehensión de contenidos.

Diversas perspectivas acompañan e influencian a la evaluación: desde la representación previa que puedan realizar los docentes sobre sus alumnos y que termina en consonancia con su buen o mal rendimiento (Rosenthal y Jacobson, 1980), o influye en la percepción que estos tienen de sí mismos orientando sus esfuerzos en forma favorable o desfavorable (Camilloni y otros, 1998), hasta la necesidad de conservar en cada cohorte idénticos porcentajes de alumnos aprobados y desaprobados en las diferentes instancias evaluativas.

Howard Gardner (1995) considera que se debe centrar la atención en la evaluación entendida como un instrumento que permite acceder a información diversa y enriquecedora para la mejora de la enseñanza y no únicamente en un examen, instrumento calificador por excelencia que solo, se correlaciona con un ambiente neutro o poco reflexivo. Esto, implica la determinación de criterios que garanticen el propósito de la evaluación.

En adelante se hablará de la evaluación mediada por entornos virtuales.

Sugerencias y normas dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas ante la emergencia sanitaria por el Covid-19

En el mes de abril de 2020, la FCE emitió un comunicado a todo su plantel docente a través del cual se describía el escenario por el cual se atravesaba como comunidad, y se instaba a sostener el servicio de educación superior. El objetivo inicial se focalizaba en “contener y mantener un vínculo académico” con el alumnado hasta estructurar el inicio del ciclo académico 2020. Cabe aclarar que este comunicado no revestía carácter obligatorio para los docentes y alumnos. Es decir que aquellas cátedras que lo desearan podían elegir los medios para establecer la comunicación y el acercamiento de contenidos, iniciando un apoyo académico al que los estudiantes podían recurrir o no.

Bajo las sugerencias y espacios de interrelación que la facultad otorgó en esos momentos, la catedra de Matemática I optó por habilitar un aula virtual y desarrollar de una forma “atípica” las unidades que conforman el programa de estudios. Luego de un plazo prudencial, se propuso a los estudiantes matriculados en el aula la participación en una “autoevaluación”, de carácter no obligatorio para

permitir a cada alumno tomar conciencia de cuál era su progreso individual en el proceso de aprendizaje de cada unidad. Por otra parte, esta herramienta permitía a los docentes determinar el nivel alcanzado por los estudiantes respecto de los aprendizajes de los contenidos que en el aula virtual se trabajaban y redireccionar actividades, de ser necesario. Esta autoevaluación consistía en la aplicación de un cuestionario con preguntas teóricas y prácticas cerradas, en diferentes formatos permitidos por la plataforma Moodle.

En el mes de Julio, la FCE emite una Resolución – FCE N°126/2020 – donde informa a docentes y alumnos el nuevo "Sistema de Cursado Excepcional con Complementariedad Remota". El mismo se iniciaría el 3 de agosto, y bajo el concepto de aula ampliada, incluía la realización de clases bajo diferentes modalidades (no presenciales), pero no la instancia evaluatoria presencial, contemplada para cuando las condiciones sanitarias sean favorables. Este sistema se estructuró temporalmente en nueve semanas de cursado, e involucró una evaluación de proceso propuesta por cada asignatura para poder otorgar o no una condición final que se denominara en el sistema con la letra "E" de excepcionalidad. A los alumnos que alcanzaron esta condición en este ciclo lectivo, se les propondrá una evaluación de suficiencia teórico-práctica al presentar el examen final.

En función a esta Resolución, la cátedra de Matemática I reestructura el aula virtual empleada y decide emplear nuevos materiales didácticos digitales. Se preparan e incorporan videos de clases teórico-prácticas, se realizan clases virtuales sincrónicas de práctica, las cuales fueron grabadas y subidas al aula virtual.

Respecto a las autoevaluaciones, el desarrollo y la calificación obtenida por parte del alumno, se consideraron como parte de criterio adoptado por la cátedra para alcanzar la condición de excepcional, y además sirvieron de base para formular los exámenes correspondientes al Cursado Excepcional con Complementariedad Remota, etapa en la cual se incrementó considerablemente el número de matriculados.

Del mecanismo de evaluación

Tanto en el año 2020 como en el 2021, una vez concluido el desarrollo de los contenidos correspondiente a cada unidad, los estudiantes podían acceder a un examen online para analizar el grado de aprendizaje de estos. El examen se configuró de forma tal de incluir una devolución al alumno que indicara no sólo los ítems respondidos de manera correcta e incorrecta, sino también, la justificación que validaba uno u otro tipo de respuesta.

Cuando las condiciones sanitarias lo permitieron, se realizaron exámenes escritos presenciales que daban por culminada la etapa de calificación y acreditación de saberes.

En el ciclo lectivo 2020, los estudiantes debían rendir y aprobar como mínimo 3 de los 6 exámenes diagnósticos previstos, uno por cada unidad del programa, a excepción de la unidad N° 5, que se divide en dos partes. Estos exámenes se aprobaban con el 50% o más del puntaje total asignando a los mismos. Cumplido estos requisitos, a los alumnos se les reconocía la validez del trayecto recorrido otorgándoles la condición de excepcional "E". Esto habilitaba a un posterior examen presencial de carácter teórico y práctico, con el cual el estudiante podía aprobar la materia y acreditar sus saberes.

En el año 2021 las condiciones sanitarias permitieron que los estudiantes pudieran rendir exámenes de tipo presencial por lo que, bajo el entorno virtual, no fueron empleados, pero sí se pusieron a disposición del alumno autoevaluaciones al culminar el desarrollo de cada unidad.

No sólo los exámenes descriptos, sino también el seguimiento permanente del alumnado sobre sus actividades vinculadas a la visualización de los videos y el acceso a los documentos que conforman el material de estudio de la asignatura, la participación en los foros y las respuestas a las encuestas de opinión que se habilitaron en el aula, posibilitaron no sólo la modificación de algunos de los instrumentos enunciados, sino también favorecieron el desarrollo de nuevos materiales y didácticas de enseñanza que buscaban responder a las exigencias del alumnado.

Del proceso de evaluación

Al momento de su implementación se deben considerar dos aspectos fundamentales:

1) Respecto de los estudiantes, insertos en contextos diversos y heterogéneos, con falta de dispositivos tecnológicos apropiados, con dificultades o falta de conectividad y el desconocimiento del uso de determinadas herramientas tecnológicas.

2) Respecto de los profesores: además de las mismas dificultades que pueden presentar los estudiantes, se agrega el cambio del ámbito de desarrollo de su rol, pasando de la presencialidad a la virtualidad, en su gran mayoría con poca o ninguna preparación.

Algunos elementos y actividades que posibilitaron la evaluación formativa en Matemática 1 durante su dictado en los ciclos lectivos 2020 y 2021 fueron:

- La plataforma educativa Moodle, donde se plasmó el aula virtual de la asignatura.
- Los recursos disponibles en la plataforma: foros de noticias, foros de consulta, encuestas, cuestionarios.
- Se pusieron a disposición de los alumnos, a través del aula: un video de presentación de la asignatura, presentación del cuerpo docente, videos introductorios correspondientes a cada unidad temática, videos explicativos de conceptos teóricos incluidos en el programa de la materia, videos sobre la resolución de determinados ejercicios, videos explicativos referentes al uso de algunos de los instrumentos del aula, documentos en formato PDF de: apuntes teóricos, mapas conceptuales, guías de ejercicios, escritos explicativos sobre la resolución de ciertos ejercicios. Todo el material enunciado fue elaborado por los docentes que conforman la cátedra.
- Dictado de clases sincrónicas.
- Dictado de clases de consulta sincrónicas.
- Exámenes: bajo la denominación de “autoevaluaciones” que se proponían realizar a los estudiantes matriculados, luego de un plazo prudencial relacionado al desarrollo de una unidad temática. Para la elaboración de estos exámenes en línea se trabajó con la herramienta Cuestionario de la plataforma Moodle. Las preguntas y ejercicios que conformaron cada cuestionario se realizaron empleando los más diversos formatos que este instrumento brinda: arrastrar y soltar sobre texto, arrastrar y soltar sobre una imagen, elige la palabra perdida,

emparejamiento, numérica, opción múltiple, pregunta de rellenar espacio en blanco, respuestas cortas y verdadero/ falso.

- Exámenes: denominados “evaluaciones” elaborados a partir de Cuestionario de Moodle.

Aspectos que caracterizaron las evaluaciones y autoevaluaciones, de forma comparativa:

Tabla 1. Características de los exámenes elaborados en 2020 y 2021.

	2020		2021
	Autoevaluación	Evaluación (1ra instancia)	Autoevaluación
Matriculados	745 alumnos	745 alumnos	262 alumnos
Carácter	Optativo	Obligatorio	Optativo
Cantidad de oportunidades de resolución	Dos	Dos	Una
Tiempo disponible para su resolución	2 horas	2 horas	Sin límite
Condición académica que alcanzaba	Excepcional	Excepcional	Ninguna

Fuente: Plataforma Unju Virtual

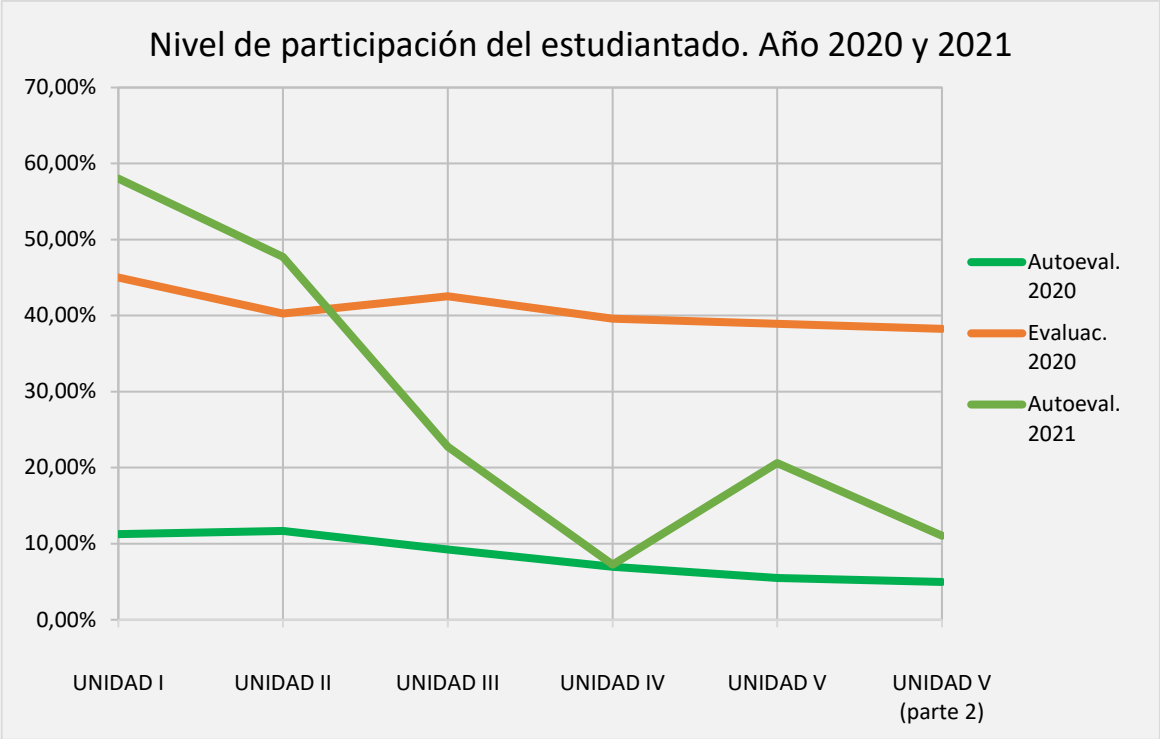
Tabla 2. Resultados de los exámenes por unidad temática en 2020 y 2021.

		2020		2021
Unidad	Aspectos	Autoev.	Evaluac.	Autoev.
I	Fecha realización	09/05	15/08	24/04
	Nivel de participación	11,28%	45,01%	58,02%
	Estudiantes con nivel satisfactorio	86,90%	85,88%	88,16%
II	Fecha realización	30/05	22/08	04/05
	Nivel de participación	11,68%	40,27%	47,71%
	Estudiantes con nivel satisfactorio	93,10%	99,00%	99,20%
III	Fecha realización	13/06	05/09	15/05
	Nivel de participación	9,26%	42,55%	22,76%

	Estudiantes con nivel satisfactorio	92,75%	94,00%	78,69%
IV	Fecha realización	27/06	12/09	14/06
	Nivel de participación	6,98%	39,60%	7,25%
	Estudiantes con nivel satisfactorio	94,23%	99,66%	100,00%
V parte 1	Fecha realización	01/08	26/09	29/05
	Nivel de participación	5,50%	38,93%	20,61%
	Estudiantes con nivel satisfactorio	90,24%	94,83%	92,59%
V parte 2	Fecha realización	29/08	03/10	07/06
	Nivel de participación	4,97%	38,26%	11,07%
	Estudiantes con nivel satisfactorio	91,89%	95,09%	75,86%

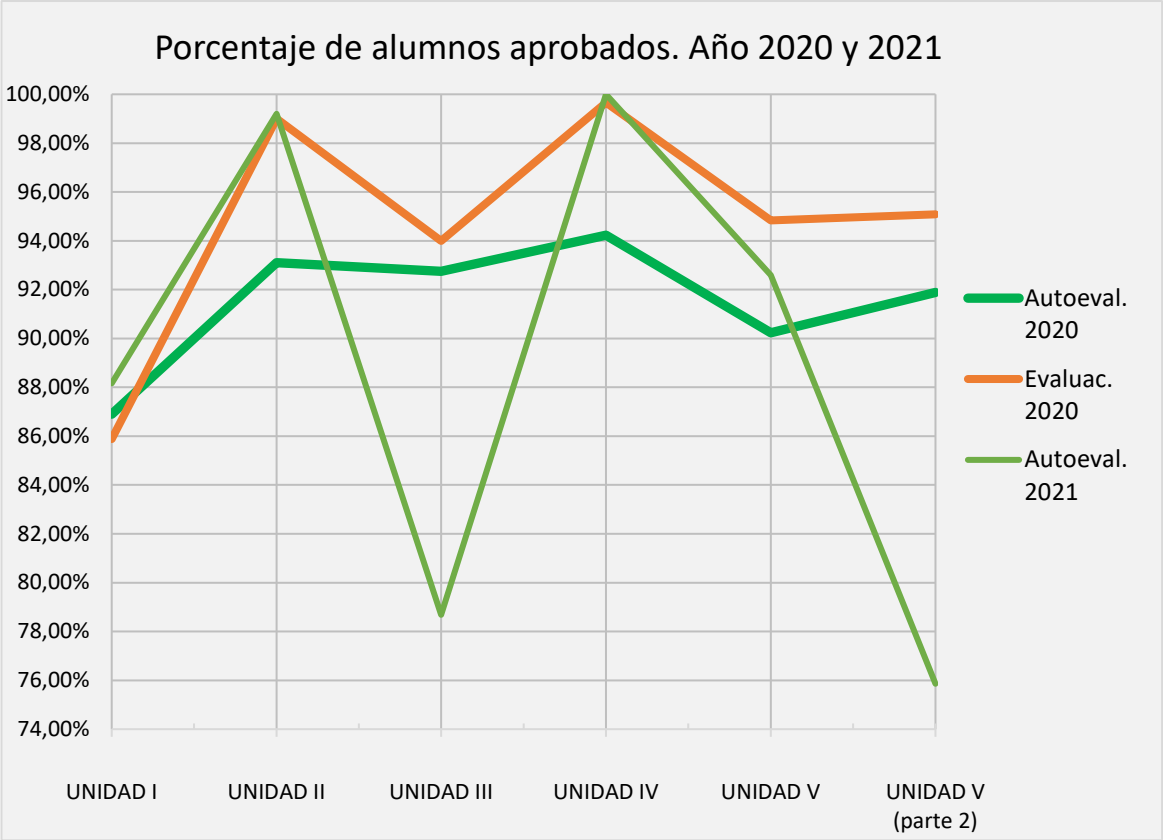
Fuente: Plataforma Unju Virtual

Gráfico 1. Nivel de participación en los exámenes 2020 y 2021.



Fuente: Plataforma Unju Virtual l

Gráfico 2. Resultados en los exámenes 2020 y 2021.



Fuente: Plataforma Unju Virtual I

A través de las tablas y gráficos presentados se evidencia el reducido porcentaje de participación a los exámenes que no revisten carácter de obligatorio, en los diferentes ciclos lectivos analizados, no obstante, los resultados que reflejan la obtención de la calificación de aprobación son ampliamente satisfactorios.

También se puede observar cómo disminuye la participación a medida que se avanza en el abordaje de los diferentes contenidos que conforman el programa de la asignatura.

Conclusiones

La plataforma Moodle tiene una importancia relevante para alcanzar el objetivo que se persigue a través de la evaluación porque permite realizar el seguimiento de cada actividad relacionada al acceso por parte de los estudiantes a los recursos que se presentan en el aula virtual, por lo tanto, es recomendable analizar periódicamente los datos que esta plataforma brinda.

Alternar actividades obligatorias como ser: presentación de prácticos, participación en foros, generando por ejemplo de temas de análisis y discusión que tengan relación a las diferentes posibilidades de tratamiento de una situación problemática, basadas en los contenidos estudiados, con actividades optativas, permitirá a los próximos matriculados asimilar por sí mismos las ventajas y desventajas de su realización.

Se debe fomentar el trabajo grupal y la evaluación para que el estudiante se sienta acompañado por sus pares.

Las herramientas que brinda la plataforma Moodle para ser utilizadas en la enseñanza y en la generación de ambientes de aprendizaje favorecen el rompimiento de las barreras espacio-temporales de la educación presencial, por lo tanto, su uso, debe ser optimizado.

La evaluación es una instancia más del acto formativo y complementa el proceso de aprendizaje. La evaluación es constante y debe ser suficiente, pertinente y estar muy bien diseñada para apoyar realmente el aprendizaje.

Bibliografía

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou del Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidos.
Díaz Barriga, Á. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
Rosenthal, R. y Jacobson L. (1980). *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Marova.

ANALISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MATEMÁTICA EN UNA MODALIDAD B-LEARNING

Juarez, María de los Angeles- Gianini, Raquel- Núñez, Maria Eugenia
Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Tucumán
36angelita@gmail.com, rgiannini@face.unt.edu.ar, ing.menunez@gmail.com

Eje Temático: Experiencias docentes
Palabras claves: Alumnos Universitarios, Evaluación de Estrategias, Matemática.

Resumen

Un factor determinante para un buen aprendizaje y desarrollo académico óptimo es el uso de estrategias de aprendizaje. Evaluarlas resulta fundamental al encontrar que éstas se pueden relacionar directamente con la calidad del aprendizaje. El objetivo general de esta investigación exploratoria fue indagar en qué medida los alumnos de primer año son capaces de regular y controlar el proceso de aprendizaje en contextos mediados por TIC, a través de la puesta en práctica de Estrategias de Estudio y Aprendizaje y del desarrollo de habilidades que les permitan construir sus conocimientos en forma significativa.

El estudio estuvo dirigido a los alumnos que cursaron la asignatura Matemática I en el período lectivo 2021, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán. La metodología seguida es la propia de un diseño exploratorio descriptivo. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una adaptación a nuestro contexto, del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU). Éste incluye en su diseño dos escalas, una de Estrategias Afectivas, de Apoyo y de control, también de Estrategias Cognitivas relacionadas con el Procesamiento de la Información, el cual se aplicó a todos los alumnos.

Los resultados obtenidos muestran que es de fundamental importancia fomentar en los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación para mejorar el rendimiento académico.

Introducción

Los requerimientos actuales sobre una educación superior de calidad, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la investigación cada vez más globalizada, exigen al alumno el desarrollo de una serie de capacidades y actitudes que le permitan poner en práctica un aprendizaje autónomo y autorregulado.

Lograr un aprendizaje de calidad y promotor de significados requiere que los estudiantes adopten un papel más activo, que sean capaces de adoptar un comportamiento estratégico y táctico frente a las tareas académicas que deben enfrentarse. Por lo tanto, es de fundamental importancia dotar a los estudiantes de las competencias necesarias que les permita estudiar con éxito y aprender significativamente.

Numerosas investigaciones realizadas en el proceso enseñanza – aprendizaje ponen de manifiesto que los alumnos ingresan a la universidad con una preparación insuficiente, con un déficit considerable en estrategias de aprendizaje, así como de recursos que le permitan adquirir un compromiso constante y autónomo en el estudio.

El objetivo del presente trabajo fue conocer en qué medida los alumnos de primer año, que cursan la asignatura Matemática I, utilizan de manera adecuada y frecuente estrategias de aprendizaje que les permiten construir sus conocimientos de forma significativa.

La investigación realizada reveló que aproximadamente la mitad de los alumnos estudiados poseen estrategias de procesamiento de la información, y utilizan estrategias afectivas, de apoyo y control. La posesión de estrategias, el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un estudiante autónomo, independiente que controle su aprendizaje para poder realizar con éxito la actividad de estudio.

La forma más adecuada para hacer consciente el aprendizaje de las matemáticas, consiste precisamente en posibilitar actividades de enseñanza y de aprendizaje que permitan que los alumnos adquieran conceptos a partir de la aplicación de estrategias de aprendizaje que promuevan el trabajo independiente.

Resulta necesario que el docente como el estudiante sea entrenado en el uso de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de promover su uso y eficacia dentro del salón de clases generando en los estudiantes un aprendizaje significativo.

Fundamentación

Entre las definiciones aportadas por diferentes autores sobre estrategias de aprendizaje, se considera para este trabajo las de Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) que la definen como “el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado”. Estos autores consideran que esta perspectiva es más integradora y recoge los elementos que hoy se consideran sustantivos en el concepto: conciencia, intencionalidad, manejo de recursos diversos, autorregulación-actuación metacognitiva y vinculación al contexto.

Actuar estratégicamente supone querer aprender eficazmente, diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender cuya efectividad ha de evaluarse para modificar lo que se precise.

El uso de estrategias de aprendizaje es un factor determinante para un buen aprendizaje y un desarrollo académico óptimo. Cuando esto sucede el estudiante puede apropiarse de una forma elaborada, ordenada y significativa de los contenidos curriculares.

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) hacen mención de aquellas características que cumple los estudiantes con un buen desempeño académico, considerando que este tipo de alumnos adoptan fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje, afrontan el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, tienen un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, valiéndose de estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudios y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo. Por esta razón es importante el entrenamiento en el uso de estrategias autorreguladoras donde la motivación se encuentra inmersa.

Por su parte, Salim (2004) considera que, aquellos estudiantes quienes tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información para reproducirla en el momento oportuno. Mientras que, aquellos estudiantes con un alto interés y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, desarrollan estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes.
En resumen, si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos, es decir, utiliza estrategias de aprendizaje, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo. (Beltrán, 2003).

Para examinar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en su aprendizaje, se consideró, una adaptación a nuestro contexto del cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios). Este instrumento, basado en el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich y colaboradores (actualizado para 2020) y fundamentado en la perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje, es el resultado de una investigación realizada por Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez-Pérez (2020) que fue validado en dos universidades públicas de Valencia, España. Incluye dos escalas, una de Estrategias Afectivas, de Apoyo, Control y otra de Estrategias cognitivas relacionadas con el Procesamiento de la información. En la primera se integran cuatro subescalas de Estrategias Motivacionales (motivación y valor de la tarea), Afectivas (ansiedad), Metacognitivas (planificación, autoevaluación y control-autoregulación) y de Control del Contexto, Interacción Social y Manejo de Recurso (control de contexto y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros). En la segunda escala se incluyen dos subescalas una de Estrategias de Búsqueda y Selección de información que incluyen los procesos de búsqueda y de Selección, y la otra de Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información, en la que se consideran los procesos más relevantes de procesamiento (Adquisición, Elaboración, Organización y Almacenamiento, sin olvidar las Estrategias de Personalización y Creatividad, ni las de Transferencia y Uso de la Información).

Desarrollo

Intentando promover el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura Matemática I, se propuso a los mismos la realización de tareas virtuales complementarias a las clases presenciales tradicionales. Para ello se diseñó el Aula Virtual de la asignatura, pudiendo acceder a toda la información, a las novedades de la Cátedra, a los Foros y a un sistema de 6 (seis) Autoevaluaciones Virtuales. Tres antes del primer parcial y las otras tres antes del segundo parcial correspondiente. Las dos primeras abarcaban los temas desarrollados previamente y la tercera consistía en una autoevaluación integradora. Este fue un dictado especial en el segundo cuatrimestre a los alumnos que quedaron libres en el primer cuatrimestre y que tenían un parcial aprobado, son un total de 59 alumnos.

A fin de examinar las estrategias de aprendizaje que utilizaron los estudiantes, bajo esta modalidad *b-learning*, se consideró una adaptación a nuestro contexto, del cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios), desarrollado por Gallardo y colaboradores (Gallardo et al., 2009) que fuera validado en dos universidades públicas españolas. Este cuestionario incluye dos escalas, una de Estrategias afectivas, de apoyo, y control, también de Estrategias Cognitivas relacionadas con el Procesamiento de la Información.

La investigación realizada fue descriptiva, de corte transversal. El estudio se desarrolló en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucuman en el ciclo lectivo 2021, con alumnos de primer año que cursaron la asignatura Matemática I. Se trabajó con una muestra de 55 alumnos encuestados, sobre un total de 59 inscriptos. La información se recolectó a través de un cuestionario tipo Likert, siendo las variables bajo estudio las siguientes:

1) Estrategias afectivas, de apoyo y control junto con las subdimensiones consideradas: **Estrategias motivacionales**: motivación, valor de la tarea; **Estrategias metacognitivas**: planificación, conocimientos, objetivos y criterios de evaluación, control, autorregulación; **Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos**: control de contexto. Cada uno de estos aspectos fue evaluado a través de 21 (veintiún) ítems que intentan capturar la información requerida.

2) Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, junto con las subdimensiones: **Estrategias de búsqueda y selección de información:** conocimiento de fuentes y búsqueda de información, selección de información; **Estrategias de procesamiento y uso de información:** adquisición de información, elaboración de la información, personalización y creatividad. Cada uno de estos aspectos, fue evaluado a través 10 (diez) ítems.

Se asignó a cada respuesta una puntuación desde 1 (un) punto, a las totalmente desfavorables, hasta 5 (cinco) puntos a las totalmente favorables. Así, para la primera variable el puntaje mínimo que se podía obtener fue de 21 (veintiún) puntos y el máximo de 105 (ciento cinco) puntos; mientras que, para la segunda, el mínimo fue de 10 (diez) y el máximo de 50 (cincuenta) puntos respectivamente. Denotando, el valor mínimo, la ausencia de estrategias y el valor máximo, la presencia de las mismas.

Para el procesamiento de la información se utilizó planilla de Excel y *software* estadísticos SPSS. Para el análisis estadístico se recurrió a una escala de Likert aditiva como indicadora de cada variable latente, evaluando su consistencia interna o confiabilidad con el coeficiente *Alpha de Crombach*.

Resultados

Al evaluar la consistencia interna de los ítems correspondientes con las Estrategias afectivas de apoyo y control se encontró una muy buena consistencia entre los mismos (*Alpha de Crombach* = 0.84) y también entre los referidos a las Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (*Alpha de Crombach* = 0.76). Esto nos indica que los ítems estuvieron direccionados hacia el mismo objetivo.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta en cada uno de los aspectos considerados, para medir la variable Estrategias afectivas, de apoyo y control se detallan en las siguientes tablas con sus correspondientes resultados.

Se observa, en la Tabla Nº1, la distribución porcentual de los indicadores que permitieron analizar el comportamiento de la variable Estrategias motivacionales.

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES Motivación – Valor de la tarea	**Muy de acuerdo**	**De acuerdo**	**Indeciso**	**En desacuerdo**	**Muy en Desacuerdo**
Aprender es lo más importante	56,36	40,00	1,82	0,00	1,82
El empleo de las nuevas tecnologías es importante para mi formación académica	34,55	49,09	14,55	1,82	0,00
Estudio con interés por aprender	36,36	50,91	12,73	0,00	0,00
Lo que aprenda en una asignatura lo podré utilizar en otras	34,55	40,00	23,64	1,82	0,00
Creo que es útil para mí manejar las herramientas del Aula Virtual, para el aprendizaje de esta asignatura.	20,00	56,36	20,00	1,82	1,82
Considero muy importante entender los contenidos de ésta asignatura	40,00	58,18	1,82	0,00	0,00

Realizar las Autoevaluaciones Virtuales contribuye a afianzar mi aprendizaje.	43,64	40,00	12,73	1,82	1,82

Tabla Nº 1: Distribución porcentual de 55 alumnos según el grado de utilización de las estrategias motivacionales. Año 2021.

Los tres primeros ítems aportan a la subdimensión Motivación y los cuatros últimos al Valor de la tarea, esto es, a la opinión del alumno sobre la importancia y utilidad de la asignatura. Se destaca que la mayoría de los de alumnos están motivados para aprender y le dan importancia al valor de la tarea (más del 70%).

En la Tabla Nº2 se muestran los resultados de analizar la variable Estrategias metacognitivas que tienen que ver con la capacidad de tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse.

Se observa que alrededor de la mitad de los alumnos de la muestra está de acuerdo con utilizar las estrategias metacognitivas en su aprendizaje y más del 25% está en la categoría neutra y en desacuerdo. Además, cerca de un 65 % dispone de tiempo para el Aula Virtual fuera del horario de las clases presenciales.

En la Tabla Nº2 se muestran los resultados de analizar la variable Estrategias metacognitivas que tienen que ver con la capacidad de tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Planificación- Conocimientos objetivos y criterios de evaluación- Control, autorregulación	**Muy de acuerdo**	**De acuerdo**	**Indeciso**	**En Desacuerdo**	**Muy en Desacuerdo**
Planifico mi tiempo para estudiar a lo largo del cursado	10,91	56,36	23,64	7,27	1,82
Llevo al día el estudio de los temas de la asignatura	9,09	61,82	21,82	5,45	1,82
Dispongo de tiempo para el Aula Virtual, fuera del horario de las clases presenciales.	1,82	65,45	18,18	10,91	3,64
Conozco los criterios de evaluación de esta asignatura	7,27	49,09	34,55	9,09	0,00

Se cuáles son los objetivos de la asignatura	16,36	56,36	20,00	3,64	3,64
Si mis planes no logran éxito, los cambio por otros más adecuados	12,73	67,27	18,18	1,82	0,00
Adapto mi forma de trabajar a las exigencias de los profesores	7,27	65,45	18,18	5,45	3,64
Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas más difíciles	21,82	63,64	12,73	1,82	0,00
Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor	14,55	69,09	14,55	1,82	0,00
Si me ha ido mal en un examen, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez.	38,18	52,73	7,27	1,82	0,00
Ante una mala calificación hago lo posible por descubrir mis errores y mejorar	25,45	63,64	7,27	3,64	0,00

Tabla Nº2: Distribución porcentual de 55 alumnos encuestados según la variable Estrategias metacognitivas utilizadas. Año 2021.

En la Tabla N°3 se muestran las estrategias de control de contexto y manejo de recursos que son las responsables de la puesta en marcha y mantenimiento del proceso de aprendizaje. Cabe destacar que alrededor de un 60% aprovecha el tiempo del que dispone, para estudiar.

ESTRATEGIAS DE CONTROL DE CONTEXTO Y MANEJO DE RECURSOS	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Trabajo y estudio en un lugar adecuado	21,82	58,18	16,36	1,82	1,82
Estudio en un sitio donde pueda concentrarme	21,82	58,18	16,36	1,82	1,82
Aprovecho el tiempo que dispongo para estudiar	7,27	41,82	36,36	14,55	0,00

Tabla Nº 3: Distribución porcentual de 55 alumnos respecto de la variable Estrategias de control de contexto y manejo de recursos. Año 2021.

Al evaluar la variable Estrategias afectivas, de apoyo y control (variable latente), se obtuvo como valor mínimo (21), máximo (105) y que el 50% de los estudiantes presenta puntajes por arriba de la media (80).

Estos resultados indicarían que alrededor del 50% de los alumnos parecen poseer o bien utilizar pocas estrategias afectivas, de apoyo y control. Lo cual se visualiza en el Gráfico Nº1.

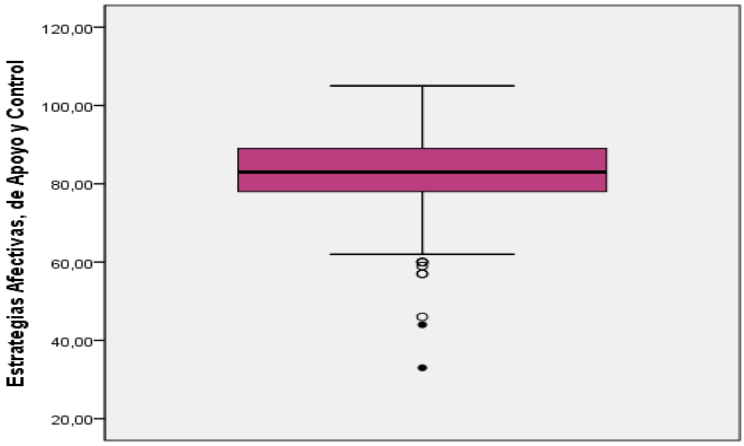


Gráfico Nº1: Box – Plot de las puntuaciones totales registradas en la variable Estrategias afectivas, de apoyo y control. Año 2021.

En lo que respecta a la variable Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, en la Tabla Nº 4 se muestran los resultados obtenidos al analizar las Estrategias de búsqueda y selección de la información, en donde se observa que, en promedio, alrededor del 70% de los alumnos utilizan estas estrategias.

ESTRATEGIAS DE BUSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Conozco donde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar.	10,91	65,45	20,00	1,82	1,82
Manejo con habilidad el Aula Virtual y puedo encontrar lo que necesito.	14,55	69,09	12,73	3,64	0,00
No me conformo con los apuntes de clase, busco más información en el Aula Virtual.	16,36	45,45	23,64	12,73	1,82

Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar.	9,09	69,09	14,55	5,45	1,82
Soy capaz de seleccionar la información más importante de la que no es.	10,91	65,45	16,36	5,45	1,82
Cuando hago búsquedas en internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son más importantes para lo que estoy estudiando.	7,27	65,45	23,64	0,00	3,64

Tabla Nº 4: Distribución porcentual de 55 alumnos respecto del uso de Estrategias de búsqueda y selección de la información. Año 2021.

Por último, en la Tabla N° 5 se presentan los resultados obtenidos al evaluar las Estrategias de procesamiento y uso de la información.

Se pudo observar que aproximadamente la mitad de los alumnos utiliza estrategias relativas a la adquisición y elaboración de la información. Y que solo un 37 % de alumnos amplía el material de estudio dado en clase, con la información disponible en el Aula Virtual.

ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE INFORMACIÓN	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Al estudiar realizo una primera lectura que me permita tener una idea de lo fundamental.	9,09	78,18	9,09	3,64	0,00
Cuando no comprendo algo lo leo hasta comprender.	23,64	67,27	7,27	1,82	0,00
Amplio el material dado en clase con la información disponible en el Aula Virtual	9,09	61,82	20,00	7,27	1,82
Analizo críticamente los conceptos y las teorías que presentan los profesores	14,55	63,64	16,36	5,45	0,00

Tabla Nº 5: Distribución porcentual de 55 alumnos respecto del uso de Estrategias de procesamiento y uso de la información. Año 2021.

Teniendo en cuenta que con el cuestionario se evaluaron diversos aspectos relacionados con las estrategias de procesamiento de la información, y que se intentó con ello captar información acerca de si los alumnos poseen o no estas estrategias; y si además se considera que un valor de 10 (diez) puntos reflejaría la ausencia de estrategias y de 50 (cincuenta) la presencia de las mismas, entonces los valores obtenidos como puntaje mínimo (16 puntos) y como puntaje máximo (50 puntos), sumado a que el 51 % de las puntuaciones presenta valores arriba de la media (33), nos indicaría que más del mitad de los alumnos muestreados parecen utilizar de manera adecuada las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.

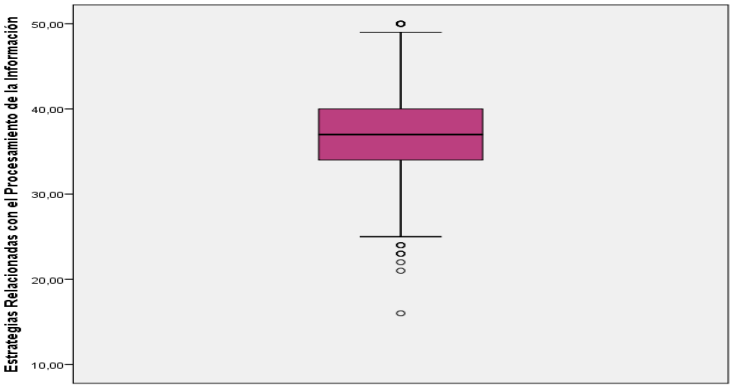


Gráfico Nº2: Box Plot de las puntuaciones totales registradas en la variable Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Año 2021.

Conclusiones

Los Entornos Virtuales y el empleo de las TIC en la educación muestran un gran potencial para el desarrollo de Estrategias autorregulatorias del aprendizaje de los estudiantes. El estudio efectuado reveló que alrededor de la mitad de los alumnos de la muestra utiliza pocas Estrategias afectivas, de apoyo y control mientras que un poco más de la mitad utiliza de manera adecuada las relacionadas con el Procesamiento de la Información.

Cabe destacar que un alto porcentaje (80%) considera que el empleo de las nuevas tecnologías es trascendental para su formación académica. Los resultados obtenidos muestran que es de vital importancia promover en los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación, entre otras, para optimizar el rendimiento académico y su permanencia en la Universidad.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de educación, 332, 55-73.
- Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez-Pérez (2020). Revista de la Universidad de Granada. Recuperado en octubre 2021. https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17098
- Gallardo, B; Suárez Rodríguez, J.; Pérez-Pérez, J. (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Recuperado en octubre 2021 https://www.researchgate.net/publication/38291595_El_cuestionario_CEVEAPEU_Un_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_estrategias_de_aprendizaje_de_los_estudiantes_universitarios/link/0912f50edb80a114ca000000/download
- Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. International Journal Of Psychology and Psychological Therapy, 8, 3, 401-412.
- Pintrich, P.; Smith, D.; García, T. y Mackeachie, W. (1991). A manual *for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan. Technical Report No. 91-B-004.
- Salim, R. (2004). *El cuestionario CEPEA: Herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Recuperado octubre de 2021. de http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF.

UN PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA E-LEARNING PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMATICA

Mena Analía; Golbach Marta; Melina Delgado
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán
mgolbach@tucbbs.com.ar; amena@face.unt.edu.ar; melinadelgado@face.unt.edu.ar

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje, E-learning, Calidad

Resumen

El confinamiento ocasionado por la pandemia del Covid-19, exigió a la Educación Superior efectuar transformaciones pedagógicas y sociales radicales. Se generaron nuevos escenarios en los que se incrementó el uso de nuevas tecnologías digitales, los espacios físicos fueron reemplazados por entornos virtuales de aprendizaje, provocando cambios en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, al tener que reencauzar las propuestas de enseñanza a formatos en modalidad virtual, lo que trajo aparejado múltiples problemáticas de nuevas facetas.

El presente trabajo, elaborado en el marco del Proyecto de Investigación "Modelo de Enseñanza B-Learning. Diseño y Experimentación de Estrategias Metodológicas con Materiales Didácticos para el Aprendizaje Autorregulado", tiene como objetivo presentar y evaluar la calidad de la metodología de enseñanza y aprendizaje implementada en la modalidad e-learning en la asignatura Matemática I de la FACE de la U.N.T. durante el período lectivo 2021. Se realizaron encuentros sincrónicos de tres clases semanales mediante Google Meet / Zoom. Para el estudio independiente, el alumno disponía en el Aula Virtual de una serie de materiales didácticos y recursos multimedia (videos de contenidos teóricos y prácticos, guías didácticas, foros de consulta, autoevaluaciones virtuales, etc.) que le permitían abordar el tema de estudio.

Con el fin de conocer la opinión de los alumnos y evaluar la metodología se aplicó una encuesta online tipo Likert compuesta de 43 ítems. Del análisis se concluye que los resultados fueron aceptables, mostrando que se debe seguir trabajando en busca de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos en la virtualidad.

Introducción

Debido a la época de pandemia que atravesamos, las universidades se enfrentan a la disyuntiva de cómo continuar impartiendo sus cursos, mientras mantienen a su personal y estudiantes a salvo de una emergencia de salud pública. Ello, se convirtió en un reto para los gobiernos y para la comunidad educativa, pues varias familias no contaban con los recursos necesarios para responder a las exigencias planteadas por el sistema educativo. El aprendizaje virtual reemplazó drásticamente a los escenarios presenciales de aprendizaje, adoptando como modelo de instrucción la llamada enseñanza remota de emergencia.

Al respecto Hodges et al. (2020) consideran que a diferencia de las experiencias educativas completamente diseñadas y planificadas para ser en línea, la enseñanza remota de emergencia responde a un cambio súbito de modelos instructivos a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis. En tales circunstancias, la educación que normalmente se impartiría de forma presencial o semipresencial requiere soluciones inmediatas totalmente remotas, pese a que, al remitir la crisis, vuelvan a adoptar el formato inicial. Es por ello que como docentes debemos proponer soluciones originales y creativas que satisfagan las nuevas necesidades de los alumnos y las comunidades educativas.

La realidad virtual introdujo nuevas formas de comprender el proceso educativo. Según Bossolasco y Enrico (2020) hay cuestiones que 'llegaron para quedarse', ciertas ideas han comenzado a tomar fuerza desde hace un tiempo en la educación superior, se comienza a hablar de modelos combinados o híbridos, es decir escenarios donde se contemplen instancias de presencialidad con instancias de trabajo no presencial, sincrónico o asincrónico abriendo un abanico de posibilidades y opciones variadas y diversas.

El objetivo de nuestra investigación fue conocer la opinión de los estudiantes y evaluar la Modalidad de Enseñanza e-learning utilizada en el primer cuatrimestre del año 2021. Para ello se aplicó una encuesta on-line en el Aula Virtual de Matemática I y se procedió a su correspondiente análisis.

Marco teórico

Las tecnologías digitales son un elemento importante en el ámbito educativo, en especial por proporcionar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que se constituyen en el lugar donde estar presentes y relacionarse, y en el espacio donde están disponibles la mayoría de los recursos para el aprendizaje (Bautista et al, pág 33). La formación en entornos virtuales propicia el desarrollo de nuevos modelos formativos entre ellos el e-learning. Al respecto Area y Adell (2009) consideran que el e-learning (educación virtual, cursos on line, entre otros) es una determinada modalidad de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar a través de espacios pedagógicos creados digitalmente que son las Aulas virtuales.

En este nuevo escenario la educación virtual plantea un cambio radical en el planteamiento de las estrategias didácticas tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Para Salinas (2011), el docente adquiere el rol de guía y facilitador del aprendizaje, el cual se encarga de diseñar situaciones de aprendizaje y orientar al alumno durante el proceso de instrucción y el estudiante según Díaz Durán et al (2013) es el que construye y regula su propio aprendizaje. Diseñar un curso virtual requiere de una

adecuada organización y planificación de un conjunto de etapas, fases, actividades y/o tareas que conlleven al desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual. En este sentido Rodríguez, C. y Rodés, V (2020) consideran que la calidad del entorno virtual, su acceso, navegabilidad, propuesta visual y herramientas disponibles, son importantes para garantizar la viabilidad de un curso virtual.

El desempeño docente, es central en ésta modalidad, ya que es el responsable de seleccionar y organizar los contenidos que se enseñarán a través del entorno, enunciar objetivos de aprendizaje a lograr, definir las actividades virtuales que ser propondrán a los alumnos, elegir la o las herramientas del entorno virtual que se utilizarán, seleccionar y/o crear los materiales digitales que se emplearán como recursos didácticos, realizar guías didácticas que ayuden y orienten en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, establecer estrategias e instrumentos de evaluación, que permiten conocer la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, entre otros. Por lo tanto, es necesario que el docente tenga un dominio de distintos recursos, competencias y habilidades demandadas en la era digital (Sosa Días, 2020). Estos escenarios muestran la complejidad que conlleva incorporar las TIC a las prácticas de enseñanza. A esto se suma que, frente al aislamiento forzoso como consecuencia de la pandemia, la Educación Superior se tuvo que adecuar a este contexto y facilitar el pasaje de la enseñanza de formatos presenciales a los de modalidad virtual. Como estrategias que den continuidad a la educación se recurre a la enseñanza remota de emergencia que, si bien esta mediada por la tecnología digital se caracteriza por impartir conocimiento que originalmente fueron diseñados para una modalidad presencial, afectando en muchos casos la calidad de la educación.

La Experiencia metodológica en Matemática I

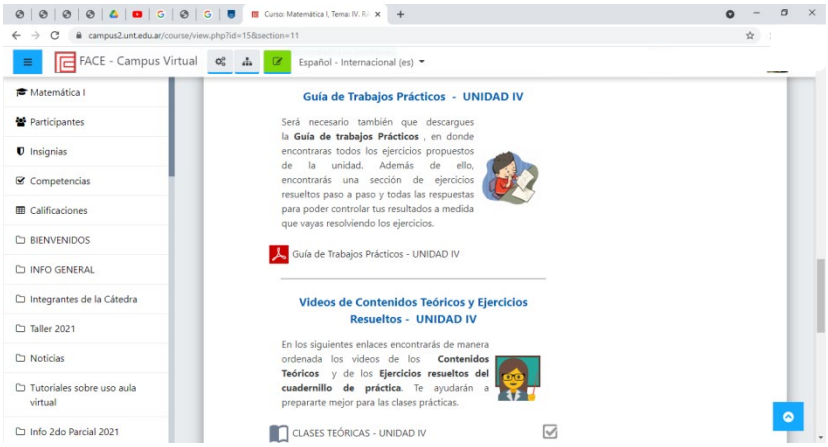
Matemática I es una asignatura de primer año, común a las carreras de Contador Público, Administración de Empresas y Licenciatura en Economía que se desarrolla durante el primer cuatrimestre. Tiene un número elevado de alumnos inscriptos llegando al año 2021 con una matrícula de 1827 alumnos. Desde hace varios años se viene implementando espacios de enseñanza realizados en el Aula Virtual en la modalidad *B-learnig* o Semipresencial, como apoyo a las clases presenciales.

Ante la continuidad, en el corriente año lectivo, del aislamiento social obligatorio la Cátedra tuvo que adaptarse y reencauzar la enseñanza y aprendizaje de la asignatura recurriendo a formatos de enseñanza virtual e innovar mediante la modalidad e-learning. Si bien era un gran desafío realizar una propuesta pedagógica para 1827 alumnos de primer año, jugó a nuestro favor el hecho que algunos de los docentes tenemos experiencia en enseñanza virtual, dado que participamos en proyectos en esta línea de investigación de hace algunos años. Para acompañar y promover el aprendizaje de los alumnos se planificaron **encuentros sincrónicos** de tres clases semanales mediante los servicios de videos conferencias como Google Meet / Zoom. Cada docente estaba cargo de un grupo de alumnos distribuidos en comisiones el cual se encargaba de guiar y monitorear las tareas y actividades que debían realizar en el Aula Virtual.

Por cada unidad temática se contemplaron **Guías Didácticas** con orientaciones para facilitar el estudio y aprendizaje de las diferentes unidades, incluyendo los objetivos, el cronograma a seguir de los temas a desarrollar, los materiales didácticos a emplear, indicaciones acerca de las tareas virtuales propuestas, etc.

A los fines de propiciar la construcción colectiva del conocimiento se diseñaron y elaboraron **materiales didácticos** en diferentes formatos entre ellos los de tipo multimedia, combinado diferentes tecnologías como textos imágenes y sonido desde una perspectiva de máximo provecho pedagógico. En el Aula Virtual los alumnos podían acceder a **videos tutoriales** de los contenidos teóricos de cada unidad didáctica (realizados con la herramienta Camtasia), videos de ejercicios resueltos de la Guía de Trabajos Prácticos y otros adicionales optativos, además de la **Guía de Trabajos Prácticos en formato digital** (ver figura 1)

Figura 1. Aula Virtual de Matemática I, vista de los materiales correspondientes a la unidad temática Rango e Inversa de una Matriz. Año 2021. Fuente: Aula Virtual Matemática I 2021.



Contaban también con un **material impreso** el libro de texto Matemáticas para las Ciencias Económ[illegible] donde se presentan todos los temas del programa de la asignatura, con el que puede contar antes de los encuentros virtuales.

Se incluyeron además recursos tales como:

Mapas conceptuales: Este recurso fue implementado en el tema Sistemas de Ecuaciones lineales, utilizando la herramienta externa Cmaptools (ver figura 2). Su uso presenta ventajas como la de potenciar habilidades tales como la concentración, la asociación de ideas y la memoria entre otra (Oré, 2007).

Figura 2. Aula Virtual de Matemática I, vista del mapa conceptual, correspondiente a la unidad Sistemas de Ecuaciones Lineales de una Matriz. Año 2021. Fuente: Aula Virtual Matemática I 2021

Foros de consultas: Se realizaron de forma sincrónica en horarios previamente establecidos y también asincrónicos. En estos espacios los alumnos podían consultar dudas referidas a conceptos teóricos y prácticos, manifestar sus dificultades e inquietudes propiciando el debate, la concertación y el consenso de ideas.

Foro de Presentación: Se les propuso como primera Actividad Virtual, que realizaran una presentación personal. Que relataron acerca de la carrera que eligieron, sus intereses, dudas, expectativas, etc. Como segunda actividad, se les solicitó que completen los campos requeridos para configurar su "Perfil" en la plataforma. Este proceso incluyó la incorporación de una fotografía personal.

Cartelera de Noticias: Con el aviso de las actividades académicas (información de las características de la asignatura, de los integrantes de la Cátedra, sobre fechas y horarios de las evaluaciones, etc.)
Autoevaluaciones Virtuales (AEV): Teniendo en cuenta que la autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer sus fortalezas y debilidades sus logros y dificultades se incorporó un Sistema de 6 Autoevaluaciones Virtuales que el alumno debía realizar al finalizar un grupo de unidades temáticas siendo la tercera y la última integradora de las dos anteriores, entre otros. El objetivo buscar que el alumno reflexione y sea consciente sobre grado de conocimiento alcanzado.

Como herramientas digitales sincrónicas y asincrónicas se utilizaron, Instagram, Correo electrónico, WhatsApp, Google Meet y Zoom. Se adaptaron estrategias de enseñanza, roles de docentes y alumnos, recursos y evaluaciones parciales con la herramienta Safe Examen Browser, procurando garantizar tanto la continuidad como la calidad de éste proceso de formación de los alumnos.

A fin de indagar la opinión de los alumnos sobre la metodología implementada se aplicó una encuesta online después del segundo parcial.

La Investigación
Se llevó a cabo un estudio descriptivo, de corte transversal y la población bajo estudio estuvo compuesta por alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán que cursaron la asignatura Matemática I en el periodo lectivo 2021. El objetivo de la investigación fue conocer la opinión de los estudiantes respecto de la Modalidad de Enseñanza e-learning.

Para ello se aplicó una encuesta *on line* en el Aula Virtual de Matemática I, implementada después del segundo y último parcial, previa validación de la misma, con la ejecución de una prueba piloto. Los alumnos muestreados fueron 570, sobre un total de 760 que rindieron este parcial. Se indagó a los estudiantes sobre aspectos referidos al Diseño del Aula Virtual, Metodología y Materiales Didácticos empleados en esta modalidad de enseñanza. La encuesta constó de tres (3) partes. En la parte A se requirieron los datos del estudiante: edad, carrera, disponibilidad de conexión a internet. En la parte B se indagó sobre aspectos relacionados con el Diseño del Aula Virtual y la Metodología e-learning. Y la parte C referida a aspectos relacionados con la Calidad de los Materiales Didácticos. Esto se realizó a través de una serie de ítems que permitieron, mediante la opinión de los alumnos, recoger la información necesaria para la evaluación de la Calidad de la Metodología e- learning implementada.

Construcción de la variable Calidad de la Metodología e learning.

Para el análisis estadístico se recurrió a una escala tipo Likert aditiva como indicadora de la variable latente "**Calidad de la Metodología e learning**". Se formuló un cuestionario de 43 ítems agrupados de acuerdo a las siguientes subdimensiones de dicha variable: I) Diseño del Aula Virtual (10 ítems), II) Diseño de la Metodología e-learning (19 ítems), y III) Calidad de los Materiales Didácticos (14). Los estudiantes valoraron cada una de las proposiciones del cuestionario con una graduación que iba desde la desaprobación total hasta la aprobación total, escogiendo la categoría de respuesta que más representa su opinión respecto de la proposición. A las respuestas consideradas totalmente desfavorables (Muy en desacuerdo) se le asignó el valor 1 (uno), y el puntaje fue aumentando hasta 5 (cinco) asignado a las respuestas totalmente favorables (Muy de acuerdo).

Para la construcción del cuestionario, se siguieron una serie de pasos metodológicos dentro del marco de un proceso de validación. Este proceso consistió en realizar revisiones y mediciones que permitieron estudiar propiedades como la validez y confiabilidad del instrumento. Se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, cuyo rango variación es de 0 a 1 y cuanto mayor es su valor, mayor es la confiabilidad. Para el procesamiento de la información se utilizó planilla de Excel y software estadístico y SPSS.

Resultados

Los 570 alumnos encuestados en el período lectivo 2021 tenían edades entre 18 y 26 años y una edad mediana de 18 años. El 59% (336) manifestó que cursa la carrera de Contador Público Nacional, el 27%(154) Licenciatura en Administración de Empresas y el 14% (80) la carrera de Licenciatura en Economía. Al consultar a los alumnos sobre los medios de conexión que utiliza para el acceso a Internet se pudo observar que, el 59%(336) accede mediante una computadora y 41% (234) mediante teléfonos celulares.

Análisis de la Variable Calidad de la Metodología e-learning.

En la Tabla N°1 se presenta el coeficiente de confiabilidad correspondiente a cada subdimensión de la variable.

Tabla N°1: Coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach para cada subdimensión de la variable Calidad de la Metodología e-learning.

Variable: Calidad de la Metodología e-learning.	**Cantidad de Ítems**	**Coeficiente Alfa**
I.- Diseño del Aula Virtual	10	0,712
II.-. Diseño de la Metodología e-learning	19	0,892
III.- Calidad de los Materiales Didácticos	14	0,900

Se observa en los coeficientes, muy buena consistencia interna, lo que indica que los ítems estuvieron direccionados hacia el mismo objetivo. Posteriormente, se investigó el comportamiento de las subdimensiones que se consideraron para medir la variable Calidad de la Metodología e-learning:

Subdimensión I: Diseño del Aula Virtual

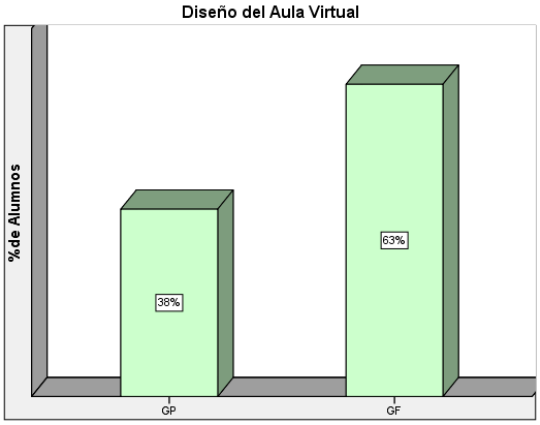
Del procesamiento de la información obtenida del cuestionario, se identificó a los alumnos que sintieron o no que el diseño del Aula Virtual era apropiado. Para ello, se construyeron dos clases de intervalos según los puntajes obtenidos como resultado de sumar las puntuaciones en cada ítem del cuestionario correspondientes a la variable Diseño del Aula Virtual. Debido a la cantidad de ítems utilizados, se consideró que un puntaje de 10 reflejaría que el diseño no era el apropiado y que uno de 50 sí lo era.

Se obtuvo un puntaje mínimo de 21 puntos, un máximo de 42 puntos, una media de 31,2 y una mediana 32. Como un criterio para separar a los alumnos en los grupos GP (Grupo de alumnos que consideraron al diseño poco apropiado) y GF (Grupo de alumnos que lo consideraron apropiado), se consideró la media (31,21).

De este modo, en el grupo GP se ubicaron a los alumnos que obtuvieron un puntaje menor que la media, y en el grupo GF a los alumnos cuyo puntaje fue superior a la media.

Se observa en el Gráfico N°1 que el 63 % de los alumnos presenta puntajes arriba de la misma por lo tanto pertenecen al grupo GF.

Gráfico N°1: Distribución porcentual de frecuencias de la variable Diseño del Aula Virtual según los intervalos de puntajes obtenidos: GP: [10, 31] y GF: [32 , 50]



Del puntaje máximo obtenido, se desprende la necesidad de realizar algunas mejoras en el diseño del Aula Virtual. A continuación, se presentan los resultados obtenidos al analizar el resto de las variables de manera similar.

Subdimensión II: Diseño de la Metodología e-learning

Para la variable Diseño de la Metodología e-learning, se obtuvo un valor mínimo de 27, un máximo es 95, una media de 62,1 y mediana de 60,5. Como un criterio para separar a los alumnos en los grupos GP (Grupo de alumnos que consideraron poco adecuado el Diseño de la Metodología e learning) y GF (Grupo de alumnos que consideraron adecuado el diseño de la Metodología e learning), se consideró la media (62,1).

De acuerdo a los intervalos de puntajes obtenidos GP: [19, 62] y GF: [64, 95] se obtuvo un porcentaje similar en ambos grupos resultando que un 55% de los alumnos presenta puntajes arriba de la media. En este punto no se debe perder de vista el marco contextual de ese momento. Aun transitando la pandemia producida por el Covid-19, los alumnos enfrentaron el gran desafío de tomar sus primeras clases en el nivel universitario, ser evaluados de manera virtual, además de sortear, junto a sus familias, cambios de hábitos y nuevas situaciones de aprendizaje.

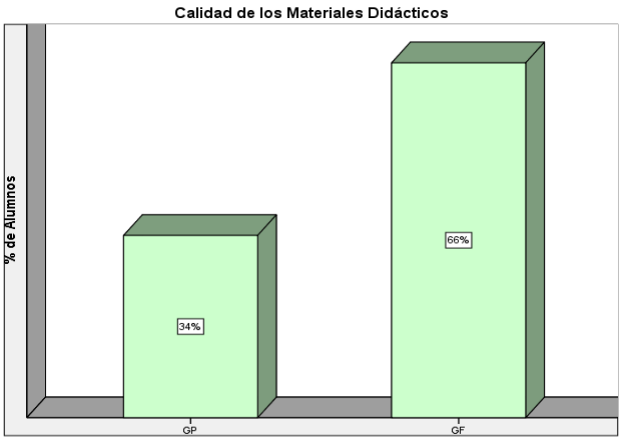
Al indagar acerca de los aspectos positivos de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, los alumnos destacaron la disposición de los profesores a ayudar y contestar las dudas de los estudiantes, la comunicación constante con los profesores, las clases de consulta, las autoevaluaciones y los videos de teoría y práctica, el diseño del Aula Virtual, facilidad en el uso, ahorro de tiempo de traslado a la facultad, entre otros.

Respecto de los aspectos negativos y obstáculos que se les presentaron, destacaron problemas de conectividad, las fallas técnicas en las aplicaciones, la falta de contacto físico con el resto de los compañeros, ajustes de horario, mayor compromiso, entre otros.

Subdimensión III: Calidad de los Materiales Didácticos

Se evaluó la percepción de los alumnos sobre la Calidad de los Materiales Didácticos utilizados para la enseñanza aprendizaje. Al procesar la información obtenida de los catorce ítems utilizados en esta variable, se obtuvo un puntaje mínimo de 55 puntos, un máximo de 70 puntos, una media de 62,4 y mediana 63. Como en los casos anteriores, se identificó a los alumnos en dos grupos según su opinión respecto de la Calidad de los Materiales Didácticos. En el grupo GP se ubicaron a los alumnos que obtuvieron un puntaje menor que la media, es decir aquellos alumnos que consideraron que la Calidad de los Materiales Didácticos no era la apropiada. Y en el grupo GF a los alumnos cuyo puntaje fue superior a la media, es decir a los alumnos que consideraron que la Calidad de los Materiales Didácticos era la adecuada. En el Gráfico N°2, se muestran los resultados obtenidos.

Gráfico N°2: Distribución porcentual de frecuencias de la variable Calidad de los Materiales Didácticos, según los intervalos de puntajes obtenidos: GP: [14, 62] y GF: [63 , 70]



Se observa que un alto porcentaje de alumnos opina que la Calidad de los Materiales Didácticos utilizados en la Metodología de Enseñanza e-learning es la adecuada. La experiencia de aplicar estos materiales ha permitido comprobar las ventajas que conlleva su utilización, entre ellas, la de facilitar la comprensión de los temas del programa de la asignatura, dado que permitieron a los alumnos revisar los temas tantas veces como le fuera necesario. Sin dejar de lado la importancia de un diseño atractivo, que mantenga la atención y el interés. Por todo ello, parece que el esfuerzo realizado en el desarrollo de numerosos videos ha sido positivo y los resultados obtenidos así lo confirman. No obstante, se pretende seguir trabajando en mejoras en la elaboración de los mismos.

Conclusión

Si bien como consecuencia de la pandemia, se procuró implementar una metodología de enseñanza y aprendizaje en la modalidad e-learning, la calidad se ve afectada en parte por diferentes cuestiones como la interrupción de la cotidianeidad, la conectividad a Internet, el uso de dispositivos, horarios rígidos, los cuales influyen significativamente. Por otro lado, una preocupación constante para los docentes es el proceso formativo de los estudiantes, si realmente están aprendiendo de forma eficaz y eficiente.

Sabemos que, los alumnos se vieron obligados a tomar esta opción de estudio sin la posibilidad de elegirla y este cambio de modalidad en muchos casos no fue recibido positivamente, debieron adaptarse en muy poco tiempo a la educación virtual, además de sortear, junto a sus familias, cambios de hábitos y nuevas situaciones de aprendizaje, sin embargo aparecen aspectos positivos que los alumnos consideran como la comunicación constante con los profesores, las clases de consulta, el diseño del Aula Virtual, facilidad en el uso, ahorro de tiempo de traslado a la facultad, entre otros.

En líneas generales, si bien los resultados fueron aceptables, consideramos que sería más conveniente un modelo de enseñanza semipresencial en busca de mejorar los procesos de autoaprendizaje, el desarrollo de la autonomía y las competencias digitales y socioemocionales de los alumnos en la virtualidad.

Bibliografía

- ✓ Area, M.; Adell, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en Espacios Virtuales. *Revista Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* pp 391-424.
- ✓ Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Narcea.
- ✓ Bossolasco, M. y Enrico, R. (2021). *Módulo Articulación de entornos educativos presenciales y virtuales*. Diplomatura en estrategias y recursos para enseñar y aprender en la virtualidad. Universidad Nacional de Tucumán.
- ✓ Díaz Durán M.; Duque M. (2013). *Herramientas para la educación virtual*. XXX Conferencia Interamericana de Contabilidad. Uruguay 2013.

- ✓ Hodges et al. (2020). La diferencia entre la "Enseñanza Remota de Emergencia (ERDE) y el "Aprendizaje en Línea (AEL). *Revista digital EDUCAUSE* 2020.
- ✓ Salinas M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos modelo didáctico y rol del docente. *Semana de la educación 2011. Pensando la* escuela. Tema central.
- ✓ Sosa Díaz, C. (2020). La enseñanza e-learning de las matemáticas en Educación Primaria. Universidad de La Laguna.
- ✓ Rodríguez, C.; Rodés, V. (2020). *Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes*. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA). Universidad de la República, Uruguay.

HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN: SU UTILIZACIÓN EN LA ASIGNATURA IMPUESTOS II DURANTE EL CURSADO REMOTO 2021

Alemán, Daniel A.; Rodríguez, Martin Esteban y Snopek Mariángela T.
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Jujuy
alemanestudio8@gmail.com, estebanrod86@hotmail.com, snopekangie@gmail.com

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras Claves: Autoevaluación - Remoto - Impuestos

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto compartir la experiencia vivenciada en el primer cuatrimestre del año 2021 en la asignatura del área contable Impuestos II de la Carrera de Contador Público dictada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy.

En el periodo lectivo analizado, el cursado de la asignatura fue atípico y la presencialidad se vio notoriamente disminuida debido a las condiciones sanitarias imperantes, la metodología de enseñanza se realizó mediante el uso de una plataforma de educación virtual.

Para llevar adelante el cursado se brindó el contenido por medio de clases teóricas y clases prácticas sincrónicas y asincrónicas, confeccionando así un repositorio en el aula virtual que dio la posibilidad a los estudiantes de tener acceso a todo el material las veces que sea necesarias; se compartió por medio del mismo leyes, decretos, resoluciones, doctrina, jurisprudencia y demás bibliografía recomendada, guías didácticas, etc. Se pusieron a disposición de los estudiantes distintas herramientas de consultas y útiles para el aprendizaje como foros, wikis, chats, cuestionarios, autoevaluaciones, entre otros.

La presente ponencia se enfoca en analizar la utilización de la herramienta de autoevaluación, su utilidad, resultados y la vinculación con los resultados finales del cursado, a partir de la perspectiva de la cátedra y la opinión de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo contempla la experiencia vivenciada por los Docentes y Alumnos de la Cátedra de Impuestos II de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy en el año 2021, sobre todo con respecto a las herramientas de autoevaluación.

La materia Impuestos II se dicta en el primer cuatrimestre del año 2021 y corresponde al 5° año de la carrera de Contador Público plan 2000. Para cursar la asignatura, el alumno debe tener aprobado el 1° año del Ciclo Básico; haber regularizado todas las materias del 2° año del Ciclo Básico, tener aprobada Contabilidad Superior II y regularizada Impuestos I. Las asignaturas correlativas posteriores son Práctica Profesional y Seminario Contable, pertenecientes al quinto año del ciclo superior. La carga horaria de la materia fue de 48 horas de Clases teóricas y de 30 horas de Clases prácticas.

La estructura de la asignatura se divide en unidades homogéneas, que sintéticamente se agrupan de la siguiente manera:

- Imposición sobre las Rentas.
- Imposición al Patrimonio.
- Imposición al Consumo y otras formas de imposición.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y FUNDAMENTACIÓN

La metodología de enseñanza para el aprendizaje del Régimen Tributario Nacional, implica que el alumno pueda asumir una actitud crítica y de investigación, fundamentalmente participativa, lo cual le permite asimilar correctamente una postura personal, propia; que puede o no ser la adoptada por la Cátedra siempre que la misma tenga un sustento apreciable dentro de las Leyes, Decretos, Doctrina y Jurisprudencia.

Dado que el ciclo lectivo se presentó como atípico, donde la presencialidad se vio disminuida debido a las condiciones sanitarias imperantes, el método de enseñanza se plasmó mediante el uso de una plataforma de educación virtual (UNJu Virtual). Se puso a disposición de los alumnos el Planeamiento de la Cátedra para el corriente ciclo lectivo y un Cronograma de Actividades para que los alumnos puedan organizarse de una manera más efectiva, administrando bien sus tiempos, entiendan los objetivos de la asignatura y la importancia de esta en el plan de estudios.

Se compartió con los alumnos una serie de contenidos especialmente diseñados para que puedan asimilar los conceptos básicos de la tributación, para ir dominando luego los distintos aspectos de la política fiscal y su incidencia sobre la actividad de los sujetos pasivos. Se llevaron a cabo clases teóricas virtuales las que se dejaron grabadas en el repositorio del aula, de manera tal que los alumnos pudieron acceder al material las veces que le sean necesarias.

También se dictaron clases prácticas virtuales valiéndose de distintas herramientas que permitieron la consulta. Las más usadas para el estudio la asignatura fueron clases sincrónicas, clases asincrónicas, foros, tareas, wikis, chats, cuestionarios, diapositivas con y sin sonido, PDF, documentos, enlaces a sitios web, glosarios, autoevaluaciones entre otros. También se puso a disposición un repositorio de

material bibliográfico, propio o referenciado a fuentes oficiales. Con ello, se buscó promover la lectura de la bibliografía recomendada y mediante orientación se trató de esclarecer aquellos temas que presenten aspectos dudosos, enriqueciéndolos con sus comentarios y analizando la aplicación de las distintas normativas a casos concretos y promoviendo la discusión.

Respecto del sistema de evaluación, para alcanzar la regularidad de la asignatura, el alumno se sometió a dos instancias evaluativas:

a) Evaluación por Proceso: Consistente en el seguimiento del aprendizaje a través del cumplimiento de consignas y actividades programadas en el aula virtual. La principal herramienta empleada para superar esta etapa fueron las autoevaluaciones de cada unidad.

b) Evaluación por Resultado: los alumnos alcanzaron la regularidad con la aprobación de un (1) examen integral práctico presencial antes de la finalización del cursado cuatrimestral, el que consistió en la resolución de ejercicios de aplicación práctica sobre temas desarrollados durante el cursado. Tuvieron derecho a rendir dicho el examen integral práctico, los alumnos que hubieran participado y aprobado por lo menos el 75% (3 de 4) de las distintas autoevaluaciones virtuales que se desarrollaron durante el cursado remoto (cuestionarios de autoevaluación).

Las evaluaciones virtuales (cuestionarios de autoevaluación), se llevaron a cabo a la finalización de cada módulo virtual. Los alumnos que habiéndose sometido a 3 de los 4 cuestionarios autoevaluativos indicados y no lograron aprobar el 75% de los mismos, tuvieron una única instancia adicional para recuperarlos. Dicha instancia virtual (cuestionario recuperatorio de autoevaluación) fue abarcativa de todos los temas desarrollados, incluyendo aquellos en los que se hubieran aprobado en instancias anteriores.

Los estudiantes que aprobaron los mismos pudieron rendir el examen integral práctico presencial. Por tanto los alumnos que no aprobaron los cuestionarios de autoevaluación o su recuperatorio, quedaron en condición de libres.

Atento al uso de herramientas de autoevaluación, en el presente trabajo pretendemos analizar la opinión de los expertos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexionar sobre el rol como docentes en su implementación y conocer la visión de los estudiantes que las usaron.

En cuanto a la perspectiva de los estudiantes, respecto de las autoevaluaciones implementadas durante el ciclo de cursado remoto, se recolectó información a través de una encuesta a los alumnos, la cual contenía preguntas cerradas, de múltiple opción y abiertas. Se pudo obtener así la percepción de los alumnos respecto de la modalidad virtual, las herramientas utilizadas para el aprendizaje, el nivel de conocimiento adquirido, el contenido de la asignatura y la metodología utilizada para la evaluación.

DESARROLLO

Los tipos de evaluaciones

De acuerdo a ciertos autores, es importante realizar una evaluación diagnóstica al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje. Siguiendo a Barbera: "*la realización de un diagnóstico en el inicio de una secuencia de enseñanza nueva, constituye una práctica evaluativa sumamente valiosa porque permite "determinar el punto de partida de cada estudiante (contribuyendo a la diferenciación) y ponderarlo en relación con los requisitos necesarios para los aprendizajes futuros. Las evaluaciones diagnósticas indagan en los conocimientos previos de los estudiantes, tanto de aquellos que son producto del aprendizaje formal como de la multitud de explicaciones implícitas acerca de cómo funciona el mundo que pueden ser el origen de conceptos erróneos importantes que obstaculizan el aprendizaje nuevo y son resistentes al cambio que busca la enseñanza. Aunque en muchos casos, estas prácticas no son siquiera consideradas formas de evaluación (con excepción de aquellas que buscan determinar el alcance de los aprendizajes escolares), aportan datos valiosos para revisar la enseñanza, no solo cuando los maestros encuentran lagunas en un conocimiento que suponen ya asimilado sino también cuando descubren que los estudiantes saben mucho más sobre un tema de lo previsto*".

Esta consideración nos resulta significativamente importante, dado que en el cursado analizado no fue considerada al inicio para poder determinar luego el trayecto educativo del ciclo lectivo. Y consideramos que puede ser una práctica de utilidad para ajustar el planeamiento y las propuestas de enseñanza.

Los expertos también sostienen que: "*en este tiempo de circunstancias complejas y trayectorias diversificadas, realizar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de una evaluación formativa es una de las principales estrategias para poder recopilar información en sintonía con lo que está pasando. Es importante acercarse a los estudiantes, mantener los vínculos y apoyarlos en sus procesos educativos, ayudándolos a monitorear su propio aprendizaje y propiciando su autonomía y protagonismo*".

La evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la opción que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Al hablar de evaluación formativa se destacan sus caracteres de contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados. El rol de los estudiantes es eminentemente activo en su proceso de formación y se busca potenciar habilidades para fomentar la autorregulación. En ese marco, se busca mediante la evaluación formativa, una retroalimentación y continuo monitoreo de aquel proceso.

Con los resultados de este proceso se pueden fundamentar y tomar mejores decisiones pedagógicas a la hora de elegir ciertas estrategias educativas en el aula para los próximos contenidos a abordar.

En este mismo sentido, Wiggins plantea la autoevaluación como un medio para el autoajuste y el logro de un mejor desempeño. Esto significa que "*todo desempeño complejo se alcanza a través de la devolución, referida a criterios y estándares. Aprender requiere devoluciones permanentes (a través de*

la evaluación y la autoevaluación), para asegurar que el estudiante obtenga del viaje el impacto que se propuso el director del paseo (el docente). De la misma manera, una rúbrica diseñada para valorar el desempeño de un estudiante debe ser diseñada en referencia a criterios y estándares, y a la autoevaluación y «autoajustes» continuos."

El uso de herramientas TICS como soporte de las evaluaciones

En el ciclo se utilizó la plataforma Moodle de UNJu Virtual, la misma cuenta con recursos para la evaluación. Específicamente se eligieron las autoevaluaciones mediante cuestionarios con respuestas automáticas.

Las autoevaluaciones fueron virtuales. Se habilitó un Meet por cada evaluación donde los alumnos debieron acceder 15 minutos antes de su programación y permanecer hasta la finalización del tiempo asignado.

Se exigió que las cámaras y audios estuviesen habilitadas durante la reunión, la que fue grabada hasta su finalización.

Se aplicó en todo momento el "protocolo para exámenes finales mediando la utilización de herramientas tecnológicas" aprobado por la RFC N° 149/2020.

El cuestionario fue único para todos los participantes y contenía preguntas seleccionadas de un banco de preguntas elaborado por los docentes. Asimismo, la planificación, confección y prueba o testeo de los cuestionarios, exigió la activa colaboración de todos los integrantes de la cátedra, a efectos de no incluir preguntas con respuestas ambiguas o poco claras, antes de la fecha de las autoevaluaciones.

Los resultados y sus respuestas correctas, fueron informadas a la finalización del tiempo asignado, es decir, que la revisión del intento se cumplió luego de que todos finalizaran la actividad.

Por cada autoevaluación se asignaron puntajes numéricos con una escala del 1 al 10 cada pregunta con un peso específico dentro de aquella escala. Para aprobar, el alumno debió alcanzar al menos el 60% del puntaje asignado. Su duración fue equivalente a 1 o 2 minutos por preguntas.

Esta información fue comunicada oportunamente a los estudiantes, ya que explicitar y compartir los criterios de evaluación de la actividad, y dialogar síncrona o asíncronamente sobre ello, contribuye decididamente a que ésta sea más transparente, y que el alumnado la haga suya (Zheng; Cui; Li y otros, 2018), fomenta y desarrolla su juicio evaluativo y de esa forma, su propia capacidad para evaluarse y evaluar (Tai; Ajjawi; Boud y otros, 2018).

Específicamente, las autoevaluaciones colocan al estudiante en un nuevo rol diferente al tradicional en que él mismo debe reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo a los expertos: "*El estudiantado, pues, debe formar parte del proceso de evaluación y de retroalimentación desde el inicio del curso"* (Wanner; Palmer, 2018*).* También se ha dicho que: "*la evaluación en línea puede facilitar mecanismos para articular tanto la autoevaluación (es decir, que el estudiantado valore su*

propio proceso de aprendizaje) como la coevaluación o evaluación entre iguales (es decir, que el estudiantado evalúe a sus compañeros o compañeras)" (Topping, 1998).

Todas estas medidas, además de las normadas por la Resolución de la Facultad N°149/2020, fueron tomadas con la intención de minimizar los temores experimentados por los docentes ante la posibilidad de que los alumnos se copien durante la evaluación virtual. Entre ellos pueden mencionarse:

- La utilización de grupos de whatsapp para pasarse las respuestas correctas.
- La colaboración externa para responder a las preguntas solicitadas.
- La consulta virtual o física del material de lectura suministrado.

RESULTADOS

De los 89 alumnos que se inscribieron para el cursado, 41 alcanzaron la regularidad de la materia (46%), 24 abandonaron antes de la primera evaluación virtual (27%), mientras que otros 24 perdieron la regularidad (27%).

Por otra parte, se encuestaron anónimamente a 32 alumnos, permitiéndonos obtener los siguientes resultados:

Se observó que el 87,5% de los encuestados, superan los 23 años de edad y que el 68,5% trabajan o combinan algunas tareas con sus estudios.

También se supo que el 97% de los alumnos encuestados poseen internet en sus hogares y que el 62,5% utilizaron para el cursado algún equipamiento propio.

Respecto a la modalidad de cursado remoto y la metodología utilizada en la enseñanza se pudo saber que para el 91% de los alumnos les resultó satisfactoria la modalidad virtual y para el 94% les resultó amigable y fácil de entender la plataforma UNJU Virtual.

Por otra parte, se observó que el 47% de los alumnos prefieren las clases teóricas virtuales sincrónicas y el 37% las prefieren asincrónicas, mientras que para el 66% prefieren las clases prácticas virtuales sincrónicas y el 19% las prefieren asincrónicas. Sin embargo, para el 97% de los alumnos les resultó satisfactoria la transmisión de conocimientos durante el cursado.

Respecto a las Autoevaluaciones, que es objeto de análisis en el presente trabajo, el 91% de los alumnos consideran que les sirvieron para reforzar el estudio de la asignatura y el 9% cree que no.

Lo que nos permite concluir que:

- ✓ Del 73% de los alumnos inscriptos, que cursaron la materia virtualmente, el 95% aprobaron las autoevaluaciones y tuvieron derecho de rendir el parcial integral presencial.
- ✓ Si bien el 16% de los alumnos aprobaron en primera instancia el parcial presencial, el 50% restante lo aprobaron en instancias posteriores.

Por lo tanto, el cursado virtual arrojó los siguientes resultados finales:

- ✓ El 46% de los alumnos inscriptos regularizaron la materia.
- ✓ El 27% de los alumnos inscritos abandonaron el cursado.
- ✓ El 27% de los alumnos inscriptos quedaron libres por desaprobar las evaluaciones presenciales.

El objeto de la presente labor era contrastar si existía algún tipo de relación entre los resultados de las autoevaluaciones tomadas y los resultados de los exámenes presenciales. Si bien estadísticamente no se ha podido medir, debido a que la encuesta practicada fue anónima, se pudieron comparar los resultados globales de ambos tipos de evaluaciones y de ellos surge que el 66% de los alumnos que aprobaron las evaluaciones virtuales, obtuvieron la regularidad de la materia, mientras que el 34% no lo logró.

CONCLUSIONES

En conclusión, sostenemos que las herramientas de autoevaluación resultaron sumamente positivas en el proceso de cursado remoto. Como se ha explicitado a lo largo de este trabajo, tanto a nivel teórico como en el caso concreto de nuestra asignatura, las autoevaluaciones virtuales han contribuido a integrar las actividades de aprendizaje con los exámenes presenciales.

Creemos que sería significativo, asimismo, poder implementar una autoevaluación inicial a modo de evaluación diagnóstica que permita guiar los pasos a seguir en el cursado.

Con las autoevaluaciones implementadas, los estudiantes se mostraron en su mayoría, sumamente satisfechos con el uso de este tipo de herramientas y se puede afirmar que resultaron atractivas y promovieron el aprendizaje de los diversos contenidos.

Con los resultados finales obtenidos, inferimos que hay otros factores que influyeron en las evaluaciones presenciales dado que el rendimiento o nivel de aprobación fue menor al de las autoevaluaciones virtuales por lo que merecen un abordaje específico y posterior para morigerar sus efectos.

Por todo ello, rescatamos el uso de las herramientas de autoevaluación virtuales por su sencillez en el uso por parte de los estudiantes, el resto de las prestaciones que brindan y como medio para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solamente en un contexto remoto sino también en escenarios híbridos y presenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1- Albert Sangrà (coord.), Antoni Badia, Nati Cabrera, Anna Espasa, Maite Fernández-Ferrer, Lourdes Guàrdia, Teresa Guasch, Montse Guitert, Marcelo Maina, Juliana E. Raffaghelli, Marc Romero, Teresa Romeu, del texto © Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, de esta edición, 2020

2- Educ.ar S.E. Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF Archivo Digital: online ISBN 978-987-1909-19-3

3- BORGES, Federico (2007). «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». En: Federico BORGES (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. Digithum. N.º 9. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. ISSN 1575-2275

4- Educ.ar S.E. Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales / dirigido por Laura Marés. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF Archivo Digital: online ISBN 978-987-1909-20-9

5- Smartpaper sobre «Evaluación de los aprendizajes en contextos educativos en línea»: Versión en catalán: Versión en inglés: Recurso de la UNESCO sobre Thinking about Pedagogy.

LA ADAPTACION A LA VIRTUALIDAD EN LA ASIGNATURA ISIC

Jiménez, José Luis Antonio; Rearte, Susana Beatriz; Naufe Romano Norri, Matías Martín; Herrando, María Florencia
Facultad de Ciencias Económicas – UNT
jjimenez@face.unt.edu.ar; srearte@face.unt.edu.ar; mnaufe@face.unt.edu.ar; fherrando@face.unt.edu.ar

Eje Temático: Experiencias Docentes
Palabras Clave: presencial–virtual-sincrónica–asincrónica-evaluación

RESUMEN

En el presente trabajo tratamos las vivencias de las dos últimas cursadas de la asignatura ISIC de la FACE-UNT y cómo fue la adaptación a clases no presenciales, híbridas en entornos virtuales. Hacemos un desarrollo y comparación los dos últimos años de enseñanza en pandemia, mostramos los avances en cuanto a los recursos didácticos que utilizamos en el proceso de enseñanza y los recursos utilizados en las evaluaciones con una suerte de recomendaciones en los criterios adoptados. Elaboramos cuadros que acompañan los resultados obtenidos en las evaluaciones de cada año académico.

Al final, realizamos un análisis FODA sobre esta experiencia que nos tocó transitar ante una circunstancia inesperada a nivel mundial y sobre la que nos tocó actuar, adaptarnos y hacerlo lo más rápido posible ya que en nuestro escenario áulico “La Función debe continuar” …

No podemos comprometer el futuro de las generaciones que optaron por nuestra educación Pública y de calidad. Nos tocó enseñar y también contener a nuestros estudiantes que estaban atravesando situaciones diversas muy dolorosas y en condiciones que nunca habían imaginado, hasta entramos en sus hogares y en su intimidad. No fue, ni es fácil, y el aprendizaje que realizamos docentes y estudiantes marcó un cambio que nos fortaleció.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID 19 posicionó a los docentes universitarios en la tarea de adaptar los programas de las asignaturas de una modalidad presencial o dual, a una modalidad virtual. Ésta tarea fue compleja por distintos obstáculos debimos superar, ante un suceso inesperado e impredecible y en plazos acotados. Si bien ya veníamos trabajando en modalidad híbrida con clases presenciales y consultas en aula virtual por plataforma Moodle, en y los estudiantes accedían a Cuadernos de Casos que se desarrollan en Clases, sus soluciones, videos educativos de los módulos al inicio de cada uno de ellos, glosario, programas de la asignatura, planificación de clases teórico-prácticas, foros de consultas sincrónicos/asincrónicos y cualquier otro tipo de aviso referente a la dinámica de clases.

El inminente comienzo del clico lectivo 2020 provocó que éste proceso que podría llevar meses de planificación, se resuelva en cuestión de días. Gracias al apoyo institucional de la FACE-UNT, a los docentes que pusieron toda su proactividad y experticia docente en estas circunstancias complejas, dado que debíamos sumar el factor tecnológico de computadoras/tablets/ celulares con el condicionante de la conectividad e internet.

El presente trabajo se basa en las experiencias vividas como protagonistas en nuestro rol docente durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, haremos una detallada recorrida por los mismos intentando dejar sentado principalmente el proceso de enseñanza y el proceso de adaptación que vivimos en estos tiempos de pandemia y educación en entornos virtuales.

INTRODUCCIÓN AL SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE (ISIC) – AÑO 2020

Antes que nada, es necesario destacar que la asignatura ISIC se cursa durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo, pertenece al primer año de la carrera de CPN y sienta las bases en la disciplina contable. En promedio, la cantidad de inscriptos se mantuvo antes y durante la pandemia en 1100 estudiantes y la carga horaria total se compone de 84 semanales horas entre teóricas y prácticas.

Haciendo un paralelismo con la experiencia del cursado 2020 y las estadísticas del mismo, iniciamos el ciclo lectivo con 1164 inscriptos según el sistema de estudiantes SIU Guaraní y dada la situación sanitaria nacional, sabíamos que la modalidad dual con clases presenciales y apoyo del campus virtual era una utopía, por lo que el primer desafío fue lograr que los mismos inscriptos para cursar la asignatura en el SIU, se encuentren inscriptos en el campus virtual y por supuesto en nuestra aula en particular. La segunda dificultad que se nos presentó fue que el total de nuestros docentes utilice el campus virtual en forma eficaz y eficiente en una versión anterior a actual. En distintas reuniones de cátedra planteamos las posibilidades a cómo afrontar el cursado que teníamos por delante. Hubo una idea común y considerando que el tiempo apremiaba ya que el cursado iniciaba el 01 de abril, optamos por una modalidad en entorno virtual con las siguientes características:

1- Dentro de la plataforma https://campusvirtualunt.net, en nuestra aula “Introducción a la Información Contable (ISIC) - Plan 2018” Se decidió implementar en el diseño de la misma un formato por pestañas, esquematizadas de la siguiente manera:

- Pestaña de Bienvenida: fue el canal principal de comunicación entre los docentes y estudiantes, allí se informó sobre cuestiones generales de la materia, pautas del cursado no presencial 2020, fechas de exámenes virtuales e instructivos de los mismos, notas obtenidas en los diferentes exámenes, horarios de consulta sincrónicas y asincrónicas y devolución de exámenes. Además, se puso a disposición de los estudiantes simulacros de exámenes.
- Pestaña de Videos Interactivos: Considerando las diferentes opciones de cómo podríamos enseñar los conceptos teóricos y prácticos y cómo poder resolver los ejercicios de nuestro Cuaderno de Casos, uno de los recursos más utilizados fueron los videos producidos por docentes de la cátedra, donde se explicó el o los temas que incluía el módulo con un marco teórico y la resolución de un caso práctico por parte del docente. Se procuró desarrollar un tema por video, por lo que en determinados módulos los estudiantes podían encontrase con diferentes videos con una duración de entre 30 y 50 minutos en su mayoría. De esta tarea participaron todos los docentes independientemente de la categoría de cada uno.
- Pestaña de Quienes somos: dada las condiciones de la virtualidad, nos pareció necesario poder identificar quienes están del otro lado del campus virtual, como estaba compuesto el plantel docente y como contactarlos por consultas.
- Pestañas de Módulos 1 a 8: Se pensó en una planificación donde los Módulos 1 a 4, incluyan los temas que conforman el primer parcial y el Módulo 5 a 8 por los temas del segundo. Para una mejor comprensión del contenido por parte de los estudiantes, cada módulo podía incluir uno o más temas a desarrollar, y se iniciaban con una "Guía de Actividades" para orientarlos en la organización de los contenidos, ésta guía fue clave para que puedan sistematizar y dividir las tareas en cada semana de cursado. Cada módulo también incluía, videos interactivos de cada tema que se desarrollaría, casos prácticos y casos adicionales con sus respectivas soluciones y foro de consultas.
- Pestaña de Clases y Consultas Sincrónicas: al inicio de la pandemia no teníamos experiencia en el manejo de plataformas Meet o Zoom que permiten establecer reuniones en directo, pero a medida que avanzaba el curso, aprendimos como usarlas y a la vez sentíamos que era necesario poder tener algún tipo de contacto con los estudiantes, así decidimos brindar también clases de consulta por semana en forma sincrónica a través de las plataformas mencionadas.

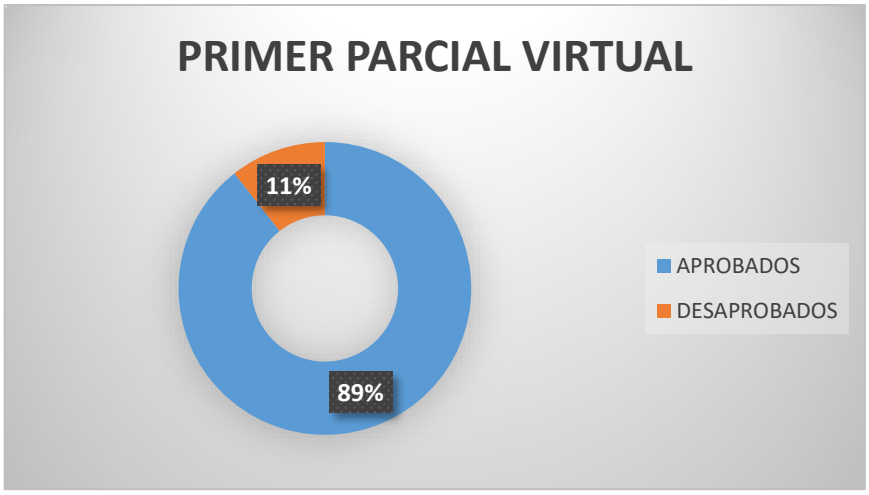
SOBRE LOS EXÁMENES

La asignatura para obtener la regularidad tiene dos exámenes parciales que deben aprobarse con un promedio de 4 puntos con aprobación del segundo, y un examen final. Dadas las condiciones sanitarias y restricciones de circulación, era imposible evaluar de manera presencial, por lo que debíamos usar los recursos virtuales.

Si bien el campus tenía años de implementación era sólo a modo informativo, no conocíamos todas las funciones y recursos para evaluar. Ante esa situación y en contacto con otros docentes, decidimos evaluar a través del campus virtual utilizando sus cuestionarios Moodle. Éstos cuestionarios están

conformados por preguntas y a su vez cada pregunta puede ser de distinto tipo, debíamos crear preguntas con los contenidos a evaluar en estos tipos de preguntas que, en su mayoría, desconocíamos.

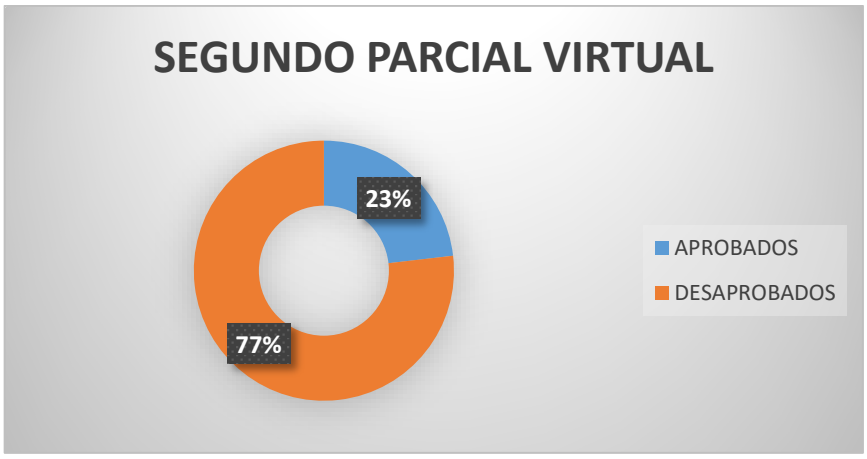
Con un gran trabajo en equipo, organizamos un banco de preguntas con más de 200 propuestas, conformadas por tipos de preguntas verdadero o falso y múltiple choice, los que previamente habíamos utilizado y verificamos que su carga en la plataforma era sencilla, rápida y sin mayores dificultades en su control posterior. Ésta elección se fundó ante el apremio de la fecha del primer parcial, sin dejar de lado nuestro desconocimiento e del uso de los diferentes cuestionarios que ofrece moodle. Párrafo aparte fue la distribución del total de estudiantes a evaluar en diferentes reuniones de meet, decidimos separar en dos turnos, ya que no sabíamos si la red de internet podía soportar tantos usuarios conectados, se decidió proceder con una serie de consignas a ser cumplidas por los docentes a cargo de cada una de las reuniones. Fue nuestra primera experiencia de evaluación 100% virtual y los resultados nos sorprendieron ya que arrojaron que aprobó el 89% de los que evaluados. Cabe destacar que en comparación con los exámenes presenciales, se evaluaron menos estudiantes que los inscriptos en la materia. Otro dato relevante posterior al parcial, es el informe del dominio IP de cada estudiante; la plataforma del campus virtual permite obtener un informe sobre el IP con el que ingresó cada participante al cuestionario, y así identificar aquellos grupos que compartían la red de internet por ser familia o se trataba de redes comunitarias, de las cuales se hizo un análisis exiguo.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2020.

Con estos datos, nos propusimos conocer cuáles eran los tipos de preguntas que aún no habíamos utilizado y que la plataforma ofrecía. Comenzamos inmediatamente a planificar y crear un nuevo banco de preguntas para el segundo parcial para evaluar de forma diferente y aprovechando las herramientas disponibles. Sin modificar el nivel de exigencia de la cátedra, formamos un banco de preguntas de cantidad similar al primero, pero con preguntas de otro tipo: numérica, de respuesta corta, elegir la palabra perdida, CLOZE, etc.; los aprobados en el segundo parcial disminuyó al 23%. Analizando los resultados, concluimos que en un examen en entorno virtual es determinante no sólo por los

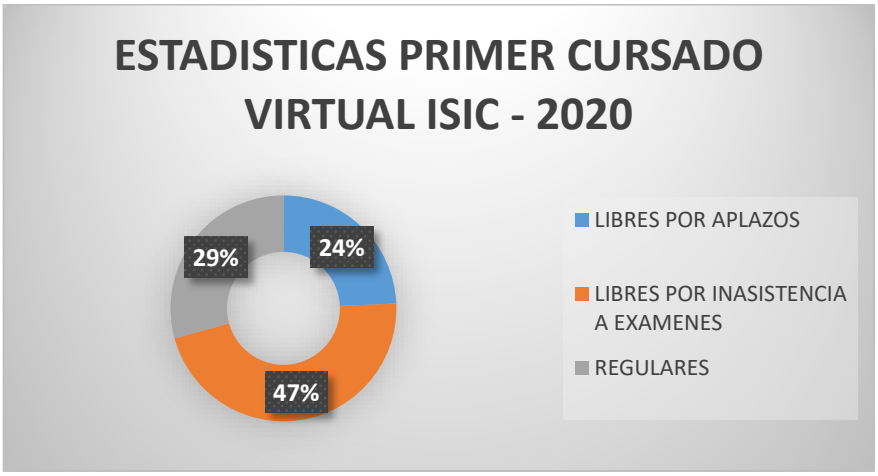
contenidos que se evalúan sino el cómo se evalúa, cómo se pregunta o propone una consigna o ejercicio.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2020.

Un dato a tener en cuenta es que los inscriptos en el sistema de Dpto. Alumnos-SIU Guaraní, no fueron todos que se matricularon en nuestra aula virtual, esto distorsionó los resultados de los exámenes por el alto índice de ausentismo, el cual se incrementó posterior al primer parcial.

Pasado el segundo parcial y las recuperaciones, el análisis del primer cursado en un entorno virtual de nuestra asignatura obtuvimos un 24% de aprobados sobre el total de inscriptos en el SIU Guaraní, y un alto porcentaje de ausentes por inasistencia a los exámenes.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2020.

INTRODUCCIÓN AL SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE (ISIC) – AÑO 2021

El período lectivo 2021 nos encontró mejor posicionados y con más experiencia en cuanto al manejo de los recursos del campus virtual. El condimento de este nuevo cursado fue que al conocer cómo funcionaban las plataformas Google Meet y Zoom, decidimos dar clases sincrónicas, tanto teóricas como prácticas. Las clases prácticas se esquematizaron por módulo, con una clase asincrónica los días lunes y dos **clases semanales sincrónicas** los días miércoles y viernes mediante plataforma Google

Meet, esto nos permitió utilizar y compartir recursos de Power Point, y poder resolver los casos prácticos. Se buscó la participación de los estudiantes y se brindó el espacio para resolver dudas y consultas. Las clases teóricas se llevaron también fueron de manera sincrónica, por plataforma Zoom, los días martes y jueves en dos turnos (mañana y tarde) con iguales oportunidades de compartir recursos en videos o slides animados en las mismas.

En este cursado 2021 cambiamos de plataforma del campus virtual a una nueva versión con mejoras evidentes, la plataforma https://campus2.unt.edu.ar. Lo trabajamos organizando por módulos, y en forma similar a la versión anterior:

- BIENVENIDOS: continuó como canal principal de comunicación, informaron las pautas del cursado 2021, horarios de comisiones, de exámenes, instructivos y simulacros de los mismos, notas de los exámenes, etc.
- QUIENES SOMOS: presentando al plantel docente y sus e-mail.
- CLASES TEORICAS: digitalizamos el material bibliográfico, subimos las presentaciones de PPT utilizadas en las clases y el Cuaderno de Casos Teóricos.
- MODULOS 1 a 8: siguiendo la planificación, los módulos 1 a 4 incluyen los temas del primer parcial y los módulos 5 a 8 los del segundo. En este cursado, aprendimos a aplicar más recursos de la plataforma Moodle e incorporamos las grabaciones de las clases sincrónicas (tanto teóricas como prácticas) mediante enlaces URL, cuestionarios con preguntas de todo tipo, videos, archivos PDF de los casos y las soluciones, así como los foros de consulta.

Comenzamos las clases con un total de 1176 estudiantes inscriptos, que debían inscribirse en el nuevo campus virtual, y en nuestra asignatura.

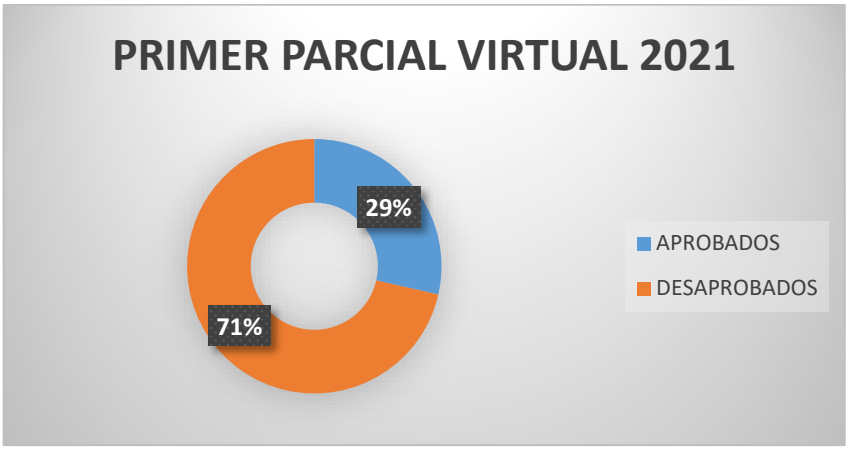
SOBRE LOS EXÁMENES 2021:

El cambio introducido fue que los estudiantes que reunían las condiciones para rendir y quisieran hacerlo, debían inscribirse en un enlace habilitado y creado en google forms y colgado en el campus virtual por una semana, para constatar su evaluación. Esto simplificó la tarea de organizar y distribuir los estudiantes en las reuniones de Meet y disminuyó la inasistencia.

Retomando lo relacionado a nuestro aprendizaje en el campus, con lo aprendido sobre los tipos de preguntas que podíamos utilizar en los exámenes, podemos mencionar algunos tipos de preguntas que creemos se destacan en la aplicación para evaluar nuestros contenidos:

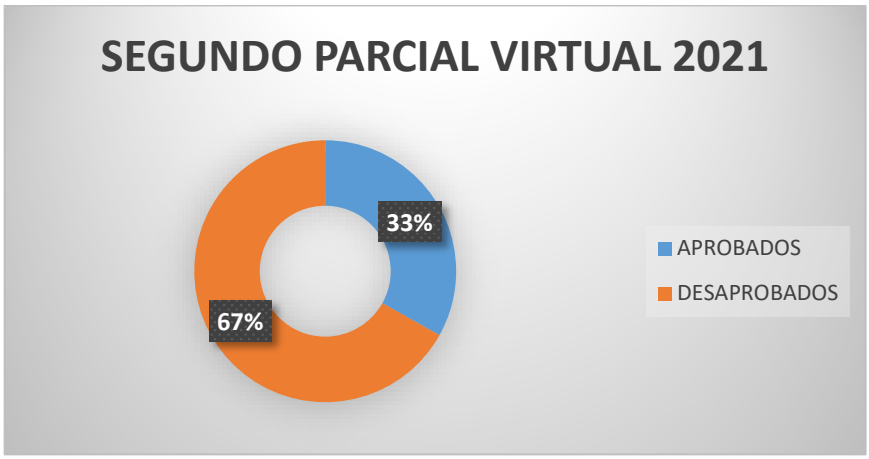
- Preguntas del tipo Respuesta corta: ya que permiten una respuesta de una o unas pocas palabras que se califica comparándola con distintas respuestas modelo.
- Preguntas del tipo Numérica: permiten una respuesta numérica que es calificada comparándola con distintas respuestas modelo (incluye márgenes de tolerancia).
- Preguntas del tipo Respuestas anidadas (CLOZE): son preguntas del tipo flexibles pero que solo pueden crearse introduciendo texto que contiene códigos especiales que crean preguntas anidadas de opción múltiple, cortas y numéricas.

Las preguntas anidadas permitieron que los estudiantes puedan hacer asientos contables en un cuestionario de examen, como también nos permitió subir comprobantes para identificarlos y registrarlos. Este tipo de preguntas fue clave para trabajar dentro del entorno virtual. Como ventaja fue que los estudiantes tenían mayor práctica en este tipo de cuestionarios dado que las otras materias también utilizaron estos cuestionarios en evaluaciones parciales o finales. Trabajamos con bancos de preguntas más pequeños pero separados en distintas categorías, lo que llevó a que los aprobados del primer parcial 2021 asciendan al 29%, un resultado similar al del segundo parcial en 2020.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021.

En el segundo parcial en entorno virtual 2021, siguiendo con la misma modalidad, obtuvimos el 33% de aprobados, esto se debe a que decidimos no considerar ausentes por inasistencia en todo el cursado en estas condiciones de enseñanza y por la inscripción para rendir el examen.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021.

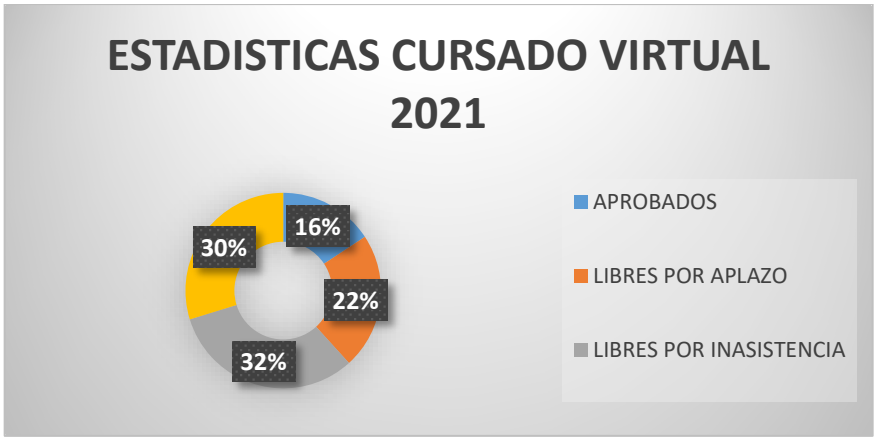
Las recuperaciones fueron en agosto de 2021, se decidió tomarlas de manera presencial con estrictos protocolos de prevención, lo cual se combinó con una modalidad dual para aquellos estudiantes que no podían concurrir a ser evaluados. Con esto obtuvimos menor ausentismo.

Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021.

Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021

Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021.

Nuevamente, la cantidad de estudiantes en condición de libre es elevada, pero vemos que está compuesta en su mayoría por estudiantes que no se presentaron a los exámenes.



Fuente: Datos propios Cátedra ISIC 2021.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los docentes tenemos el desafío de brindar una educación de calidad aún en pandemia. Las universidades están recibiendo estudiantes que tuvieron 2 años de enseñanza sin presencialidad con serios problemas en la suficiencia de conocimientos y prácticas de estudios del nivel secundario. La incertidumbre que todavía tenemos con respecto a las condiciones sanitarias en las que se desarrollarán las clases los próximos años, hace que nuestros estudiantes no tengan reglas claras para organizar sus tareas académicas. En estos dos últimos 2 años de no presencialidad, observamos que a los estudiantes les resulta muy difícil prestar atención y seguir el desarrollo de las clases, también los docentes tuvimos que enfrentar el fenómeno de las cámaras apagadas.

Haciendo un análisis FODA, la situación de pandemia nos hizo adelantar procesos de cambio como la enseñanza en entornos virtuales. Si bien las clases presenciales anteriores eran acompañadas con actividades de nuestra aula virtual, este proceso híbrido de enseñanza era incipiente. Llegando a ser una de nuestras debilidades, el no haber desarrollado eficientemente el uso del aula virtual de la cátedra.

El contexto cambió y se nos dio la oportunidad de desarrollar nuestra tarea docente en forma no presencial y la única herramienta que teníamos era a través del uso del aula virtual brindada por la UNT y haciendo uso de otras plataformas. Nuestra principal fortaleza fue el plantel docente, que la mayoría tenía manejo de herramientas virtuales aplicadas a la didáctica de la enseñanza. También veníamos trabajando en la creación de videos animados en nuestros desarrollos de contenidos de la asignatura. El trabajo colaborativo de todos los integrantes de la cátedra hizo que se tomara la decisión de comenzar las clases y evaluaciones no presenciales primero en forma asincrónica y luego sincrónica con consultas permanentes. Las evaluaciones parciales fueron mejoradas y los estudiantes no perdieron ninguna instancia de evaluación.

Las autoridades de la FACE-UNT hicieron todo lo posible para acompañar a los estudiantes durante esta situación sanitaria, otorgando becas de conectividad y firmando convenios con municipalidades del interior de la provincia de Tucumán para que prestaran sus instalaciones con redes de internet a los estudiantes durante los exámenes, ya que nos enfrentamos a la disparidad de recursos con que cuentan los estudiantes que solo cuentan con un dispositivo móvil, lo que dificulta el desarrollo de las diferentes actividades áulicas y mucho más cuando tienen que rendir los exámenes.

LAS TÉCNICAS DE NEGOCIACIÓN AL SERVICIO DEL DISEÑO DE MAPAS ESTRATÉGICOS

Castillo, Jorge Segundo; Ceballos, Ana M.; Muratore Francisco J.; Lescano, Omar
Institución: Universidad Nacional de Santiago del Estero
jorcast@unse.edu.ar

Eje temático: Experiencias Docentes
Palabras Clave: Negociación - Mapas - Estrategia

Resumen

Se presentan los resultados de una experiencia didáctica propuesta y realizada por docentes y estudiantes de la asignatura Control de Gestión de la carrera Licenciatura en Administración de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE, utilizándose los Principios de Negociación para diseñar Mapas Estratégicos.

La experiencia se desarrolla virtualmente en la Plataforma Webex relacionando al caso de una empresa de comunicación del medio, dentro del sector de cable operadores. Para salvaguardar la información de la misma se utilizará un nombre ficticio para aludir a la misma el cual será "Santiago Comunicaciones" (SGOCOM en adelante).

SGOCOM es una empresa de servicio de Comunicación perteneciente a un Grupo de medios que opera en tres plazas Rosario, Salta y Santiago del Estero.

Entran en escena cinco alumnos para la acción simulando ser los gerentes de mandos medios y la gerencia general, sobre la base de un liderazgo participativo utilizan las técnicas para negociar la estrategia desde las cuatro perspectivas del modelo del mapa estratégico de Kaplan & Norton.

El foco central está puesto en el diálogo, la objetividad de la información y el estilo colaborativo para negociar estrategias en cada uno de las perspectivas.

Cada propuesta estratégica se inspira en una alta escucha de participantes, generándose objeciones sobre la base de conversaciones inteligentes hasta logra acuerdos como dice William Ury "construyendo un puente dorado entre los participantes" haciendo referencia al último paso de la negociación.

La experiencia virtual constituyó un alto grado de motivación y aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La propuesta para implementarla en el aula virtual, se basa en una experiencia docente en la catedra Control de Gestión, utilizando el modelo del Mapa Estratégico de Kaplan & Norton sobre la base de la técnica para negociar de William Ury, nos propusimos documentar las mejores prácticas de la enseñanza de la administración a nivel grado, pero terminamos creando una combinación de metodologías en un juego de roles para definir estrategias en todas las perspectivas, utilizando la técnica de negociación.

Se propone aquí, como una estrategia más, el uso de la virtualidad en la plataforma Webex UNSE para el aprendizaje de los pasos para negociar, utilizando los mapas estratégicos y la metodología de juegos de roles entre el staff gerencial. Se aborda una experiencia de aplicación de la misma de los alumnos de la carrera Licenciatura en Administración de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

La experiencia desarrollada consiste en acordar un marco de prioridades estrategias a través de modelos como el de Fred David "matrices estratégicas", para luego codificar un marco de prioridades y negociar las estrategias que conformarían el mapa alineado a la visión y misión de la empresa.

Este modelo del mapa, siguiendo las enseñanzas de (KAPLAN R. y NORTON D., 2000) dentro de las cuatro perspectivas, a saber: Perspectiva de Resultados que contiene estrategias financieras, que son valiosos para resumir las consecuencias de una evaluación y traducirlas en una matematización de valores cuantitativos, de acciones que ya se han realizado y de una proyección. Perspectiva del Cliente, enfocada al servicio, se deben identificar los segmentos de clientes y necesidades, esta perspectiva acostumbra a incluir varias medidas genéricas que resultan de una estrategia, bien formulada y bien implantada. Perspectiva de Procesos Internos, se deben identificar los procesos críticos internos de la gestión que se trate, debe ser excelente. Perspectivas de Formación y Crecimiento, proceden de tres fuentes principales: las personas, los sistemas y los procedimientos, los proyectos de esta naturaleza tendrán que invertir en capacitación, potenciar los sistemas y tecnologías de la información y coordinar los procedimientos y rutinas de la organización.

Estos modelos sirvieron de base para ejecutar el objetivo de este trabajo aplicando herramientas de aprendizajes innovadoras en aulas virtuales para negociar la cuantificación de variables claves de éxito, usando los resultados como una práctica de estudio de caso y que el mismo sirva de modelo para aplicarlo en otras situaciones simuladas o reales de su profesión.

La realidad muestra que existen innumerables herramientas y técnicas para transferir conocimientos y vivenciar aprendizajes, pero muchas veces estos están aislados de la realidad en instituciones educativas. Al respecto, surgen los siguientes interrogantes: ¿Se podrá combinar herramientas innovadoras de aprendizajes en el aula virtual? ¿Se podrán utilizar métodos de negociación para una mejor comprensión de situaciones reales?

Los interrogantes motivan a buscar respuestas, acorde a las circunstancias, que contemplen las causas que originan las situaciones problemáticas descriptas en este trabajo y a asumir compromiso, que

reflejen hechos concretos. Por lo tanto, la propuesta es mostrar cómo los alumnos convierten las aulas virtuales en verdaderos campos de práctica para negociar casos estratégicos utilizando metodologías de enseñanza innovadoras.

FUNDAMENTACIÓN

El trabajo virtual que realizan los profesores en todos los aspectos del proceso de enseñanza –desde la planificación de sus clases, la elección de las estrategias de motivación para el aprendizaje, puede resignificar el aprendizaje de sus alumnos y el desafío es transformador y complejo.

Los escritos de William Ury, dentro del Proyecto de Metodología de Negociación de Harvard, editado por primera vez en 1981. Desde entonces muchos otros autores, toman como punto de partida o como base los insumos bibliográficos del citado autor. Este fue un desafío de llevar los principios de la negociación utilizando mapas estratégicos a un caso concreto, de tal forma que los grupos de alumnos simulen situaciones de la vida empresarial. Por tal motivo se ha decidido volver a las fuentes y exponer-con alguna adaptación propia y simplificada –la teoría de Ury que, está universalmente aceptada.

Se utilizó la herramienta para la aplicación del caso concreto porque los problemas empresariales y en situaciones de decisiones de estrategias los participantes buscaban acuerdos en conjunto.

La teoría de negociación utilizada está basada en principios que apuntan a satisfacer los intereses de las partes, a través de un dialogo profundo y esto fue lo que pusieron en práctica en el aula virtual negociando diferentes estrategias alineadas a la visión/meta de cada una de las perspectivas del modelo de Kaplan & Norton, a saber, perspectiva de Resultados/financiera, perspectiva de clientes, perspectiva de procesos internos y perspectiva de aprendizaje y crecimiento. Implica varias mentes trabajando en conjunto, cooperando, intercambiando ideas, discutiendo, interpretando y reinterpretando.

La importancia de la utilidad de la metodología es que puede significar un aporte alternativo valido a la problemática de los estudiantes, en el sentido de simplificar las clases, combinadas con las tic, a los fines de ser de gran ayuda para su aprendizaje y la de sus pares.

Los principios de negociación de William Ury aplicada a la experiencia, impulsaron a los estudiantes al dialogo y al consenso de variables a los efectos de buscar acuerdos, teniendo en cuenta el caso seleccionado al efecto.

El mundo actual es un mundo de negociación, de comunicaciones para lograr acuerdos, cada vez más las organizaciones se transforman de pirámides jerárquicas en redes horizontales, hay una revolución en la forma de tomar decisiones, no basta con dar órdenes la realidad nos obliga a negociar la estrategia, la táctica, la operación y el control, esto nos lleva a pensar que las experiencias actuales se deben convertir en experiencias virtuales y lograr así en un verdadero campo de práctica para desarrollar las competencias del estudiante.

Pero en esta experiencia metodológica, la información, los factores claves de éxito y la visión se pueden abordar estratégicamente desde el diseño del mapa estratégico mediante principios de negociación y el alumnado es el centro del proceso de su propio aprendizaje. Para ello se vivenciaron tres dimensiones claramente destacadas: **Estrategia que surgen del mapa:** Hacer de la misma la agenda organizativa principal, a través de interacción entre participantes. **Enfoque:** crear un enfoque muy fuerte. Con el mapa estratégico como ayuda de "navegación", cada recurso y cada actividad de la propuesta quedan alineadas la estratégica de cada perspectiva con la visión y misión de la empresa. **Organización:** movilizar a todos los equipos de alumnos para que actúen en forma colaborativa buscando acuerdos y consensos, por lo tanto, el mapa proporcionará la lógica y la arquitectura de la estrategia en una relación causa efecto.

DESARROLLO

Al inicio de la jornada, se realizó una presentación del modelo de mapas estratégicos de Kaplan & Norton y se indicó la forma en la que se utilizaría en el juego de roles aplicando principios de negociación. El mapa contiene cuatro perspectivas a negociar la estrategia y son las siguientes:

Perspectiva financiera, Perspectiva de clientes, Perspectiva de procesos internos y Perspectiva de aprendizaje y crecimiento.

Los alumnos dialogaban en cada una de las perspectivas para lograr acuerdos a través de la negociación con información objetiva siempre teniendo en cuenta la visión y la misión de la empresa como una guía.

En el caso de la experiencia virtual los alumnos administran la información, analizan situaciones, generan capacidad de indagación entre pares hasta lograr acuerdos.

Este modelo permite mejorar la performance de aprendizajes de los estudiantes, fundamentalmente cuando se aplica a situaciones empresariales ya que hay una revolución en la forma de tomar decisiones pasando de una decisión individual a una grupal.

Se diseñó una agenda para la jornada, que prevé 3 momentos: Introducción, armado del grupo de trabajo, Trabajo grupal y Exposición.

Introducción: se planifica informar a los estudiantes el objetivo del trabajo, el tema a abordar y el método con el que se trabajará. Se prevé una duración de 15 min. En esta instancia es de un dialogo interactivo entre el profesor y sus alumnos, en la cual el docente explica la organización que será testigo para el trabajo y la búsqueda de información para el proyecto educativo, hay que tener en cuenta que el tema de los mapas estratégicos forma parte de los temas que comprenden el programa vigente de la asignatura Control de Gestión.

Armado del grupo de trabajo: se planeó distribuir los estudiantes en 2 grupos de 6 integrantes, teniendo en cuenta que el total de alumnos son doce. La misma fue a través de un juego empresarial. Se proyectó que los 6 integrantes de los grupos trabajaran en el caso con contenidos de administración utilizando los modelos para la definición de la estrategia de la empresa. Se seleccionó para que los estudiantes elijan los contenidos mencionados de Kaplan & Norton y los principios de negociación de Ury. Se destina para esta etapa 10 minutos.

Trabajo Grupal: Se destinó 1 hora para esta etapa y se diseñó la siguiente Guía Orientadora. Con relación a la aplicación del Método de Ury fue necesario simplificarlo y adaptarlo en tres pasos a los efectos de la experiencia docente, teniendo en cuenta los siguientes:

1. Busque una nueva perspectiva, amplia: Esta fase indica ganar perspectiva, tiene mucho que ver con la información y visión que tengan las personas. En el caso de la experiencia áulica los alumnos se nutren de información interna/ externa útil que serán validados en el mapa a través de las variables seleccionadas para tales efectos y medir las influencias hacia la visión/misión de cada una de ellas para el éxito.
2. Póngase en el lugar del otro: Este principio es ver las cosas como lo hace el otro; lo más trascendente es escuchar. En el caso los alumnos exponen y se escuchan entre los pares sus visiones relacionados a cada perspectiva del modelo, para luego pasar el último paso.
3. Utilice un criterio objetivo para decidir y construya un puente dorado entre los participantes: este paso es el núcleo de la negociación, ya que los estudiantes administran información, analizan situaciones, generan capacidad de indagación entre pares en las diferentes posturas a través de un juicio objetivo van construyendo una mejor relación y resultado.

Con relación al mapa estratégico de Kaplan & Norton la guía fue la siguiente:
1. Arriba en el ovalo superior se empieza definiendo el éxito de la organización testigo, una manera de redactar una definición de éxito, es recordando la visión, misión y valores, porque en última instancia, en el nivel macro estamos hablando de un mapa estratégico inspirador de muchos otros, porque no hay un solo mapa estratégico en la organización, vamos a armar uno, lo que Kaplan y Norton llaman de nivel cero, será como un paraguas de grandes conceptos que tienen que inspirar a todos los demás.

2. Se trabaja en el establecimiento de las estrategias para alcanzar ese objetivo. Comenzando por la planta baja, a la perspectiva de aprendizaje, ¿por qué? esos son los cimientos, ahí voy a ver qué voy a hacer, tengo que pensar alguna estrategia sobre capital humano para alcanzar aquello, tengo que trabajar un poco con el mundo naranja, el capital informacional. ¿Qué estrategia puedo aplicar en el capital organizacional? ¿tengo los líderes?, ¿se me ocurre alguna idea genial?, ¿tengo creatividad? Y luego las flechas están sugiriendo que cada estrategia va a alimentar a estrategias en la perspectiva de los procesos, en la perspectiva de los clientes y en la perspectiva financiera.

3. Una vez que tenemos armado las estrategias en las cuatro perspectivas, vamos a definir para cada estrategia al menos una táctica, cómo lo voy a enfrentar, y una vez definido los cómo, identificamos por lo menos un indicador para monitorear ese cómo, por supuesto podemos plantear más de un como

para una estrategia. De esta forma completamos el mapa integral con estrategias, tácticas e indicadores. Todo este proceso sobre la base de negociaciones, acuerdos y consensos.

Se respondieron consultas de los participantes. Se distribuyeron los grupos de trabajo. Se entregó la guía orientadora y los grupos realizaron la tarea en el video conferencia de webex unse.

Resultados

Entre las producciones de los estudiantes, las que fueron concebidas utilizando sus dispositivos, destacamos las siguientes:

- Grupo Facebook Control de Gestión: consiste en una página de Facebook, en las que incorporaron fotos de sus tutoriales y notas de clase y recomendaciones referidas al modelo aplicado.
- Video tutorial: se trata de una clase explicativa, del grupo filmada ad hoc, a cerca del trabajo desarrollado
- Grupo WhatsApp-Consulta: consiste en un grupo especialmente creado con el objeto de recibir y responder consultas en forma permanente sobre el proceso de armado del mapa estratégico integral.
- Video ilustrativo: muestra el desarrollo de un proceso representado y grabado por los alumnos. El mismo se encuadra dentro de la teatralización de situaciones, del caso testigo.

Para el monitoreo de las propuestas presentado por los alumnos aplicando la metodología del caso propuesto, hemos seleccionado las siguientes estrategias que fueron sujetas a negociación:

- Perspectiva financiera: Estrategias de productividad: mejorar la utilización de activos
- Estrategias de crecimiento: expansión local. (incrementar la base de clientes)
- Perspectiva de clientes: desarrollar programas de mercadotecnia
- Perspectivas de procesos: programas de inversión en productos y servicios. Mejora continua.
- Perspectiva de aprendizaje y crecimiento: programas de inversión de nuevas tecnologías y desarrollo de competencias.

CONCLUSIONES

Esta experiencia resultó importante en más de un aspecto. En primer término, los alumnos accedieron a un proceso virtual de negociar on line en temas de estrategia, para ellos nuevo, la metodología empleada. Esto significó una apertura y, a la vez, el logro de acuerdos que los tuvo como protagonistas entre sus necesidades de aprendizaje y los problemas asociados al caso concreto.

Otro de los puntos importantes de la experiencia, destacado por los alumnos, fue la posibilidad de estar en contacto virtual con los docentes en una situación de dinámica grupal. En la Universidad los estudiantes están habituados, en general, a trabajar con materiales que presentan la información en forma mediatizada: manuales, fotocopias, textos reelaborados por los docentes, etc. En este sentido, el hecho de tener que resolver y negociar acuerdos sobre la base de modelos, significó una vivencia nueva e interesante desde el punto de vista pedagógico.

La motivación del alumnado desde el inicio hasta el final de la experiencia fue elevada, ya que a la mayoría de los estudiantes les resultó agradable y cercana la utilización de los principios de negociación a través de medios tecnológicos y esto permitió el trabajo cooperativo entre los estudiantes en forma positiva, además porque tuvieron roles gerenciales diferentes en donde vivenciaron la negociación como mecanismo para acordar visiones personales, logrando en algunos casos visiones compartidas.

Se sugiere, sostener esta experiencia y potenciarla en otros temas de administración, estas iniciativas virtuales combinando con lo presencial constituirá una forma de ampliar posibilidades dentro de la planificación académica en beneficio de los alumnos.

La propuesta lograría sus objetivos siempre y cuando se le dé continuidad a la implementación de metodologías donde el alumno sea el eje central del aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

URY William y FISHER Roger (1981) La negociaciòn por Principios . Editorial Norma. Bogota
URY William (1995) “Supere el No”, Bogotá, Editorial Norma.
FISHER Roger y URY William (1996) “Si…de acuerdo”.Bogota. Editorial Norma.
KAPLAN R. Y NORTON D.-(2000)- Mapas estratégicos: como convertir los activos intangibles en resultados tangibles, Barcelona, Gestión 2000 S.A
KAPLAN R. Y NORTON D. -(2000) -Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard) – Symnetics – Gestion 2000.
PEREZ ALFARO A.-(2000)-Control de Gestión y Tablero de Comando-Depalma-Buenos Aires-Argentina.

REFLEXIÓNES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN Y HACIENDA PÚBLICA

Nina, Miguel Martin
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Unas
martmig11@hmail.com

Eje Temático: Experiencias Docentes
Palabra Clave: Gestión Pública

Resumen

El trabajo que se presenta, pretende realizar una reflexión de la Asignatura Administración y Hacienda Pública (AyHP), cuyo objeto es el estudio de la actividad financiera del Estado, lo que permite profundizar en los aspectos más relevantes de la gestión pública, cuyo principal componente es el presupuestario.

El análisis de la gestión del Estado se lo efectúa desde tres aspectos fundamentales, siendo la primera la relación entre estado y sociedad respecto de su organización, la gestión y evaluación de las organizaciones y entidades públicas.

En este aspecto, la Administración y Hacienda Pública estudia a la gestión pública desde un conjunto de órganos que tienen como cometido fundamental la realización de actividades propias de la actividad financiera del Estado que, salvo excepciones, estudia de manera genérica a los recursos públicos, y de manera específica a los gastos públicos.

El análisis de las reflexiones contempla el cuadro de complejidad que tienen las organizaciones y entidades públicas y las causas que pueden explicarlas. Dicha complejidad y reflexiones contemplan otro aspecto relevante que es el presupuesto, que impone un equilibrio más allá del monetario, sobre la base de los preceptos de la Constitución Nacional y en especial su art. 75º.

El paquete de reflexiones tiene como finalidad ubicar el objeto de estudio del AyHP, en segundo lugar, reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y tercer lugar reflexionar que su contenido no sólo es relevante para el futuro profesional, sino que también es importante para la formación del estudiante como ciudadano.

Introducción

Las reflexiones permiten observar a la gestión pública, cualquiera sea el nivel de gobierno, como lo expresa Oszlak (2004), uno de los objetos que se observa es el Estado o la esfera pública, la que se fue definiendo y redefiniendo a lo largo del tiempo como una forma de materialización del aspecto ideológico y, un segundo aspecto, es el presupuesto en todo el proceso presupuestario de la realidad política.

La gestión del Estado, comprende el análisis de otros aspectos como el ideológico, la cultura organizacional, el liderazgo, la tecnología de gestión y de producción utilizada, que permiten también reflexionar y que son señalados por Felcman (2019). Esto es relevante considerarlos a modo de síntesis, sin poner centro en los mismos, en tanto sirven para entender la complejidad de la Hacienda Pública. La unidad de análisis es la propia Hacienda Pública, caracterizada por su complejidad, donde se producen cambios, rupturas y continuidades en la gestión de la misma.

Las reflexiones de la actividad financiera del Estado, resulta de interés por su vinculación con la complejidad de la misma y con el concepto de equilibrio del presupuesto en sus tres dimensiones: la monetaria, la de bienes públicos y la del contrato social.

La evaluación de todos estos elementos contribuye a especificar las reflexiones sobre la enseñanza de la asignatura Administración y Hacienda Pública

En la ponencia, no se pretende volver sobre los aspectos mencionados por Felcman, que seguramente serán analizados en otro momento. El objetivo es mostrar las reflexiones sobre las dimensiones de la organización, la gestión y evaluación de la Hacienda del Estado.

Para ello, se describen brevemente las características, la complejidad de la Hacienda Pública y la necesidad de mejorar la gestión del Estado, mejorar el presupuesto institucional, lo que permite ir reflexionando sobre la asignatura en sus aspectos teóricos y prácticos.

La asignatura reviste fundamental importancia para el ejercicio profesional del egresado de la carrera de Licenciatura en Administración y tiene relación con materias específicas del plan de estudios. Requiere la utilización de conocimientos previos como los brindados por el Derecho Constitucional y el Derecho Administrativo y las asignaturas contables. Su conocimiento es fundamental para la comprensión y funcionamiento de la actividad financiera del Estado. Ello se completa con otros contenidos vinculados con las organizaciones públicas y prepara al futuro profesional para asesorar en cuestiones atinentes a las organizaciones y entidades del Estado.

Fundamentación:

a. La complejidad de la Hacienda Pública

La Hacienda del Estado, puede analizarse sobre la base de distintos niveles de complejidad. Esta complejidad permitirá explicar su funcionamiento y las formas de gestión. Estas formas de gestión

deben responder a distintas realidades, las que se vinculan con factores económicos, políticos y sociales y dependerá de la realidad política.

La complejidad de la Hacienda del Estado, además de estas dimensiones vinculada con el funcionamiento y forma de gestión, tiene una mirada interna, donde la complejidad se relaciona con aspectos derivados de las propias restricciones que tiene el Estado, como ser las normativas, presupuestarias, la rigidez de las estructuras, la cultura organizacional, la diversidad de intereses, los fines, y tiene una mirada externa que se relaciona con los movimientos del mercado, con los escenarios políticos, la tecnología y las nuevas demandas sociales.

La descripción de la complejidad planteada, constituye una síntesis de algunos aspectos que Etkin, Jorge (2005) menciona en unos de sus principales libros sobre la complejidad de las organizaciones. Aquí el autor destaca que esto es una advertencia sobre la necesidad de ser selectivo, ser cuidadoso, ser riguroso, ser profundo a la hora de hablar de tantas cosas, que tanta gente dice de diversas maneras, con respecto a la complejidad, la que se analiza en la presente ponencia. Tema que no deberían ser objeto de banalización.

Esto constituye un primer enfoque de la complejidad de la Hacienda del Estado, que se puede denominar formal y técnica, con la característica que las instituciones y organizaciones públicas prestan múltiples servicios y bienes a brindar a la comunidad, con una diversidad relevante.

Una segunda mirada de la complejidad en la Hacienda del Estado, estaría dada por los múltiples objetivos, de orden económico, social y político, no siempre congruentes entre sí, que son mencionadas en la ponencia a los efectos de entender la complejidad de las organizaciones y entidades públicas.

Esta afirmación permite que la complejidad de la Hacienda del Estado y la complejidad de la gestión se manifiesta, por un lado, por la escasa predisposición de sus miembros de subordinar sus intereses a los intereses de quien conduce la gestión o que tiene a su cargo el gobierno, por otro lado, está la diversidad de intereses o *stakeholders* (individuales o institucionales) de los grupos de integran esa comunidad o esa hacienda.

Estos dos aspectos podrían ser la causa de esa complejidad a la que aludimos y que hacen que las tareas no sean fáciles de realizar, lo cual puede o no, ser compartido. Sin embargo, esa complejidad puede tener una explicación en tres aspectos fundamentales, que no son interpretados de manera correcta o son confusos para quienes ejercen la función de gobernar, en otras palabras, se sustentaría en ambigüedades.

Una de ellas sería una ambigüedad de propósito, referida a que no se conocen cuáles son los fines de las entidades y organizaciones púbicas, otra, de evaluación referida a la necesidad de evaluar, de controlar, de cambiar aquello que no es de utilidad y una tercera ambigüedad, muy importante, de poder, referida a aquellos casos en donde el que ejerce el poder no sabe ejercerlo o no sabe que lo

tiene, donde siempre está la política, pero que no lo es todo, una buena gestión requiere el ejercicio del poder. Estos tres aspectos pueden llegar a explicar desde otro ángulo la complejidad de la Hacienda del Estado.

b. El Presupuesto y el Equilibrio

La actividad financiera del Estado, se refiere a la organización de los recursos necesarios para afrontar los gastos normales y aquellos gastos inevitables, donde surge la necesidad de la elaboración de un presupuesto financiero, en la cual la intensidad de dicha actividad aumenta en forma directa a la complejidad de la organización.

El presupuesto en nuestro país tiene raigambre constitucional. Tal es así que el art. 75, inc.8, al fijar las atribuciones del Congreso Nacional, establece:

> "Fijar anualmente, conforme a las pautas establecidas en el tercer párrafo del inciso 2 de este artículo, el presupuesto general de gastos y cálculo de recursos de la administración nacional, en base al programa general de gobierno y al plan de inversiones públicas y aprobar o desechar la cuenta de inversión" (Ley 24.430. Constitución de la Nación Argentina, 1994).

Se puede advertir, que en dicho precepto quedó plasmada la intención de nuestros Convencionales Constituyentes, que el presupuesto de recursos y gastos se fija en función a un programa de gobierno y al plan de inversiones públicas.

El presupuesto puede definirse de la siguiente manera:

> "…es la institución en que históricamente se han plasmado las luchas políticas de los representantes populares por conseguir el derecho de fiscalizar y controlar el ejercicio del poder financiero (…). Ello ha dado al presupuesto un aspecto jurídico – político o constitucional innegable (…), por cuanto representa la autorización de la comunidad política a través de sus representantes, que mediante la aprobación de la ley de presupuesto prestan su consentimiento al programa de ingresos y de gastos públicos del gobierno para un período determinado" (Laband, 1979, pág. 11)

Esta definición, permite analizar tres tipos de equilibrios que muestra este Instituto Constitucional:

a) Posibilita un equilibrio financiero entre gastos y recursos públicos.
b) Posibilita un equilibrio no financiero entre las necesidades públicas y los servicios públicos que el estado prevé para el ejercicio financiero.
c) Posibilita un equilibrio social, tipo contrato social entre la sociedad civil y el gobierno.

Es decir, el presupuesto permite determinar un equilibrio financiero, uno no financiero y un equilibrio social.

Lucio Palumbo cita a Juan Bautista Alberdi, quien define al presupuesto de la siguiente manera:

> Esa ley es la sanción que da el Congreso (…) es el consentimiento que presta el país al programa o presupuesto de entradas y gastos de la administración general, formado y ofrecido en

> proyecto por el Poder Ejecutivo, como jefe de la administración, que la Constitución pone a su cargo y conocedor inmediato de las necesidades del servicio administrativo (PPB Abogados, 2011, párrafo 7)

En referencia a esto, es importante recordar las palabras de nuestro maestro Gustavo Wierna cuando dice que el Presupuesto es esencialmente un Plan de Acción, un Mandato de Hacer que el Pueblo por medio de sus representantes dispone que realice el Poder Ejecutivo a los fines de gobernar la Comunidad en su camino al bien común.

El autor citado indica que, en el sistema Republicano, de acuerdo con las Constituciones, el Presupuesto no es solamente un problema que atañe al Poder Ejecutivo que propone los gastos de la administración y del Legislativo que debe aprobarlos y sancionar las normas impositivas para su realización, sino que comprende al Poder Judicial, que junto con los otros dos órganos (Legislativo y Ejecutivo), constituyen el gobierno de la Nación, que tiene por misión el controlar la justicia de las leyes impositivas y que los gastos se apliquen a las necesidades públicas, porque en las distribuciones de incumbencias, es el órgano del poder (PJ) que tiene la obligación de garantizar que los deberes y los derechos establecidos en Constitución de la Nación Argentina, sean respetados, se encuentren protegidos y los servicios públicos cumplidos.

Como se menciona en puntos anteriores, el presupuesto nos impone un equilibrio más allá del monetario, donde la política fiscal es la forma concreta en que el Estado determina el monto total y la composición de las erogaciones y de los recursos. Esa política fiscal tiene diversos objetivos según lo expresa Miñana (1998), entre lo que se puede mencionar el grado de satisfacción de las necesidades sociales, que se materializa con bienes públicos y que se vincula con unos de los equilibrios que muestra el presupuesto. El resultado de todo ese proceso que menciona Miñana, muestra determinados resultados como consecuencia de las operaciones fiscales, que se denomina resultado financiero, el cual también esta alcanzado por las reflexiones aludidas Tales reflexiones no solo comprenden a las cuentas presupuestarias (Si bien se menciona sólo a las cuentas presupuestarias, es correcto indicar que tales resultados tienen impacto en todas las cuentas públicas, sean las patrimoniales, financieras o las cuentas nacionales.), sino todas las cuentas públicas.

Desarrollo

El estudio de la Administración y Hacienda Pública tiene por objetivo general brindar herramientas teóricas y prácticas para profesionalizar a los agentes del sector público, por intermedio del desarrollo y perfeccionamiento de las competencias de la gestión gubernamental en contextos modernos y tecnológicos, y la de auditoría y el control.

Se propone el desarrollo de un programa integral que permita una profundización en materia de gestión gubernamental, administración pública y evaluación, donde entre sus objetivos está el referido a la integración de sus conocimientos, referidos a los principios de la gestión en el Sector Público y que incorpore sus conocimientos, De esta misma forma correspondería la reflexión sobre la importancia

de la gestión financiera y económica, fundamentalmente del proceso de ejecución de gastos contenidos en la gestión gubernamental, como así también sobre la evaluación.

Se prevén los siguientes contenidos mínimos: Administración, gestión y control del Sector Público. Actividad financiera – económica – patrimonial del Estado. Hacienda Pública. Administración Presupuestaria. Principales Ingresos y Gastos. Administración del Tesoro. Administración del Crédito Público. Administración del Patrimonio del Estado. Administración del Sistema de Inversiones. Los Sistemas de Información del Sector Público. Estados contables públicos. Análisis e interpretación. Políticas y administración del control público. Sector Público Argentino: Nacional, Provincial y Municipal. Sector Público No Financiero. Actualización en temas de la Administración Financiera y de Políticas y Administración del Control Público.

Primer análisis

Cabe destacar la importancia de incluir la asignatura en el cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración, siendo parte del ciclo profesional (Res. CDECO Nº 324/2021 Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración año 2022). Es decir, la ubicación de la asignatura en un nivel de cursado donde el alumno ha visto conceptos vinculados al derecho constitución, derecho administrativo y las áreas como la contable. (Planificación, 2021)

Esta constituye la primera reflexión, la necesidad de visibilizar como materia obligatoria en el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Administración, no solo por la importancia en la formación del futuro profesional de las ciencias de la administración, sino también es importante destacar la formación como ciudadano crítico de la gestión pública.

Esto se complementa si consideramos que más de la mitad de los dineros del producto bruto interno pasan por el Sector Público, de allí la importancia de reflexionar sobre estos aspectos.

Esta reflexión permite, indicar que es lo mejor para los estudiantes y la inclusión de la Asignatura Administración y Hacienda Pública en la carrera de Licenciatura en Administración resulta relevante.

Segundo Análisis

El otro elemento de reflexión vinculado con la importancia de la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios 2022 aprobado por la Universidad, lo constituyen las incumbencias profesionales del Graduado en Administración.

En este aspecto, el nuevo plan que estará vigente para el año 2022 forma parte de un proceso de actualización y modernización de los trayectos formativos, que tiene como marco de referencia las incumbencias dada por la Ley 20.488/73, referida a los profesionales en ciencias económicas.

De la misma forma, la Res. CDECO Nº 324/21 que aprueba el nuevo plan de estudios establece los alcances del título y destaca que el Licenciado en Administración (LA) es un profesional con capacidad para crear, gestionar, asesorar, liderar y desarrollar organizaciones socialmente responsables,

sostenibles y creadoras de conocimiento, con intervención tanto en organizaciones y entidades públicas y privadas. Por ello el LA tiene un perfil generalista basado en la planificación estratégica tanto de organizaciones pública como privadas, donde un componente relevante para una entidad pública dentro del planeamiento estratégico es el "*presupuesto público*".

La reflexión está dada por la reciente modificación del plan de estudio de la carrera de LA (Res. CDECO Nº 324/21) al considerar la asignatura Administración y Hacienda Pública como parte del ciclo profesional es totalmente relevante y considera a la temática pública dentro de ciclo de áreas específicas (Res. CDECO Nº 324/21. IX Organización del Plan de Estudios. Punto c) Áreas, c.1) áreas específicas), (apartado IX), según lo siguiente:

> ítem viii) **Administración Pública**: Brinda las bases teóricas y los conocimientos prácticos que hace a la problemática de la administración, gestión y control del sector público.

Tercer Análisis

La tercera reflexión está dada en la necesidad de que la asignatura busca o pretende que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para el manejo e interpretación de la actividad profesional en el ámbito público, en sus aspectos presupuestarios, económicos y financieros. El nuevo gerenciamiento público ha incorporado una amplia gama de unidades temáticas vinculadas con el desarrollo y la evolución de la hacienda pública (gestión pública). De esta forma, los procesos de modernización del Estado, el planeamiento, la formulación del presupuesto y su evaluación, constituyen nuevos desafíos motivados por los cambios, *los cuales* deben ser abordados por el L.A en el ejercicio de sus funciones profesionales dentro del Estado. Además, el LA tiene la visión holística del Estado, pero también tiene la visión especializada del mismo, cualquiera sea el área en donde se desarrolle.

El cursado de la asignatura facilita una mejor comprensión de la naturaleza del Estado, los procesos de formación y ejecución de políticas públicas, el desempeño de los organismos y dependencias estatales, el alcance de los poderes públicos, el control institucional y ciudadano, y la ética de los agentes públicos, entre otros aspectos de interés conceptual y práctico. Estos contenidos son imprescindibles a los fines de la formación profesional que la facultad brinda a sus estudiantes.

Este tercer análisis constituye una reflexión importante referida a las estrategias y metodologías del proceso de enseñanza aprendizaje, y están relacionados en primer lugar con la carga horaria de 90 horas, similar a todas las materias, en segundo lugar, está la distribución horaria entre la formación teórica (43%) y práctica (57%). Estos aspectos permitirán al estudiante tener una visión desde el punto de vista del ciudadano importante y comprometido con los aspectos de la sociedad y el manejo de los recursos públicos, que le permita actual en cualquier organización o entidad pública.

Cuarto Análisis

En este apartado se presenta la problemática del uso de la tecnología de la información como consecuencia, no solo por la cuestión del COVID-19, sino por la necesidad de cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje fuera de lo tradicional.

El uso de la plataforma Moodle y de la virtualización de estos procesos ha presentado ventajas para los estudiantes que permite una mejora de los resultados académicos. Así, bajo este modelo en el año 2020 y sobre el total, el 63.44% de los alumnos regularizó la materia, el 36.02% no regularizó y el 0.54% de los alumnos abandonó.

Este cuarto análisis muestra otra reflexión más vinculada con la oferta de estudios utilizando la tecnología de la información o permitiendo que bajo la reglamentación de CONEAU se permita una bimodalidad, de tal forma que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se vea limitado frente a los avances en el uso de la tecnología, como también avanzar en nueva relaciones o movilidad de alumnos y docentes.

Quinto Análisis

Este análisis está relacionado con los objetivos de la asignatura que deben ser cumplidos dentro de un período de tiempo (cuatrimestre) y que involucra tanto a docentes como a alumnos en la necesidad de alcanzar determinadas metas al finalizar el cuatrimestre.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es parte de un mismo proceso con dos actores principales docentes y alumnos, donde ambos se vinculan con los objetivos de la asignatura.

Este análisis implica una reflexión relacionada a cómo se armonizan los objetivos por parte del docente y del alumno, cuando se produce el dictado de la asignatura.

Sexto Análisis

Nuestra Facultad está avanzando en el proceso de modernización y actualización de los trayectos formativos de las carreras de grado en vistas del proceso de acreditación de la carrera de LA. Esto ha permitido avanzar en temas como la movilidad en general, aulas espejos, intercambios intercatedrás, donde la asignatura Administración y Hacienda Pública tiene innumerables vinculaciones con otras asignaturas como derecho administrativo, derecho constitucional, y las áreas contables o de derecho tributario. Esta vinculación es altamente provechosa para todos.

Este análisis implica una sexta reflexión sobre la necesidad de implementación de los mecanismos destacados bajo la modalidad de intercambios intercatedrás, aulas espejos y otras modalidades, mediante los trabajos con otras asignaturas, integración en proyectos de investigación y reuniones intercatedrás para analizar

IV - Conclusión

La primera conclusión del trabajo, es reconocer la importancia de la formación en la temática del Sector Público del Licenciado en Administración, debido a su visión holística tanto de la organización o entidad pública o privada, como así también especializada. En segundo lugar, es reconocer la importancia de la formación del L.A en una enseñanza consciente, es decir, reflexionada, planificada y con objetivos claramente definidos.

Ambas conclusiones centrales en un proceso de enseñanza y de aprendizaje permitirá el cumplimiento de las seis reflexiones presentadas en el trabajo: ser parte del ciclo profesional, las incumbencias profesionales y el perfil del LA, las habilidades necesarias para el manejo e interpretación de la actividad profesional en el ámbito público, el uso de la tecnología de la información, donde los objetivos de la asignatura deben ser cumplidos dentro de un marco de modernización y actualización de los trayectos formativos (movilidad, intercambio, aulas espejos etc.)

Referencias Bibliográficas:

Barra, R. C. (2010). Tratado de Derecho Administrativo Tomo IV. Buenos Aires: De Palma.

Etkin, J. (2005). Gestión de la complejidad en las organizaciones. Buenos Aires: Granica.

Felcman, I. (2019). Nuevos modelos de gestión pública. Buenos Aires: Errepar.

Laband, P. (1979). El derecho presupuestario. Institutos de estudios fiscales. Madrid: Tecnos.

Ley 24.430. Constitución de la Nación Argentina. (15 de diciembre de 1994). Infoleg. Obtenido de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm

Ley 24156. Administración Financiera y de los sistemas de control del sector público nacional. (30/09/92). Infoleg.

Miñana Núñez, H. (1998). Finanzas públicas. Buenos Aires: Macchi.

Nina, M. M. (2019). XVII Jornadas de la Asociación Regional de Economía y Sociedad del Noroeste Argentino. La Administración Pública de Salta en perspectiva económica y fiscal 1999-2015. Salta.

Olías de Lima, B. (2001). La nueva gestión pública. Madrid: Prentice Hall.

Oszlak, O. (2004). La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional. Buenos Aires: Planeta.

Palumbo, L. (5 de septiembre de 2011). PPB Abogados. Obtenido de El presupuesto público: aspectos generales y desvíos: http://ppbabogados.com.ar/el-presupuesto-publico-aspectos-generales-y-desvios/

Planificación de Cátedra. (2021). Planificación.

UN ANÁLISIS DE CASO EN FORMATO PODCAST: EL USO DE UNA HERRAMIENTA DE TRANSFERENCIA TEÓRICO-PRÁCTICA A PARTIR DE UNA RENOVACIÓN DISCURSIVA

Zuviría, Teodelina Inés; Barrios, Claudio Iván; Copa, Dante Gonzalo
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de Salta
tzuviria@eco.unsa.edu.ar- gonzacopa@gmail.com- claudio0185@gmail.com

Eje temático: Experiencia Docente
Palabras Claves: Caso – Podcast – Enseñanza de Economía

Resumen

El presente trabajo intenta dar cuenta, en una primera instancia, de las principales características que definen el perfil del estudiante que ingresó a la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Salta en el año 2020, en pos de tomar conciencia sobre aquellos rasgos que describen a nuestros interlocutores dentro del espacio áulico. La metodología empleada para ello contempla una complementariedad entre las concepciones cuantitativa y cualitativa en torno a la investigación en Ciencias Sociales, y por ello combinó el empleo de una Encuesta en Línea con algunas Entrevistas semiestructuradas. De los resultados obtenidos en esa primera etapa de trabajo se mencionarán los más significativos, destacando en especial aquellos sobre los cuales se ancló la propuesta de innovación educativa. La nueva estrategia didáctica incorporada tuvo como principal objetivo fortalecer la capacidad de los estudiantes de aplicar a situaciones prácticas puntuales, los conceptos desarrollados en las clases teóricas. Pero dada la condición de nativos digitales del grupo de jóvenes con que trabajamos, se propuso, además, incorporar una nueva herramienta tecnológica que resulte de elevada familiaridad para los jóvenes: la elaboración de un Podcast. La idea de acompañar cada Caso con un formato discursivo contemporáneo a los nuevos milenians se fundamentó en la concepción de la práctica docente como acción situada, a partir de la cual, se comprende que la manera en que los protagonistas consolidan su aprendizaje no es más que un reflejo de los modos en que construyen su vida social en este tiempo determinado.

Introducción

En su libro *"La vida intelectual"* (1942*)*, Sertillanges menciona tres cualidades que definen a un verdadero intelectual: su vocación como consagrado, su cualidad gregaria y su "ser" contemporáneo. Estas son las cualidades que, a nuestro entender, debe poseer también todo docente con vocación de hacer del trabajo intelectual, su ocupación. Es por ello que, como consagrado a la actividad de la docencia, y descartando la posibilidad de realizar ésta de manera superficial, el docente debe penetrar en la actividad y darle continuidad con un esfuerzo metódico. Así como los atletas del deporte necesitan tenacidad y largos entrenamientos, los atletas del pensamiento requieren también de una tenacidad muchas veces sobrehumana. Así lo expresa Sertillanges:

> *¡Qué diferencia, en igualdad de recursos, entre el que sabe y prevé y aquel que sólo va a la ventura! "El genio es una larga paciencia",' pero una paciencia organizada, inteligente. No hay necesidad de facultades extraordinarias para realizar una obra; un término medio calificado es suficiente ; lo demás es provisto por la energía y sus sabias aplicaciones.* (Sertillanges, 1942, págs. 23-24)

Este quehacer no puede llevarse a cabo de manera aislada, ya que precisa siempre de un otro. Otro que dé sentido a la labor y le dé vida. La docencia como actividad práctica adquiere razón de ser en el encuentro del maestro y el alumno, del docente y sus estudiantes, del docente y sus colegas. He aquí el carácter gregario de la docencia.

Y como toda actividad que se manifiesta en una práctica concreta, requiere además que el docente tenga la capacidad de "ser y pertenecer" a su propio tiempo. Así lo describe el filósofo francés:

> *Todos los tiempos no son iguales..... y hay uno que para nosotros y prácticamente, los aventaja a todos: el nuestro. En relación a él están nuestros recursos innatos, nuestras gracias actuales y futuras, y por lo tanto también los esfuerzos que deben responderle.* (Sertillanges, 1942, pág. 31)

Fundamentación

Es ese carácter gregario y situado (o contemporáneo según Sertillanges) propio de quien pretende ejercer la actividad de la enseñanza de una manera eficaz, lo que obliga al maestro a una identificación concreta del grupo que será sujeto de sus prácticas docentes. Ese grupo posee una singularidad concreta no sólo en términos de sus integrantes, sino también en el modo de interactuar, ese modo que configura y transforma los vínculos a medida que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta singularidad exigirá al docente un modo particular de intervención, estrategias de acción diferenciadas, una revisión continua y sistemática de sus acciones, para así favorecer las potencialidades de sus estudiantes. Será necesario incluso considerar cómo nuestros alumnos construyen su "participación periférica legítima" (Lave & Wegner, 1991), es decir, el proceso a través del cual se convierten en parte de una comunidad de práctica, comprometiendo sus propósitos y configurando el sentido que le otorgan al aprendizaje.

A la luz de lo dicho en los párrafos precedentes, es de crucial importancia reconocer los rasgos que definen a los jóvenes con quienes compartimos nuestras salas, en este caso concreto a los que cursan

Economía I, materia del segundo semestre del primer año de las carreras de Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. La misma, ubicada dentro del ciclo básico común de las tres carreras mencionadas, incorpora a sus aulas a todos los estudiantes que han ingresado a la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales durante ese año, y será entonces una condición necesaria para la elaboración de una propuesta de intervención áulica que pretenda ser exitosa, reconstruir el perfil de quienes emergerán como nuestra contraparte en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis previo es el que nos permitió la elaboración posterior de un mapa de estrategias de innovación posibles, entre las cuales se seleccionó el empleo del análisis de Casos para ser puesto en marcha el presente semestre.

Desarrollo

La existencia de dos tradiciones opuestas y antagónicas en relación a la forma de llevar a cabo la investigación en ciencias sociales posee un carácter histórico. Los paradigmas "positivista" por un lado y "cualitativo" por otro (Bericat, 1998) han estado en contraposición desde los comienzos de los procesos de investigación en ciencias sociales, asumiendo ambos, puntos de partida o principios divergentes. El positivismo, sostenido en los supuestos empiristas de grandes teóricos como Popper (1991) entiende al mundo como un conjunto de sucesos objetivos que poseen existencia propia, gobernados por leyes que, por ser naturales al mundo, son factibles de ser descubiertas y descriptas de manera objetiva, y cuya validez deviene entonces universal, es decir, para todo tiempo y lugar. Por el contrario, el paradigma cualitativo, engloba a distintas corrientes interpretativas que intentan sustituir las nociones de explicación y predicción del paradigma positivista, por nociones de comprensión e interpretación del mundo personal de los sujetos analizados. El presente trabajo adhiere a la posibilidad de cooperación entre ambos enfoques, tratando de identificar y construir algunos canales de comunicación entre los mismos, que permitan algún tipo de integración. Se asumen los supuestos del paradigma interpretativo en relación a la naturaleza de la realidad que se estudia, considerada ésta como situada y singular, y se confía en la incorporación de instrumentos estadísticos asociados a la perspectiva analítico-cuantitativa, con el fin de poder extraer caracterizaciones del grupo y posibles estimaciones más generales que complementen las características cualitativas presentes en los sujetos analizados.

Instrumentos seleccionados para la recolección de datos

Con el propósito de ser consistentes con la concepción metodológica asumida que supone la posibilidad de hacer una combinación de las visiones analítico-cuantitativa e interpretativa, se propone la utilización de dos instrumentos metodológicos complementarios. Por un lado, bajo la lógica analítico-cuantitativa, se incorpora el uso de una encuesta para el total de ingresantes inscriptos en la materia Economía I en el año 2020, con el objetivo de identificar los atributos que caracterizan al grupo de encuestados. La virtud de utilizar esta técnica estadística está asociada a la posibilidad de establecer algunas generalizaciones, pero posee la desventaja de no develar los motivos que subyacen las respuestas de los alumnos. Esto obliga a complementar el análisis con la incorporación de algunas entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra voluntaria de alumnos, mediante las cuales se

intenta profundizar sobre los motivos que dan origen a la elección de determinadas respuestas y de ese modo obtener información más completa.

Las dimensiones contempladas dentro de la encuesta fueron las empleadas y sugeridas por Tejedor Tejedor (2003). Ellas son: una dimensión de Identificación que incluye las variables de sexo y edad, una dimensión Psicológica que incluye variables referidas a motivación, hábitos de estudio, etc., una dimensión Académica que incluye variables como materias aprobadas durante el primer semestre, escuela de procedencia, etc., una dimensión Pedagógica que refiere a variables como métodos de evaluación, recursos didácticos empleados por el docente, etc. y por último una dimensión Socio-familiar que contiene variables referidas al nivel de estudio alcanzado por los padres, situación laboral del alumno, nivel de ingreso del hogar, entre otras.

Principales resultados obtenidos

La encuesta en línea fue respondida por un total de 160 alumnos, mientras que se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas con el objetivo de ahondar en la interpretación de los hechos y en las estructuras de significación que los alumnos otorgan a determinadas situaciones concretas. El análisis descriptivo y comprensivo del grupo que surge a partir del relevamiento realizado arrojó diferentes resultados, entre los que destacaremos los siguientes:

Resultado 1*: El 68% de los alumnos que ingresaron en el año 2020 a la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSa declara provenir de hogares cuyos ingresos son iguales o menores a $55.000 pesos mensuales.* Considerando que para marzo de 2021 (fecha en la que se realizó la encuesta), una familia necesitaba 60.874 pesos para no ser pobre (https://www.telam.com.ar/notas/202104/551725-canasta-basica-indec.html), podemos inferir que el 68% de los hogares a los que pertenecen los ingresantes de la facultad se encuentran por debajo de la línea de pobreza. En este contexto es evidente, el potente rol que puede cumplir la universidad pública como propulsora de la movilidad social y la importancia de la presencia del estado como co-proveedor de este tipo de bienes (la educación) garantizándola como un derecho para toda la sociedad.

Resultado 2: *En promedio el 88% de los alumnos que ingresaron a la Facultad de Ciencias Económicas en el 2020 resulta ser primera generación de universitarios.*

Esta condición ha configurado además los motivos que definen el ingreso de los alumnos a la vida universitaria, donde se resalta la mejora de su futuro laboral como motivación primordial. Se advierte así que, el aprender, se define como un medio para alcanzar ese otro fin predominantemente económico, más que como un fin en sí mismo.

Resultado 3: *Sólo un 37% de los alumnos provenientes de escuelas públicas, que ingresaron a la facultad de Ciencias Económicas en 2020 considera que la escuela secundaria le ha brindado las herramientas necesarias para ingresar a la universidad y desenvolverse de manera adecuada. Para los alumnos provenientes de escuelas privadas dicho porcentaje se eleva de manera significativa (12 puntos porcentuales más alto) pero sigue siendo una cifra preocupante.*

Esto obliga a los docentes que dictan materias durante el primer año a reforzar el desarrollo de determinados procesos y habilidades cognitivas que los alumnos no pudieron alcanzar con anterioridad, para favorecer la apropiación de conocimientos por parte del alumnado.

Resultado 4: *La realidad económica descripta en los primeros resultados condiciona lo que el alumno espera de su paso por la vida universitaria. Del total de encuestados el 87% comienza sus estudios buscando mejorar el futuro laboral que tuvieron sus padres.* Se transcriben algunas de las declaraciones de los alumnos entrevistados*: "Tengo en mente un montón de proyectos que sueño poner en marcha y los temas contables son fundamentales para no fracasar", "Mi padre me dice que tengo que estudiar", "Quiero ganar plata y sé que para eso tengo que estudiar. Mi madre solo hizo la primaria y mi padre la secundaria. Quiero terminar la universidad", "La verdad yo quería estudiar medicina, pero me fue mal en el examen de ingreso. Por eso empecé esta carrera. Creo que al menos te da un buen futuro laboral*". Claramente los factores que motivan el ingreso de los alumnos a la universidad y en particular a la carrera, están muy asociados a la esperanza de una movilidad social ascendente.

Resultado 5: *Del total de alumnos encuestados un 63% no posee computadora o debe compartirla con otros miembros de la familia.* Claramente la pandemia ha profundizado la brecha con los hogares más pobres, privando a sus miembros de tener un acceso apropiado a las nuevas dinámicas que ha tomado la educación superior.

Resultado 6: *Si bien el 73% afirma poseer facilidad para transferir los conocimientos adquiridos en la teoría hacia la resolución de ejercicios prácticos, un 27% declara lo contrario.* Esta deficiencia es una de las cuestiones que se intentó mejorar con la propuesta didáctica puesta en marcha en el presente semestre. Fortalecer la capacidad de los futuros profesionales en torno a la aplicación de lo visto para la solución de situaciones concretas se ha valorado como algo de suma importancia.

Resultado 7: *El 68% de los encuestados admite no participar en clases ni asistir a clases de consultas, y prefiere evacuar sus dudas con sus compañeros. Sin embargo, al consultarles si su metodología de estudio es grupal o individual, el 88% indicó que estudia de manera individual.* Estas inconsistencias en los guarismos anteriores abren el interrogante acerca de si efectivamente los estudiantes cuentan con pares interlocutores a la hora de encarar sus estudios que les permitan discutir y analizar los contenidos vistos, o si esto simplemente no ocurre.

Resultado 8: Es de suma importancia indagar las representaciones que traen consigo los alumnos, producto de sus historias escolares previas, pues las mismas actúan como condicionantes fuertes en sus posteriores actuaciones y delimitan sus modos y espacios de interacción. *En este sentido se advierte que la escasa participación de los alumnos en los espacios de intercambio es resultado de las experiencias vividas en la secundaria en torno al error, su función descalificadora y su falta de sentido como constructor de conocimiento. El 39% de los encuestados manifiesta no participar por timidez, un 27% piensa que sus dudas no son relevantes y casi un 10% tiene miedo de enfrentarse a la burla.*

Propuesta didáctica

A la luz del análisis previo se incorporó para el año en curso (2021) una propuesta metodológica diferente. Se elaboró un Plan de Trabajo que contempló la combinación de clases teóricas expositivas asincrónicas con encuentros semanales sincrónicos en los que se trabajó en la resolución de Casos de Análisis.

El objetivo general de la propuesta fue fortalecer las estrategias de los alumnos en torno a la transferencia y aplicación de los contenidos teóricos desarrollados en clase a situaciones prácticas concretas, en pos de atender de manera directa el déficit puesto en evidencia en el **Resultado 6**. A este objetivo general se suman además otros objetivos específicos orientados a resolver la escasa participación en clase, a fomentar el trabajo grupal y a fortalecer las habilidades discursivas de los estudiantes en contextos de exposición frente a un auditorio. (Advierta el lector que se intenta así trabajar en la superación de las dificultades descriptas en los **Resultados 7 y 8**).

Los casos fueron elaborados siguiendo un mismo hilo conductor, pero refiriéndose a problemáticas que estuvieran en consonancia con las diferentes unidades del programa. Se elaboró un Podcast con diferentes episodios, en el que se fueron relatando diversas historias ocurridas en la ciudad de Fukushima.

El Caso como herramienta didáctica y el Podcast como renovación discursiva

El caso "Fukushima" tiene como objetivo primordial que el alumno logre incorporar los contenidos desarrollados durante cada una de las unidades didácticas del programa a situaciones prácticas concretas y, como relato narrativo, intenta comprometer tanto cognitiva como emocionalmente al lector. La llegada de Siutsi (el tsunami que abatió la ciudad de Fukushima) intenta movilizar al lector y sumergirlo en una situación real y concreta. La narrativa utilizada a lo largo de los diferentes episodios pretende que el lector se apropie de la situación que afrontan sus protagonistas como si fuese un episodio que está ocurriendo delante de sus ojos, de manera de involucrarlo sentimentalmente con los personajes y que pueda formarse una imagen visual de lo que va describiendo el relato a partir de la incorporación del Podcast como recurso discursivo novedoso, capaz de incorporar sonidos especiales. Se ha intentado que la narrativa manifieste una simpleza lingüística que permita al alumno abordar la lectura sin trabas, comprender la trama conceptual y no encontrar dificultades de vocabulario en el desarrollo de misma. El cierre del relato sugiere la apertura de una nueva discusión, nuevos interrogantes que logren intensificar la tensión del grupo entre puntos de vistas conflictivos.
Al final del relato, que también se ofrece a los alumnos de manera escrita, se plantean una serie de preguntas para orientar la discusión, a la luz de las cuales se pretenden rescatar los procesos de análisis que realizan los alumnos utilizando el contenido teórico desarrollado a lo largo de las clases asincrónicas.

El caso Fukushima en PODCAST
Episodio 1: La llegada de Siutsi (escuchar)

Resolución
1. Escuche atentamente el Caso Fukushima.
2. Para analizar este Caso a la luz del modelo de Posibilidades de Producción, se le solicita que previamente ESPECIFIQUE los supuestos teóricos del modelo.
3. Imagine cuál podría ser la FPP de Fukushima antes del Tsunami, identificando 2 conjuntos de bienes que se podrían producir y los factores productivos disponibles. Indique los párrafos que empleó para asumir sus supuestos.
4. Indique qué impacto provocó en Fukushima el Tsunami del 29 de diciembre y explique cómo se refleja esto en el modelo. Señale qué párrafos lo llevan a asumir sus supuestos.
5. Indique qué alternativas podría tener Fukushima para evitar futuras catástrofes y cómo impactarían estas decisiones en la economía de la ciudad y en el modelo de Frontera de Posibilidades de Producción que usted ha elaborado.
6. Prepare la resolución del caso para ser presentada en clase.

Para resolver el caso es necesario que cada alumno asuma un rol particular dentro del grupo de trabajo.

Siguiendo la misma lógica de trabajo se elaboraron los diferentes episodios del Caso Fukushima, los que fueron discutidos en clase a partir de las propuestas de solución elaboradas y presentadas por los alumnos.

Episodio 2: El mercado de Soja (escuchar)
Episodio 3: La fábrica de velas (escuchar)
Episodio 4: La partida de Sara (escuchar)
Episodio 5: De Luxum a Limpux (escuchar)

Evaluación de la Herramienta Didáctica
Dado que sólo se han desarrollado las primeras 5 unidades del Programa de la asignatura, no tenemos una evaluación completa de la propuesta. Sin embargo, hemos realizado una evaluación parcial que contempla los cinco primeros episodios del Caso. Esta evaluación posee dos partes: a) una evaluación realizada por los docentes y b) una evaluación realizada por los alumnos.

De la evaluación realizada por los docentes se destacan los siguientes aspectos:
a.1 – Se alcanzó una alta participación de los alumnos en la presentación de las soluciones propuestas.
a.2 – Se advierte la conformación de grupos de trabajo para la elaboración de las propuestas de solución, así como la repartición de tareas entre los diferentes miembros.
a.3 – Se aprecia un compromiso por llevar la tarea realizada

a.4 – Se logró identificar a aquellos alumnos que siguen las clases asincrónicas ya que se destacan por el tipo de resolución propuesta. Se ha reforzado en los talleres la importancia de manejar los conceptos más relevantes de cada unidad para poder proponer una solución coherente al caso de aplicación.
a.5 – Ha sido posible identificar problemas de comprensión sobre ciertos conceptos tratados y se ha abierto una instancia de diálogo y de nueva explicación.

Para llevar adelante la instancia de evaluación de la herramienta por parte de los estudiantes, se preparó un Paddlet y se solicitó a los alumnos que indiquen su valoración sobre la metodología de trabajo propuesta. Los principales comentarios recibidos se transcriben a continuación:
"Me pareció una buena propuesta. El ver los temas de una forma más tangible nos ayuda a aclarar conceptos y la dinámica del proceso lo hace interesante. Gracias". "Las clases son geniales". "Te ayuda a reforzar los temas y aclarar dudas". "Me parece muy acertada la propuesta nos acerca mucho a la realidad, a relacionar la teoría con ella". "Nos ayuda a formar el pensamiento crítico desde una base sólida de argumentos teóricos, nos sirve para la vida misma". "Agradezco también la disponibilidad de las clases de manera asincrónica, yo trabajo y se me hace difícil participar de todas ellas, pero al estar grabadas son más accesibles".

Conclusión

Al decir de Sertillanges

> *Todos los tiempos no son iguales..... y hay uno que para nosotros y prácticamente, los aventaja a todos: el nuestro. En relación a él están nuestros recursos innatos, nuestras gracias actuales y futuras, y por lo tanto también los esfuerzos que deben responderle.* (Sertillanges, 1942, pág. 31)

Por eso es tan importante trabajar de manera continua en la evaluación concreta sobre "quien" es el estudiante de nuestra época, "cuáles" los rasgos que los definen y "cómo" se consolida su *participación periférica legítima* a la hora de consolidar sus vínculos. Sólo a partir de estas consideraciones será posible realizar innovaciones educativas valiosas.

Bibliografía

Angulo Rasco, F. (1990). *Innovación y Evaluación Educativa.* Malaga: Universidad de Malaga. Secretariado de Publicaciones.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Capítulo I: "La doble pirámide de la investigación social".* Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmmann). *Sociológica, 2 (5)*, 11-17.

Lave, J., & Wegner, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Popper, K. (1991). *Conjeturas y Refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico.* Buenos Aires: Paidós.

Sertillanges, A. D. (1942). *La Vida Intelectual.* Buenos Aires: Santa Catalina.

Tejedor Tejedor, J. (LXI nº 224, enero-abril 2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 5-32.

ADMINISTRACIÓN BÁSICA EN MODO VIRTUAL

Brizuela, María Emilia
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – Universidad Nacional de Catamarca
pmbrizuela@eco.unca.edu.ar

Eje Temático: Experiencias Docentes
Docencia, virtualidad, pandemia Covid-19

Resumen

Los avances tecnológicos en los últimos tiempos han generado un gran impacto en la sociedad. Tal es así que las instituciones educativas públicas y privadas han venido incorporando gradualmente el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las medidas impartidas de aislamiento y distanciamiento social a causa de la pandemia por Covid-19, obligaron a que el dictado de clases se introduzca en tiempo record en un contexto de digitalización forzada, a fin de garantizar la continuidad de la tarea educativa.

En el marco de estos acontecimientos, el presente trabajo procura mostrar y transmitir nuestra experiencia en la adecuación de las tradicionales clases presenciales a un nuevo diseño que incorpore instrumentos de la virtualidad en el desarrollo de la tarea docente en la asignatura de Administración Básica de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca, con el objeto de poner en evidencia tanto los desafíos que estos cambios significan para los estudiantes que persiguen sus sueños con vigor en un contexto de restricciones de recursos y de limitaciones en el acceso a herramientas digitales, como así también la activa presencia de las instituciones educativas y de la vocación docente en un contexto de pandemia mundial, donde se vuelve imprescindible mantener firmes las convicciones y el compromiso con la tarea educativa, para tratar de minimizar los efectos negativos que esta situación presenta a la comunidad toda.

Introducción

Nos encontramos enfrentados una pandemia cuyo brote comenzó en diciembre de 2019 en China y que a una velocidad acelerada se propagó por todo el planeta. Esta pandemia ha afectado no solo la salud de millones de personas, sino que ha traído consigo consecuencias a nivel político, económico y social. Uno de los efectos más importantes lo han sufrido los estudiantes. Como señala la (Organización Mundial de la Salud, 2020), todos los países afectados han optado por el cierre de las instituciones educativas, pues niños, niñas y adolescentes son vectores del virus. (Ferrada-Bustamante, 2020).

El Banco Mundial (2020) ha señalado que algunas de las consecuencias que podría traer el cierre de las escuelas son la pérdida de aprendizajes, una mayor deserción escolar y un aumento de la desigualdad. Además, la crisis económica reducirá la oferta y demanda educativa, lo que tendría a largo plazo efectos sobre el capital humano y el bienestar. (Ferrada-Bustamante, 2020)

En nuestro país el Gobierno Nacional dispuso a través del Decreto N° 297/2020 la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio", que comenzó a regir el 20 de marzo de 2020 y que se extendió según la situación epidemiológica. Este aislamiento estricto fue modificándose y adaptándose a las realidades sanitarias, epidemiológicas, sociales y económicas de las diferentes jurisdicciones provinciales y municipales.

Fundamentos

En la Universidad Nacional de Catamarca (U.N.Ca.), su Rectorado fue dictando diversas medidas administrativas en consonancia con el desarrollo de la Pandemia y con las disposiciones adoptadas por las autoridades nacionales y provinciales, entre ellas la Resolución N° 102/ 2020, por la que se facultaba a las Unidades Académicas a reprogramar las clases presenciales. Luego, por Resolución N° 108/20, se adhiere al DNU N° 297/20 del Poder Ejecutivo Nacional y suspende la totalidad de las actividades administrativas y académicas; medida prorrogada por Resolución N° 115/20, que recomienda a las Unidades Académicas a reprogramar las clases presenciales adoptando las medidas y procedimientos de enseñanza adecuados que garanticen los contenidos mínimos y la calidad académica.

Por Resolución N° 267/20 se aprueba el "Protocolo General para el Retorno de las Actividades Académicas", y por Resolución N° 5831/20 se adhiere al Decreto N° 1695/20 del Gobierno Provincial, disponiendo el retorno a la presencialidad de las actividades mínimas e indispensables, en el marco del "Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio", a partir del 28 de septiembre de 2020.

En este marco normativo general las cátedras implementaron modalidades de cursado virtual a partir del primer cuatrimestre del 2020, que se extendieron hasta el presente, aprovechando las plataformas institucionales y otros recursos y aplicaciones digitales disponibles.

Uso de las TICS en el proceso enseñanza-aprendizaje

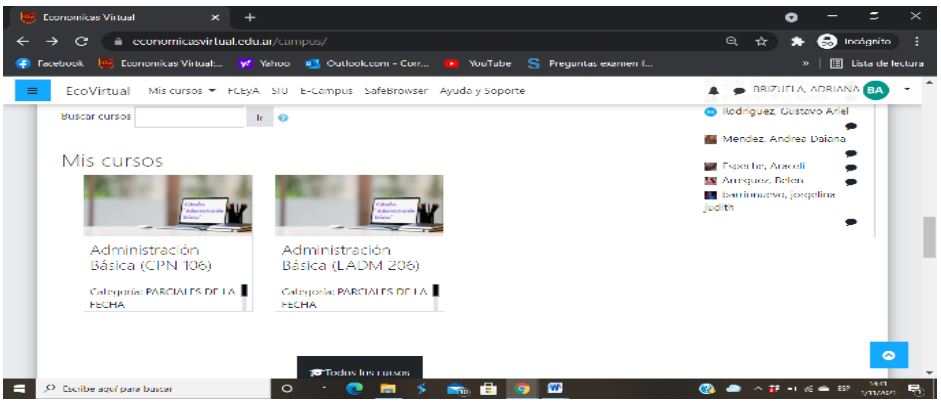
Existen diferencias en relación al uso que se ha realizado de las TIC en la modalidad de enseñanza presencial y la enseñanza a distancia, puesto que las características propias de cada una de las modalidades han llevado al uso de determinadas aplicaciones y servicios. No obstante, la influencia de las TIC ha dado lugar a sistemas de enseñanza semipresenciales (blendeglearning) que suponen

cambios organizativos y estructurales de gran calado en relación a las enseñanzas presenciales y a distancia. En la enseñanza presencial el uso de las TIC produce una ruptura de las limitaciones físicas del espacio “aula”, actuando como un espacio de comunicación e intercambio de información entre los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos, ...). El uso pedagógico de las redes de comunicación puede propiciar que la relación entre educadores y educandos encuentre un ambiente que estimule la función del estudiante, como un agente activo de su propia instrucción, y la del maestro, como un guía más que como una autoridad inapelable. (Sculley, 1999),"Pienso que tenemos una sobrecarga de datos y, sin embargo, hay muy pocas personas que son capaces de utilizar la información de una forma satisfactoria" (pág. 167). (Lenin, S. Suasnabas-Pacheco y Otros, 2017)

La ayuda del profesor, constante y flexible, para que los estudiantes desarrollen estrategias de acceso e integración de la información, de resolución de problemas complejos, de interacción con otros, etc., resultará clave en el desarrollo de estas posibilidades. Según (ISTE, 1992) la Asociación Internacional para la Tecnología en la Educación sostiene: “si lo que se pretende es formar adecuadamente a los estudiantes para que sean ciudadanos responsables en esta sociedad de la era de la información, es necesario que la tecnología informática sea una herramienta que tanto alumnos como profesores usen rutinariamente". (Lenin, S. Suasnabas-Pacheco y Otros, 2017)
Desarrollo

Contexto General de la asignatura de Administración Básica
Debido a las medidas impartidas con el objeto de preservar la salud de la comunidad, la Universidad ha cambiado en forma radical su funcionamiento pasando la enseñanza presencial física a entornos virtuales. Sin embargo, es importante destacar que la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración tiene desde hace algunos años incorporada una plataforma educativa -(Moodle) Económicas virtual –, facilitando y actualizando constantemente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ilustración 1- Página Económicas Virtual



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración –UNCa.

En los planes de estudios de las carreras de esta Facultad se encuentra incluida la asignatura de Administración Básica, que corresponde al segundo año del ciclo básico de la carrera de Licenciado en

Administración, dictada en el primer cuatrimestre, con una cantidad promedio de 20 alumnos por año académico. En la cátedra se trabaja habitualmente con una modalidad semipresencial (blendeglearning), es decir; con la incorporación de las TIC en forma complementaria a la enseñanza presencial física. Entre las TIC utilizadas, podemos mencionar: los ppt y vídeos reproducidos mediante proyectores y la plataforma Económicas Virtual a través de avisos generales a los alumnos, programas, apuntes desarrollados por docentes de la cátedra y solicitud de tareas prácticas. Esta materia tiene asignados dos (2) días de clases por semana, de dos (2) horas cada clase y cuenta con una promoción especial que consiste en cumplir con ciertos requisitos descriptos en el Programa de la asignatura, entre los que se encuentran dos (2) evaluaciones parciales con nota igual o superior a siete (7), permitiendo rendir un examen especial para aprobar la asignatura.

En el año 2020, el inicio de clases de ABA inició el día lunes 9 de marzo con presencialidad física para la carrera de Licenciatura en Administración, con modalidad presencial. Se inscribieron veinticinco (25) alumnos para el cursado regular de la materia y cuatro (4) alumnos en condición de oyentes. Simultáneamente al inicio de clases se fueron conociendo las primeras noticias sobre la pandemia mundial por Covid-19 y entrando el 20 de marzo se conoce la adhesión Provincial a las medidas sanitarias de confinamiento establecidas a nivel Nacional, lo cual exige nuevas formas de continuar con las actividades académicas (sin contar con la presencia en las aulas), dando protagonismo a las TIC en forma completa. Esto trajo aparejado el desafío de cambiar los entornos y la proximidad con los alumnos en modalidad digital, prestando especial atención a las circunstancias del momento, a la disponibilidad y accesibilidad de tecnología y conectividad necesaria para sostener los espacios académicos.

En nuestro caso particular (docente), el uso complementario de las TIC en las metodologías de enseñanzas, resultó ser una gran ventaja a la hora de implementar nuevas estrategias al proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto de confinamiento, ya que permitió cierta flexibilidad al cambio. Por ello, se pudo contactar a los alumnos a través de un aviso por la plataforma Económica Virtual y crear un grupo de WhatsApp para una comunicación más ágil, además se implementó la siguiente estrategia metodológica:

Plataforma Económica Virtual

- Foro General de notificaciones a los alumnos.
- Foro de Consulta y debates.
- Incorporación de Archivos PDF con temas de interés general: Programa, Cronograma de la asignatura y Guía de Actividades de Formación Práctica.
- Incorporación de Archivos PDF con material de lectura, diapositivas de clase, clases grabadas y vídeos representativos de los temas impartidos.
- Enlaces con Bibliografía y videos sobre temas relacionados a la asignatura.
- Glosario de la asignatura.
- Tareas: asignación de tareas semanales a los alumnos, con fecha de vencimiento, cuyo desarrollo lo realizan subiendo archivos a la plataforma.

Aplicación Zoom

- Dictado de clases sincrónicas teóricas y prácticas conforme al horario establecido por la FACEyA.
- Exposiciones grupales de alumnos sobre temas designados por los docentes de la Cátedra.
- Reuniones docentes semanales con el objeto de tratar temas relacionados con el dictado de la materia conforme a la planificación realizada al inicio de clases.

Grupo de WhatsApp

- Desde el inicio de clases se ha creado un grupo de WhatsApp entre alumnos y docentes para consultas y temas relacionados a la materia.
- Grupo de docentes para una comunicación ágil y efectiva.

Microsoft Excel – Power Point y PDF

- Presentación de trabajos prácticos a presentar por los alumnos.

Parciales

- **1er. Parcial y Recuperatorio del 1er. Parcial:** Modalidad virtual mediante un Cuestionario de 20 preguntas y una Tarea para desarrollar un caso práctico, utilizando la plataforma Económicas Virtual.
- **2do. Parcial y Recuperatorio del 2do. Parcial:** Se utilizó la misma metodología que los parciales anteriores.

Experiencias específicas

Al crear un grupo de WhatsApp con alumnos, hemos transformado la relación alumno- profesor mantenida antes de la situación de pandemia, comenzamos a construir un vínculo más estrecho con ellos, ya que la comunicación que se realizaba en los horarios de clase o por mensajes a través de la plataforma, pasaron a optar por enviar mensajes privados por WhatsApp al número de celular del docente extraído del grupo de WhatsApp creado para tal fin, eludiendo el grupo y olvidando horarios y días no laborables para efectuar los mensajes y aprovechando la voluntad del docente de responder rápidamente.

En relación a la plataforma, aumentó su utilización en los foros para subir fotos y/o archivos con desarrollo de ejercicios prácticos con sus respectivas consultas y en la aplicación de Zoom debían conectarse con cámara encendida a fin de confirmar asistencia, aunque de todas formas a la hora de presentar ppt se podía visualizar algunas cámaras apagadas, se conectaban un 70% de los alumnos. Como ésta aplicación tenía un límite de 40 minutos de conexión gratuita, pasado ese tiempo límite, se consideraban intervalos de 15 minutos para volver a conectarnos y en las fechas que presentaban trabajos grupales se requería más tiempo del establecido para una clase de dos (2) horas para culminar con la participación de todos los grupos (se conformó un total de cinco (5) grupos de cuatro (4) y seis (6) integrantes cada uno).

Retos y Desafíos

Sin lugar a dudas el principal desafío, como se menciona anteriormente, fue el cambio abrupto al entorno digital, la incertidumbre de pensar si la institución podría soportar esta transformación, si las competencias adquiridas como docente serían suficientes para este nuevo contexto y si nuestros alumnos se encontraban en condiciones de continuar sus estudios en esta modalidad digital, donde no solo influye el factor económico sino también el ambiente familiar en el que se encuentran, la sensibilidad de la sociedad por episodios cotidianos. A pesar de ello se debía seguir con el objetivo firme de garantizar la continuidad de la tarea educativa.

Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje virtual fue necesario un ajuste continuo y entre los más importantes destacamos los siguientes:

- Instruir a los alumnos a respetar el grupo de WhatsApp establecido para consultas, en lo que respeta a su utilización, horarios y días. Ésta fue una tarea que requirió de paciencia y empatía tanto de alumnos como de docentes. Los alumnos en varias ocasiones buscaban un espacio y tiempo en sus hogares para utilizar la tecnología disponible (compartida por los integrantes de la familia) o el momento en que estudiaban la materia era oportuno para consultar por mensaje privado de WhatsApp y la disponibilidad del docente los ayudaba en esta iniciativa, pero con la comunicación sincrónica en clases se fue modificando esta conducta y a mitad de cuatrimestre ya se podía ver las consultas en el grupo de WhatsApp.
- En las clases sincrónicas la asistencia era del 70% de los alumnos que cursaban la asignatura y con la obligación de permanecer con las cámaras encendidas se sentía la apertura a cada hogar, ya que resultaba inevitable visualizar el hábitat de cada participante, aquí era una constante observar a los alumnos trasladarse de un lugar a otro de su casa (del comedor a pasillos, galerías, cocinas, etc.) o familiares pasar por detrás de cámaras e incluso llegamos a pasear en un casco de motocicleta de una alumna con permisos especiales para trabajar. ¡En nuestro caso, debíamos establecer un fondo que resultase adecuado para la menor distracción de nuestros alumnos, además de buscar constantemente la motivación en la participación activa, acudiendo a tutoriales en YouTube y capacitaciones para incorporar aplicaciones como Kahoot!, así también era importante administrar el tiempo de clase por la limitación que imponía la aplicación de Zoom, aunque esto colaboraba con la falta de atención. También es fundamental comentar la colaboración entre y de los alumnos incorporada desde un principio para el uso de la aplicación en celulares, tablet y pc.
- La plataforma virtual funcionaba a la perfección para la incorporación de información, no obstante, tuvimos la contribución de un alumno para la búsqueda de un libro base de la asignatura y a la hora del primer parcial (evaluación parcial) hubo múltiples reclamos por falta de internet, conexión demasiada lenta y hasta saturación de la plataforma. En este punto fue destacable el apoyo de técnicos, administrativos y autoridades de la Facultad que acudieron al auxilio constante de los alumnos y docentes para cumplir la misión. Para las siguientes evaluaciones ya contábamos con una serie de recomendaciones a cumplir para evitar inconvenientes, sugerimos a los alumnos bajar en sus celulares la aplicación CamScanner para minimizar tiempos en el armado del archivo con resolución práctica de la evaluación, ajustamos tiempos de habilitación de la evaluación y tiempo adicional para subir el archivo conjuntamente con una serie de recomendaciones a los

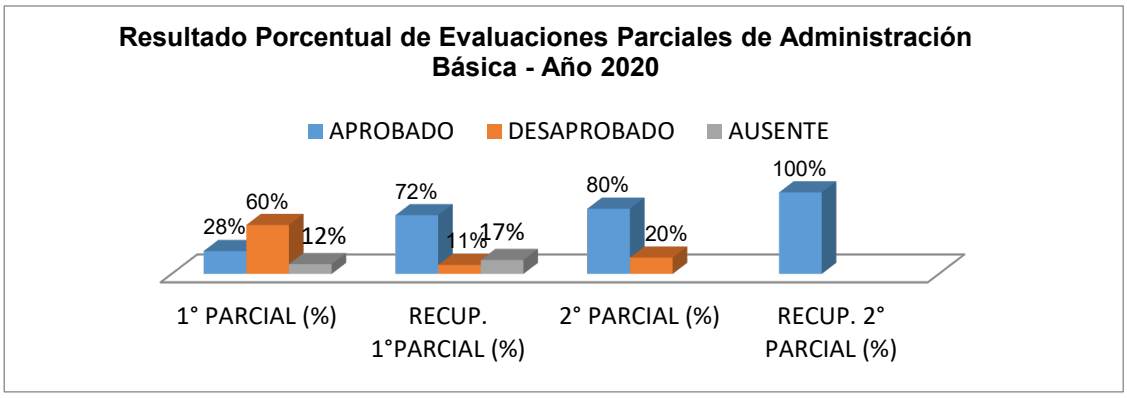
alumnos para evitar problemas. El trabajo en equipo se hacía cada vez más evidente entre todos actores de la educación.

- En relación a la transmisión de conocimientos también realizamos los ajustes necesarios: al trabajar con las herramientas administrativas se desarrollan gráficos como organigramas, cursogramas, red de Proyectos, etc. para esto utilizamos en un principio el Excel y debimos enfocarnos en los conceptos del tema de la asignatura en mayor medida que el aprendizaje de la herramienta tecnológica, posteriormente se reemplazó el Excel por la aplicación Drawi, lo que permitió mayor destreza en el desarrollo de prácticos en las clases sincrónicas.

Resultados

APRECIACIONES SOBRE EL AVANCE DE LAS ACTIVIDADES

- En base al cronograma establecido en la Cátedra para el cursado de la materia, se logró dictar las clases conforme a lo planificado con una muy leve demora en los tiempos.
- La respuesta de los alumnos en la plataforma Económica Virtual, aplicativo Zoom y grupo de WhatsApp ha sido favorable, con una participación activa y respetuosa. Se pudo visualizar desde un principio la empatía instalada en cada reunión virtual entre alumno – docente.
- Se observaron dos casos particulares una semana antes de rendir el 1° Parcial:
  1- Dos alumnos que se encontraban inscriptos en la materia e incorporados al grupo de WhatsApp, no participaron de las actividades de la materia y tampoco realizaron intento de comunicarse con algún docente de la Cátedra para justificar sus ausencias.
  2- Una alumna inscripta en la materia que no ha participado ni realizado comunicación alguna a los docentes desde el inicio de clase.
- De los resultados de las evaluaciones se pudo representar el siguiente gráfico:

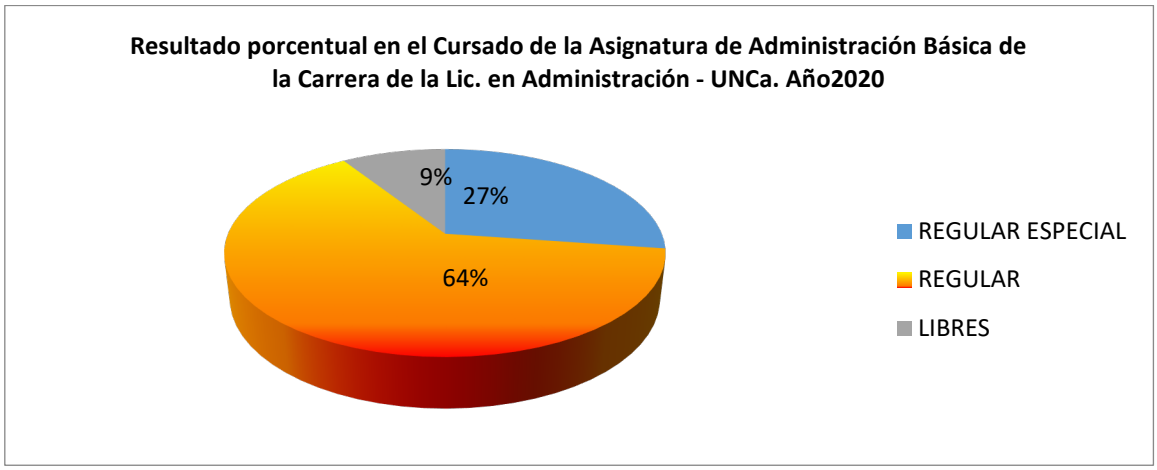


Fuente: Elaboración propia

Se puede visualizar que en el 1° Parcial tuvimos un porcentaje elevado (60%) de alumnos desaprobados, esto puede deberse a los diversos ajustes efectuados al proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual, pudo deberse por ejemplo al tiempo que se necesitó en la adaptación de alumnos hacia las nuevas consignas en las actividades de la asignatura, la disponibilidad de conectividad y dispositivos tecnológicos, etc... Luego de pasar por esta etapa el aprendizaje mejoró

considerablemente y se puede observar este cambio en los resultados de las evaluaciones parciales posteriores, con un mayor porcentaje en alumnos aprobados (72%) y mínima en los alumnos desaprobados (11%) y ausentes (17%), llegando a una última instancia de recuperación con un 100% de alumnos aprobados.

- El resultado final del cursado de la asignatura en periodo de pandemia lo representamos mediante el gráfico circular porcentual, que ratifica lo expuesto en la representación gráfica anterior, con un bajo porcentaje de alumnos en condición de libres (9%), producto del esfuerzo principalmente de nuestros alumnos dispuestos a perseguir sus sueños aún en situaciones difíciles, por el trabajo colaborativo de todos los actores de las institución educativa (FACEyA), desafiando múltiples inconvenientes y en diferentes ámbitos para garantizar la continuidad de la tarea educativa.



Fuente: Elaboración propia

En base a los resultados obtenidos al final del primer cuatrimestre de 2020, en el cursado de la asignatura de Administración Básica en un contexto de pandemia por Covid-19, consideramos que se alcanzaron los objetivos generales satisfactoriamente, en virtud al esfuerzo, constancia y colaboración entre alumnos, docentes e institución, conjuntamente con otros ingredientes necesarios en estas situaciones tan particulares como son la empatía y la resiliencia.

Conclusiones

En el año 2020 la Universidad Nacional de Catamarca (U.N.Ca.), conforme a las diversas medidas administrativas dictadas en consonancia con el desarrollo de la Pandemia, ha cambiado en forma radical su funcionamiento, pasando la enseñanza presencial física a entornos virtuales. Sin embargo, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración hace ya algunos años tiene incorporada una plataforma educativa –(Moodle) Económicas Virtual-, que ha facilitado y actualizado constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ha sido un factor fundamental para la asignatura de Administración Básica de la Carrera de Licenciatura en Administración por su paso a modo virtual.

En conclusión, consideramos que los mecanismos que venimos implementando nos permitieron realizar el dictado de la asignatura de una manera adecuada y conforme a los objetivos planteados al inicio de clases. En un periodo de pandemia, los ajustes que realizamos continuamente, resultaron necesarios para obtener un mejor desempeño en nuestros alumnos.

Además, resulta destacable la colaboración de los administrativos, técnicos y autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración que se encontraron a disposición de la coordinación, capacitación docente, asesoramiento técnico, etc., con la finalidad de que esta Cátedra pudiera seguir con los lineamientos establecidos y hacer posible el cursado regular de la asignatura de Administración Básica.

Referencias Bibliográficas

Ferrada-Bustamante, V. y. (28 de Sepetiembre de 2020). *REVISTA SABERES EDUCATIVOS.* Recuperado el 31 de Octubre de 2021, de Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVIT-19: https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715/64525

Lenin, S. Suasnabas-Pacheco y Otros. (15 de Marzo de 2017). *Dialnet.* Recuperado el 30 de Octubre de 2021, de Dialnet: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6326781.pdf

Organización Mundial de la Salud. (6 de junio de 2020). Organización Mundial de la Salud. *SABERES EDUCATIVOS*, https://www.who.int/es. Recuperado el 30 de Octubre de 2021, de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/e

EXPERIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PROGRAMACIÓN ACADEMICA, ADAPTACION A LA EDUCACION BIMODAL

Chacur, Walter Edgardo; Lazarte, Alfredo Gustavo; Arrascaeta, María Laura
pwchacur@eco.unca.edu.arr; glazarte@eco.unca.edu.ar; lauraa@eco.unca.edu.ar
Facultad de Cs. Económicas y de Administración – UNCa

Eje: Experiencias docentes
Palabras claves: Programación académica – Pandemia – Bimodalidad

Resumen

En el marco del Proyecto "Reforma del Estado en la Provincia de Catamarca (2019-2022)" se construye el presente trabajo que tiene como finalidad analizar y dar cuenta de la implementación de una cátedra en el escenario de la bimodalidad en la educación universitaria. Aplicando una Metodología de investigación descriptiva que nos permite dar cuenta de la adaptación al entorno virtual en el desarrollo de la programación académica y analizar la respuesta de los alumnos, en un contexto de emergencia como la experimentada por el conjunto de nuestra sociedad, pretendemos reflexionar el cambio de las prácticas de enseñanza que tuvo que realizar una cátedra en particular de nuestra facultad en los años académicos 2020 y 2021, como resultado del análisis presentamos una elaboración sobre las necesidades educativas emergentes para tiempos futuros, en un periodo pos pandémico. En este recorrido describimos el contexto y los cambios producidos en las estrategias utilizadas por la cátedra para desarrollar sus actividades académicas, así como la respuesta de los alumnos en este periodo. Arribando a la conclusión de que es posible en esta cátedra desarrollar una educación enmarcada en la bimodalidad, esto es actividad presencial y a distancia.

Introducción

En el marco de actividades del equipo de investigación de "Reforma del Estado en la Provincia de Catamarca (2019-2022)" creímos conveniente desarrollar esta ponencia con el objetivo de brindar un aporte, desde la perspectiva de la programación académica y la respuesta de los alumnos, haciendo hincapié en lecciones aprendidas y en los resultados positivos que sirva para la reflexión de los desafíos que deberá enfrentar la educación universitaria en el periodo post pandémico.

Entendiendo la programación académica como una estrategia que permite la operación y organización de las actividades de la planeación curricular, de acuerdo a las necesidades de formación de los estudiantes, a partir de la consideración de las trayectorias escolares y los recursos con que cuenta cada entidad académica, en este trabajo compartimos las estrategias que ha implementado para abordar esta contingencia la cátedra "Administración de la Comercialización", en adelante la cátedra, que se dicta en el 4to año de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la UNCa, que en el contexto de pandemia tuvo que atravesar dos etapas de reprogramación académica para dar continuidad al desarrollo de sus actividades mediante una migración abrupta de una educación presencial a una no presencial, con base en el campus virtual de la Facultad (www.economicasvirtual.edu.ar), en adelante la plataforma

Contexto del cambio en la programación académica de la cátedra

La revolución digital iniciada a mediados de los años 80 y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación han permitido el abordaje de este desafío mediante diferentes alternativas y soluciones basadas en el desarrollo creciente y acelerado de la Internet de la cosas que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su trabajo "La nueva revolución digital" elaborada en el año 2018 la define como "la capacidad de que objetos, Máquinas y personas interactúen remotamente a través de Internet en cualquier lugar y tiempo, gracias a la convergencia de tecnologías. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), se trata de una infraestructura mundial al servicio de la sociedad de la información, que propicia la prestación de servicios avanzados mediante la interconexión (física y virtual) de las cosas gracias al interfuncionamiento de tecnologías de la información y la comunicación (existentes y en evolución), advirtiendo ya en este trabajo la desigualdad en el acceso a la misma.

Edición 2020

Tuvo que adaptarse a las condiciones dadas al llegar la pandemia a nuestro país en marzo de 2020 con una pronta suspensión de actividades presenciales y las restricciones de circulación para la población en general bajo una situación de emergencia debido al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio "ASPO" a solo una semana del inicio del ciclo lectivo.

Rápidamente y acompañado por la logística institucional, la cátedra se vio obligada, por la suspensión de las actividades presenciales en la universidad, a hacer uso de la plataforma y las herramientas allí contenidas para crear su espacio, realizando de esta forma una reprogramación académica para adecuar las clases teóricas y prácticas, exámenes parciales y finales a medios no presenciales con un formato de educación a distancia con clases teóricas en línea mediante Zoom

Edición 2021

Se reeditar la modalidad virtual, pero esta vez con sus particularidades, la enfermedad del covid-19 ya estaba entre los docentes y alumnos, atravesamos diferentes etapas de fases de Distanciamientos Social, Preventivo y Obligatorio "DISPO" con intermitencia de actividades y horarios permitidos, contábamos con la experiencia propia y de nuestros colegas durante el año 2020 compartidos principalmente por el grupo de WhatsApp de profesores y nuevos espacios de capacitaciones brindados por la facultad desde el segundo cuatrimestre del 2020.

Desde el inicio, la cátedra adopta una metodología para la formación a distancia, fundamentada en el trabajo autónomo, asincrónico y tutoreado a través del uso de la plataforma. Su propósito fundamental ha sido flexibilizar la simultaneidad espacial y temporal en la que se desarrollan las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la presencialidad. Para contrarrestar el cuestionamiento central de este modelo que recae en su bajo énfasis en la interacción (especialmente sincrónica), se desarrollan encuentros presenciales virtuales mediante Meet.

Cambios en la Programación académica durante la pandemia

Clases y tutorías Teóricas:

Las clases teóricas presenciales que se dictaban en el aula con una interacción directa entre el docente y los alumnos debieron convertirse en archivos PDF con los conceptos más importantes a desarrollar en cada unidad acompañada de una clase grabada con promedio de duración de 25 minutos de cada unidad, siendo la más corta de 14 minutos y la más extensa de 43 minutos.

Las clases son alojadas en YouTube compartiendo el enlace en la plataforma. Para complementarlas se incorporan:

- ✓ Tutorías teóricas a través de foros de discusión sincrónicas sobre temas definidos que los estudiantes debían tener leídos previamente. La asistencia a dichos foros fue de carácter obligatoria, con control de asistencia, exigiendo al estudiante un mínimo de dos intervenciones sobre distintos temas que se discutan en el foro.
- ✓ Formación de un Glosario de Marketing en donde cada alumno debía agregar no más de dos (2) palabras o pequeños conceptos propios del lenguaje en Marketing y su correspondiente definición respecto al avance de las unidades tratadas. El objetivo es el enriquecimiento del lenguaje en Marketing por parte del alumno.
- ✓ Reunión opcional a través de meet: de forma (no obligatorio) con una hora de duración, los alumnos podían conectarse de forma directa con el docente para evacuar dudas sobre los temas tratados y discutidos en cada unidad. Los mismos no se computan a los fines de la asistencia, por ende, son de carácter opcional.

Clases y tutorías Prácticas:

Los trabajos prácticos grupales que se presentan desarrollan y evaluaban en el aula son reemplazados por trabajos individuales cuyas consignas son subidas a la plataforma en formato PDF a medida que se desarrolla cada unidad, teniendo los alumnos que realizar las entregas en la misma plataforma en las fechas establecidas.

Para este nuevo proceso se pone énfasis en la formulación de la consigna, la información suministrada y el enfoque teórico-práctico con que el alumno debe encarar el desarrollo de cada actividad que podía estar enmarcada en el desarrollo de trabajos monográficos en base a artículos provistos por la cátedra y resolución de casos.

Se implementan tutorías prácticas a través de foros de discusión sobre los trabajos prácticos definidos previamente. Se trabaja particularmente con autoevaluación de los alumnos presentándose al inicio un modelo de resolución para el caso en estudio, teniendo el alumno que compararla con su presentación, defenderla o identificar si fuera correspondiente sus errores cometidos, teniendo la posibilidad de ratificar o rectificar su presentación.

La asistencia a dichos foros es de carácter obligatoria, con control de asistencia.

Evaluación parcial y recuperatorios:
Las evaluaciones parciales y recuperatorios que se desarrollaban de forma escrita solo tuvieron que adecuarse a la forma de entrega y envió del mismo, utilizando la plataforma solo para acceder y entregar el examen en formato PDF en tiempos pautados.

Evaluaciones finales:
Según convocatoria a examen realizada por la Facultad se adopta de modalidad oral mediante la plataforma Meet teniendo que incorporase un proceso de soporte técnico para el armado de la mesa que incluye la formación de grupos de WhatsApp de profesores y alumnos de forma separada, realizándose la grabación de los exámenes y la copia de los grupos como respaldo administrativo guardados por la institución.

Comunicación con los alumnos fuera del aula:
Al email de la cátedra se adiciona un foro para avisos y novedades generales de la materia (contenido y cursado) donde se informa a los alumnos cada vez que se incorpora material y actividades, además de la mensajería propia de la plataforma.

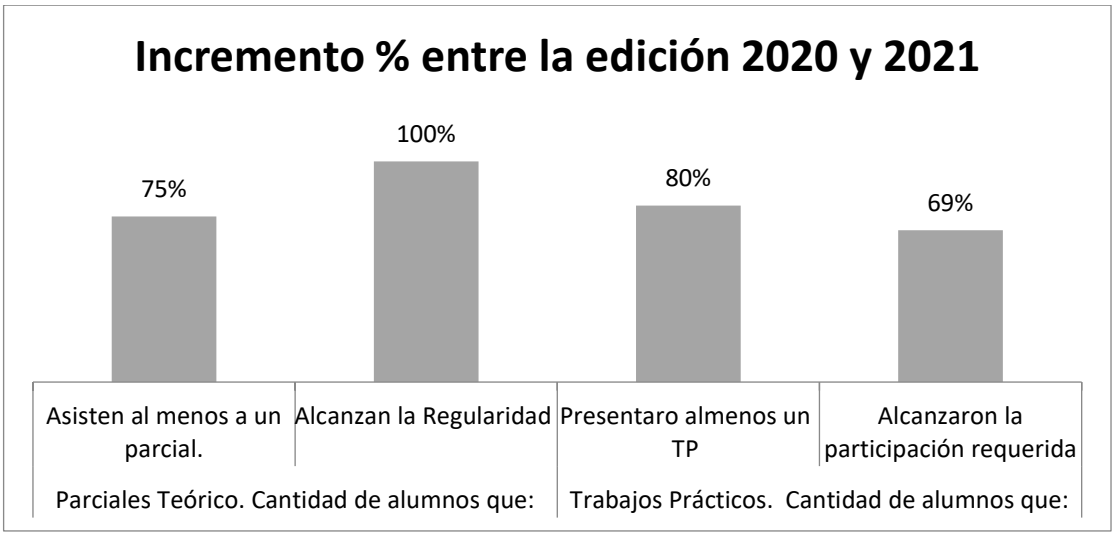
Respuesta de los alumnos

- **Edición 2020:**

De los alumnos que se registraron en la plataforma, el 85% participo en las actividades teóricas y prácticas y un 25% logró la condición de regularidad.

- **Edición 2021:**

Durante esta etapa se incrementó de manera considerable la matriculación en la plataforma, así como la participación en las actividades teórico -prácticas y se duplicó la cantidad de alumnos que alcanzaron la regularidad.



Conclusiones:

"La pandemia ha obligado a la comunidad académica internacional a explorar nuevas formas de enseñar y aprender, incluida la educación a distancia y en línea. Esta situación ha resultado difícil tanto para los estudiantes como para los docentes, que tienen que enfrentarse a los problemas emocionales, físicos y económicos provocados por la enfermedad al tiempo que cumplen la parte que les corresponde para contribuir a frenar la propagación del virus" introduce el trabajo de Naciones Unidas "COVID-19 y educación superior: El camino a seguir después de la pandemia".

En un entorno complejo, la cátedra tuvo la capacidad de adaptarse rápidamente al ámbito virtual, implementando un modelo de educación a distancia con una respuesta positiva de los alumnos. En la primera edición se logra migrar la clase al entorno virtual con alta participación de los alumnos en las actividades propuestas.

La segunda edición presenta un incremento importante en la cantidad de alumnos que se matriculan en la plataforma y participan de las actividades teóricas y prácticas, pero se destaca el crecimiento de aquellos que obtienen la regularidad, evidenciando un avance significativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la modalidad a distancia.

El paso a la modalidad a distancia implico principalmente:

- Para los docentes, desarrollar una serie de actividades extras, con una carga de trabajo superior a la modalidad presencial.
- Para los docentes y alumnos, desarrollar nuevas capacidades de comunicación basada en el lenguaje escrito para el entorno virtual.
- Para los alumnos, desarrollar capacidades relacionadas con el aprendizaje autónomo y la autoevaluación.

En este cambio abrupto de modalidad de clases, muchos de los alumnos lograron una experiencia exitosa, por lo que se espera, que, en un futuro con una economía y sociedad en general más digitalizada, este formato tienda a compartir un espacio mayor en la educación superior junto a la modalidad presencial.

Referencias bibliográficas

Bönstrup, M., Iturrate, I., Thompson, R., Cruciani, G., Censor, N., & Cohen, L. G. (2019). Una forma rápida de consolidación fuera de línea en el aprendizaje de habilidades. Current Biology, 29(8), 1346-1351.

Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comp) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe Editorial Universitaria.

Gorlick, A., Stanford Report, August 24, 2009. Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows. Traducción propia. Recuperado el 16 de setiembre de 2020, obtenido de https://news.stanford.edu/news/2009/august24/multitask-research-study-082409.html

Hiemstra, R. (1991). Aspectos de los entornos de aprendizaje eficaces. New directions for adult and continuing education, 1991(50), 5-12.

Onrubia, J. (2007) Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol 21, 1. Pp. 21-36.

Fundación Carolina, junio 2021 - La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia - Impacto y respuestas docentes. Recuperado el 01 de diciembre de 2021. Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf

Instituto Internacional para de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO. Covid-19: Su Impacto en la Educación Superior Y En Los ODS. Recuperado el 01 de diciembre de 2021. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/

VIOLENCIA LABORAL: UNA REALIDAD QUE LOS PROFESIONALES EN ADMINISTRACIÓN DEBEN EMPEZAR A CONSIDERAR

Jaremko, Adriana Olga; Party, María Graciela
Univ. Nacional de Salta – Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
adri_2210@outlook.com partymariagraciela@gmail.com

Eje temático: Experiencias Docentes
Palabra clave: Violencia Laboral Organizaciones

Resumen

Actualmente el gobierno nacional se encuentra a través del Ministerio de Trabajo preparando una ley contra la violencia laboral. La República Argentina ha ratificado a fines de 2020 al Convenio 190 del año 2019 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) tendiente a erradicar la violencia laboral.

El ámbito de aplicación de este proyecto abarcará desde el proceso de selección hasta luego de finalizado el vínculo laboral, es decir, por ejemplo, posterior a un despido. Asimismo, también podrá invocarse la violencia laboral en hechos o circunstancias que sucedan fuera del lugar del trabajo y está previsto que alcanzará el ámbito público como el privado.

La realidad hace suponer que desde el área de Administración de Personal las organizaciones deberán adecuarse a estas nuevas circunstancias y a fin de evitar un gran número de juicio, será conveniente el desarrollo de las medidas tendientes a evitar o reducir cualquier tipo de violencia en las relaciones laborales.

Esto lleva a repensar la necesidad de incorporar en la temática de las Asignaturas Administración de Personal el desarrollo de principios tendientes a evitar la violencia laboral, y el cuidado y seguimiento de indicadores referidos a clima organizacional, integridad psicofísica, enfermedades, ausentismo, motivación, etc.

Consideramos que la violencia laboral se incorpora como un nuevo eje transversal que los profesionales de la administración deberán incorporar a fin de establecer normas y códigos de conductas que velen por el trato digno de las personas en el ámbito laboral.

A qué llamamos violencia laboral

Se entiende por violencia laboral "toda acción que manifiesta abuso de poder, ejercida sobre el trabajador/a en el ámbito laboral por parte del empleador, personal jerárquico, par o un tercero vinculado directa o indirectamente a él. Se considera violencia laboral a toda acción que atenta contra la dignidad, integridad física, sexual, psicológica o social de una persona; ejercida mediante amenazas, intimidación, persecución, menosprecio, insultos, maltrato, discriminación negativa, acoso, desvalorización de la tarea realizada, imposición, acoso sexual, maltrato verbal, inequidad salarial, traslados o rotaciones compulsivas, entre otros.

La violencia laboral consiste en tomar una serie de acciones en contra de otro individuo en el entorno laboral, las cuales pueden ser ejercidas tanto por:

- Una figura de autoridad.
- Uno o más compañeros de trabajo del mismo rango, o de un rango inferior.

Se trata de un fenómeno que se repite con gran frecuencia en diversos espacios de trabajo.

Diferentes formas en las que se manifiesta la violencia laboral

En el ámbito laboral existen diferentes formas en que un trabajador puede ser víctima de violencia laboral, entre alguna de ellas, encontramos muy a menudo situaciones en que tanto hombres como mujeres trabajadoras son víctimas de:

1.- Sobrecarga o disminución en la asignación de tareas
2.- Cambios de tareas sin sentido
3.- Asignación de tareas inejecutables u ocultamiento de la información.
4.- Formas de ascenso, promociones, traslados no transparentes.
5.- Liderazgos negativos, autoritarios y déspotas
6.- Falta de espacios y canales de comunicación para que el trabajador pueda expresarse
7.- Abuso de poder de las autoridades
8.- Grupos informales o trabajadores que ostentan poder dentro de la organización
9.- Otras causas

Podemos clasificar estas formas de violencia en:

Agresión física: Son diferentes conductas que provocan un dolor y daño físico al trabajador/a. Ejemplo: empujones, golpes, etc.

Acoso sexual: La víctima recibe comentarios con connotación sexual, que resulta humillante para el trabajador y los mismos no se encuentra consensuados entre las partes. Ejemplo: chistes obscenos, comentarios inapropiados sobre la vestimenta

Acoso psicológico: Resulta ser cuando la víctima recibe un maltrato de forma verbal o en el trato con otros, atacan la dignidad y la integridad psicofísica de una persona. Afectando sus deseos, proyecciones, expectativas. Esto sucede de forma continua y se mantiene en el tiempo degradando al trabajador, humillándolo y destruyendo su autoestima. Incluye la culpabilización. Ejemplo: amenazas,

insultos, indiferencia, humillación, exigencia de obediencia, etc. Cabe mencionar que, en algunos casos, cuando el trabajador no accede al acoso sexual, el victimario acude al acoso psicológico.

Violencia económica: Sucede cuando el trabajador/a percibe un ingreso inferior por una tarea similar y un rendimiento similar a otro trabajador.
Ciber acoso: Quizás una de las nuevas formas de violencia laboral. Cuando la víctima es hostigada en forma virtual, por ejemplo, mediante el correo electrónico, redes sociales, mensajes de texto, WhatsApp, etc. Este hostigamiento es intencional y en forma continua.

Acoso por religión, fe, raza, nacionalidad
Consecuencias de la violencia laboral para el trabajador
Es importante conocer las consecuencias y el sentimiento a que el trabajador está expuesto, en todas estas situaciones la víctima se debate entre mantener su puesto de trabajo o tolerar la violencia La tolerancia del trabajador víctima, va a variar de acuerdo a la personalidad, la duración y la intensidad de la violencia:
Dentro de las conductas manifestadas por la víctima podemos encontrar:
1.- El aislamiento de la víctima respecto a su grupo de trabajo
2,- Desmotivación y bajo rendimiento laboral
3.- Enfermedades psiquiátricas como depresión y/o tratamientos psicológicos
4.- Accidentes de trabajo
5.- Renuncia al puesto de trabajo en la organización.
6.- Ansiedad, fobias.
7.- Dolores de cabeza, dolores musculares, gastritis producto de tensión excesiva
8.- En casos extremos la victima puede llegar al suicidio
9.- Entre otras conductas

A su vez, la organización que permite relaciones de violencia laboral se verá afectada por ejemplo con:
1.- Malestar entre los trabajadores
2.- Baja de productividad -Afectación de las capacidades laborales
4.- No cumplimiento de objetivos
5.- Desprestigio social
Es por todo ello que las organizaciones deben estar atentas a ciertos indicadores que pueden dar señal de la existencia de violencia laboral y debe existir un seguimiento y análisis de los mismos, por ejemplo: Índices de ausentismo, índices de accidentes de trabajo, quejas de los trabajadores, desmotivación, baja moral, etc. Además de supervisar el correcto cumplimiento de los procesos de selección, capacitación, promociones, incrementos salariales, evaluaciones de desempeño, sanciones, etc.

A su vez, es necesario la existencia y puesta en práctica de políticas, normas y procedimientos que velen por la integridad psicofísica de las personas y que garanticen un ámbito laboral libre de violencia.

El tiempo para iniciar este cambio es hoy, lo que nos permitirá estar un paso adelante en cuento al cumplimiento del Art. 1 de la Ley 27.323 que modifica al art. 75 del Régimen de contrato de Trabajo

aprobado por la Ley 20.744 y que se refiere al Deber de Seguridad y donde se expresa… "El empleador debe…. Adoptar las medidas que según el tipo de trabajo. La experiencia y la técnica sean necesarias para tutelar la integridad psicofísica y la dignidad de los trabajadores…"
Por otro lado, el tema de la violencia laboral ha sido desarrollado en algunos Convenio Colectivos de trabajo como ser:

- CCT General para la Administración Pública Nacional
- CCT Para el Personal de la Administración Nacional de Aduanas
- CCT Para el Personal de la Corporación del Mercado Central de Buenos Aires
- CCT Para el Personal de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CCT Para el sector Público salteño

¿Qué pueden hacer en la actualidad las Organizaciones empresariales desde el área de la Administración de RECURSOS HUMANOS respecto a la Violencia laboral

- Primeramente, debe existir el compromiso de la Dirección de erradicar la violencia laboral y adherir a la tolerancia cero frente a la misma.
- Trabajar sobre la prevención, capacitar a todos los trabajadores para que sean capaces de reconocer situaciones de violencia laboral.
- Formar un comité o equipo interdisciplinario, con representante de RRHH y el resto de las áreas incluido un delegado por parte de los trabajadores.
- Asesorarse ante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina sobre violencia laboral.
- Establecer protocolos, procedimientos de denuncias y plan de acción a seguir para todos los incidentes de violencia que garanticen a la víctima la continuidad en su puesto de trabajo.
- Actuar frente a toda denuncia de manera objetiva, sin tratos preferenciales y sin importar la posición ni el nivel jerárquico del agresor.
- Investigar las denuncias o aportes de información realizados por terceros y brindarles protección frente a despidos.
- Ante un caso de violencia laboral, la organización debe proteger a la víctima.
- Analizar causas de incremento de ausentismo y enfermedad que puedan tener su origen en la violencia laboral.
- Hacer encuestas anónimas sobre "Clima organizacional".

Entre los tipos de Medidas que se pueden tomar encontramos

Conforme lo propuesto por la OIT, frente a la violencia podemos acudir a ciertas medidas:

- **PREVENTIVAS**, que tomen en consideración las raíces de la violencia y no sólo sus efectos.
- **ESPECÍFICAS**, dado que cada forma de violencia exige remedios distintos.
- **MÚLTIPLES**, en el sentido de que se necesita combinar diferentes tipos de respuesta.
- **INMEDIATAS**, es decir, hay que establecer con anticipación un plan de intervención inmediata para contener los efectos de la violencia.
- **FAVORABLES A LA PARTICIPACIÓN** de todas las personas directa o indirectamente afectadas, incluidos los familiares, los directivos de la empresa, los colegas y las propias víctimas.
- **A LARGO PLAZO**, habida cuenta de que las consecuencias de la violencia también se manifiestan a largo plazo y que, por ende, las medidas coyunturales no bastan.

Conclusiones

Es importante que, en una organización, los puestos de trabajo y las actividades inherentes a los mismos estén bien definidos; las funciones de cada colaborador deben ser claras muchas veces colaborará en poder detectar rápidamente situaciones anómalas dentro de la organización.

Un estilo democrático de dirección colaborara en fomentar situaciones de mayor equidad, y se propiciara un mejor ambiente laboral.

Por otro lado, los protocolos, documentos elaborados por la empresa que dan lugar a una serie de actuaciones para prevenir y castigar el acoso, son un instrumento esencial con el que deben contar las organizaciones.

El contar con regulación en nuestro país en materia de acosos laboral, es un paso muy importante. Sin embargo, se debe continuar trabajando en asegurar la libertad de asociación, el reconocimiento efectivo, la eliminación de formas de trabajo forzoso, la eliminación efectiva del trabajo infantil, la eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación. Acciones que permitirán fomentar trabajo decente y seguro.

Referencias Bibliográficas

Ámbito. 27/10/2021.Preparan ley contra la violencia laboral que otorgará licencias por acoso. https://www.ambito.com/politica/acoso/preparan-ley-contra-la-violencia-laboral-que-otorgara-licencias-n5306726

Boletín Oficial. 15/12/16. Ley 20.744 Articulo 75 Deber de Seguridad (Artículo sustituído por Art. 1 de la Ley 27.323) http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/texact.htm

Clarín. 25/06/2021. Convenio 190: Argentina pone en vigencia una norma sobre la eliminación de la violencia y el acoso laboral - https:// 25/06/2021.www.clarin.com/sociedad/convenio-190-argentina-pone-vigencia-norma-eliminacion-violencia-acoso-laboral_0_iNOeruRzR.htmlOIT.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. 12/11/2020. Es ley el Convenio de la OIT contra la violencia y el acoso laboral. https://www.argentina.gob.ar/noticias/es-ley-el-convenio-de-la-oit-contra-la-violencia-y-el-acoso-laboral

Pratesi, Ana Rosa (2015) VIOLENCIA LABORAL: Aportes para conocer, prevenir e intervenir. - 1a ed. – Resistencia.

LA ENSEÑANZA DE DERECHO Y LA BIMODALIDAD EDUCATIVA

Safar, Elizabeth
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de Salta
elizabeth_safar@yahoo.com.ar

Eje temático: Experiencias docentes
Palabras clave: presencialidad – virtualidad – nuevo paradigma

Resumen

El impacto verdaderamente transgresor de la revolución informática apenas se está comenzando a sentir. No es la "inteligencia artificial" lo que lo alimenta. No es el efecto de las computadoras y el procesamiento de datos sobre la toma de decisiones, la elaboración de políticas o las estrategias.

Es algo que prácticamente nadie previó hace diez o quince años atrás. Es la explosión de Internet como un importante, tal vez el más significativo, canal de distribución de bienes y servicios y, sorprendentemente, de conocimientos y formación. Pero el impacto puede ser aún mayor en las sociedades y las políticas, y, sobre todo, en el modo en que se percibe la educación en la actualidad.
Respecto a esto último es imposible soslayar los entornos combinados. Este nuevo modelo de educación heterogénea o mixta alterna educación presencial con educación mediada por tecnología para brindar una oferta formativa. El mismo requiere distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales y desarrollar alternativas de enseñanza y de aprendizaje.

En este contexto la Cátedra Derecho I de la Sede Sur-Rosario de la Frontera, de la carrera Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, en la Universidad Nacional de Salta, está adecuando su currricula a este desafiante paradigma.

Introducción

La bimodalidad en la educación permite estar a los albores del sistema web2.0, y preparar a los futuros profesionales no solo para la excelencia en el desarrollo profesional, sino también para sus capacitaciones posteriores a la etapa de grado, donde el e-learning se consolida día a día.

Correlativamente del análisis de los métodos combinados se debe hacer referencia a la enseñanza, en cuanto al proceso educativo, que requiere ayornarse a las circunstancias que se están atravesando. Ello no implica disminución ni cuantitativa ni cualitativa de la misma. Al contrario. Se fortalece. Se adapta. Se potencia.

Se intensifica sustancialmente el carácter de facilitadores de los docentes, desarrollando la ductilidad para la comunicación oral, escrita y tecnológica, como así también para poder transmitir con precisión los objetivos que se pretenden alcanzar.

Fundamentación

La construcción del plan educativo y de consignas implica en la actualidad un gran desafío, y es materia de aprendizaje permanente.

Los docentes van capacitándose en forma paralela a los alumnos, de alguna manera hay una marcada tendencia a que sean también estudiantes de este nuevo universo de conocimientos, siendo parte de los mismos inconvenientes y ventajas de esta modalidad educativa.

La enseñanza se asienta en pilares fundamentales tales como: vislumbrar los inconvenientes; amortiguar las frustraciones de los estudiantes; proponer soluciones intempestivas; fomentar la comunicación; diseñar sistemas evaluativos adecuados; propiciar el debate; entre otros.

En la presencialidad el estudiante recibe constantemente la orientación del profesor sobre la concreción de los objetivos de aprendizaje, el tipo de información de contenidos que se presenta en cada momento o las actividades y sus ritmos temporales. Cuanto más virtualizado sea un curso o una actividad de enseñanza y de aprendizaje tanto más el estudiante va a necesitar tener claros, desde el principio de la actividad, los objetivos de la instrucción a conseguir, las tareas a realizar, los contenidos a tratar, los materiales de los que debe disponer o incluso los criterios de evaluación que van a utilizar para ponderar su aprendizaje.

Los recursos didácticos digitales permiten innovar las formas de dictar y abordar las clases, fomentando la creatividad, no solo de profesores sino también de estudiantes.

Estos recursos son todos aquellos contenidos, en forma digital, que se utilizan para proporcionar las experiencias sensoriales adecuadas para el logro de los objetivos de la enseñanza. Es decir, que los recursos educativos digitales son representaciones de información y conocimiento por medios visuales y auditivos (texto, imagen, video, animación) almacenadas en computadoras en diversos formatos, hipertexto, multimedia, audiovisual, aplicación interactiva.

Sirven, principalmente, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez son modificables. Estos recursos permiten: ampliar las fuentes de información; motivar al estudiantado a la lectura, ofreciéndole nuevas formas de presentación multimedia; facilitar el autoaprendizaje al ritmo de cada estudiante dándole la oportunidad de acceder desde un computador a todos los materiales que requiera; ya sea de lectura, ejercitación, etc., y así a la vez poder revisar el material las veces que lo requiera; proporcionar espacios de interacción con el profesor y con los compañeros de grupo; permitir al estudiantado elegir rutas de acuerdo con sus intereses y personalidades.

Inexorablemente se permiten adaptar los recursos pedagógicos tradicionales a la tecnológica.

Desarrollo

Liminarmente es dable expresar que el equipo docente de la Asignatura Derecho I, integrado por una Profesora Adjunta Regular- Dedicación simple, y un Jefe de Trabajos Prácticos Regular – Dedicación simple, fundamentan la propuesta de enseñanza, trabajando de manera articulada, y de forma sincrónica y asincrónica con los alumnos, tanto en los encuentros académicos presenciales, como en las tareas que se realicen a distancia y especialmente, en plataforma virtual. En este sentido, las actividades y las diferentes herramientas tecnológicas generan oportunidades de interacción en diferentes momentos, lugares y direcciones.

La materia pertenece a primer año (Plan de Estudios 2.003 - Resolución CS N° 322/03); se dicta de manera cuatrimestral; y los destinatarios/as son alumno/as que inician su carrera de grado, muchos/as de los/as cuales han concluido recientemente el nivel educativo secundario.

El número aproximado de estudiantes fue de 76 (setenta y seis).

Experiencia docente: propuesta de enseñanza en entornos combinados

Se propuso el siguiente Plan de clases:
Tema a desarrollar: Unidad Didáctica: III del programa de la Asignatura.
Aspectos principales a abordar: Persona Humana. Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Contenidos mínimos: Sujeto del derecho: persona: clases. persona humana: comienzo de la existencia. nacimiento con vida. derechos y actos personalísimos: inviolabilidad de la persona humana. afectaciones a la dignidad. atributos de la persona: concepto, caracteres y enumeración.

Capacidad: concepto. clasificación: capacidad de derecho y de ejercicio. personas incapaces de ejercicio. menor de edad y adolescente. capacidad restringida e incapacidad.

Contenidos Conceptuales: teniendo en cuenta que estos son los conceptos teóricos que sustentan el saber, es importante señalar que esta clase, a pesar de ser dictada dentro del ámbito del Derecho Civil, va a ser parte del aprendizaje significativo que los alumnos van a incorporar para sí, debido que en las otras asignaturas vinculadas al Derecho, este tema vuelve a abordarse en Derecho II – Módulos I y II

respecto a la capacidad de derecho y de ejercicio; la intervención de los menores en actos societarios, inhabilidades, etc.

Contenidos Procedimentales: se debe recuperar información, indagar y reelaborar las vivencias y propias experiencias que los alumnos han adquirido referidas por ejemplo a la tutela de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Contenidos actitudinales: lo importante es lograr que el alumno se forme no sólo como educando a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como ciudadano, aplicando lo estudiado en la vida cotidiana. Este segmento etario que se estudia es parte del sector más vulnerable de la sociedad.

Contenidos transversales: tal como fue explicado precedentemente hay vinculación interdisciplinaria respecto al abordaje de este tema, el que ineludiblemente debe considerarse en todas las ramas del Derecho (la problemática de los menores cristalizada en las diferentes ramas del derecho: laboral, público, concursal, familia, contractual, societario, entre otras).

Objetivos específicos:

- Introducir al alumno en el conocimiento de la persona humana como sujeto del derecho y sus atributos.
- Diferenciar el concepto de capacidad de derecho y de ejercicio.
- Promover el conocimiento de los derechos y deberes vinculados a menores y adolescentes.
- Trabajar en la importancia de las cuestiones axiológicas de los estudiantes, promoviendo su estima y autovaloración, y al mismo tiempo la toma de conciencia de sus derechos y obligaciones.
- Generar espacios de reflexión sobre institutos del ámbito jurídico que despierten el interés de los/as alumnos/as.
-Fomentar la búsqueda y el descubrimiento de la propia identidad, sus fortalezas y sus potenciales para ayudarlos a crecer e incentivarlos a coadyuvar en un mundo de hermandad y compromiso.

Metodología de Trabajo

a) Encuentros presenciales: explicación de contenidos en módulos teóricos, con elucidación de cada uno de los contenidos propuestos. Se utilizará para ello clases magistrales (desarrollo expositivo de los temas por parte de los docentes, utilización de gráficos, indicadores, lectura comentada de la bibliografía sugerida y demás herramientas auxiliares de la docencia, para producir la comprensión y participación de la temática propuesta), posibilitando evacuación de consultas e inquietudes por parte de los alumnos.

Se realizaron dos encuentros presenciales, en el Anfiteatro asignado para la Cátedra. Cada uno tuvo una duración de dos horas. Se respetaron los protocolos dispuestos tanto por el Comité Operativo Provincial como el Comité Operativo de la Universidad Nacional de Salta.

b) Actividades prácticas: En Plataforma Moodle se habilitaron dos actividades:

1.- Foro de debate cuyas preguntas disparadoras fueron:

¿Cuáles son los elementos o factores que impiden el desarrollo integral y causan flagelos en niños, niñas y adolescente?

¿Qué normativas se transgreden ante tales situaciones?

La intervención fue individual

2.- Tarea: En virtud de los derechos consignados en las placas del sistema Canva (de la Clase N° 1), debían escoger uno de ellos (por ejemplo "*derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos*") y realizar un análisis pormenorizado, demostrando como se operativiza tal protección. Podrían efectuar consultas en la Secretaría de la Primera Infancia, Niñez y Familia, y en el Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia, ambos organismos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Provincia de Salta.

Pautas de trabajo: Para ello debían conformar grupos de cinco miembros, consignar el título del trabajo, y realizar una descripción del mismo en dos carillas como máximo, utilizando letra Arial 12, interlineado sencillo, e identificando nombre, apellido y número de Libreta Universitaria de los miembros del grupo.

Los trabajos tenían que ser subidos en el apartado Tareas – Unidad Didáctica III.

c) Recursos didácticos:

Para el dictado de los entornos combinados se utilizó:

- Pizarra y fibrón para plasmar conceptos básicos (realizar cuadros sinópticos, por ejemplo)
- Videos que insten a la reflexión
- Plataforma Moodle – apartado correspondiente a la Asignatura Derecho I Sede Sur
- Ordenadores y computadoras
- Enlace Canva https://www.canva.com/design/DAEgAk8dhf0/36oM7wX5hjpl3_9jUpHDuA/watch?utm_content=DAEgAk8dhf0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

d) Evaluación: Para evaluar la aprehensión de los contenidos correspondientes a la Unidad III se consideró:

- La cristalización en los trabajos prácticos de los contenidos esenciales que hacen a la Unidad objeto de estudio.
- Adecuación a las pautas y orientaciones fijadas para cada consigna.
- Integración de los conceptos trabajados en las clases.
- Entrega en tiempo y forma pactados.
- La escala de calificación fue de 1 (uno) a 10 (diez), aprobando con una nota mínima de 4 (cuatro).

Luego de las clases magistrales se repartieron a los/as estudiantes las pautas de evaluación diagnóstica, para poder determinar si el desarrollo expositivo de los temas por parte de los docentes, la utilización de gráficos, indicadores, lectura comentada de la bibliografía sugerida y demás herramientas auxiliares de la docencia, han podido ser comprendidos. Asimismo, se habilitó una instancia de evacuación de consultas e inquietudes por parte de los alumnos. La calificación de las tareas practicas se realizó de acuerdo a la escala mencionada precedentemente.

La experiencia fue sumamente interesante y enriquecedora. Permitió articular los métodos de enseñanza tradicionales con los telemáticos. El número de estudiantes que participó y aprobó reflejó prácticamente la totalidad de los mismos.

Este paradigma motivó inexorablemente a todos los estamentos que intervienen en el aula.

Conclusiones

Los saberes teóricos conceptuales y prácticos de Derecho instan a repensar la práctica de su enseñanza. No es ya una cuestión disruptiva la presencialidad o la virtualidad. Se pueden trabajar ambas metodologías de manera coordinada, conexa e interactiva.

La proactividad en el ejercicio de la docencia es fundamental en estas instancias.

Sin lugar a dudas poder coadyuvar al proceso formativo de personas que eligen una carrera para ejercer, para realizarse, para construirse, es un gran privilegio. En la actualidad responde, además, a un gran desafío y responsabilidad.

El objetivo no es solo la transmitir conocimientos o conceptos jurídicos, sino fundamentalmente que la sociedad pueda nutrirse de futuros profesionales con capacidad de empatía, solidaridad, justicia y equidad.

La prespecialidad en el aula indubitablemente permite la interacción directa e inmediata entre profesor y alumno. Ello conlleva el fortalecimiento de vínculos académicos; al acceso irrestricto a la fuente primigenia del proceso de enseñanza-aprendizaje; a la interrelación de los educandos entre sí, con todo lo que ello apareja (relaciones de estudio, de amistad, de compañerismo, etc.).

A su turno el sistema virtual presenta importantes prerrogativas entre ellas se pueden mencionar las siguientes: la posibilidad del aprovechamiento del tiempo educativo sin límites de horarios; el trasvasamiento territorial (toda vez que los límites geográficos se diluyen permitiendo un mayor alcance e inclusión); el desarrollo epistemológico a través de la aplicación de las herramientas de la comunicación y de la información; recursos pedagógicos que se presentan como alternativas innumerables y novedosas, asequibles y factibles en su implementación.

Entre los retos más relevantes de la pandemia -declarada por la Organización Mundial de la Salud en razón del COVID-19- que se presentaron inexorablemente fue la incorporación de los entornos

virtuales, y la pérdida del contacto cotidiano con las/os alumnas/os, lo que fue (y actualmente repercute) realmente difícil.

La utilización de formatos tales como como Padlet, Canva, Genially, TikTok, YouTube, Instagram, entre otras, favorecieron sin hesitación alguna. Estos saberes son un gran caudal de conocimientos, e insoslayablemente contribuyen a los procesos combinados, pero también a los propiamente telemáticos.

La tecnología llegó para quedarse. Por ahora la presencialidad aparece como una opción mixturada, por lo tanto, es importante una actitud positiva y colaborar desde el lugar que corresponde para mantener el nivel deseado y, sobre todo, evitar el desgranamiento.

La dualidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje se presenta como una respuesta a esta nueva realidad.

El abordaje pedagógico en entornos combinados en la Universidad Nacional de Salta es incipiente. Genera gran compromiso por parte de la comunidad académica y voluntad en su aplicación, profundización y seguimiento.

Los ensambles, sin embargo, no son individuales: requieren de la fuerza de los colectivos para reinventar la docencia donde cada uno formará parte de una reconstrucción epistemológica con prácticas educativas relevantes e inclusivas.

Se conectan dos movimientos fundamentales, la puesta a disposición para los estudiantes de los diferentes materiales en nuevos formatos y la supremacía del evento sincrónico a través de la migración de lógicas propias del aula a las plataformas. La reinvención requiere ciertas alteraciones en el modo de plantear la enseñanza en términos de tiempo, espacio y currículo, pero también en relación con los vínculos y la evaluación de los contenidos propuestos e interpela al diálogo y la colaboración constante entre especialistas y estudiantes como protagonistas activos de su saber (https://noticias.unsam.edu.ar/2020/10/23/el-desafio-de-experimentar-y-abandonar-la-centralidad-del-saber construido-previamente/Fecha de consulta 01-11-2021).

Para concluir es dable destacar una frase de Malala Yousafzai: "*Un niño, un profesor y un libro pueden cambia el mundo*".

Referencias bibliográficas:

1.- Arias Ortiz, E.; Bergamaschi, A.; Pérez Alfaro M. Vásquez, M. y Brechner. M. (2020) De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Recuperado de: https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/

2.- Pérez Chaverri, J. (2015). "Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED". En: *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, *6*(2), 136 - 163. https://doi.org/10.22458/caes.v6i2.954 Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580896

3.- Camelo González, M. J. "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula". *Enunciación* Vol. 15, Núm. 2/ Julio - Diciembre de 2010 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339152/ pp. 58-67. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410

4.- Atorresi, A. "*Las respuestas a consignas de escritura académica*". Recuperado de: http://concursocampociudad.com.ar/wp content/themes/ccc/Taller_II-_CCSS.pdf

5.- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds.), La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación [La práctica educativa nella Società de ll 'informazione: L'in-novazione attraverso la ricerca] (pp. 83-95). Alcoy: Marfil. Recuperado de: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf

6.- Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona.

AULA INVERTIDA COMO RESPUESTA A LA PANDEMIA Y A SU SUPERACIÓN ¿CÓMO SEGUIMOS?

Sommer, Frida Alma
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – Universidad Nacional de Catamarca
pfsommer@eco.unca.edu.ar

Eje temático: Experiencias Docentes
Palabras clave: aula invertida, aula virtual, b-learning

Resumen

Es por demás conocido que el ciclo académico 2020 se vio intempestivamente irrumpido, en su modalidad presencial y en todos los niveles educativos y sistemas de educación del mundo por un suceso, si bien preanunciado, nunca bien ponderado. Han sido millones los docentes y estudiantes que debieron aprender de urgencia una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en el ciberespacio, muchas veces sin los recursos suficientes y aún en condiciones de extremas limitaciones de accesibilidad. Incluso los más resistentes a la cultura digital tuvieron que involucrarse en este proceso de aprendizaje y apropiación tecnológica. El proceso de adaptación de la actividad docente a la modalidad virtual es una situación que se ha generalizado de pronto, aunque con el transcurrir de los hechos y el avance del proceso sanitario global se ha ido retornando a la actividad docente en los edificios educativos, aunque en los espacios universitarios fue apareciendo la modalidad mixta, el b-learning.

Podemos pensar esta crisis sanitaria que impacta al mundo entero como una que ha provocado en la docencia una enorme oportunidad para repensar la forma en que se concibe y ejerce el proceso de enseñanza, para reflexionar sobre dónde y cómo enseñamos y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa en nuestro vacilante retorno a la presencialidad.

Se analizará en este trabajo el impacto de la irrupción de la modalidad virtual total en el proceso educativo de un grupo de estudiantes de la carrera Contador Público de la Universidad Nacional de Catamarca, y de las respuestas de éstos a la propuesta de configuración del aula virtual universitaria a cargo de profesores habituados a una modalidad con mucha mayor carga de presencialidad, las limitaciones y fortalezas que se relevan en las prácticas docentes y las oportunidades que se avizoran.

Introducción

Atreviéndonos a innovar de la mano de un contexto supuestamente adverso. El ciclo lectivo y académico 2020 en su modalidad presencial se vio interrumpido intempestivamente a mediados de marzo -apenas iniciándose en latitudes del sur del mundo, y a mediados del proceso educativo anual en regiones nórdicas. Los docentes que recién comenzábamos nuestros trayectos de enseñanza anuales, no alcanzamos siquiera a conocer a nuestros alumnos; fuerte impacto que nos impuso adecuarnos de inmediato para dar respuestas en un aula de pronto diferente. La pandemia pudo más que muchos años de experiencia y prácticas docentes.

Sin embargo, muchos hemos atendido a la circunstancio y nuevo contexto, el que se presentó como totalmente desafiante, materializándolo a como una experiencia susceptible de ofrecernos una oportunidad para aprender y modificar viejas prácticas docentes.

En el mundo millones de docentes y estudiantes eligieron afrontar la situación y debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar, ahora, con exclusividad, en el espacio cibernético. Las aulas que antes tenían paredes y puertas, fueron, de pronto, totalmente virtuales. Incluso los más resistentes a la cultura digital tuvieron que involucrarse en este proceso de aprendizaje y apropiación tecnológica, como única vía para no quedar excluidos del sistema educativo.

El proceso de adaptación de la actividad docente presencial a la modalidad virtual es una situación provisional ya que en algún momento se retomará la actividad docente en los edificios universitarios. Pero esta crisis sanitaria que impacta al mundo entero ha provocado en la docencia una enorme oportunidad para repensar la forma en que se concibe y ejerce el proceso de enseñanza, para reflexionar sobre dónde y cómo enseñamos y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa cuando retomemos la presencialidad.

Si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación formal, también lo es la resistencia evidenciada en algunos “claustros docentes” a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones que proponen las tecnologías al servicio del aprendizaje.

Fundamentación

En este artículo se analizará el proceso de configuración del aula virtual universitaria a cargo de profesores habituados a la presencialidad, las limitaciones y fortalezas que se relevan en las prácticas docentes y las oportunidades que se avizoran.

Desde la cátedra de Contabilidad IV, y dado el contexto pandémico en marzo de 2020 que nos expulsó literalmente de las aulas físicas y nos puso ante la catastrófica decisión de dejar de enseñar o hacerlo de una manera nueva, nos hemos dispuesto a afrontar el desafío que implicaba seguir enseñando, aprendiendo a cómo hacerlo mientras lo hacíamos. La interrupción de la enseñanza no demoró su implementación casi inmediata, no fueron más de diez días. Iniciamos con foros virtuales como un modo de acreditar presencia de los alumnos en el espacio que la cátedra ya tenía desarrollado desde antes en la plataforma virtual. Y las consultas individuales de alumnos mediante sistema de mensajería o videollamadas.

Sin embargo, hubo que afrontar, también, y muy en breve lapso, la cuestión de los exámenes. Felizmente teníamos algo de experiencia con cuestionarios que la cátedra ya tenía implementados como “evaluaciones secundarias” semanales desde antes de la irrupción de este nuevo contexto. Pero no resultaba suficiente. La experiencia seguía siendo incompleta.

Por su parte, ya habíamos abordado paulatinamente incorporar el aula invertida o flipped classroom, el que se expresa com un novedoso modelo pedagógico que implica llevar ciertas partes del proceso de aprendizaje fuera del aula mientras que esta transformación también incluye el incrementar o da mayor importancia a otras actividades dentro del aula, la que puede ser presencial o virtual. La tónica de esta modalidad dupla se convierte en generar, por una parte, un espacio individual –o a veces incluso compartido- de aprendizaje fuera del aula, donde el alumno trabaja a su propio ritmo, y por otro lado, dentro del aula, el espacio se vuelve se vuelve mucho más interactivo y dinámico –si lo comparamos con el aula tradicional de clases magistrales, sobre todo- donde los docentes guían a sus alumnos en dicho aprendizaje a través de la colaboración y los conducen a construir por sí mismos y junto a sus pares, el conocimiento necesario para responder a la problemática planteada.

La idea subyacente en esta modalidad es la de cambiar la educación compartiendo conocimientos para toda persona interesada en obtenerlos, en todo lugar, a través de la disponibilidad total de los recursos educativos.

Desarrollo

En el aula inversa, comparada con la tradicional, cambia el papel del profesor pues a través de esta nueva tecnología educativa se facilita mucho la comunicación del docente con los alumnos y entre ellos, lo que, a su vez redunda en el aprendizaje colaborativo, aprendiendo a través de un sinnúmero de actividades interactivas.

Hemos de considerar que los cuatro (4) pilares fundamentales de un aula invertida son: a) el aprendizaje significativo, profundo y progresivo, b) centrado en el alumno, no en el docente, quien se desempeña como entrenador o guía, c) se labora sobre un contenido interactivo aunque ordenado y estructurado, y d) se utiliza toda la tecnología de que se pueda disponer al servicio del aprendizaje.

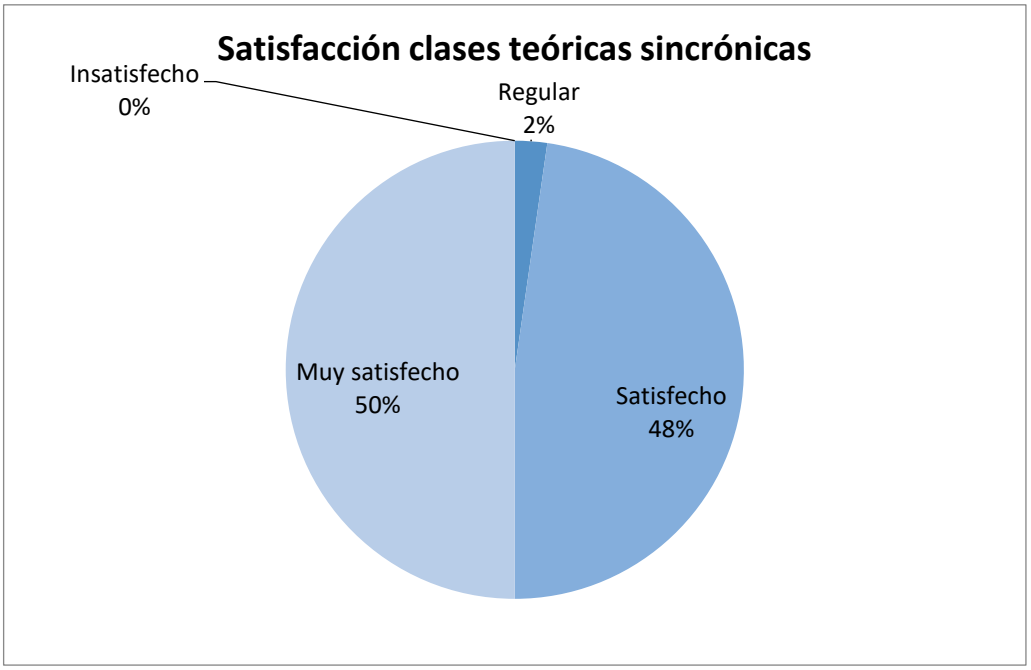
Teniendo en cuenta estos principios, los integrantes de la cátedra han realizado ingentes esfuerzos y readecuaciones para sacar provecho de la situación y de esta manera aprender enseñando.

De la inicial e inmediata adopción de los foros y mensajería y video-llamadas de la tecnología de celulares a paulatinos cambios introduciendo nuevas estrategias, tanto de enseñanza como de evaluación, podemos dar cuenta a través de una encuesta semi-estructurada realizada a nuestros estudiantes y de la que daremos cuenta a continuación. El estudio se realizó sobre la base del universo de cuarenta y cuatro (44) alumnos que cursaron indistintamente las asignaturas Contabilidad IV del plan 2001 y Cuestiones Contables Particulares, del plan 2018 de la Carrera Contador Público Nacional, en la Universidad Nacional de Catamarca, durante el segundo cuatrimestre de 2020. En este momento se está aplicando la encuesta correspondiente al ciclo lectivo 2021 por lo que aún no disponemos de sus resultados.

A medida que la cuarentena se sostuvo en el tiempo y tuvimos claros indicios de que la situación se extendería en el tiempo sin avizorar una clara y más o menos inmediata salida, se implementó desde la cátedra, en primer lugar, reemplazar las video-llamadas por telefonía celular que eran individuales y muy agobiantes, por el sistema de reuniones por video-conferencias, con los servicios que con mucha agilidad se difundieron y popularizaron, tales como meet y zoom. En un principio, esta modalidad se incorporó como oportunidad de intercambio y consultas entre los docentes, tanto a cargo de las clases teóricas como las prácticas, combinándolas con evaluaciones parciales tipo opción múltiple o cuestionario a las que paulatinamente les fuimos incorporando otras modalidades, y que consideramos más apropiadas, tales como la entrega de los resultados de trabajos –tanto de producción individual como grupales y luego, su discusión y defensa en reuniones sincrónicas con el soporte del sistema de videoconferencias.

Resultados

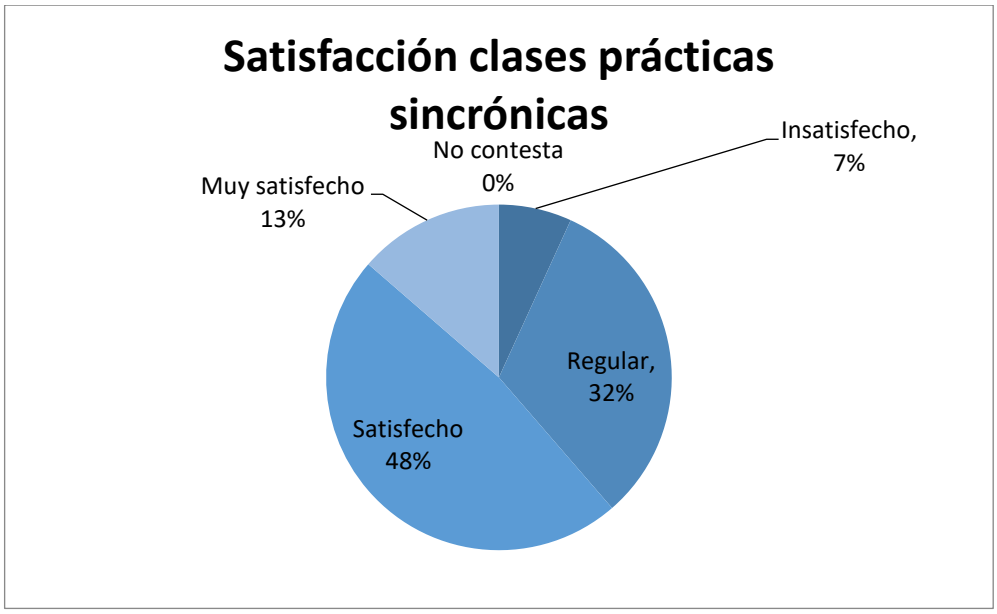
Una de las estrategias inmediatamente adoptadas fue la de la modalidad de aula virtual con clases por videoconferencias. Evaluado el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto de esta modalidad de labor áulica, se observa una muy elevada conformidad, sobre todo en lo que refiere a las clases de teoría, alcanzando entre los satisfechos y muy satisfechos, una proporción casi total del noventa y ocho por ciento (98%)



Fuente: elaboración propia

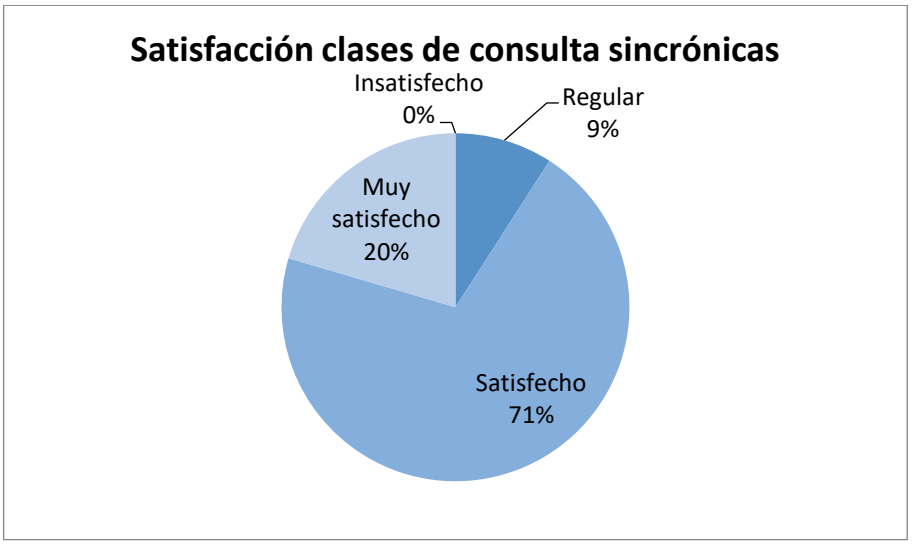
No hubo idéntica percepción respecto de las clases prácticas con la modalidad de videoconferencia masiva en tiempo real, en las que, si bien, se manifiesta un también elevado nivel de satisfacción general, aparece también algún grado de insatisfacción. Obsérvese en el gráfico que la suma de quienes se han sentido satisfechos o muy satisfechos alcanza menos de los dos tercios, con un sesenta y uno por ciento (61%) en tanto que los que calificaron a esta modalidad como inadecuada para las

clases prácticas virtualizadas por exigencia de contexto, alcanzaron un siete por ciento (7%). Los restantes, quienes no se identificaron con uno u otro de los extremos, sino que se manifestaron ni insatisfechos ni satisfechos, esto es, evaluaron el proceso como medianamente aceptable, fue una considerable tercera parte de quienes lo sufrieron, esto es, un treinta y dos por ciento (32%)



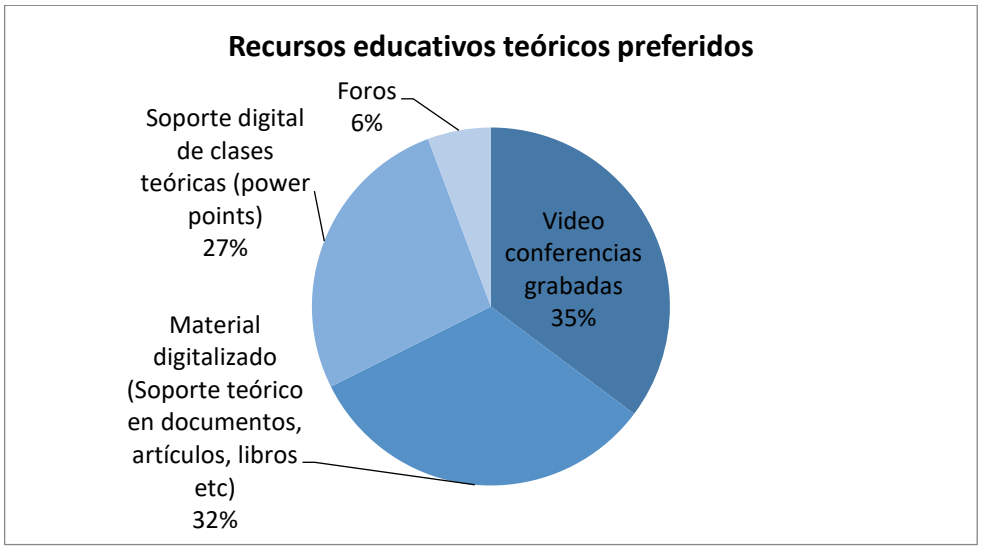
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en las clases de consultas, las que son de naturaleza teórico-práctica, los niveles de satisfacción e insatisfacción corroboran las percepciones expresadas en los casos anteriores, y ratifican la evaluación de esta modalidad. Es así que se expresan satisfechos o muy satisfechos un noventa y uno por ciento de los alumnos, y restan como aceptando el proceso, pero con cierto nivel de insatisfacción (regular) un nueve por ciento de los inquiridos (9%)



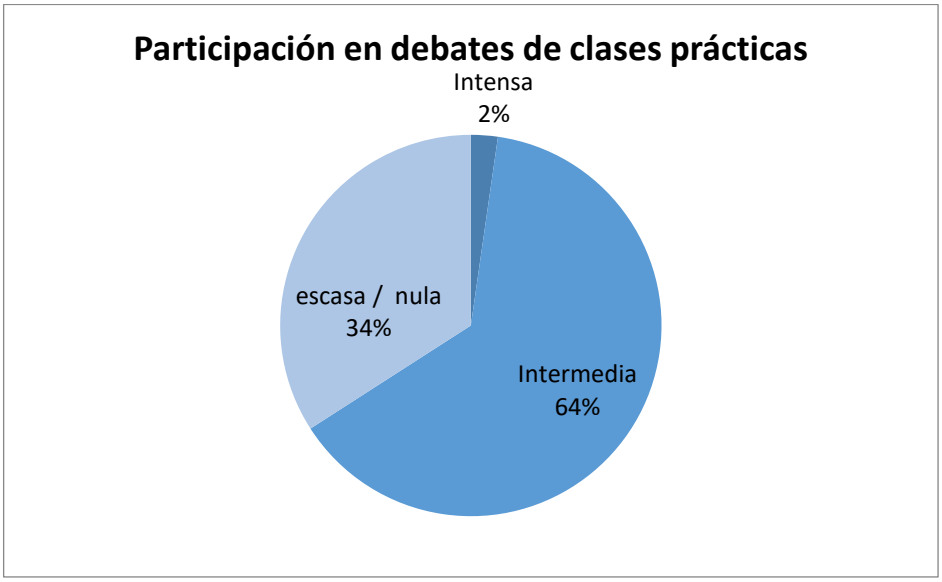
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las preferencias de material y medios de soporte o interacción suministrados orientados hacia el espacio y aprendizaje teórico, se observa que hay diversidad de intereses, y resultan bastante equilibradas las elecciones y preferencias de los usuarios. Contemplamos aquí que multiplicar la oferta de vías y materiales disponibles resulta provechoso para el proceso formativo y de aprendizaje de los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al abordaje del aspecto de aplicación práctica de los aprendizajes, en el que utilizamos la estrategia de estudio de casos, con presentación de un caso integral en que se abordan sucesivamente diversos aspectos y sub-aspectos del mismo. La estrategia se compone de: se propone a los estudiantes, una vez presentado el caso integral se los insta a abordarlo, solicitándoles que lo hagan en grupos de trabajo, estudiando sucesivamente los diversos aspectos que presenta el caso.

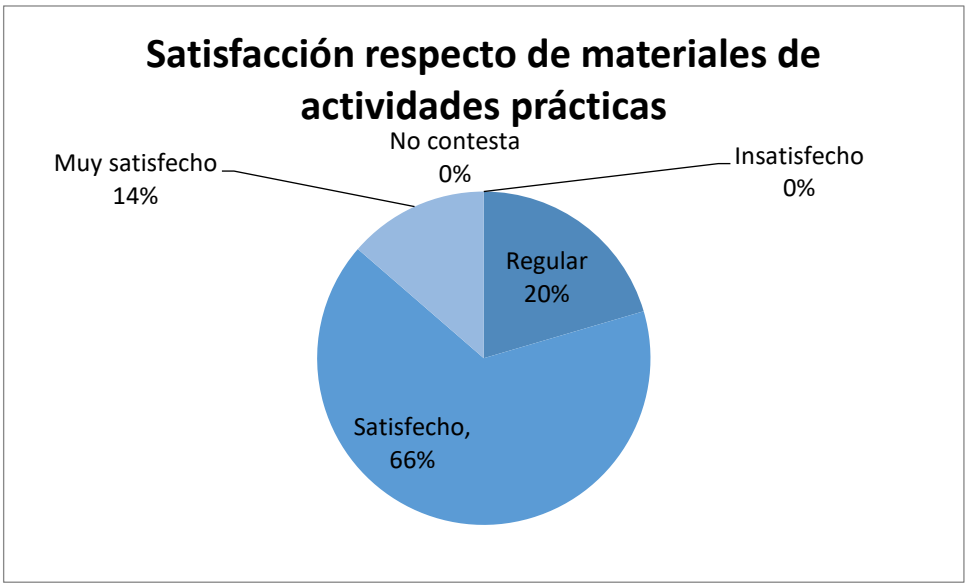


Fuente: elaboración propia

Una vez trabajado el aspecto del caso asignado a los estudiantes en grupos, tarea que es organizada y satisfecha en tiempos y espacios estructurados por ellos mismos, y remitidas todas las soluciones que ellos propongan, se producirá una puesta en común vía encuentro virtual sincrónico semanal en que se promueve luego de la mencionada puesta en común mediante presentaciones grupales, el debate y la intervención de los demás integrantes de la clase. Previo a estos debates, como queda dicho, la actividad disparadora es que individual o grupalmente se remitan los aspectos abordados con antelación al encuentro sincrónico de tal manera que la producción previa sea remitida como "solución propuesta" encontrada por el grupo o individuo para el aspecto o problemática específica asignados, a través de la plataforma virtual.

Al respecto, la respuesta obtenida en nuestra investigación acerca de los niveles de participación de los alumnos en clases prácticas, informadas por ellos mismos, no alcanza los niveles que pueden tildase de deseables. Esto es, en una muy elevada proporción, que alcanza algo más de un tercio de los estudiantes, su autopercepción es que la participación es escasa o, incluso nula; lo podemos observar en el 34 % que alcanza esa categoría en el gráfico de participaciones porcentuales que se presenta. Por otra parte, la gran mayoría de estudiantes consideran que participan activamente con intervenciones, aunque no en forma intensa sino en regular volumen, esto es, con una participación que podríamos calificar como "intermedia", en tanto que solo una mínima porción de estudiantes, la que alcanza el dos por ciento (2%) nos dice que participa activa e intensamente en dichas propuestas de actividad práctica sincrónica.

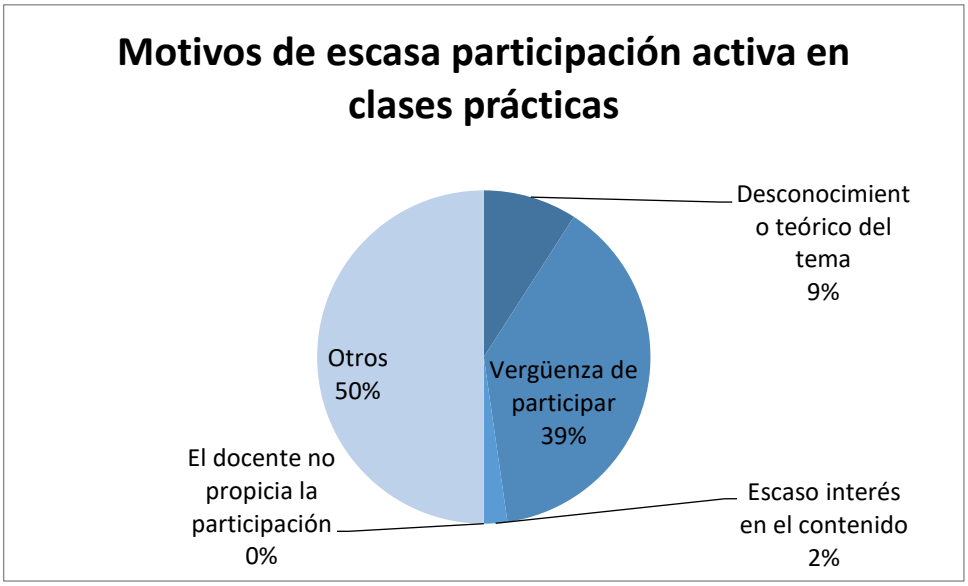
Podemos asimismo colegir que esta percepción relativamente regular de inmersión activa no preponderante en actividades de naturaleza práctica que se les proponen a los estudiantes, se vincula con la evaluación que éstos hacen de los materiales asignados a tales propuestas.
De la información recabada, podemos observar lo que sigue:



Los estudiantes, en una muy elevada proporción sí consideran que el caso integral presentado y los materiales adicionales suministrados satisfacen sus expectativas y necesidades de abordaje práctico

de la asignatura. Es decir que no se trataría de un problema de materiales suministrados, sino de alguna naturaleza, la escasa o regular participación de los interesados en aprender, en tales propuestas.

Revisemos, entonces el sondeo que se ha efectuado respecto de las motivaciones de índole más personal por parte de los estudiantes, respecto de esa manifestación de dificultades o reticencias, las que, lo hemos de expresar, ya se consideraron como hipotéticamente constatables, pues es una tendencia que incluso vamos observando desde la cátedra, incluso antes del contexto pandémico: la reticencia y el escaso involucramiento en las mentadas actividades prácticas.



Fuente: elaboración propia

Como queda dicho, las motivaciones que provocan la escasa participación en las actividades sincrónicas de debate e intervenciones en tiempo real en las clases prácticas no responden ni a falta de propiciación de las mismas por los docentes, ni a la escasez de interés en las temáticas abordadas sino a motivaciones vinculadas al temor a la exposición pública (vergüenza, un 39 %) y otro de los factores identificados es, en una relación de casi uno sobre diez, la falta de lectura previa o abordaje suficiente desde la mirada teórica (9%), lo que los inhabilita, de hecho, a participar con solvencia en tales actividades pues no están entendiendo de lo que se trata en clase.

Sin embargo, se observa una gran participación del rubro “otros”, en el que nos queda indagar el sustento de la motivación de la retracción de los alumnos de las actividades prácticas. De la apertura que se hizo en la encuesta a esta pregunta para su abordaje cualitativo, se pudo recabar que tales motivaciones, entre otras, fueron –las más repetitivas: problemas de conectividad o de acceso al servicio de internet, falta de interés por la modalidad de abordaje didáctico por parte de los profesores o, incluso, la excesiva extensión de las exposiciones de los docentes en clases prácticas.

Sin embargo, una gran mayoría de estudiantes manifestaron haber aprendido y que consideran provechoso el proceso de aprendizaje realizado. “Para muestra basta un botón” reza un dicho popular. Uno de los mensajitos recibidos en ocasión de la conclusión de la cursada, lo cual, en general se repite

cuatrimestre a cuatrimestre, expresa literalmente: “Muchas gracias por todo profe. No pude decirlo en el meet pero la materia es hermosa y la cátedra es excelente, fue un gusto cursarla”, agregando algunos e-mojis que evocan aplausos.

Conclusiones

Concluimos, entonces, en que consideramos que el desafío de traer una cátedra tradicionalmente presencial a la virtualidad ha sido exitoso, o, al menos, hemos alcanzado un nivel satisfactorio de respuesta al abordaje tanto teórico como práctico de la asignatura.

Reconocemos asimismo que quedan por profundizar abordajes más atractivos, más profundos y tal vez progresivos, que apunten a los aspectos sustantivos, significativos de las materias, a fin de despejar los temas centrales, y la problemática de fondo.

Consideramos que ahondar en la estrategia del aula invertida puede fomentar el aprendizaje individual y grupal de los alumnos fuera del aula, ámbito al que, en definitiva, se han de destinar todos los esfuerzos docentes. Esto es, el aprendizaje de esta manera se ve favorecido en cuanto a que se logra la profundización dado que se logra la inmersión del estudiante en dicho proceso, a su ritmo, y a través de actividades interactivas que le ayudan haciéndolo además mucho más atractivo.

Los estudiantes se sumergen en el aprendizaje desde la base del mismo, sin verse presionados por el tiempo de clase o por los conocimientos de sus compañeros, ya que en cualquier momento pueden acceder al contenido y repasar cada lección las veces que quieran, practicar y memorizar.

Otra de las estrategias a utilizar es reforzar la concepción de que el alumno es el centro del aprendizaje y el docente el guía, el tutor del proceso, dejando de ser el centro de la clase, en tanto que se ha de profundizar que los alumnos dejan de ser sujetos pasivos –como es propio en el modelo tradicional de aula, imposible de pasarla a la virtualidad- y pasan a ser los protagonistas, los sujetos activos del aprendizaje, más motivados, creativos e implicados desde el inicio. El rol docente ha de ser el de escuchar y atender y colaborar en resolver las dudas e inquietudes de los alumnos, así como para incidir en aquellos conceptos que les cuestan más o que no han quedado claros, consolidando mucho mejor el aprendizaje. Los profesores se convierten en dinamizadores del aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

En tercer lugar, se ha de reforzar el orden y la estructuración de las clases y los materiales, de modo que todos los participantes del proceso educativos, esto es, tanto los profesores como los estudiantes tienen todos los contenidos organizados y es accesibles y la estructuración de los mismos es coherente, tanto a la hora de la clase como de tomar una lección o realizar actividades asincrónicas, fuera del aula. Ello implica para los docentes la preparación de sus clases con recursos creativos, mientras que se ha de incentivar a los alumnos a descubrir la materia también fuera del aula para posteriormente compartir su conocimiento en clase con sus compañeros a través de dudas, debates, actividades en grupo.

Se ha de reforzar el uso y la disposición de la tecnología, en sus diversas presentaciones y recursos, a estar al servicio del aprendizaje, pues ésta aporta dinamismo, interactividad y enriquecimiento

didáctico, utilizando diversidad de dispositivos y medios tecnológicos que puedan disponer los alumnos, sin riesgos sanitarios ni de transporte y sin excesivos esfuerzos adicionales.

Sin embargo, observamos la limitación tecnológica en cuanto a su accesibilidad territorial, y la dificultad económica de disponer de un servicio de acceso a internet o los dispositivos necesarios y adecuados a su trayecto educativo. Esto es, son fuertes restricciones las dificultades: la accesibilidad tecnológica y la disponibilidad económica de los recursos que necesitan los alumnos para acceder a lo que una plataforma educativa les puede ofrecer.

Referencias bibliográficas

Fidalgo-Blanco, Á. (2016). Qué no es Flip Teaching. – Innovación Educativa. Retrieved November 20, 2018, from https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/11/12/queno-es-flip-teaching/

Fidalgo-Blanco, A., Martinez-Nuñez, M., Borrás-Gene, O., & Sanchez-Medina, J. J. (2017). Micro flip teaching – An innovative model to promote the active involvement of students. Computers in Human Behavior, 72. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.060

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Method for Applying Innovation in educatioN (MAIN). Salamanca. https://doi.org/10.5281/zenodo.1439134

Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. Education in the Knowledge Society (EKS), 19(2), 83– 101. https://doi.org/10.14201/eks201819283101

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2017). APFT: Active peer-based Flip Teaching. In ACM International Conference Proceeding Series (Vol. Part F1322). https://doi.org/10.1145/3144826.3145433

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2018). MAIN: Method for Applying Innovation in educatioN. In Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality - TEEM'18 (pp. 806–813). New York, New York, USA: ACM Press. https://doi.org/10.1145/3284179.3284313

García-Peñavo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & Conde, M. A. (2016). Cooperative Micro Flip Teaching. In I. A. Zaphiris P. (Ed.), Learning and Collaboration Technologies. LCT 2016. Lecture Notes in Computer Science (Vol. 9753, pp. 14–24).
Springer, Cham. Retrieved from /pdf/bfm%3A978-3-319-39483-1%2F1.pdf

Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & García Peñalvo, F. (2015). Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento Flip Teaching Methodololgy supported on b-learning and knowledge management.
In M. Luisa Sein Echaluce Lacleta, Á. Fidalgo Blanco, & F. García Peñalvo (Eds.), Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC (pp. 464–468). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Retrieved from https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126798/1/FlipTeaching.pdf

Capítulo

3

Eje temático
PROPUESTAS O IDEAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA

¿ESTAMOS LAS UNIVERSIDADES PREPARANDO A NUESTROS ESTUDIANTES PARA LA NUEVA DEMANDA LABORAL? UNA PROPUESTA DE LA FCEyA DE LA UNCA

Gandini, María Verónica; Macías, Norma Gladys
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.
Universidad Nacional de Catamarca
veronicagandini@gmail.com; pnmacias@eco.unca.edu.ar

Eje temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza
Palabras claves: Habilidades blandas, Cuarta revolución industrial, Nuevas capacidades laborales.

Resumen

Con la tecnología cambiando rápidamente nuestras realidades económicas, culturales y sociales, la universidad se plantea hoy cómo preparar a las generaciones más jóvenes, e incluso a la actual, para la cuarta –y quinta- revolución industrial, tema que indiscutiblemente debe estar en la agenda de la educación superior contemporánea. ¿Cómo educamos para la cuarta revolución industrial? ¿Son nuestros sistemas y programas educativos relevantes? Y si no, ¿cómo reconstruimos nuestros sistemas educativos para que lo sean? En los últimos tiempos, disturbios como la pandemia y el malestar social pusieron a las universidades en situaciones inestables, afectando los procesos educativos. Las consecuencias de estas situaciones son impredecibles y seguramente incidirán directamente en las futuras políticas públicas relacionadas con la educación superior. No obstante estar atravesando estos desafíos, las universidades debieron continuar sosteniendo con calidad las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y transferencia. Los resultados muestran que para asegurar la continuidad académica las universidades han reaccionado con una fuerte capacidad resiliente, afrontando con diversos recursos los desafíos planteados. Esa misma capacidad de adaptación, resiliencia y superación es requerida urgentemente para atender un conjunto multidimensional de demandas provenientes desde los sectores sociales y la actividad privada. Estas demandas están centradas a atender con calidad no sólo las capacidades técnicas inherentes a cada profesión, sino también a alentar el desarrollo de un conjunto de habilidades blandas necesarias para los graduados del siglo XXI. Mostramos aquí las iniciativas concretadas desde la Facultad de Cs. Económicas y de Administración de la UNCA para atender estas nuevas demandas.

Introducción.
A medida que los tipos de habilidades necesarias en el mercado laboral cambian rápidamente, los trabajadores deberán participar en esquemas de capacitación continua, no solamente para seguir siendo "empleables", sino para desarrollar también sus carreras profesionales de forma satisfactoria y gratificante que les permitan maximizar sus oportunidades de empleo.

Para las empresas, las estrategias de reconversión –reskilling- y capacitación –upskilling-, mejorarán notablemente las competencias de sus empleados y serán fundamentales para encontrar el talento que necesitan y contribuir a enfoques socialmente responsables del futuro del trabajo.

Para los responsables de la formulación de políticas públicas, el reskilling y la capacitación de la fuerza laboral existente son palancas esenciales para impulsar el crecimiento económico futuro, mejorar la resiliencia social frente al cambio tecnológico y allanar el camino para sistemas educativos preparados para el futuro para la próxima generación de trabajadores.

En el informe del Foro Económico Mundial (2018) Ocho futuros del trabajo: Escenarios y sus implicaciones, se describen posibles futuros escenarios de trabajo para el año 2030 y las implicaciones clave para las acciones de hoy. Éstos son entre otros: la necesidad de anticipar cambios en el mercado laboral, prepararse para re-capacitarse, es decir, lograr las habilidades y capacidades necesarias para el futuro lugar de trabajo, y apoyar las transiciones que se produzcan en las demandas laborales.

Sin embargo, existen pocos enfoques para ayudar a identificar formas productivas de planificar las transiciones laborales que puedan minimizar la tensión en las estrategias de la fuerza laboral de las empresas, las finanzas públicas y las redes de seguridad social, así como los propios individuos afectados.

Consideramos entonces que la universidad es un ambiente ideal para promover debates en este sentido. Además, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de estar atentas a las demandas del nuevo mercado laboral y cuáles son las habilidades y destrezas requeridas a los graduados del siglo XXI.

En 2018 se realizó la Conferencia Regional de Educación Superior de UNESCO-CRES-, cuyos documentos se podría decir, marcan las tendencias de lo que sería la mirada prospectiva de las universidades de la región de América Latina y el Caribe para el siglo XXI. Uno de los documentos emanados de la Conferencia es el referido a "El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales". Este documento analiza que la educación superior, en respuesta a cada revolución industrial, ha debido adaptarse para poder responder a las necesidades de cada momento, y en general, de forma reactiva más que proactiva. La cuarta revolución industrial, requiere de una nueva transformación, a fin de que las instituciones de educación superior (IES) aporten, no solamente capital humano para la industria sino también soluciones a los objetivos del desarrollo sostenible.

Creemos que esta mirada universitaria no debe centrarse únicamente en generar graduados con excelentes habilidades técnicas o duras específicas de la profesión que eligieron. Hoy es sumamente importante contar con habilidades digitales, pero el desarrollo laboral en un entorno digital también requiere de habilidades blandas, especialmente para los líderes. Las investigaciones han demostrado que las habilidades que los líderes más necesitan para ser efectivos son tener una visión transformadora, mirar hacia el futuro, trabajar colaborativa y cooperativamente, estar orientado al cambio y comprender la tecnología y su impacto en el negocio. Estas son habilidades que no son técnicas, son habilidades blandas. Creemos que la universidad debe entonces enfocarse en brindar oportunidades para que los futuros graduados reconozcan estas demandas y tomen conciencia de la importancia de desarrollar las habilidades blandas, así como también adquirir y desarrollar habilidades digitales más sólidas.

Fundamentación.

El auge de la tecnología está transformando actualmente el mercado laboral, lo que lleva, por un lado, a la automatización de algunos trabajos y tareas y por el otro, al surgimiento de nuevos tipos de trabajo. Prepararse de manera proactiva para esta nueva realidad requiere de una comprensión profunda y medular de estos cambios y su impacto en los nuevos puestos de trabajo y la empleabilidad.

La red social LinkedIn, destinada a perfiles profesionales, proporciona información adicional sobre esto al adoptar un enfoque basado en habilidades para el análisis del mercado laboral. La definición de habilidades en la búsqueda laboral, es la variable de análisis que permite identificar concretamente cuáles son las demandas y las ofertas, en un nivel más matizado que las profesiones en sí.

Las búsquedas laborales se están orientando hacia perfiles profesionales, más que a titulaciones o grados académicos, por considerarse que estos últimos podrían mostrar un importante grado de desactualización al momento de obtenerlos. Los cambios que se están produciendo aparentan orientarse hacia un mercado laboral basado en habilidades, en lugar de basado en títulos, ya que las habilidades son variables mucho más dinámicas, sobre todos en trabajos del sector privado. El uso de habilidades como una variable de análisis proporciona una herramienta poderosa para ayudar a los responsables de la formulación de políticas a prepararse para el futuro y, al mismo tiempo, desarrollar la resiliencia en el presente.

El gran desafío universitario es entonces poder avanzar en la identificación y anticipación de la demanda de nuevas habilidades y competencias. El documento de la OIT (2017) El Futuro de la formación profesional en ALyC, propone que una de las formas de incidir en el tamaño y disminución de las brechas de competencias es trabajar sobre los programas de formación profesional de acuerdo con los cambios que surjan de la configuración empresarial, tecnológica y ocupacional. Así podrían identificarse anticipadamente las nuevas competencias de tipo socio-emocional y técnicas que acompañan los requerimientos ocupacionales en varios sectores de la economía. Sin embargo, ante la incertidumbre sobre los cambios tecnológicos y las nuevas demandas ocupacionales, recomienda también trabajar sobre el manejo de la incertidumbre, las capacidades de adaptación y la respuesta rápida ante los cambios.

Para los jóvenes que están en el proceso de cursado de los estudios universitarios o que están recientemente graduados, la pandemia COVID-19 complicó la búsqueda laboral, que ya antes de la pandemia, se enfrentaban a un fuerte desajuste entre las habilidades aprendidas en las instituciones y las necesarias para el empleo. Ahora, en el proceso post pandemia, muchas de esas habilidades son requeridas con mayor énfasis, sobre todo aquellas referidas a las competencias digitales.

En el año 2016 el INET realizó una interesante encuesta a empresarios argentinos de todo el país, y los resultados fueron publicados en el documento Demanda de Capacidades 2020. En la siguiente tabla mostramos 2 preguntas claves de la encuesta y las respuestas de los empresarios.

¿Qué habilidades necesita la nueva fuerza laboral?	¿Cuáles con las principales debilidades mostradas por la fuerza laboral de su empresa?
✓ Gestión de la calidad	Idioma extranjero
✓ Manejo de equipos	Comunicación escrita
✓ Capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías	Matemáticas
✓ Dominio de la incertidumbre	Creatividad
✓ Capacidad de análisis	Iniciativa
✓ Toma de decisiones complejas	

También en el año 2016, el Foro Económico Mundial publica en su web el documento: What skills does the future workforce need? ¿Qué habilidades requiere la futura fuerza laboral? Donde los líderes de empresas del mundo responden a esta pregunta, coincidiendo con las siguientes características:

1. Resolución de problemas complejos	6. Inteligencia emocional
2. Pensamiento crítico	7. Criterio y Toma de decisiones
3. Creatividad	8. Orientación al servicio
4. Manejo de equipos	9. Negociación
5. Coordinación con otros	10. Flexibilidad cognitiva (adaptación a cambios)

Finalmente, el documento quizá más taxativo que hace referencia a las capacidades de los graduados universitarios es el publicado por la Fundación del Observatorio PyME–FOP- (2021): Límites a la profesionalización de la gestión y salto tecnológico: dificultad para incorporar universitarios y nuevas necesidades impuestas por la pandemia. Éste platea en su resumen ejecutivo 2 puntos decisivos:

1. La dificultad para incorporar recursos humanos con formación universitaria, con las adecuadas competencias y experiencia, es un límite severo a la profesionalización de la gestión en las PyME argentinas y la adopción de nuevas tecnologías en el país.
2. Una novedad digna de destacarse es que la pandemia profundizó la dificultad para conseguir personal calificado universitario, a la vez que impuso nuevas necesidades de profesionales para el

trabajo remoto, nuevas tecnologías, gestión y planificación. Los recientes datos de FOP reflejan, a raíz de este problema, la ampliación de la brecha tecnológica y organizativa entre grandes y pequeñas empresas.

Desarrollo.

Podemos decir que el mundo se está alejando gradualmente del antiguo tipo de habilidades, que son las habilidades de memoria, verbales, auditivas y espaciales, etc., y volcándose hacia un conjunto de habilidades blandas relacionadas con las neurociencias. En este contexto la FCEyA quiere dar respuestas a las demandas planteadas y por ello se genera un nuevo espacio académico en el plan de estudios de la carrera de Contador Público que se puso en marcha en 2018.

Este nuevo espacio se denomina "Taller Preparación para la Vida Laboral" y está configurado como una asignatura cuatrimestral obligatoria en el 4to año, sin correlativas anteriores, con 56 horas totales teórico-prácticas que se desarrollan en 4 horas semanales. El **objetivo principal** es Orientar y preparar al estudiante próximo a egresar a afrontar de forma asertiva, el proceso de ingreso a la vida laboral, guiándolo en el reconocimiento y desarrollo de sus competencias, habilidades, destrezas, rasgos de personalidad que lo empoderen en el momento de presentarse a las oportunidades y ofertas laborales, afianzando su proyecto de vida y proyección profesional.

Entre los **objetivos particulares** podemos citar:

- ✓ Ofrecer un espacio de asesoría y acompañamiento a los estudiantes frente a la consecución de empleo acorde a sus conocimientos y perfiles técnicos.
- ✓ Delinear estrategias para conseguir y sostener un empleo.
- ✓ Encontrar en el grupo un espacio de contención y motivación que impulse la búsqueda laboral.
- ✓ Articular experiencias adquiridas con el espacio de integración PPS.

La 1ra cohorte de la asignatura se dictó en el 1er cuatrimestre de 2021, en plena pandemia, a través del MEET, donde se explicaron no sólo conocimientos teóricos, sino que se estimuló la participación de los estudiantes a través de ejercicios que se realizaban en la casa y que eran visualizados a través de la pantalla.

Una vez desarrollados los contenidos explicando el contexto actual de las demandas laborales en un mundo competitivo, se desarrollaron contenidos que abarcaron los siguientes aspectos:

- Diseño de un Curriculum Vitae. Do's y Dont´s
- Entrevistas Laborales. Teoría y Práctica
- Importancia de la Imagen personal y profesional

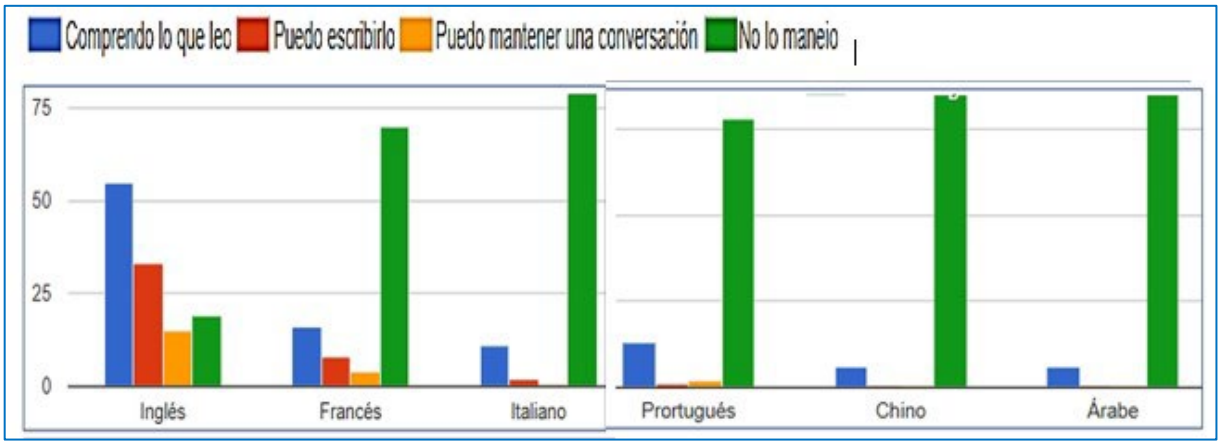
Simultáneamente mientras se desarrollaban los contenidos previstos, se motivó la participación de los estudiantes a través de ejercicios de respiración, relajación, concentración, equilibrio, enseñando

aspectos de coherencia interna, responsabilidad, cumplimiento de objetivos, administración del tiempo, trabajo en equipo, trabajo colaborativo y empatía.

Se entrevistaron de forma sincrónica a actores clave de sectores socio productivos de Catamarca, que respondían preguntas pre elaboradas y abiertas formuladas por los estudiantes. El objetivo de las entrevistas es mostrar a los estudiantes cuál es el perfil profesional y habilidades demandadas por los sectores representados por los actores invitados.

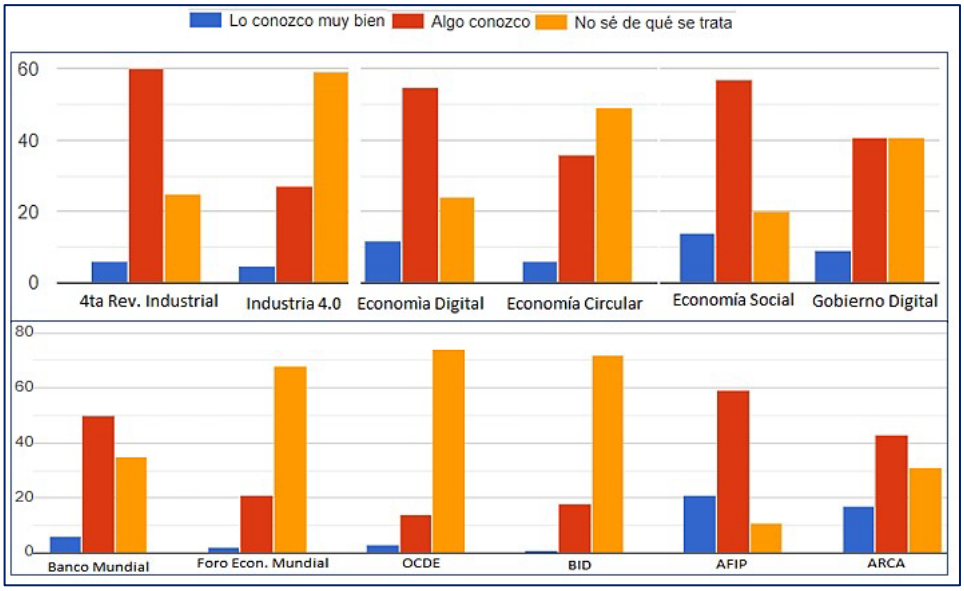
La asignatura tiene la posibilidad de ser promocionada si se cumplen criterios de cumplimiento, responsabilidad, participación y entrega de documentación requerida.
Se aplicaron 2 encuestas: la primera al inicio del dictado de la asignatura y su cumplimiento acreditaba como TP1. Esta encuesta nos permite conocer el perfil general del estudiante, sus hábitos de lectura, información, habilidades digitales y opinión acerca de temas de actualidad. La 2da encuesta se configura como un portafolio digital que recoge el análisis concienzudo de cada alumno respecto a las habilidades y conocimientos adquiridos en la cursada. Ésta se aplica como TP3.

Resultados.
Los resultados de la 1ra cohorte de cursantes son alentadores y consideramos que ambas encuestas han constituido herramientas valiosas de autodiagnóstico. Pudimos detectar estado inicial de habilidades digitales, de idiomas, blandas y de conocimiento general. Y finalmente evaluar la apropiación de los conocimientos específicos brindados.
Sobre 91 respuestas obtenidas se observa que son escasos los alumnos que manejan algún idioma y muy pocos los que se sienten capaces de mantener una conversación en ese idioma:

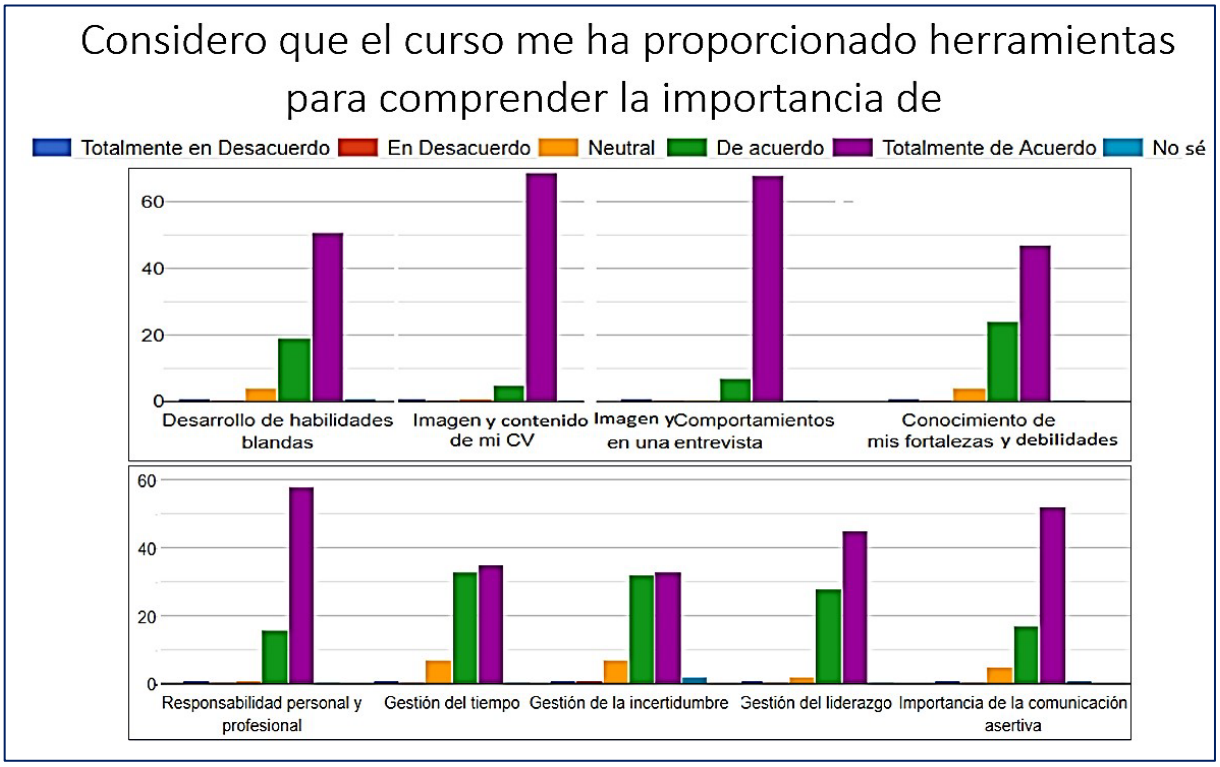


En cuanto a las habilidades digitales, la totalidad de los estudiantes dijo que se conecta a Internet y el 90% lo usa para estudiar y acceder a las redes sociales, sin embargo, muchos carecen de las habilidades específicas para gestionar aplicaciones de uso laboral.

Observamos que son pocos los alumnos que leen diarios y noticias, a la vez que muestran muy escasos o nulos conocimientos referidos a temas específicos de la Profesión



Al concluir el dictado de la asignatura se aplicó una encuesta en formato de portafolios digital para indagar acerca del grado de apropiación de las herramientas brindadas. Los alumnos en su gran mayoría acuerdan en que fueron gratamente sorprendidos tanto por el contenido de la asignatura, como por la forma de seguimiento y evaluación. Se hizo hincapié en el desarrollo de habilidades blandas como: criterio y análisis de problemas, respuestas en contexto, desarrollo de respuestas alternativas, solución a conflictos, responsabilidad, puntualidad, trabajo en equipo y resolución de conflictos. El siguiente gráfico muestra un resumen de los temas abordados y el grado de apropiación.



Conclusiones.

Podemos expresar, tal lo manifestaron la gran mayoría de los alumnos en la encuesta (95% a favor de incluir estos temas en el curriculum de las carreras de Contador Público y Lic. en Administración, que es necesario que las universidades se centren no solamente en generar graduados con excelentes habilidades técnicas, sino que también es necesario impulsar el desarrollo de habilidades digitales y por sobre todo de las habilidades blandas que les permita desempeñarse mejor en sus entornos laborales y ser exitosos en lo que elijan en su futuro profesional y personal. Mostramos algunos comentarios de los alumnos al finalizar la cursada:

- *El tema que me gustó más es sobre el equilibrio y la coherencia, porque me brindaron las herramientas para poder conocerme a mí mismo con respecto a los hemisferios del cerebro, y saber cuál es en mi caso el dominante, dándome esto iniciativa a que pueda desarrollarme por medio de estímulos tantos internos como externos. También el poder ordenar mucho más mis pensamientos de una forma más consciente y coherente a lo largo del día.*
- *Lo que más me gusto fue la entrevista, porque me sentí en ese momento siendo ya una profesional y me motivó a ponerme las pilas y cumplir mis objetivos más rápido.*
- *Todo fue importante para el desarrollo de uno mismo, ya que hasta logramos aprender cómo desenvolvernos en un ámbito donde antes no nos enseñaban.*
- *Me gustó y fue de mucha ayuda la creación de mi primer CV. Las técnicas de respiración también hicieron la diferencia en mi vida personal y ojalá lo hagan en mi vida profesional.*

Referencias Bibliográficas.

- WORLD ECONOMIC FORUM &THE BOSTON CONSULTING GROUP, 2018. *Eight Futures of Work: Scenarios and their Implications*. Recuperado (octubre 2021), de https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf
- WORLD ECONOMIC FORUM. SCHWAB, K., 2018. *Towards a Reskilling Revolution. A Future of Jobs for All*. Recuperado (octubre 2021), de https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf
- WORLD ECONOMIC FORUM &THE BOSTON CONSULTING GROUP, 2016. *What skills does the future workforce need?* Recuperado (octubre 2021), de https://www.weforum.org/agenda/2016/03/what-skills-does-the-future-workforceneed/?utm_content=buffer4d87f&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_ca mpaign=buffer
- Grimaldo, H. para CRES. (2018). *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. UNC.
- OIT,(2017). *El futuro de la Formación profesional en América Latina y el Caribe. Diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional –CINTEFOR-.
- Instituto Nacional de Educación Técnica INET, (2016). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fundación Observatorio PyME, 2021. *Informe Especial. Límites a la profesionalización de la gestión y salto tecnológico: dificultad para incorporar universitarios y nuevas necesidades impuestas por la pandemia*. Recuperado (octubre 2021), de https://www.observatoriopyme.org.ar/newsite/wp-content/uploads/2021/08/IEFOP_Profesionalizacio%CC%81n-de-la-gestio%CC%81n-y-saltotecnolo%CC%81gico_Dificultad-incorporacio%CC%81n-universitarios_Ago21.pdf

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BLANDAS DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN UN CONTEXTO DIGITAL

Maza Zurita, Agustina Betsabé; Medina Galván, Marcelo Enrique
Instituto de Administración; Facultad de Ciencias Económicas; UNT
agustinamaz1@hotmail.com ; mmedina@face.unt.edu.ar

Eje temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza
Palabras clave: Habilidades blandas digitales - Administración - Cognitivismo.

Resumen

La Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) brinda conocimientos sobre la forma en que las empresas pueden optimizar sus capacidades y recursos para mejorar su gestión. Es una disciplina que se va actualizando constantemente en torno a la manera en la que las empresas se van adaptando a los cambios del día a día. Según Medina de la Fuente y Medina Galván (2020) es necesario seguir ahondando en las competencias blandas, y a partir de estos hallazgos se plantea el presente trabajo de investigación. El objetivo esta propuesta es comprender la aplicación virtual de estas habilidades blandas a través de un abordaje multimetódico de la adquisición y generación de habilidades blandas digitales que debe poseer un estudiante de esta carrera a lo largo de su formación para, una vez inmerso en el mundo laboral, desempeñarse de la mejor manera de acuerdo con las exigencias del mercado. La investigación será de carácter cualitativo mediante un estudio de caso con diseño estadístico, etnográfico, de investigación-acción y fenomenológico. La población bajo estudio serán los estudiantes y docentes de la carrera de la licenciatura en administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán.

Introducción

La Carrera de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) brinda conocimientos sobre la forma en que las empresas pueden optimizar sus capacidades y recursos para mejorar su gestión. Es una disciplina que se va actualizando constantemente en torno a la manera en la que las empresas se van adaptando a los cambios del día a día. Esta investigación parte de las conclusiones de los trabajos realizados en 2019 y 2020 por Medina de la Fuente Alejandro y Medina Galván, Marcelo Enrique en la elaboración y medición de Analíticas de habilidades blandas en la Licenciatura en Administración a las cuales abordaron fueron *"Las habilidades blandas constituyen un elemento altamente demandado por las empresas, por lo que las universidades e instituciones académicas deberían dirigir su atención a las mismas y gestionar este aspecto tan importante en la formación. Este trabajo aporta una metodología para que aquellas instituciones que estén interesadas en monitorear el desarrollo de habilidades blandas puedan gestionarlas. En el trabajo se presenta una propuesta de metodología en donde se han identificado las siete habilidades blandas más relevantes para el perfil de un Licenciado en Administración de la Universidad Nacional de Tucumán y se ha determinado el grado de enseñanza de las mismas. Como próximos pasos se propone la triangulación de los métodos con entrevistas a docentes profesionales y grupos de enfoque con estudiantes de la Licenciatura en Administración. También se plantea identificar las prácticas docentes que fomentan la adquisición y desarrollo de las habilidades blandas."* Se prosigue con esta investigación, pero evaluando las habilidades blandas en un contexto digital en el cual está sumergido el mundo debido a la pandemia del covid-19 actualmente de tal manera descubrir/ identificar, además, qué otras nuevas competencias y habilidades blandas "digitales" demanda el mercado a un licenciado en administración hoy en día y la formación que este último necesita para adquirirlas de la manera correcta para desempeñarse mejor en su vida profesional. Se presenta un diseño de investigación cualitativo mediante un estudio de caso con diseño estadístico, etnográfico, investigación-acción y fenomenológico.

Marco teórico

Medina de la Fuente y Medina Galván (2020) expresan que "*Las **competencias** constituyen un elemento altamente demandado por las empresas, por lo que las universidades e instituciones académicas deberían dirigir su atención a las mismas y gestionar este aspecto tan importante en la formación"*. También, entre los autores más actuales, Alles (2008) afirma que *"las competencias son características de la personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso/superior en un puesto de trabajo".*

Dentro de la clasificación de competencias, las más relevantes y demandadas en el mercado de hoy en día que un estudiante de la licenciatura en administración debe adquirir para desenvolverse y destacarse en el mundo laboral, son tres: las **competencias organizacionales**; las **competencias blandas**; y las **competencias digitales**.

Competencias organizacionales: en base a Chiavenato (2009, 84), se refieren al potencial para organizar, administrar, coordinar o emprender un conjunto específico de actividades y habilidades. En la misma, encontramos las siguientes capacidades claves: capacidades estratégicas: guía de

orientación que influye en gran medida en el rumbo estratégico, y se refieren a la habilidad de la organización para aprender y a la habilidad de los altos funcionarios para administrar la ejecución de la estrategia; capacidades funcionales:capacidades de marketing, administración financiera y gestión de operaciones. Es la capacidad de entender el ambiente externo, con clientes y competidores, además de los cambios del macroambiente y capacidades operacionales: tareas individuales importantes.

Competencias blandas: Mujica (2015), expresa que son aquellos atributos o características de una persona, que le permiten interactuar con otros de manera efectiva. Siendo, entonces, el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás y otros factores que consiguen que una persona se relacione de manera efectiva con los demás. Rasgos destacables de una persona que posee competencias blandas son: habilidad comunicativa, son las capacidades que propician una comunicación efectiva, y se pueden ir desarrollando a lo largo de la vida; trabajo en equipo, se define como la unión de dos o más personas organizadas de una forma determinada, las cuales cooperan para lograr un fin común que es la ejecución de un proyecto; aceptación a las críticas, es una habilidad que requiere de un autoestima fuerte para soportar tanto observaciones positivas como negativas hacia una persona; toma de decisiones, proceso en el cual se opta por una determinada opción entre las existentes y actitud positiva, es el saber enfrentar las adversidades que la vida presenta a lo largo de su camino.

Competencias digitales: según la Comisión Europea (2007), las competencias digitales podrían definirse como un conjunto de habilidades y conocimientos que posibilitan el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Son, además, tal como antes se planteó, competencias claves y necesarias para la inserción social y profesional. Ferrari, A. (2013,16), se desglosa el concepto de competencias digitales considerando cinco importantes dimensiones:

1. Dimensión relativa a la información*:* en esta dimensión, ser competente, implicaría saber dónde, cómo y qué buscar en el mundo actual de la internet.
2. Dimensión relativa a la comunicación: en esta dimensión, ser competente implicaría ser hábil para comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.
3. Dimensión relativa a la creación de contenido: en esta dimensión, ser competente implicaría saber crear, almacenar y diseñar contenido a través de las plataformas y diversas herramientas tecnológicas de tal manera que el resultado final sea dinámico, sencillo y breve, haciendo un buen uso de palabras claves.
4. Dimensión relativa a la seguridad: en esta dimensión, ser competente, implica saber hacer uso seguro de los datos, entender cómo proteger los mismos y la importancia que tiene hacerlo, de tal manera que el contenido sea sostenible y creíble en el tiempo.
5. Dimensión relativa a la resolución de problemas: en esta dimensión, ser competente, implicaría saber utilizar las herramientas y demás recursos digitales disponibles para mejorar o cambiar problemas e inconvenientes técnicos.

Para detectar y definir las mismas existe el **proceso cognitivo** que, según Nickerson y otros (1987), señalan cuatro enfoques del pensamiento: la solución de problemas como una capacidad para resolver conflictos; la creatividad como una capacidad de ver las cosas de forma nueva y nada convencional; las habilidades metacognitivas que contribuyen al proceso del conocimiento y el razonamiento como la capacidad de hacer inferencias. Este proceso consiste en operaciones mentales que realiza el cerebro para procesar información, permiten el conocimiento y la interacción con lo que se encuentra alrededor. Comprenden la memoria, el lenguaje, la percepción, el pensamiento y la atención (entre otros). Dentro de este proceso se incluyen la **metacognición, experiencias metacognitivas** y **metas cognitivas**.

La **metacognición,** según Gutierrez, D. (2005, 6), la metacognición es el conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos. Menciona tres aspectos a tener en cuenta: *las* personas (saber que uno recuerda mejor las palabras que números), la tarea (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y la estrategia (sabes que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión).

Las **experiencias metacognitivas** son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando descubrimos significados de palabras que no conocíamos o cuando realizamos la comprensión de un texto basándose en conocimientos adquiridos en el pasado.

Las **metas cognitivas** son los fines que una persona se pone ante una situación determinada. Flavell (1993), diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta.

Definición del problema/oportunidad

Como es notorio en la actualidad, debido al contexto pandémico a causa del Covid-19, casi no han quedado sectores en donde no hayan incluido total o parcialmente la modalidad virtual (es algo que se viene inculcando hace mucho tiempo en los países más desarrollados), y se va implementando más en el día a día. Vino para quedarse. Es por eso, que resulta fundamental despertar la conciencia en las universidades de la importancia de medir el grado de desarrollo de competencias blandas adaptadas al contexto digital actual, para así facilitar la adecuada gestión sobre la formación de futuros profesionales.

Se necesita con carácter de urgencia adaptar conforme a lo que el mercado exige la manera en que se enseña y se prepara a los alumnos, de lo contrario, se estarían formando profesionales obsoletos y poco competitivos.

Objetivos de la propuesta

El objetivo general de la propuesta es la evaluación de las competencias blandas digitales y determinar el grado de desarrollo de las mismas en la licenciatura de administración para una mejor gestión en cuanto a la manera de formar futuros profesionales.

Objetivos específicos de la propuesta

- Identificar las formas de adquisición y desarrollo de habilidades blandas digitales para el estudiante de la licenciatura en administración;
- Reconocer las actividades y propuestas académicas que generan habilidades digitales;
- Diagnosticar habilidades docentes necesarias para generar competencias digitales.

Hipótesis

Las evaluaciones de competencias blandas digitales permitirán a la facultad identificar el grado de desarrollo de las mismas y ayudarán a orientar la formación del talento humano para insertarse en un mercado laboral altamente competitivo.

Si se conoce el grado de desarrollo de las competencias blandas digitales entonces se puede orientar la formación para lograr mejorar la inserción laboral de los egresados, a través de propuestas académicas y mayor repetición de actividades diferentes para generar un mejor desempeño profesional convirtiéndolo en un activo valioso para cualquier empresa.

Aspectos claves en la definición metodológica

El método se define como el camino a seguir para lograr una meta. La metodología de la investigación es el estudio de los métodos. Como primer paso se debe definir el enfoque de la investigación, que depende del tipo de variables que se estudien y la forma de abordar su estudio, por lo que existen tres enfoques característicos:

- Enfoque cuantitativo: estudio deductivo a partir de lógicas de medición numérica.
- Enfoque cualitativo: estudio inductivo a partir de lógicas interpretativas y socio-críticas.
- Enfoque mixto: combinación de ambos.

Marco Metodológico

Esta propuesta tiene un marco multi-metodológico de tipo cualitativo, mediante un estudio de caso con diseño estadístico, etnográfico, de investigación-acción y fenomenológico ya que se procederá a explorar, describir y comprender la situación interna actual de formación de los estudiantes de la Carrera de la Licenciatura en Administración de la facultad de ciencias económicas de la U.N.T a partir de las experiencias de estos y de los docentes que los forman. Para la recolección de datos se recurrirá a fuentes de datos secundarias (los trabajos sobre habilidades blandas, revistas, blogs, libros, etc.) y datos primarios (a través del uso de los instrumentos que se enlistan a continuación)

Instrumentación: observación pasiva - entrevistas - encuestas - focus groups.

Conclusión

La educación universitaria se encuentra como principal desafío en el tercer milenio el de formar tanto en competencias técnicas como en competencias blandas digitales a los futuros profesionales.

La propuesta metodológica de evaluación de competencias blandas digitales en la licenciatura en administración representa una importante contribución en la gestión académica de la carrera para orientar la formación en aspectos claves que demanda la sociedad digital. La Licenciatura en Administración de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) brinda conocimientos sobre la forma en que las empresas pueden optimizar sus capacidades y recursos para mejorar su gestión. Es una disciplina que se encuentra muy vinculada a la contabilidad, el marketing y las ciencias económicas en general y es una carrera que se va actualizando constantemente porque gira en torno a la manera en la que las empresas se van adaptando a los cambios del día a día. Esta investigación parte de las conclusiones de los trabajos realizados en 2019 y 2020 por Medina de la Fuente Alejandro y Medina Galván, Marcelo Enrique en la elaboración y medición de Analíticas de habilidades blandas en la Licenciatura en Administración.

Como resultado, se puede decir que las competencias más relevantes que deben adquirir los estudiantes de la licenciatura en administración de la actualidad son las competencias organizacionales, blandas y digitales.

Referencias bibliográficas

1. Alles, M. (2002). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos Gestión por Competencias: el Diccionario*. Editorial Granica.
2. Chiavenato, I. (2009). *Administración de Recursos Humanos, el capital humano de las organizaciones.* The McGraw Hill Companies.
3. Comisión Europea. (2007).*Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1
4. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for Developing and Understanding Digitals Competence in Europe.* Recuperado de: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf
5. Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
6. Gutierrez Rico, D. (2005). *Fundamentos Teóricos para el estudio de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas*. Universidad Pedagógica de Durango, México.
7. Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo xxi. Cuando el futuro es hoy.* Fundación **Santillana**.
8. Medina de la Fuente, A. y Medina Galvan, M. (2020). *Diseño de un indicador para la medición del grado de enseñanza de habilidades blandas en la Licenciatura en Administración.* Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

DESARROLLO DE SOLUCIONES INFORMÁTICAS EN GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN ORGANIZACIONES LOCALES A TRAVÉS DE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS INTERFACULTADES Y EN EL MARCO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Arce, María Mercedes; Fernández, Víctor Hugo; Figueroa, Liliana Maria del Valle; Alvarez Margarita María; Vega Ugozzoli, Carlos

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud- UNSE
Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías-UNSE

guguiarce57@gmail.com - victorhugofernandez0@gmail.com - lmvfigueroa@yahoo.com.ar - margaritaalvarez1604@gmail.com - cvegaugozzoli@gmail.com

Eje temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza
Palabras clave: extensión-interdisciplina-rrhh-soluciones informáticas

Resumen

El trabajo se basa en la presentación de un proyecto de extensión, actualmente en ejecución para el período 2021-2022, que consiste en brindar experiencias de aprendizaje a estudiantes de distintas carreras de una universidad pública, mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y a partir del desarrollo de soluciones informáticas que permitan realizar un avance en la eficiencia y eficacia de algún/os procesos de gestión del capital humano en dos organizaciones del medio. Las soluciones serán desarrolladas por equipos interdisciplinarios compuestos por estudiantes de las carreras Licenciatura en Administración, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Sistemas de Información y Programador Universitario en Informática lo que favorece el desarrollo de competencias de relacionamiento y trabajo en equipos interdisciplinarios.

Introducción

El presente trabajo procura describir los resultados provisorios de la formulación e implementación de una propuesta educativa innovadora articulada entre estudiantes y profesores de distintas carreras de las facultades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero a través de un Proyecto de Extensión Universitaria.

Uno de los propósitos principales del Proyecto de Extensión es generar aprendizajes de procedimientos y técnicas en escenarios didácticos diferentes y ponerlos en contacto con la realidad favoreciendo el desarrollo de habilidades de relacionamiento y de trabajo en equipo.

En este contexto, la problemática abordada tiene que ver con la necesidad de organizar experiencias de aprendizaje vivenciales en donde los estudiantes puedan aplicar principios epistémicos a situaciones concretas y realizar prácticas pre- profesionales.

El encuentro entre el nivel universitario y las organizaciones del sector productivo es imprescindible para una toma de contacto directo con nuevos escenarios y nuevos sujetos que deriven en producción académica final lo que ubica al proyecto en el marco de la investigación aplicada.

Se concibe como una dimensión de intervención la posibilidad de generar espacios de aprendizaje a partir de ejes de trabajo donde ejerciten y desarrollen competencias pre-profesionales, organizándose a partir de su participación significativa en la informatización de procesos aplicados a la gestión del capital humano.

Eso supone efectivizar la práctica pre-profesional teniendo en cuenta la perspectiva que aporta el análisis de situaciones concretas, el contexto, el espacio teórico y su relación con la práctica misma, las influencias epistemológicas, las cuestiones éticas como requisito para la definición y comprensión desde la experiencia académica.

Se trata también que los estudiantes pongan en manifiesto prácticas de intervención, y de integración que les permita desarrollar competencias pre-profesionales con sus pares de otras facultades y disciplinas y con el mundo del trabajo.

Fundamentación

La transferencia o extensión constituye uno de los ejes prioritarios de la misión de la universidad y desde las cátedras se asumió como un lineamiento estratégico importante para direccionar los esfuerzos pedagógicos y curriculares a través de este proyecto de extensión.

Se plantea la idea de construir un “saber hacer” práctico que ponga al estudiante en contacto directo con la realidad, para que experimente, proponga, analice, interactúe y aplique competencias pre-profesionales.

En la carrera de Licenciatura en Administración, las oportunidades para realizar prácticas de intervenciones pre-profesionales y la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias de aplicación en situaciones concretas son escasas. Por su parte para la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información implementar sus conocimientos tecnológicos para poder desarrollar soluciones informáticas aplicadas constituye una de sus incumbencias profesionales. De la misma manera, en los estudiantes de la carrera de Programador Universitario en Informática favorecer al análisis y resolución de problemas le permitiría anticipar desafíos acerca del ejercicio futuro de su profesión y a la integración de los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la carrera. De la misma manera, se considera que este proyecto reviste un amplio interés para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial que actualmente están cursando como materia electiva la asignatura Relaciones Humanas y Administración de Personal.

De esta manera, la práctica pre-profesional es una instancia de aprendizaje muy valorada por los estudiantes ya que pueden aplicar a problemas concretos el bagaje teórico estudiado.

Existe una brecha entre lo que la Universidad brinda como formación con lo demandado en el mundo del trabajo por lo que es importante crear oportunidades para achicar esa brecha.

También el proyecto es una manera de reflexionar sobre aquellos factores que ponen en tensión las articulaciones y desarticulaciones con otras disciplinas en sus diferentes tramos curriculares. Entrenar en la dimensión del “saber hacer” de las competencias implica realizar actividades propias de la profesión con eficiencia.

Los resultados de este proyecto aportan a las cátedras participantes elementos de juicio para ajustar la propuesta pedagógica de formación para futuros estudiantes y generar proyectos de extensión más eficaces. Asimismo, contribuirá a priorizar actividades que pongan valor a la experiencia y al aprendizaje a partir de la resolución de problemas.

Desarrollo

Por el ritmo acelerado de los avances tecnológicos y su impacto en organizaciones de diferente tipo, es necesario procurar adecuaciones informáticas en los procesos organizacionales para generar los cambios que las situaciones actuales ameritan. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitirían en general mejorar los procesos organizaciones haciéndolos más eficaces y eficientes. De esta manera, la utilización de herramientas informáticas ayudaría no sólo a cumplir con los objetivos organizacionales, sino también a optimizar la aplicación de los recursos y llevar a cabo un análisis interno a partir de la información que ella misma genera como resultado de su actividad; esta información se puede agrupar de acuerdo con las funciones de la empresa y se puede hablar de información relativa a producción, finanzas, recursos humanos, marketing, etc. (Lapiedra Alcamí, Devece Carañana, 2011)

En este contexto, una organización requiere contar con una solución informática de calidad y herramientas de gestión a su altura, esto se ha convertido en un aspecto básico para la mayor parte

de los negocios en todo el mundo (Sotesa, 2016); de esta manera las organizaciones comienzan a automatizar muchos de sus procesos de negocios introduciendo herramientas informáticas especializadas.

La Transformación Digital (TD) es el camino para aprovechar las nuevas oportunidades que brindan las tecnologías de la industria 4.0 para el agregado de valor y el abordaje de nuevas estrategias de negocio (Oviedo, S.;Díaz Araya, D.; Otazu, A.; Ibáñez, F. S. ; Zárate, Pedro Daniel | Aranda Romera, J., 2021) Un caso particular es el uso de estas aplicaciones en la Gestión de los Recursos Humanos las cuales ofrecen importantes ventajas como por ejemplo apoyar la tarea de reclutamiento y selección para captar al mejor candidato por mencionar alguna de ellas.

Una visión ampliamente difundida y clásica (Chiavenato, 2007) sobre los alcances y acciones de la Administración de Recursos Humanos presenta a la misma como un proceso compuesto a su vez por cinco sub procesos clave: integración, organización, retención, desarrollo y auditoría. Por la frecuente y relevante relación entre estos sub procesos y apelando a una visión sistémica, el autor los denomina Subsistemas en la administración de recursos humanos. Cada uno de estos sub sistemas, contiene actividades reconocidas como esenciales tales como: diseño y análisis de puestos, reclutamiento, selección, inducción, capacitación y desarrollo, gestión del desempeño, administración de las compensaciones, gestión de la higiene y seguridad y la gestión de la información sobre el personal. A los fines de operacionalizar la tarea se priorizaron tres procesos a trabajar, Incorporación, Agenda y Comunicación Institucional y Clima Institucional.

En este proyecto de extensión, el problema que se propone es mejorar la eficiencia de procesos de Gestión del Capital Humano de organizaciones del medio, a través del desarrollo de aplicaciones informáticas. La problemática se convierte en un verdadero reto para los estudiantes de las carreras intervinientes que en lo que va del desarrollo del Proyecto han ido articulando interdisciplinariamente en la búsqueda de la solución.

No se trata de excluir la teoría; por el contrario, se trata de ponerla en valor al integrarla en el análisis del problema. La experiencia indica que, puesto frente a problemas prácticos, el alumno se convierte en buscador de teorías que le ordenen y expliquen las cosas.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica permite a los estudiantes investigar y resolver situaciones que se presentan en el mundo real. Entre sus ventajas se encuentran que favorece un aprendizaje significativo y que el aprendizaje se organiza alrededor de problemas holísticos fomentando una mirada crítica de la realidad en un contexto acompañado por docentes.

De esta manera, esta metodología, constituye una propuesta didáctica de estrategia de enseñanza dominada por el aprendizaje y el descubrimiento donde el estudiante se apropia del proceso enseñanza – aprendizaje, busca información, la selecciona, la analiza, la organiza e intenta resolver con ella un problema al que se enfrenta (Restrepo Gómez, 2005)

Además, el aprendizaje experiencial a través de la extensión donde se articula organizaciones del medio y universidad constituye una propuesta de formación para que los estudiantes puedan realizar experiencias pre-profesionales.

Considerando como marco de referencia lo planteado hasta aquí, el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto son:

Objetivo general

> *Generar una intervención pre-profesional interdisciplinaria de los estudiantes de las distintas carreras involucradas en el proyecto que promueva un aprendizaje colaborativo en relación a procesos de gestión del Capital Humano en organizaciones del medio*.

Objetivos específicos

- Analizar procesos administrativos, de descripción de puestos, reclutamiento, selección y capacitación dentro de la función de Gestión del Capital Humano susceptibles de ser digitalizados.
- Desarrollar aplicaciones digitales que puedan contribuir a la eficiencia de procesos de Gestión del Capital Humano.
- Promover las competencias de comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad y gestión de tiempos.
- Crear un ambiente en el que los docentes estimulen a los estudiantes a pensar desde una mirada ética, crítica y creativa, guiándolos en su indagación.
- Investigar, analizar y aplicar desde un enfoque interdisciplinar para mejorar técnicamente el proceso de gestión del capital humano.

Participantes del Proyecto

Los participantes de este proyecto de estrategia de enseñanza son:

a. Estudiantes de las carreras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Sistemas de Información, Ingeniería Industrial, Programador Universitario en Informática de la UNSE.
b. Docentes de las cátedras: Relaciones Humanas y Administración de Personal, Práctica Profesional Supervisada, Práctica Profesional pertenecientes a la Facultad de Humanidades Cs. Sociales y de la Salud y de Ciencias Exactas y Tecnologías.
c. Empresa Coteminas Argentina SA.
d. Organización Confesional SAED (Sede Administrativa de Escuelas Diocesanas).

Diseño Metodológico

Si bien el proyecto no es en rigor un trabajo de investigación, metodológicamente se encuentra enmarcado dentro de los diseños de investigación-acción. Las unidades de análisis son procesos de gestión del capital humano que han sido previamente identificados como relevantes de intervenir para las dos organizaciones impactadas.

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos las entrevistas y la observación participante.

En relación a la estrategia de enseñanza, se utilizó una metodología que incluye las siguientes actividades:

1. Planteamiento de problemas, definido por el equipo de docentes de las asignaturas intervinientes en el proyecto, establecimiento de las condiciones de trabajo y conformación de grupos de trabajo.
2. Presentación del problema y clarificación: comprensión de los estudiantes de la problemática a resolver.
3. Análisis del problema en cada grupo de trabajo.
4. Identificación de necesidades de aprendizaje, tutorías y consultas con docentes y representantes de las organizaciones.
5. Resolución del problema y presentación de la solución desarrollada.

También, se han definido los siguientes mecanismos de seguimiento y autoevaluación:

- **Tutorías:** a partir del seguimiento en instancias de tutoría y la indagación del grado de avance de las actividades planificadas.
- **Devoluciones grupales:** Las devoluciones del trabajo grupal se realizará mediante rúbricas de observación que serán completadas por los docentes involucrados en el proyecto. Se favorecerá el reconocimiento valorativo por parte de los docentes y de la posibilidad de autocrítica por parte de los estudiantes.
- **Retroalimentación de parte de los referentes de las organizaciones:** la devolución que realicen los referentes de las organizaciones participantes se utilizarán para detectar errores de organización y utilidad de las prácticas realizadas.

Actividades y Tareas del Proyecto

a. Descripción de actividades y tareas previstas en el proyecto

Al tratarse de un proyecto en ejecución al momento de presentación de este trabajo algunas actividades se encuentran realizadas y otras pendientes de realizar. A continuación, describimos cada una las mismas incluidas en el Proyecto:

1. **Jornada de Presentación del Proyecto e Integración de Equipos de Trabajo:** consiste en la presentación del proyecto, los objetivos y características del mismo, el análisis de las actividades a llevar a cabo, la constitución de los equipos interdisciplinarios y asignación de roles. También incluye la presentación general de las organizaciones y docentes participantes.
2. **Jornada de Presentación de las organizaciones:** esta jornada se realiza en modalidad virtual y se abordan características generales de las organizaciones participantes.
3. **Reuniones de trabajo de los equipos:** en estas participan los estudiantes y en las mismas se planifican y coordinan las acciones para llevar a cumplir los objetivos del proyecto (número de reuniones de acuerdo a necesidad de cada equipo).
4. **Visita a las organizaciones:** cada equipo realiza al menos una visita presencial a la organización asignada para trabajar con los referentes de las mismas y tomar contacto con la realidad

organizacional, relevar los procesos, para validar y enriquecer la propuesta de desarrollo Se pueden pactar instancias de comunicaciones virtuales adicionales.

5. **Tutorías con los docentes:** según Mena et al. (2005), la tutoría es el nexo interactuante entre la organización general y los alumnos, capaz de captar las expectativas, necesidades, intereses y reacciones, y de intervenir en el proceso de retroalimentación académico y pedagógico. Es así que, en este proyecto de extensión, se considera que las tutorías son un espacio de diálogo didáctico mediatizado con la finalidad de participar en la formación integral del alumno potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional.

Además, se realizan tutorías de carácter académico en cada uno de los espacios curriculares que intervienen en el proyecto. De esta forma, los tutores supervisan y revisan el trabajo, orientan y resuelven dudas de acuerdo a los contenidos conceptuales y técnicos de cada asignatura.

6. **Informes de avance y final:** se prevé dos instancias de seguimiento escrito, uno, el informe de avance que servirá para evaluar el grado de avance en el desarrollo del proyecto y otro, final para dar cuenta del trabajo realizado.

7. **Jornada de presentación de los resultados del proyecto:** Se realizará la presentación de la solución digital desarrollada por cada equipo a todos los participantes (estudiantes, docentes y organizaciones involucradas). Se optará por la modalidad virtual. Cada equipo dispondrá de 20 minutos y podrá realizar su presentación a través de un producto audiovisual o de manera sincrónica.

8. **Difusión en medios de difusión y redes sociales**: los docentes del proyecto articularán acciones de difusión en medios locales y redes sociales de las Facultades.

b. Actividades y tareas específicas que realizan los estudiantes

- Participación en Jornada de Presentación del Proyecto y conformación del equipo de trabajo
- Participación activa en las reuniones de trabajo de cada equipo
- Presentación de un informe de relevamiento de procedimientos identificados.
- Realización de dos visitas a las organizaciones.
- Desarrollo de la aplicación digital.
- Presentación de informes de avance y final.
- Participación en la Jornada de presentación de los resultados del proyecto.

c. Actividades y tareas que realizan las organizaciones.

- Participación de un representante por cada organización en la Jornada de presentación del Proyecto.
- Exposición de las características generales de su organización en la Jornada de Presentación de las organizaciones.
- Recepción de las visitas de cada equipo para proveer de información y antecedentes de utilidad para el trabajo de los equipos.
- Validar y brindar retroalimentación de la propuesta de desarrollo de cada equipo.
- Participación en la Jornada de Presentación de resultados.

Resultados

Como se mencionó, el proyecto se realiza desde el segundo cuatrimestre del año 2021 y finaliza en marzo del 2022, por lo que se realizaron varias de las actividades planificadas. Así, en los apartados siguientes se describen brevemente las tareas que se llevaron a cabo:

a. **Construcción de Recurso Genielly**. El equipo docente diseñó y construyó un recurso interactivo Genially para reunir toda la información relativa al Proyecto y ponerla a disposición de los integrantes (docentes y alumnos) (https://view.genial.ly/602d02ed8e38140d92fb8da7/horizontal-infographic-review-presentacion-del-proyecto-de-extension). Inicialmente, el recurso presenta a los docentes, el detalle de las actividades y plazos de realización y, el texto completo del proyecto presentado. Además, se sumaron fichas resumen de datos de presentación y documentales en relación a cada una de las organizaciones.
   Este recurso interactivo Genially se actualiza a lo largo del proyecto. Luego, de las jornadas de presentación del proyecto, se sumaron las entrevistas realizadas a los referentes de las organizaciones en formato video Zoom y en grabaciones de audio.

b. **Jornada de Presentación del Proyecto e Integración de Equipos de Trabajo.** Se llevó a cabo el viernes 10 de septiembre en forma virtual a través de videoconferencia. En la misma se realizó: presentación de los docentes, bienvenida dirigida a los alumnos, breve explicación del proyecto y de las problemáticas a trabajar, asignación de organizaciones y problemática a cada grupo, formación y trabajo en grupos (presentación de los integrantes, designación del coordinador del grupo, revisión del recurso educativo interactivo sobre el proyecto, elaboración de interrogantes sobre distintas cuestiones del proyecto). Luego, del trabajo en grupo se realizó una puesta en común con todos los alumnos y se respondieron dudas e inquietudes sobre el proyecto, se explicó la modalidad de trabajo y se informaron las fechas de los próximos eventos. Luego de esta jornada, los grupos elaboraron cuestionarios con las dudas que tenían sobre la organización y la problemática a resolver. A partir de estos cuestionarios se realizaron entrevistas con los responsables de las organizaciones.

c. **Jornada de Presentación de las Organizaciones**: Se realizó en una videoconferencia y se dividió la videoconferencia en dos salas distintas. Una con los alumnos que realizan la intervención en la organización Coteminas SA y la otra con los estudiantes que trabajan con la organización SAED. Las representantes contestaron a las preguntas e inquietudes de cada grupo de trabajo.

d. **Primera Tutoría**: Se llevó a cabo el viernes 1 de octubre con la presencia de los integrantes docentes del proyecto y los grupos de alumnos. En este encuentro, los estudiantes expusieron los avances y dudas y, los tutores orientaron a los estudiantes para detectar el contenido significativo de acuerdo a los objetivos del trabajo. Se los acompaño en la constitución de los equipos y la asignación de roles. Se los orientó a descubrir nuevos aspectos y nuevas posibilidades y, se los estimuló en el uso de sus propios recursos para el logro de las actividades a desarrollar. La tutoría fue de carácter interdisciplinario. Los tutores, además, favorecieron la integración y colaboración en los grupos de estudiantes; priorizaron tareas de relevamiento e investigación sobre la organización en la cual

realizan el trabajo, el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo y, el respeto y valoración de la predisposición de los responsables de las organizaciones.

e. **Visita a las Organizaciones**. Los días 15 y 22 de octubre se llevaron a cabo las visitas a la organización Cotéminas SA y a SAED. En ambas organizaciones, las representantes mostraron a los estudiantes las instalaciones y presentaron a algunos miembros del personal de distintas áreas quienes respondieron a algunas preguntas formuladas. Se mantuvieron reuniones con las representantes quienes respondieron a consultas específicas realizadas por los grupos de estudiantes. En el caso de la empresa Cotéminas también se visitó el sector productivo y se explicaron las fases generales del proceso.

f. **Presentación de propuesta de solución.** Los grupos de trabajo presentaron las propuestas de solución. En el apartado siguiente se presentan sintéticamente las mismas.

Finalmente, y a modo de síntesis en la figura 1 se presenta el avance de las actividades realizadas hasta el 31 de octubre del corriente año.

Figura 1. Porcentaje de avance de tareas

(Elaboración propia)

Descripción de Propuestas de Soluciones

En la Tabla 1 se describen las propuestas de soluciones para la empresa Coteminas SA y la organización SAED, en la misma se presentan en forma general las funcionalidades de las soluciones informáticas.

Tabla 1. Propuestas de Solución

Soluciones Informaticas	Empresa Coteminas SA	Organización SAED
Sistema de Incorporación	El sistema tiene como propósito agilizar la búsqueda de información y la toma de decisiones durante el proceso de incorporación de una persona a la organización. Los usuarios del sistema serán el personal de los sectores de Capacitación y Desarrollo, y el personal de RRHH. Para facilitar la selección de los candidatos, la aplicación permitirá filtrar las competencias/habilidades evaluadas por el entrevistador y efectuar recomendaciones para la toma de decisión.	El sistema permitirá realizar la carga de una nueva solicitud para la cobertura de un cargo, la preselección y selección de candidatos a ocupar el cargo y la gestión de candidatos.
Sistema de Agenda y Comunicación Institucional	La aplicación de asistencia a la comunicación institucional, permitirá conectar a los empleados sin importar sector, departamento o función jerárquica Facilitando la interacción entre ellos con funciones como, recepción y gestión de dudas y trámites de los trabajadores, difusión de información y mensajes a toda o a cualquiera de las partes de la empresa, ofrecerá también mensajería directa, etc	Entre las funciones principales, la solución web permitirá la registración de diferentes tipos de eventos (Reuniones, Entrevistas, Misas, etc.) con los datos necesarios en cada caso. Además, se permitirá la consulta a través de un calendario de los eventos programados para un período determinado.
Sistema de Clima Institucional	La aplicación deberá permitir al personal de RRHH y de Capacitación y Desarrollo generar encuestas de distinto tipo y para distintas áreas de la empresa. Además, permitirá imprimir encuestas para aquellas personas que no puedan hacer uso de la aplicación e ingresar las respuestas de las mismas. También la aplicación deberá controlar el tiempo para responder las encuestas y brindar informes estadísticos.	Entre las funciones principales, la solución web permitirá la registración de respuestas de encuestas realizadas a diferentes actores (funcionarios, docentes, administrativos) de instituciones educativas, con el objetivo de conocer de forma anónima la opinión sobre una temática en particular. Además, permitirá generar estadísticas de las respuestas obtenidas.

Conclusiones

La extensión universitaria y su curricularización ofrecen importantes oportunidades para la innovación educativa y el acercamiento entre la universidad y su contexto.

La transformación digital como tendencia de cambio tecnológico en el mundo organizacional tiene el potencial de integrar distintas ramas disciplinares y saberes técnicos múltiples.

Los proyectos de extensión universitaria pueden ser abordados por equipos interdisciplinarios tanto de estudiantes como de profesores y su constitución efectiva en el marco de una tarea académica brinda oportunidades para desarrollar competencias de relacionamiento y trabajo en equipo.
Los estudiantes universitarios participan activamente en propuestas de extensión inter facultades, basadas en abordar problemáticas concretas que integran varias disciplinas en su abordaje.

El aprendizaje basado en problemas como metodología de enseñanza-aprendizaje ofrece un camino valioso para docentes del nivel universitario que intentan salir del paradigma de la transmisión de información.

Referencias Bibliográficas

- ·Alles M. (2015) Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Vol 1. Bs. As. Argentina. Granica.
- Chiavenato I. (2007) Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones. Octava Edición. Mc Graw Hill.
- Chiavenato I. (2009) Gestión del talento humano. Tercera edición. Mc Graw Hill.
- De Ansorena Cao Alvaro (1996) de 15 Pasos para la Selección de Personal con Éxito, Métodos e Instrumentos-5° Edición-Paidos
- Elsegood, Liliana | Elsegood, Nicolás (2020) Curricularizar la extensión universitaria.La integralidad de las funciones: investigación, docencia, extensión.ISSN: 2469-0090. Revista: Trayectorias Universitarias; vol. 6, no. 11 recuperado (07/11/2021) de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111997
- Lapiedra Alcamí, Rafael, Devece Carañana, Carlos, Guiral Herrando, Joaquín. Introducción a la gestión de sistemas de información en la empresa. Publicacions de la Universitat Jaume I. 2011. ISBN: 978-84-693-9894-4. Recuperado (28/10/2021) de https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/193/8/978-84-693-9894-4.pdf
- Mena, M.; Rodríguez, L. y Diez, M.L. (2005). El diseño de proyectos de educación a distancia. Buenos Aires, Argentina : Editorial Stella : Ediciones La Crujía. ISBN: 9871004826
- Oviedo, S.;Díaz Araya, D.; Otazu, A.; Ibáñez, F. S. ; Zárate, Pedro Daniel | Aranda Romera, J. (2021)Transformación digital en tiempos de la industria 4.0 XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2021, Chilecito, La Rioja) Red de Universidades con Carreras en Informática. 978-987-24611-3-3; 978-987-24611-4-0.
- Pereda Marin S. (2002) Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por competencias. Madrid. España. Edit. Centro de Estudios Ramón Areces
- Restrepo Gómez, Bernardo. Aprendizaje Basado en Problemas. 2005. Educación y Educadores. ISSN: 0123-1294. Volumen 8. pp. 9-19. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia recuperado (05/11/2021) de https://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf
- Sotesa [informática y nuevas tecnologías] (3 de noviembre del 2016). ¿Cómo puede cambiar una buena solución informática la 'felicidad' de tu empresa? El Blog de Sotesa Informática y Nuevas Tecnologías. Recuperado (05/10/2021) de https://sotesa.com/puede-cambiar-una-buena-solucion-informatica/

DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN FINANCIERA

Abril Teatin, Jheisson Andres
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Jheisson.abril@uptc.edu.co

Eje temático Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza

Resumen

La Educación Financiera (EF), es entendida como el proceso de formación encaminada a mejorar la capacidad de entendimiento de conceptos financieros y el desarrollo circunstancial de capacidades de avanzada frente a una oportuna toma de decisiones informadas y adecuadas al momento de interactuar ante un determinado producto financiero. Debido a que un elemento importante para el desarrollo de la economía de cualquier país es el buen funcionamiento de su sistema financiero, una herramienta que promueve dicho sistema de una manera eficiente es la EF de su población. Para tomar mejores decisiones, la sociedad requiere estar involucrada en aspectos económicos y financieros, para ello es necesario que posea los conocimientos y herramientas básicas que les permita planear, administrar y ahorrar más, lo cual se traducirá en mayores niveles de inversión y crecimiento de la economía tanto personal como nacional.

INTRODUCCION

Actualmente existe un creciente grado de sensibilización mundial sobre la necesidad de difundir y promover cambios efectivos en el comportamiento económico y en el nivel de la EF de la población en general, con el fin de que estos logren tomar mejores y oportunas decisiones financieras en sus quehaceres domésticos y laborales. De acuerdo con García et al. (2013) Plantean que la relevancia de la educación financiera como elemento de las políticas de desarrollo de un país, han sido reconocidas cada vez más por los directamente responsables de la generación y desarrollo de políticas públicas nacionales en los países de Sur América, esto ha hecho que se generen iniciativas que pretendan aumentar los niveles de EF en la población, inclusive en la ejecución de programas de inclusión financiera y de protección de los consumidores.

El incremento circunstancial en el acceso a la EF, ha sido una labor ardua entre diferentes organizaciones del sector público y privado a nivel global, donde se han logrado constituir alianzas internacionales entre estas organizaciones. A nivel latinoamericano se encuentran, la red internacional de educación financiera de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el desarrollo del programa de Alfabetización financiera del Banco Iberoamericano de Desarrollo, (BID,2019). Dando las primeras pautas o pasos a seguir en el tratamiento de la inclusión de la educación financiera en los territorios donde estas participan.

De acuerdo con la OCDE & CAF, (2020) se recomiendan generar actividades con el fin de aumentar la inclusión de la EF, en términos de accesibilidad, uso y eficacia de los productos financieros del mercado mediante el diseño, divulgación, aplicación de tácticas y materiales que incorporan la colocación de recursos con apoyo no económico para el fortalecimiento de capacidades de personas, empresas, intermediarios e instituciones públicas y privadas.

La EF permite la generación del capital humano y por consiguiente un Desarrollo social y financiero. Lo anterior se explica en que consumidores financieros más educados e informados, tomarán mejores decisiones que finalmente favorecen la estabilidad y desarrollo de un sistema económico local, regional, nacional e internacional.

No obstante, el acceso al mercado financiero para la población colombiana, no ha logrado cumplir a cabalidad con sus objetivos ya que existe indiferencia o miedos mal infundados por parte de estos, teniendo consecuencias con problemas de créditos ilegales o captación ilegal de efectivo mediante mecanismos y artimañas ilegales. La EF a la comunidad, les permite manejar el dinero de mejor manera que estos perciban y por ende tomen mejores decisiones económicas con menores probabilidades de adquirir deudas sin fundamentos o inadecuadas, controlando los gastos innecesarios, para Atuesta, (2017) uno de los problemas encontrados es el analfabetismo en las finanzas en la población colombiana lo que de cierta manera impide una mayor dinamización de la economía nacional.

Si bien existe un sin número de cuerpo teórico y empírico sobre el tratamiento y el adecuado uso de las finanzas personales y corporativas. Lo que contrasta con la poca existencia de material bibliográfico acerca de cómo la gente adquiere y pone en práctica la alfabetización financiera. Lusardi & Mitchell

(2014) plantearon los primeros acercamientos teóricos de modelos de EF, tratan de dos periodos de ahorro, la distribución entre bonos seguros y acciones más complejas que asumen un riego, donde se incluye la obtención de capital humano en figura de conocimiento financiero. Este modelo propone que las personas optaran por invertir en conocimiento financiero para lograr tener acceso a tomar mejores decisiones al momento de adquirir un producto financiero o la forma en que gastan el dinero.

De acuerdo con Zait & Bertea, (2014) se pueden llegar a formar y agrupar conceptos de la EF en dos categorías, la primer categoría encargada de la relación con el conocimiento de definiciones financieras, y la segunda será la que evalué la habilidad en la práctica diaria de las definiciones financieras. Es así que la primera categoría será la encargada del análisis la parte teoría y la segunda de la práctica de la EF.

A nivel nacional se cuenta con la investigación de Azucena & Flores. (2011) donde las variables de EF con las cuales se efectuó la investigación fueron siete: Cultura y dinero, planeación y presupuesto, hábitos de compra, conocimiento y uso de productos y servicios financieros, cultura de la previsión y el ahorro, riqueza y prosperidad y actividades emprendedoras. Estas variables fueron seleccionadas a partir de la revisión literaria y de los programas de EF impartidos tanto en México como en otros países, pues dichas variables han sido las más utilizadas en los estudios relativos al tema. (p. 14)

En el departamento de Boyacá, se realizó un estudio de (Romero-Muñoz et al., 2021) con el propósito de evaluar la EF de los boyacenses, donde solo se tuvieron en cuenta las variables de las preguntas del modelo de evaluación planteadas por Lusardi y Mitchell (2007, 2008). Debido a esta situación se hace necesario el diseño de un modelo de evaluación que incluya nuevas variables sobre conocimiento en EF en la población perteneciente al departamento de Boyacá, dado que si bien ya existen modelos que miden esta temática, se hace necesario el describir y aumentar más variables.

La puesta en marcha de un nuevo modelo de evaluación de conocimiento en EF, exige comprender las condiciones socioeconómicas de la población, determinar las características propias por nivel educativo, edad, estrato social, genero, entre otros.

MARCO CONCEPTUAL

Educación Financiera

De acuerdo con la OCDE La EF es definida como el proceso en el que los consumidores financieros mejoran su comprensión sobre los productos financieros, conceptos y riesgos a través de la información, el asesoramiento objetivo y la enseñanza, lo que les permite desarrollar habilidades y confían a para adquirir mayor conciencia de los riesgos y oportunidades financieras, conocer a dónde acudir en búsqueda de ayuda y tomar cualquier acción eficaz y eficiente para el mejoramiento de su bienestar financiero (2005). Es así como la EF va más allá que un simple suministro de información y asesoramiento financiero, el cual deberá estar regulado, como ya sucede con frecuencia, en particular

para la protección de los consumidores financieros.

Teniendo en cuenta que las finanzas se derivan de la economía y hace parte de los conceptos más fundamentales en el tema, por su lado, han estado presentes con mayor antigüedad en la práctica consuetudinaria de los negocios, las transacciones y las decisiones públicas y privadas, y por ello, son tema permanente de las preocupaciones y decisiones de Estados, empresas y hogares que necesitan y demandan dinero y otro tipo de recursos financieros en los mercados. Las Finanzas, como disciplina, deben verse como un conjunto de prácticas útiles y fundamentales relacionadas con áreas del conocimiento como la administración y la contabilidad. (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Económica y Financiera. Min Educación, p.33)

La EF se comprende como el proceso en el cual los inversionistas y consumidores financieros desempeñan de mejor manera la comprensión de los conceptos, los productos y en general los riesgos inherentes de la actividad financiera, a través de información, asesoramiento e instrucción. Generando una mayor conciencia de las oportunidades financieras, tomando mejores decisiones financieras, ejerciendo acciones eficaces para mejorar el bienestar económico, determinando a donde ir para obtener ayuda. (Santamaría Muñoz, 2019)

La educación financiera, de hecho, no solo permite que las personas estén más informadas y mejor preparadas sobre los temas económicos y financieros que les conciernen directa e indirectamente, sino que también les permite percibir y posicionarse sobre las decisiones económicas y sociales de su país. Asimismo, la educación financiera es fundamental para la inclusión, ya que no solo facilita el uso eficiente de los productos financieros, sino que también ayuda a las personas a desarrollar buenas habilidades para seleccionar y comparar los mejores productos para sus necesidades y les permite ejercer sus derechos y responsabilidades.(Mejía, 2014)

Importancia de la educación Financiera

Los potenciales beneficios de la EF son diversos, las personas con habilidades financieras más sólidas hacen de mejor manera una planificación del ahorro y del trabajo. Las personas con mayor comprensión de los diferentes conceptos financieros tienen más probabilidades de ser partícipes en los mercados financieros mediante la utilización óptima de los productos existentes. Mejor EF puede llegar aumentar la capacidad de tomar mejores decisiones financieras reduciendo circunstancialmente los riesgos, tales como el tener demasiadas deudas en un periodo de tiempo determinado.(Carlos Gustavo et al., 2014)

De acuerdo con Javier Damián & Laura Huchín (2011, p.16), la EF ha adquirido importancia por las siguientes razones; 1) es vital que los consumidores financieros pretendan tomar mejores decisiones de crédito y amplíen sus criterios en productos financieros, 2) la educación financiera facilita la iniciación en el ahorro, 3) permite que las personas de los sectores menos desfavorecidos de la sociedad adquieran conocimientos acerca del sistema financiero presentes en el país o lugar donde estos habitan.

De igual forma Carlos Gómez(2015), argumenta que la EF debe reunir ciertos criterios para que sea apropiado el aprendizaje en los estudiantes, los profesionales de la educación o personas que sirvan como profesores en la implementación de la educación financiera deben contar, con conocimientos pedagógicos y materias didáctico con sus metodologías fortalecidas, para que los estudiantes logren aprender de manera más eficiente, los diferentes conceptos que se imparten en el objeto de estudio (p. 33)

Conocimiento Financiero

El conocimiento financiero implica comprender los conceptos financieros clave, basado en la habilidad y la capacidad de las personas en poder desarrollarlos en su vida diaria. La endogenización del conocimiento financiero tiene importantes implicaciones para el bienestar como políticas destinadas a mejorar los niveles de conocimiento financiero en la población en general.(Lusardi & Mitchell, 2014).

Tasa de Interés

De Acuerdo con Carrizo, (1977) la tasa de interés, se refiere a la cantidad pagada por unidad de tiempo por cada unidad de capital invertido. También podemos decir que es el retorno de una unidad de dinero por unidad de tiempo o el retorno de una unidad de capital por unidad de tiempo. La tasa de interés se expresa como un porcentaje y representa el equilibrio entre el riesgo y la posible ganancia de utilizar un fondo en una situación y un momento determinados. En este sentido, la tasa de interés es el precio de la moneda, que se debe pagar, cobrar por tomar prestado y/o tomar prestado en determinadas circunstancias.

Si las tasas de interés para los depósitos de bonos del Tesoro, las cuentas bancarias a largo plazo y la inversión en nuevas industrias son las mismas, nadie invertirá en acciones ni depositará en bancos. Tanto las industrias como los bancos pueden ir a la quiebra, pero un país no. Por otro lado, el riesgo de invertir en una determinada empresa es mayor que el riesgo de un banco. Por lo tanto, la tasa de interés de los bonos del gobierno será menor que la tasa de interés de los depósitos a largo plazo en la banca privada, que a su vez será menor que el interés que se pueda ganar en la inversión industrial.(Santabárbara García et al., 2015).

Interés Compuesto

De acuerdo con Calva, (2018), al calcular el interés, hay dos opciones básicas: simple y compuesto. El interés simple se refiere a una proporción fija del principal cada año o periodo, que rara vez se utiliza en la práctica. Por otro lado, el interés compuesto se aplica a las cuentas de préstamos y depósitos. El interés compuesto es esencialmente el interés sobre el interés, por lo que muchas empresas e instituciones financieras utilizan el interés compuesto en los diferentes productos financieros.

Inflación

La Inflación es un fenómeno que se observa en la economía de un país y está relacionado con el aumento desordenado de los precios de la mayoría de los bienes y servicios comercializados en su mercado durante un largo período de tiempo. Cuando la economía experimenta inflación, es difícil asignar nuestros ingresos, planificar viajes, saldar deudas o invertir en cosas rentables, porque los

precios están distorsionados como referencia para asignar nuestros fondos de la mejor manera. (Moreno-Brid et al., 2014)

Diversificación de riesgos financieros

La diversidad del riesgo financiero se puede definir como la posibilidad de un evento que tenga consecuencias financieras negativas para la organización. Desde el punto de vista de un inversor, el riesgo financiero se refiere a la falta de seguridad que transmiten los rendimientos futuros de las inversiones. El riesgo financiero es un término amplio que también se usa para referirse a los riesgos asociados con cualquier forma de financiamiento. El riesgo puede entenderse como la posibilidad de obtener rentabilidades inferiores a las esperadas o ninguna rentabilidad. (Sojo, 2003)

OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar un modelo de evaluación del conocimiento financiero que analice las diversas variables que imparte la educación financiera

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Examinar las variables de conocimiento financiero existentes
- Diseñar un modelo de conocimiento financiero con una metodología ACP
- Validad el modelo de conocimiento financiero

METODOLOGÍA

Boyacá es uno de los treinta y dos departamentos que conforman la República de Colombia, Está ubicado en el centro-este del país, en la región andina, limitando al norte con Santander y Norte de Santander, al noreste con Venezuela y Arauca, al este con Casanare, al sur con Cundinamarca y al occidente el río Magdalena con los departamentos de Caldas y Antioquia, la capital del departamento es la ciudad de Tunja (GOBERNACIÓN DE BOYACÁ, 2018). De acuerdo con cifras del DANE, (2019) el departamento de Boyacá cuenta con una población efectivamente censada de 1.135.698 habitantes distribuidos en un total de 13 provincias y dos zonas de manejo especial (Puerto Boyacá y el distrito fronterizo de Cubará)

Como técnica de recolección de datos se realizará un muestreo aleatorio simple, de acuerdo con Otzen & Manterola, (2017) esta técnica garantiza que todos los individuos que componen la población blanco tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra. Esta significa que la probabilidad de selección de un sujeto a estudio “x” es independiente de la probabilidad que tienen el resto de los sujetos que integran forman parte de la población blanco. (p. 228)

Para cumplir con los objetivos de este documento se detalla la revisión documental que se ha obtenido sobre el tema de educación financiera a nivel local, nacional e internacional, en fuentes bibliográficas como son las investigaciones y libros, entre otros. Lo anterior con el fin de fortalecer los diferentes

conceptos tratados por diferentes autores respeto al tema señalado.

Fuentes primarias

Son todas aquellas de las cuales se obtiene información directa desde el lugar de los hechos. Estas fuentes son las personas, las organizaciones, los acontecimientos y el ambiente de trabajo. Para el presente proyecto se emplearán las siguientes fuentes primarias:

Encuesta y Cuestionario.

Para medir y evaluar de una manera más confiable y técnica las debilidades, fortalezas en educación financiera por parte de los estudiantes objeto de nuestro estudio.

Fuentes Secundarias

Se indagará en textos revistas, documentos, prensa, páginas web, los antecedentes que sustentan el problema de investigación, fortaleciendo los elementos de juicio importantes para la determinación del nivel en educación financiera de los estudiantes. Esta nos sirve para recolectar información y que además nos provee de materia prima para validar la hipótesis.

Como técnica de apoyo se utilizará el análisis de componentes principales (ACP) el cual es una técnica estadística de síntesis de la información, o reducción de número de variables. Dado que, ante un determinado número de datos con bastantes variables, el objetivo de este será reducirlas a un menor número perdiendo la menor cantidad de información posible. Los nuevos componentes principales o factores serán una combinación lineal de las variables originales, y además serán independientes entre sí. Un aspecto clave en ACP es la interpretación de los factores, ya que ésta no viene dada a priori, sino que será deducida tras observar la relación de los factores con las variables iniciales. (Terrádez, 2018)

Por actividades primer objetivo hacer una búsqueda con fuentes secundarias, examinar y validar cuales son las variables. Diseño de un modelo ACP con el cual se les hará la evaluación a las personas. Validación del modelo de conocimiento

RESULTADOS ESPERADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Se ha testimoniado una gran oportunidad para que la población colombiana, acceda de manera eficiente a la EF ya que no cuentan con conocimientos apropiados para que estos a su vez determinen de un modo más asertivo sus finanzas personales o colectivas.
- Se evidencia una incipiente iniciativa por parte del gobierno nacional mediante leyes, actos administrativos y actividades pedagógicas en promover e incentivar la educación económica y financiera, aunque aún no se cuenta con cobertura en todo el país.
- La inclusión financiera y la bancarización no ha logrado llegar a la totalidad de la población, creando fenómenos como lo son los modelos financieros ilegales, tales como la gota a gota que derivan en problemas sociales y económicos.
- La poca interacción de la población en general en el mercado financiero, incide de manera negativa en los diferentes índices económicos tanto micro y macroeconómicos del estado, de esta manera se realiza pedagógicamente el proceso de acceso al conocimiento e inclusión

financiera, donde no solo se enseña al estudiante sobre los diferentes productos financieros presentes en este mercado, sino la necesidad que deben tener al administrar su propio presupuesto o recursos económicos al momento de adquirirlos, ya que se evidencio la poca preocupación e interés de los universitarios objeto de nuestro estudio en adquirir educación financiera.

- Hoy en día se reconoce la importancia de contar con una mejor educación y cultura financiera y más conocimiento sobre el tema para mejorar la capacidad de las personas para utilizar servicios financieros y tomar decisiones eficientes con respecto a su bienestar presente y futuro.
- La enseñanza interactiva y lúdica pedagógica que apoyen el programa de educación financiera ha permitido que la población mejore su comprensión en estos temas, se recomendaría que las diferentes entidades financieras presentes en el mercado local y nacional, aplicaran de esta manera la enseñanza continua de los diferentes productos financieros que estas ofrecen al público.

BIBLIOGRAFIA

ATUESTA VARGAS, G. (2017). *LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN PREADOLESCENTES Y EL ANALFABETISMO FINANCIERO EN COLOMBIA.* [UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA]. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16089/Atuesta Vargas Gerardo 2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Azucena, L., & Flores, H. (2011). LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA. UN DIAGNÓSTICO COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS URBANAS Y RURALES. *Revista Ciencias Estratégicas*, *19*(25).

BANCO IBEROAMERICANO DE DESARROLLO. (2019, April 28). *El sorprendente impacto de enseñar alfabetización financiera en la escuela - Ideas que Cuentan*. https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/el-sorprendente-impacto-de-ensenar-alfabetizacion-financiera-en-la-escuela/

CALVA CASTILLO, E. (2018). *EL INTERÉS COMPUESTO EN LA TOMA DE DECISIONES DE UNA DEUDA FINANCIERA.* [UNIVERSIDAD TECNICA DE MACHALA]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12631/1/ECUACE-2018-AE-CD00329.pdf

Carlos Gustavo, C., Maria del Pilar, E., Nidia, G., J Leonardo, R., & Andrés M, V. (2014). *Inclusión financiera en Colombia*. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/eventos/archivos/sem_357.pdf

Carrizo, J. F. (1977). La Tasa de Interés. *Revista de Economía y Estadística*, *21*, 81–118. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3729/5799

Carvajal Orozco, N., Arrubla Franco, M., & Caicedo González, I. (2016). Educación financiera en los estudiantes de pregrado de la Universidad del Quindío . *Sinapsis*, *8*(2), 99–120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757292

Comisión Intersectorial para la Educación, & Económica y Financiera. (2017). *EDUCACIÓN*

ECONÓMICA Y FINANCIERA DE COLOMBIA (ENEEF) Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (CIEEF). https://bancadelasoportunidades.gov.co/sites/default/files/2017-06/Documento Final Educación financiera EEF 23 junio_0.pdf
DANE. (2019). *Información general 2018*. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/
Fernandes, D., Lynch, J. G., & Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, *60*(8), 1861–1883. https://doi.org/10.1287/MNSC.2013.1849
García, N., Grifoni, A., López, J., & Mejía, M. (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe Situación actual y perspectivas. . In *Serie Políticas Publicas y Transformación Productiva* .
GOBERNACIÓN DE BOYACÁ. (2018). *ORDENAMIENTO TERRITORIAL DEPARTAMENTAL DE BOYACA DINÁMICAS DE OCUPACIÓN DE SUELO CON RELACIÓN A LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS*.
Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, *44*(2), 296–316. https://doi.org/10.1111/J.1745-6606.2010.01170.X
Klapper, L., & Lusardi, A. (2020). Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*, *49*(3), 589–614. https://doi.org/10.1111/FIMA.12283
Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, *52*(1), 5–44. https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5
Lusardi, Annamaria, & Mitchell, O. S. (2014). "The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence." *Journal of Economic Literature*, *1*, 5–44. https://www.cemla.org/PDF/boletin/PUB_BOL_LXII-04-01.pdf
Mejia, D. (2014). *Presentación de los resultados de las encuestas de medición de capacidades financieras en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú | CAF*. https://www.caf.com/es/actualidad/eventos/2021/03/resultados-de-las-encuestas-capacidades-financieras-brasil-colombia-ecuador-y-peru/
Moreno-Brid, J. C., Rivas, J. C., & Villarreal, F. G. (2014). Inflación y crecimiento económico. *Investigación Económica*, *73*(290), 3–23. https://doi.org/10.1016/S0185-1667(15)30006-0
OCDE, & CAF. (2020). *Estrategias nacionales de inclusión y educación financiera en América Latina y el Caribe: retos de implementación*.
Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, *35*(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037
Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, *44*(2), 276–295. https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x
Romero-Muñoz, J., Fonseca-Cifuentes, G., & Blanco-Mesa, F. (2021). *Análisis y Evaluación de la Educación Financiera en Boyacá*. Editorial UPTC.
Santabárbara García, D., Vallés, J., & Hernando, I. (2015). El tipo de interés real mundial: evolución histórica y perspectivas - Dialnet. *Boletín Económico - Banco de España*, 83–94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602489
Santamaría Muñoz, E. (2019). *La Educación Financiera en Ecuador Su inserción en el Sistema de Educación Regular* [Universidad Andina Simón Bolívar]. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6980/1/T3051-MIE-Santamaria-La educacion.pdf
Sojo, A. (2003). Vulnerabilidad social, aseguramiento y diversificación de riesgos en América Latina y

el Caribe. *Revista de La Cepal* , *80*, 121–140. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10900/1/080121140_es.pdf

Terrádez Gurrea, M. (2018). *ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES* . https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56606850/Componentes_principales.pdf?1526790330=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DANALISIS_DE_COMPONENTES_PRINCIPALES_ESQU.pdf&Expires=1635391523&Signature=QzyYoD61vgKkjIxQqWG98dwMmWL28S8H-u5~Kxz0XijlmrcmgFZh3k4p9dIj8jVJBM-SgrWcqRaq~SgTEpgfwb3b88rsCEijMxrpXoawS~MQi7~vOmjUp6r0lrhI0tWoHbAcm18Kxan3XwkxrDS8BbhyUTEoEZSscrAFgou-LZnWcu2NUvGTykzAG50sTm7eFUUu0eJktSfDdawKmCgetfZe5P6FvP0xNYpq2PQ-sMYV44buXqQ2vB1Sv8flo2X-o3Su29XuAWZXV10PIs8~HMtnwWcdvF5O7

van Rooij, M. C. J., Lusardi, A., & Alessie, R. J. M. (2012). Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth. *Economic Journal*, *122*(560), 449–478. https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x

Zait, A., & Bertea, P. E. (2014). Financial Literacy-Conceptual Definition and Proposed Approach for a Measurement Instrument. *Journal of Accounting and Management*, 37–42. https://core.ac.uk/download/pdf/229471204.pdf

LAS CRIPTOMONEDAS Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACION

Medina Walther, Daniel Alejandro; Aredes, Javier Eduardo; Herrera Molina, Luis Daniel
Facultad de Ciencia Económicas y de Administración – Universidad Nacional de Catamarca
cpn_medina@hotmail.com - pjaredes@eco.unca.edu.ar - CPNLuisHerrera@gmail.com

Eje temático: propuestas e ideas innovadoras en la enseñanza
Palabras clave: Criptomonedas – Transversalidad – Educación

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Reforma del Estado en la Provincia de Catamarca (2019-2022) y tiene por objeto analizar la incorporación de las criptomonedas en las carreras de grado y posgrado de las universidades. En ese sentido, se utilizará una metodología exploratoria – descriptiva, con un enfoque cualitativo.

A efectos de poder cumplir con el objetivo del presente trabajo, en primer lugar, se confeccionará un pequeño marco teórico que permita identificar con claridad lo que se entiende por criptomoneda, así como las causas de su origen y su mecanismo de funcionamiento.

Con el sustento de ese pequeño marco teórico, posteriormente se procederá a relevar algunas de las diferentes formas a través de los cuales las criptomonedas están generando impacto en el mundo.
Finalmente, y a partir del relevamiento realizado, se podrá concluir que las criptomonedas han generado una especie de ecosistema que funciona de manera similar al sistema financiero formal que todos conocemos, motivo por el cual resulta necesario considerar su incorporación a los planes de estudio de grado y posgrado de las universidades, debido a que las mismas atraviesan de forma transversal los trayectos formativos.

Introducción

La emisión monetaria realizada por los Bancos Centrales de los distintos países desde el inicio de la pandemia generada por el COVID-19, ha tenido por finalidad atenuar los efectos económicos negativos generados por la misma. En ese sentido, esa emisión monetaria ha sido utilizada por ejemplo para otorgar ingresos a sectores vulnerables a efectos de que los mismos puedan atender sus gastos primarios, para conceder ingresos y/o préstamos a trabajadores independientes que han visto disminuido su flujo de trabajo como consecuencia de la pandemia y para brindar ingresos y/o préstamos a las empresas afectadas a fin de que puedan subsistir sin la necesidad de despedir trabajadores. Si bien los fines perseguidos con la mencionada emisión monetaria son razonables en un contexto de pandemia, es indudable que tal medida genera consecuencias negativas como ser la inflación. En la medida que los Bancos Centrales de los distintos países sigan emitiendo moneda fiduciaria, es de esperar que disminuya la confianza que la población tiene en las mismas y en contrapartida se incremente la de las criptomonedas, con lo cual el valor de las monedas fiduciarias medidas en términos de criptomonedas disminuirá. Esto se debe a que las criptomonedas operan bajo un sistema descentralizado, motivo por el cual el ritmo de emisión de las mismas es conocido por todos los usuarios y no puede ser modificado arbitrariamente, lo que genera seguridad en los usuarios, cosa que no ocurre con las monedas fiduciarias debido a que las mismas operan bajo sistemas centralizados en donde la autoridad central sí puede regular arbitrariamente el ritmo de emisión monetaria. Esta es la razón fundamental por la que las criptomonedas han crecido tanto a partir de la pandemia generada por el COVID-19, siendo muy probable que ese comportamiento se siga verificando en el futuro.

Fundamentación

Debido al crecimiento que las criptomonedas han experimentado a partir de la pandemia generada por el COVID-19 y considerando que es muy probable que ese comportamiento se siga verificando en el futuro, es que a través del presente trabajo se pretende analizar la necesidad de incorporar a las criptomonedas en las carreras de grado y posgrado de las universidades.

Desarrollo

Distinción entre moneda digital, moneda virtual y criptomoneda

Habitualmente los términos moneda digital, moneda virtual y criptomoneda suelen confundirse. Esto sucede debido a que comúnmente se cree que estos conceptos sirven para referirse a lo mismo, cuando en realidad no es así. Antes de precisar lo que representa cada uno de ellos, es necesario que definamos con precisión al dinero fiduciario. Este último término se utiliza para referirse a aquella moneda que circula legalmente en un lugar, la que a su vez puede ser operada a través de:

- Medios de pago tradicionales: son aquellos que permiten realizar pagos sin la necesidad de recurrir a medios electrónicos. Dentro de los medios de pago tradicionales se encuentran el dinero en efectivo y los cheques.

- Medios de pago electrónicos: son aquellos que permiten realizar pagos mediante la utilización de algún soporte tecnológico electrónico. Dentro de los medios de pago electrónicos se encuentran

las tarjetas de débito, tarjetas de créditos, cajeros automáticos, home banking, etc. Estos medios de pago son también conocidos como “dinero electrónico”.

Habiendo definido que se entiende por dinero fiduciario y las formas a través de las cuales puede ser operado el mismo, nos encontramos en condiciones de distinguir entre moneda digital, moneda virtual y criptomoneda.

Moneda digital

Es un término genérico en el que quedan incluidos todos aquellos instrumentos de pago que se caracterizan por ser intangibles. Aquí quedan incluidos el dinero fiduciario que es operado a través de medios de pagos electrónicos, como así también las monedas virtuales y las criptomonedas. También se incluyen plataformas como Mercado Pago y PayPal.

Moneda virtual

Es un subtipo de moneda digital, pero tiene la característica de que solo posee valor en el entorno virtual al que pertenece, es decir, se trata de una moneda que solo opera en economías virtuales y dentro de una comunidad también virtual. Dentro de las monedas virtuales podemos encontrar por ejemplo a las tarjetas que se utilizan en lo videos juegos de locales como Neverland o Mundo Cartoon, las que solo pueden utilizarse para consumir los juegos que allí se ofrecen.

Criptomonedas

Son un subtipo de moneda digital, pero a diferencia de las monedas virtuales, sirven para realizar transacciones en el mundo real. Se diferencian del resto de las monedas digitales debido a su construcción tecnológica. Dentro de esta clasificación se deben incluir monedas como Bitcoin y Ethereum. Es importante aclarar que si bien las criptomonedas sirven para realizar transacciones en el mundo real, las mismas no son reconocidas legalmente como un medio de pago (la única excepción la constituye El Salvador, país que en junio de este año decidió reconocer a Bitcoin como moneda de curso legal), motivo por el cual su uso como tal está condicionado a la aceptación de la criptomoneda por parte de quien debe recibir el pago. Finalmente, es importante señalar que las criptomonedas generalmente son emitidas y controladas por el sector privado (desarrolladores), no existiendo un organismo público que pueda regular su funcionamiento.

Origen de las criptomonedas.

Las criptomonedas han tenido su origen a partir de la crisis financiera del 2008 en donde el sistema financiero mundial evidenció fallas en su funcionamiento. Es importante recordar que en aquella época, la crisis se originó por una burbuja inmobiliaria en EEUU, debido a que se habían otorgado créditos inmobiliarios a personas con dudosa capacidad de pago, esto generó una explosión de compras y ventas en el mercado inmobiliario e inclusive se llegaron a confeccionar paquetes de créditos inmobiliarios que fueron vendidos a distintos adquirientes a lo largo de todo el mundo. Cuando se produjeron cambios a nivel macroecoómico que pusieron en evidencia la falta de sustentabilidad del sistema, sobrevino la falta de pago por parte de los tomadores de los préstamos y sus efectos se trasladaron a lo largo de todo el mundo, siendo necesaria la intervención del gobierno

de los EEUU a efectos de rescatar a instituciones financieras y de esa forma evitar consecuencias mucho más nefastas de las que efectivamente se vivieron. En ese contexto y con la idea de evitar que en el futuro se produjeran situaciones similares a las que estaban ocurriendo en ese momento, Satoshi Nakamoto crea Bitcoin, que fue la primera criptomoneda que existió en el mundo y actualmente es la más conocida. Se puede decir que Bitcoin y las criptomonedas en general, surgen a partir de una iniciativa privada y como una forma de rechazo a la manera en la que el estado administra el dinero fiduciario, motivo por el cual buscan generar un sistema que sea controlado por los mismos usuarios y en el cual el estado no tenga injerencia alguna.

Mecanismo de funcionamiento de las criptomonedas.

A los efectos de adentrarnos en lo que es el funcionamiento de las criptomonedas, el ejemplo propuesto por Antolini (2017) aporta bastante claridad sobre el tema:

> Supongamos que una persona A quiere comprar un bien o servicio que B ofrece. A y B deberán ponerse de acuerdo en cómo A pagará la contraprestación de B. Entre los posibles métodos de pago estarán qué A pague en efectivo o que utilice un Banco y le transfiera dinero de su cuenta a la cuenta de B por una suma determinada. El primer obstáculo que pueden tener es que no se encuentren en el mismo lugar, por lo tanto, el pago en efectivo no será posible, por ende, deberán utilizar un Banco como intermediario. Los motivos para querer evitar el uso de Bancos como intermediarios pueden ser varios, el principal motivo son los costos altos y los tiempos de espera asociados a las transferencias bancarias, pero también hay quienes se oponen a ellos por cuestiones ideológicas o ante la desconfianza en ellos como instituciones estables y transparentes (recordar que Bitcoin nace en un contexto de crisis financiera que significó el fin de varios Bancos, siendo el más conocido el Lehman Brothers). Aquí es donde Bitcoin aparece como una nueva alternativa para realizar el pago. Bitcoin funciona de manera tal que A guarda llaves criptográficas, que se corresponden a bitcoins, en su computadora o celular utilizando una billetera electrónica, y con ellas puede transferirle bitcoins a B, sin que A pueda guardar copias y utilizarlas en otras ocasiones. Cada uno tendrá una llave criptográfica pública y una privada. La llave pública hace a las veces de dirección de Bitcoin a la que emiten transacciones (como si fuera la dirección de email); la llave privada, por el otro lado, sirve para que el emisor en la transacción la certifique. Utilizando la llave privada que solo está en poder del titular de los bitcoins, el sistema se asegura que la transferencia es legítima, por ende actúa como una firma digital que sella la transacción. Los bitcoins siempre están contenidos en la Blockchain, y su titularidad se transfiere con las llaves, por ende, los usuarios no tienen en su poder los bitcoins en sí, sino las llaves criptográficas. (p. 14 y 15).

> Si bien el ejemplo está referido a Bitcoins, el mismo puede ser aplicado al resto de las criptomonedas. De lo expuesto se desprende que cada usuario tiene dos llaves criptográficas, una pública y la otra privada. La llave pública permite identificar la cuenta de ese usuario y funciona como si fuera una cuenta bancaria, allí ingresarán las criptomonedas que reciba ese usuario y de allí saldrán las criptomonedas que ese usuario le transfiera a otro. La llave privada es solo conocida por el usuario al cual pertenece la cuenta y solamente mediante su uso se autorizará la salida de las criptomonedas de esa cuenta. Es muy importante mantener en reserva la llave privada, debido

a que la misma es un código que solo debe conocer el dueño de la cuenta porque es la que posibilita la salida de criptomonedas de la cuenta y además es la única forma de acceder a la misma.

Por otra parte, es importante señalar que las criptomonedas funcionan bajo una tecnología denominada blockchain (cadena de bloques), que no es otra cosa que una base de datos descentralizada y distribuida en la cual la información es almacenada en bloques que se van uniendo unos con otros, no siendo posible alterar la información que se va guardando en cada uno de ellos.

Resultados

Es evidente que con el transcurso del tiempo el uso de las criptomonedas se globalizó. En ese sentido y a partir de lo que se pudo relevar, merecen una consideración especial algunas cuestiones.

Las operaciones comerciales con criptomonedas

A medida que transcurre el tiempo, las criptomonedas son utilizadas cada vez más como medio de pago, pero esto no ocurría en sus orígenes. Recién 22 de mayo de 2010 se realiza la primera operación de tipo comercial con criptomonedas. La misma se produjo cuando Laszlo Hanyecz intercambió 10.000 bitcoins por dos pizzas de Papa John's. Esa fecha se celebra ahora en el criptocalendario como el "Día de la Pizza Bitcoin". Esto pone en evidencia la incertidumbre que generaba Bitcoin en ese momento, razón por la cual no existían muchos individuos que estuvieran dispuestos a recibir al mismo como medio de pago. De hecho, Hanyecz lanzó su propuesta a través del foro de BitcoinTalk con la siguiente consigna: "¿Alguien estaría dispuesto a llevarle hasta su casa dos pizzas familiares a cambio de 10.000 bitcoin?" y le demandó cuatro días alcanzar su meta.

Como se señalará anteriormente, a medida que transcurre el tiempo las criptomonedas son utilizadas con mayor frecuencia como medio de pago. En ese sentido se pueden mencionar a modo de ejemplo los casos de Paypal que aceptó a Bitcoin como forma de pago de los productos que se comercializan a través de su plataforma o el caso de Mercado Libre que abrió la posibilidad de ofrecer inmuebles a través de su plataforma fijando el precio de los mismos en Bitcoins. Inclusive no son solo las plataformas comerciales las que están aceptando criptomonedas como medio de pago, sino que los mismos individuos lo están haciendo en forma privada, tal como ocurre por ejemplo en muchos lugares del país en donde ya se están realizando operaciones de compra – venta de inmuebles, vehículos y demás bienes y servicios, utilizando como medio de intercambio a las criptomonedas. Es más, con el transcurso del tiempo inclusive el estado ha comenzado a aceptar a las criptomonedas, tal como ocurre en el caso de Miami (EEUU), que recientemente anunció que sus empleados municipales podrán optar por cobrar parte de sus sueldos en Bitcoin e inclusive los residentes también tendrán la opción de pagar en la misma criptomoneda los servicios públicos.

Las exchanges

Hoy en día, la forma más común de hacerse de criptomonedas es adquiriéndolas a través de intermediarios, los que se conocen con el nombre de exchanges. Estos intermediarios funcionan como si fueran casas de cambio. A través de la exchanges, se puede intercambiar monedas fiduciarias por

criptomonedas y viceversa. Entre las exchanges más conocidas se pueden mencionar a Binance, Coinbase, Kraken, Crypto y Bitso. Además de permitir el intercambio de monedas fiduciarias por criptomonedas y viceversa, las exchanges ofrecen el servicio de monedero, cartera o billetera electrónica, las que sirven para recibir, almacenar y transferir criptomonedas.

Las exchanges cumplen una función muy importante dentro del sistema, debido a que son facilitadoras de operaciones de intercambio. El normal funcionamiento de las exchanges es trascendental para el sistema, debido a que ello transmite tranquilidad y certidumbre entre sus usuarios, mientras que su mal funcionamiento se traduce justamente en lo opuesto, es decir, intranquilidad e incertidumbre. Un ejemplo de ello es lo ocurrido hace unos meses con la exchange Thodex de Turquía, la que desapareció llevándose consigo el dinero de todos sus ahorristas.

Monedero, cartera o billetera electrónica o virtual

Como ya se señalará anteriormente, los monederos, carteras o billeteras electrónicas o virtuales sirven para recibir, almacenar y transferir criptomonedas. Pueden ser de dos tipos:

Calientes: son aquellas que trabajan en línea y por tal motivo son las que están más expuestas al ataque de hackers. Son muy útiles cuando se necesitan realizar transacciones con mucha frecuencia. A estas billeteras se puede acceder virtualmente desde cualquier lugar.

Frías: son aquellas que almacenan las monedas fuera de la red y por ese motivo son mucho más seguras que las billeteras calientes. Son muy útiles cuando se necesitan almacenar monedas por un periodo largo de tiempo. En estos casos el monedero, cartera o billetera electrónica o virtual puede ser digital (se administra desde la computadora o celular) o física (un hardware tipo USB), y como ya se señalará anteriormente no trabajan en línea, es decir, los dispositivos en donde se almacenan las monedas no están conectados permanentemente a internet.

Dadas las características de las billeteras calientes y frías, es recomendable mantener en las billeteras calientes solo aquella cantidad de monedas que se van a utilizar frecuentemente y depositar en las billeteras frías aquella cantidad que se desea mantener por un periodo prolongado de tiempo.

Cajeros automáticos

El crecimiento que con el transcurso del tiempo han evidenciado las criptomonedas, permitió que se construyeran muchas industrias a su alrededor. Una de esas industrias es la referida a los cajeros automáticos, los que se ubican en lugares públicos y pueden ser utilizados para adquirir criptomonedas con monedas fiduciarias y viceversa, así como también sirven para operar entre criptomonedas. Estos cajeros automáticos permiten inclusive que gente no bancarizada pueda operar con criptomonedas. Actualmente existen en Argentina al menos 12 cajeros automáticos de la empresa Athena, los que se encuentran distribuidos entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza. A través de los mencionados cajeros se pueden comprar y vender Bitcoin, Ethereum, Litecoin y Bitcoin Cash a cambio de dólares o pesos. Asimismo, es importante tener

en cuenta que para poder operar con estos cajeros es necesario contar un DNI, una billetera virtual, un correo electrónico y un celular.

Regulación

En cuanto a la regulación de las criptomonedas, se puede decir que existen distintas posturas por parte de los países. Existen algunos países que permiten su uso y a través de normas buscan aclarar cuál es su estatus, es decir, si se trata de un activo financiero, de un medio de pago, etc. Por otra parte, existen países que emiten regulaciones a los efectos de controlar, dentro de sus posibilidades, el funcionamiento de las criptomonedas (actividad de intermediarios, acreditaciones bancarias proveniente de criptomonedas, etc.). Por último, se puede señalar el caso de países que directamente prohíben su uso, ya sea en forma parcial o total. Como se puede apreciar, existen diversas posturas entre las que optan los países al momento de regular a las criptomonedas, las que pueden ir desde el extremo de permitirlas libremente hasta prohibirlas totalmente, existiendo por supuesto posturas intermedias.

Merece un párrafo especial lo ocurrido en El Salvador, país que recientemente decidió reconocer a Bitcoin como moneda de curso legal. En ese sentido, el mencionado país estableció que todo precio deberá ser expresado en Bitcoin y que todo agente económico estará obligado a aceptar Bitcoin como forma de pago cuando así le sea ofrecido por quien adquiere un bien o servicio, con la excepción de quienes por hecho notorio y de manera evidente no tengan acceso a las tecnologías que permitan ejecutar transacciones en la mencionada criptomoneda. En igual sentido estableció que todas las contribuciones tributarias podrán ser pagadas en Bitcoin. Es importante señalar que en El Salvador, el dólar estadounidense era la moneda de curso legal, función que seguirá cumpliendo solo que ahora en forma conjunta con Bitcoin. Finalmente, es importante remarcar que se le impuso al estado la obligación de promover la capacitación y mecanismos necesarios para que la población pueda acceder a transacciones en Bitcoin. Lo ocurrido en El Salvador, resulta trascendental debido a que es el primer país que reconoce como moneda de curso legal a una criptomoneda, lo que implica para sus habitantes la obligatoriedad de expresar los precios de los bienes y servicios en términos de la misma, como así también les impone la obligación de aceptarla como forma de pago cuando así le sea ofrecido por quien adquiere un bien o servicio. Por lo expuesto, se debería seguir con atención lo que ocurra en el mencionado país a medida que transcurra el tiempo, debido a los efectos que ello puede generar en el resto del mundo.

Conclusiones

Las criptomonedas se originaron a partir de la crisis financiera del 2008, con la idea de evitar que en el futuro se produjeran situaciones similares a las que estaban ocurriendo en ese momento. Desde entonces las criptomonedas no han parado de crecer y todo indica que a medida que transcurre el tiempo lo hacen con mayor velocidad. En ese sentido, se puede decir que las criptomonedas son aceptadas cada vez con mayor frecuencia como medio de pago, no solo por los individuos, sino también por el mismo estado. Inclusive, se puede destacar el caso de El Salvador, país que recientemente decidió reconocer a Bitcoin como moneda de curso legal. Asimismo, se han ido

generando industrias que operan alrededor de las criptomonedas, como es el caso de las exchanges o los cajeros automáticos.

Lo expuesto en el párrafo anterior, permite afirmar que el crecimiento que con el transcurso del tiempo han tenido las criptomonedas, ha generado una especie de ecosistema en el cual las mismas operan, el cual funciona de manera similar al sistema financiero formal que todos conocemos, con la diferencia de que el mencionado ecosistema lo hace de manera descentralizada, es decir, sin una autoridad que lo regule. Este ecosistema generalmente opera en forma paralela al sistema financiero formal, aunque en algunas situaciones los mismos se interceptan, lo que ocurre por ejemplo cuando se transfiere dinero de una cuenta bancaria a una exchange o viceversa.

Lo anteriormente expuesto pone en evidencia la importancia que han adquirido las criptomonedas con el transcurso del tiempo, así como también la necesidad de que las universidades, se interioricen en la materia, dispongan capacitaciones específicas relacionadas con esta temática y promuevan el debate entre sus docentes, a fin de determinar la manera a través de la cual las criptomonedas deben ser consideradas en los planes de estudio de sus carreras de grado y posgrado. En ese sentido, es importante tener en cuenta que las criptomonedas atraviesan diferentes áreas disciplinares como ser: Contabilidad, Economía, Derecho y Matemática. Esto supone la necesidad de por ejemplo decidir si las criptomonedas deben ser consideradas en forma individual por cada cátedra o si debe existir una asignatura específica relacionada con la temática.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez Díaz, L. J. (2019). Criptomonedas. Evolución, crecimiento y perspectivas del Bitcoin. *Población y Desarrollo*, *49*(0), 130–142.

Antolini, G. (2017). *Bitcoin y las monedas virtuales en el derecho argentino. ¿Qué son y cómo están reguladas?* Universidad de San Andrés.

Cousiño Godoy, E. J. (2018). *Criptomonedas: estudio de las redes Bitcoin y Ethereum.* http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-1213_CousinoGodoyEJ.pdf

Farías Ibarguren, C., & Espitia Numpaque, M. F. (2018). *Aceptación del BITCOIN como medio de pago.* https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15929/ARTICULO BITCOIN INVESTIGACION.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gutiérrez Hernández, P. (2015). *El Bitcoin, ¿Presente y futuro del dinero?.* (pp. 1–67). https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/4523/1/TFG001313.pdf

López Rodriguez, C., López Ordoñez, D., Poveda Aguja, F., & Lancheros Pachón, Lady. (2020). Las criptomonedas como medios de transacción financiera. Perspectivas en la población de Bogotá – Colombia. *Espacios*, *41*(0), 15–31.

Marzorati, O. (2019). *Las nuevas tecnologías frente al blockchain y los contratos inteligentes. (Las necesidades de información de los abogados en la era online).* (pp. 1–18).

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/revista-deconomi/articulos/Ed-0004-N08-MARZORATI.pdf

Padilla Sánchez, J. A. (2020). Blockchain y contratos inteligentes: aproximación a sus problemáticas y retos jurídicos. *Revista de Derecho Privado*, *39*(0), 175–201.

Zocaro, M. (2020a). *El marco regulatorio de las criptomonedas en Argentina.* (pp. 1–37). http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2020/07/El-marco-regulatorio-de-las-criptomonedas-en-Argentina.pdf

Zocaro, M. (2020b). *Manual de Criptomonedas. ¿Qué son?, ¿Cómo se compran?, ¿Cómo se guardan y que impuestos se pagan?.*

Zurita González, J., Martínez Pérez, J. F., & Rodriguez Montoya, F. (2009). La crisis financiera y económica del 2008. Origen y consecuencias en los Estados Unidos y México. *El Cotidiano*, *157*(0), 17–27.

"LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACION A LARGO PLAZO: MODELOS DE ABORDAJE"

Mura, Raúl; Julini, Darwin Agustín; Sarmiento, Gustavo David
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – UNCA
raulmura@eco.unca.edu.ar - ajuliani@eco.unca.edu.ar - pgsarmiento@eco.unca.edu.ar

Eje: Propuesta Innovadora
Palabras claves: Investigación – Enseñanza – Ciencias Sociales

Resumen

En el marco del Proyecto "Reforma del Estado en la Provincia de Catamarca (2019-2022)" se construye el presente trabajo que tiene como finalidad analizar y dar cuenta de la implementación de una cátedra en el escenario de la bimodalidad en la educación universitaria con una propuesta innovadora. Aplicando una Metodología de investigación descriptiva que nos permite dar cuenta de la adaptación al entorno virtual en el desarrollo de la programación académica y analizar la respuesta de los alumnos, en un contexto de emergencia como la experimentada por el conjunto de nuestra sociedad, pretendemos reflexionar sobre la enseñanza por proyectos como forma de mejorar la calidad de la enseñanza, como resultado del análisis presentamos una elaboración sobre las necesidades educativas emergentes para tiempos futuros, en un periodo pos pandémico. En este recorrido describimos el contexto y los cambios producidos en las estrategias utilizadas por la cátedra para desarrollar sus actividades académicas, así como la respuesta de los alumnos en este periodo. La producción lograda por los alumnos nos permite inducir que los aprendizajes se producen de manera genuina para el alumno ya que deben integrar contenidos de las cátedras anteriores en sus trayectos formativos verticales y producir un ejercicio de planificación de mediano y largo plazo.

"La innovación en educación no solo consiste en migrar los programas formativos a una plataforma, solicitar tareas bajo un soporte de información en línea o mediante herramientas tecnológicas. Por contrario, el desarrollo educativo debe tomar en consideración las necesidades de quien estudia, sin discriminación, comprometiendo a cada estudiante y acercándolo al proceso formativo de acuerdo a sus capacidades, sus expectativas y a las necesidades del entorno en el que se encuentran".
(Peña Dávila, Abrego Tijerina, Gómez Zermeño; 2016: 120)

Introducción

Los efectos que plantea la Pandemia van generando transformaciones en el mundo real que conocimos, los escenarios emergentes van delineando y trazando nuevos modos de vivir, de estar, transitar y vivenciar el mundo; imprimiendo así, en los humanos, la necesidad de repensarse. La velocidad del cambio emergente en las estructuras sociales, económicas, políticas, la ciencia y la tecnología en nuestra contemporaneidad, compleja e incierta, determina cada vez más, la necesidad de contar con organizaciones que sean flexibles, dinámicas y apliquen modernas tecnologías a las decisiones cotidianas que permitan un más ajustado cumplimiento de sus objetivos.

La Planificación en este contexto debe entenderse como la intervención deliberada, por un actor o actores sociales, dentro de una realidad concreta para el logro de ciertos fines u objetivos ya prediseñados. Una adecuada planificación debe realizarse en función del contexto, como así también, diseñar actividades coherentes para el logro de los objetivos propuestos. En pos de una visión institucional, la ejecución implica que deben coordinarse los esfuerzos y las voluntades de las personas que trabajan en la Organización.

La construcción de la planificación, como condición necesaria de las buenas prácticas, exige replantearse paradigmas y epistemologías que den cuenta de la complejidad e incertidumbre que imprimen ideologías disruptivas con lo existente dando lugar a perspectivas innovadoras donde los sujetos deben reconstruirse como actores, saberes emergentes y condicionantes globales para la actividad.

La planificación, generalmente, se elabora y se aplica en una comunidad que presenta un conjunto de valores e intereses; este conjunto refleja la realidad sobre la cual la planificación va a operar. Las acciones definidas pueden ser apoyadas por los sujetos de la acción, resultar indiferentes ante las propuestas o ser rechazadas, la experiencia comparada nos demuestra que todo proceso de cambio genera conflictos, los cuales indicarán el grado de viabilidad que la implementación tendrá.

Una modalidad de superar los mismos es plantear la secuencia de los cambios por etapas, generando mecanismos de apropiación por parte de los sujetos de los procesos emergentes, ello no significa que debamos "incrustar" una propuesta tecnocrática abstracta, sino que por el contrario debemos plantearla en función de ese conjunto de valores e intereses que hemos identificados en la elaboración de la planificación.

Esta diversidad de enfoques propone desarrollar en el dictado de la asignatura que nos ocupa, un abordaje didáctico que contemple el perfil del egresado como un sujeto pedagógico que ejercerá una profesión, es decir con experticia en la elaboración de herramientas administrativas y de soporte para la gestión de las organizaciones basada en la investigación, el conocimiento disponible y una ética que proponga a la sociedad su continuo mejoramiento.

Para ello hemos diseñado una estrategia de enseñanza que priorice el desarrollo por competencias, que busque despertar en el alumno la necesidad de una preparación para el aprendizaje permanente. Buscamos desarrollar capacidades conceptuales a través de las clases teóricas y la lectura y comprensión de los textos aportados por la cátedra; las capacidades procedimentales a través de la elaboración de los trabajos prácticos grupales y las evaluaciones individuales; las capacidades actitudinales a través de consignas que lo lleven a adoptar posturas de búsqueda de profundización de los conocimientos en recorridos por materiales adicionales que el alumno debe obtener recurriendo a otras tecnologías que las que le provean desde la cátedra en el dictado - acompañando este proceso desde la orientación tutorial de los docentes -. Finalmente se busca desarrollar las capacidades éticas promoviendo la discusión grupal e individual de enfoques basados en los valores éticos que la moral y la cultura local y organizacional han desarrollado en nuestra contemporaneidad.

Fundamentación

La diversidad de enfoques en las necesidades emergentes de la formación nos propone desarrollar en el dictado de esta asignatura, un abordaje didáctico que contemple el perfil del egresado como un sujeto pedagógico que ejercerá una profesión, es decir con experticia en la elaboración de herramientas administrativas, de comunicación y de soporte para la gestión de las organizaciones basada en la investigación, el conocimiento disponible y una ética que proponga a la sociedad su continuo mejoramiento.

Nuestra intencionalidad educativa, enmarcada en el Plan de estudios aprobado y la Política Académica de la Facultad, para las clases teóricas se aplicará la metodología de Clase Magistral dialogada donde se busca interpelar a los alumnos en la recuperación de sus recursos metacognitivos provenientes de las otras asignaturas de la carrera. En las clases teórico - prácticas se aplican diferentes metodologías según los temas que se abordan; fundamentalmente se plantea el aula taller para generar capacidades de resolución de planteos en cada tema, o el aprendizaje basado en proyecto que se utiliza como modalidad de evaluación donde cada alumno va exponiendo los avances en su trabajo aportando a la construcción de un portafolios que le posibilita ir registrando sus avances en el aprendizaje. Se utilizan como recursos didácticos proyector, acceso a internet, audio, pizarra, etc., como también la utilización de la página www.economicasvirtual.edu.ar, aula virtual de la Facultad, la cual es de apoyo en el

dictado presencial de la carrera, a fines de mayor comunicación con los alumnos, provisión de material didáctico; literatura digitalizada de acceso libre o constitución de foros temáticos.

Adoptamos como acepción del concepto de competencias laborales el de INEM - Instituto Nacional de Empleo de España (1995) *"Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es mucho más que el conocimiento técnico referido al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia incluye, no sólo las capacidades requeridas para el pleno ejercicio de una actividad profesional, sino también abarca un conjunto de comportamientos: capacidad de análisis, toma de decisiones y habilidad para procesar y transmitir información; considerados necesarios para el desempeño del trabajo u ocupación".*

Son muchas las universidades que han reconocido que más que una amenaza, Internet se presenta como una oportunidad para crear nuevos métodos de comunicación asincrónica en la relación enseñanza – aprendizaje que se adapten a las necesidades particulares de cada alumno y al cambiante mundo en el que vivimos.

El ser humano en interacción con la tecnología, y las nuevas herramientas concebidas, se encuentra en una constante modificación junto a ellas, es así que se plantea el desafío de la formación profesional basada ya no solo en las organizaciones que actualmente encontramos, sino además en aquellas organizaciones del mañana, por ello las habilidades técnicas adquiridas en la universidad tradicional ya no son suficientes, aquí cobra relevancia un nuevo proceso de aprendizaje basado en una estructura pedagógica orientada a la formación de competencias.

De esta manera cada vez más la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración -FCEyA- de la UNCA está adoptando modelos híbridos que combinan la enseñanza tradicional, es decir presencial, con la instrucción en línea través de apoyos virtuales como campus abiertos donde el docente va construyendo modelos educativos flexibles y acordes a los nuevos tiempos como apoyo a la enseñanza presencial.

Esta modalidad conocida internacionalmente como "blended learning", traducido a veces como aprendizaje híbrido, semipresencial o combinado, es un modelo de formación que entreteje elementos de la clase presencial y el aprendizaje en línea. El aprendizaje combinado es un término que se utiliza cada vez más para describir la forma en que el e-learning se combina con los métodos de clase tradicionales y el estudio independiente para crear una nueva metodología de enseñanza híbrida. Es importante destacar que cuando nos referimos a aprendizaje híbrido, no estamos hablando de una metodología de enseñanza o filosofía pedagógica en particular, sino a los canales a través de los que se imparte la educación.

La modalidad de ir construyendo foros, la evaluación continua a través de portafolios donde el alumno puede observar su evolución en el acceso al conocimiento, el control de aprendizajes que realiza el

docente, entre otras técnicas que se aplican son elementos innovadores en las modalidades emergentes de la enseñanza en un mundo digital.

Desarrollo y resultados

Partimos de presentar los objetivos que nos hemos propuesto en el diseño del modelo de desarrollo curricular que pretende desarrollar en los sujetos del aprendizaje una contribución al desarrollo de las siguientes capacidades:

- Conocer la naturaleza del Planeamiento en sus diferentes horizontes y modalidades de construcción con un énfasis particular en la definición y desarrollo del negocio en las empresas.
- Comprender la utilización del planeamiento como herramienta indispensable para el gerenciamiento de las organizaciones.
- Desarrollar en el alumno capacidades para analizar, reflexionar y comprender el contexto interno y externo construyendo mecanismos de asesoramiento y producción para un adecuado gerenciamiento.

Nuestra intencionalidad educativa, enmarcada en el Plan de estudios aprobado busca desarrollar las competencias enunciadas a través de las siguientes herramientas:

a) Clases teóricas: magistrales dialogadas, se tiende a la búsqueda de la materialización del seminario; las mismas se generan partiendo de una incentivación previa de los docentes de la cátedra entregando a los alumnos la secuencia temporal del dictado de los contenidos que promueven la asistencia a las mismas con una base previa consistente en la lectura y comprensión de los textos aportados y sugeridos por la cátedra, el objetivo de las mismas es ir construyendo capacidades conceptuales y actitudinales ante el aprendizaje.

b) Evaluaciones individuales por unidad didáctica, se utilizan como control de lectura y de aprendizajes, se busca de esta manera la construcción de capacidades conceptuales.

c) Elaboración de un trabajo práctico grupal integrador a lo largo del dictado que busca desarrollar las capacidades procedimentales tales como el trabajo en equipo, definición de etapas entregando los avances, devolución de los docentes, reformulación si es necesario.

d) Asignación de un tutor (uno de los docentes de la cátedra) a cada grupo acompañando el proceso de elaboración durante todo el cuatrimestre utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas, videoconferencias a pedido de los alumnos, devoluciones específicas al trabajo de cada grupo fortaleciendo las carencias presentadas.

e) Las capacidades actitudinales se trabajan a través de consignas que lo lleven a adoptar posturas de búsqueda de profundización de los conocimientos en recorridos por materiales adicionales que el alumno debe obtener recurriendo a otras tecnologías que las que le provean desde la cátedra en el dictado - acompañando este proceso desde la orientación tutorial de los docentes -.

f) Finalmente se busca desarrollar las capacidades éticas promoviendo la discusión grupal e individual de enfoques basados en los valores éticos que la moral y la cultura local y organizacional han desarrollado en nuestra contemporaneidad. -

La modalidad adoptada para las clases teóricas tiene como sustento una estrategia donde se busca interpelar a los alumnos en la recuperación de sus recursos metacognitivos provenientes de las otras asignaturas de la carrera.

En las clases teórico - prácticas se aplican diferentes metodologías según los temas que se abordan; fundamentalmente se plantea el aula taller para generar capacidades de resolución de planteos en cada tema, o el aprendizaje basado en proyecto que se utiliza como modalidad de evaluación donde cada alumno va exponiendo los avances en su trabajo aportando a la construcción de un portafolios que le posibilita ir registrando sus avances en el aprendizaje.

La aplicación práctica posee como estrategia didáctica el aprendizaje fundado en proyectos, a través de las dimensiones que construyen un Plan de Negocios, con la guía y apoyo del docente.

Para ello se plantean tres entregas obligatorias, ordenadas según los contenidos de los avances y del documento final que son los siguientes:

- ✓ Avance 1. Presentación de la idea de negocio. Identificación de las oportunidades de mercado. Elaboración de una propuesta de Visión, Misión y Objetivos empresarios.
- ✓ Avance 2. En esta etapa deberán tener desarrollados la descripción y análisis de los aspectos interno y del entorno relevante para el negocio. Debe estar realizado el estudio de mercado.
- ✓ Documento final (Plan de negocio). Presentación escrita y exposición oral de la propuesta de negocio, con una propuesta de desarrollo estratégico y la construcción del flujo financiero correspondiente.

Las diferentes dimensiones poseen instancias de elaboración grupal, que pretende generar y promover aprendizajes tanto desde el trabajo colaborativo como así también de las inquietudes volcadas en un foro, posibilitando no solo responder dudas individuales y/o comunes, sino facilitando la capitalización del aprendizaje en conjunto al permitir ampliar la perspectiva en planteos que quizás alguno de los integrantes no hubiera tenido, es en base a la interacción que posibilita la validación y legitimación de pensamientos, experiencias e ideas diferentes, y con ello la adquisición de competencias genéricas y específicas.

A través del desarrollo práctico de los casos se busca reflexionar sobre el rol y la significación de la planificación en las organizaciones de las empresas adquiriendo la habilidad de presentar un enfoque holístico aplicados a la realidad que las mismas presentan en el contexto actual.
Las variantes aplicadas en las formas de enseñanza han permitido aumentar los indicadores de rendimiento de los alumnos, sin embargo, los problemas emergentes de la diversidad de formación de los alumnos impactan en la calidad de los aprendizajes.

Tal situación se evalúa en la posición de la asignatura dentro de la grilla curricular, la carrera de Contador Público la posiciona como asignatura optativa, en el último cuatrimestre del quinto año, en

tanto que la Licenciatura en Administración, como obligatoria en el segundo cuatrimestre del último año, ya que son dos planes de estudios diferentes. El Contador Pública no presenta formación en aspectos propios de la administración de empresas que, si lo tienen los estudiantes de la Licenciatura en Administración, por lo cual los estudiantes de Contador deben agregar un esfuerzo adicional para transitar con éxito el camino de la acreditación.

Algunas reflexiones de los alumnos

Caso 01: "En primer lugar, destaco que este trabajo nos permitió adoptar una visión de emprendedores y desde el día uno nos pusimos en ese rol. Pudimos ver lo difícil que es generar una idea de negocio que pueda ser rentable y más aún en una ciudad desafiante como Catamarca. Nos decidimos por el rubro gastronómico, pero desde el primer momento supimos que queríamos diferenciarnos y ofrecer algo distinto, surgiendo ..."

Caso 02: "La investigación de mercado con la encuesta fue la parte fundamental de este trabajo, nos brindó datos necesarios y respuestas a muchas de nuestras preguntas, si bien la mayoría de nuestros contactos no habían probado la comida …, muchos si piden delivery y si estarían dispuestos a probarla".

Caso 03: "Con el desarrollo de este trabajo práctico pude comprender la importancia de un Plan de Negocio para una empresa, al evaluar su viabilidad y prosperidad en el largo plazo. De cómo se deben analizar distintos factores que inciden de forma, directa o indirecta, en la puesta en práctica y funcionamiento de la organización; y que, en muchas ocasiones, personas que emprenden por primera vez no lo tienen en cuenta y luego se topan con grandes inconvenientes.".

Caso 04: "Para finalizar, quisiera mencionar que, como alumna de la carrera de contador, cursar la materia Planeamiento a Largo Plazo me enriquece de nuevos conceptos, aprendiendo cómo a partir de una idea nace una empresa, luego de un largo camino de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos.".

Caso 05: "Por último, hablar del cursado de la materia Planeamiento a Largo Plazo, realmente me gusto cursar una materia, donde las clases son participativas, permitiendo al alumno equivocarse y aprender de su error, el material de lectura a disponibilidad nuestra y la predisposición de los profesores para siempre estar atentos y disponibles ya sea para responder consultas e incluso hacer una reunión virtual. Me llevo un gran aprendizaje que espero saber aplicarlo en el futuro como profesional.".

En mérito de la extensión del trabajo dejamos estos casos como evidencia el relato de los alumnos, pretendemos con ellas dar cuenta de lo expresado más arriba. El aprendizaje por proyectos, la actividad enfocada a un objetivo preciso, apelar a recursos metacognitivos, favorece en los alumnos su preparación para el egreso de las carreras.

Conclusiones

Tal como lo expusimos, nuestra contemporaneidad nos interpela en la configuración de nuevas prácticas en todos los ámbitos de la vida en sociedad, en un mundo cada vez más digitalizado, acelerados los procesos por la pandemia, donde ejercitamos nuestra alteridad con la integración de herramientas tecnológicas en los procesos formativos que ya no se cuestiona, se hace.

Este marco ha dado una nueva forma de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje donde los muros de las instituciones educativas se desploman ante la inexorable situación de debilidad del ser humano ante la naturaleza, pretendemos lograr mejorar los resultados, cada año académico la cátedra se plantea analizar, reflexionar y mejorar sus prácticas de enseñanza, un indicador son las conclusiones individuales exigidas a los alumnos como condición de acreditación, sirven como brújula para el devenir de la misma.

Sin lugar a dudas, como una relevante conclusión, podemos dar cuenta de lo expuesto, que nos toca atravesar una coyuntura con fronteras difusas, la construcción de nuevos dispositivos pedagógicos conlleva a pensar nuevas estrategias didácticas, la incorporación de modelos híbridos que construyen estas estrategias implican un mayor tiempo de preparación del docente para la motivación de los alumnos, una forma de aprendizaje que incorpora elementos innovadores para los alumnos, finalmente, la hibridación recupera cosas ya consolidadas (seminario por ejemplo) con nuevas tecnologías que facilitan la incorporación de los nuevos dispositivos (hibridación a través del e-learning o aulas virtuales) facilitando la comunicación asincrónica y sincrónica en esa relación ontológica que da vida a las aulas. Innovar es crecer, como docentes debemos dar cuenta de eso, las generaciones futuras habitarán un mundo que desconocemos, estar en la frontera nos permite achicar la brecha entre el hoy y ese mañana tan incierto como complejo.

Referencias Bibliográficas

BALANKO-DICKSON, Greg (2008). Como preparar un plan de negocios exitoso. Mexico: Mc Graw Hill.

CHIAVENATO, Idalberto. (2002). Administración en los nuevos tiempos. Bogotá: Mc Graw Hill. Capítulo 7.

DRUCKER, Peter (1994). La Sociedad Pos capitalista. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Cuarta reimpresión.

FELCMAN, Isidoro; KRIEGER, Mario; LAROCCA, Héctor (2013). Planeamiento estratégico. Buenos Aires: Errepar.

HERMIDA, Jorge; SERRA, Roberto; KASTIKA, Eduardo (2001). Administración y estrategia. Buenos Aires: Ediciones Macchi. 4º Edición.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO DE ESPAÑA (1995). Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Madrid: Autor.

MORÁN OVIEDO, Pablo. (2003). *"El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula".* Revista Contaduría y Administración Nº 211, octubre – diciembre. Pp. 17 – 30.

ORJUELA CÓRDOVA, S.; SANDOVAL MEDINA, P. (2002). "Guía del Estudio de Mercado para la Evaluación de Proyectos". Tesis de la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Carrera de Ingeniería Comercial. Santiago – Chile.

SAPAG CHAIN, Nassir; SAPAG CHAIN, Reinaldo (2005). Preparación y Evaluación de Proyectos. Santiago de Chile: Mc Graw Hill. Cuarta edición. Capítulos 1 y 2. http://www.cuspide.com/isbn/9562782069.

ALUMNOS MONITORES, UNA EXPERIENCIA EN LA CÁTEDRA DE PRÁCTICA PROFESIONAL DEL CONTADOR

Seguí, Graciela Adriana; Lamas, María Florencia
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy
adrianasegui@face.unju.edu.ar - mlamas@face.unju.edu.ar

EJE TEMÁTICO: Propuesta o idea innovadora en la enseñanza.
PALABRAS CLAVES: Alumno monitor, experiencia formativa, reflexión.

Resumen

Hace varios años, en la materia de Práctica Profesional de la carrera de Contador Público nos venimos cuestionando la manera de evaluar las competencias, capacidades y habilidades que los estudiantes han ido adquiriendo a lo largo de su paso por la facultad; ya que en esta materia se trabaja sobre el ejercicio profesional, experimentar la actuación del contador; pero desde el año pasado ha sido más fuerte dicho cuestionamiento dado que, tras la pandemia la modalidad virtualidad se instaló por primera vez, al cien por ciento y sin previo aviso, debimos enseñar y aprender a través de ella.

Por ello el año paso, en el año 2020, hemos decidido evaluar la primera unidad de la materia a través de la realización de un video sobre el tema de la ética profesional en el ejercicio de la profesión del Contador Público, los resultados obtenidos fueron maravillosos e ingenioso, se usaron escenas de películas donde se cuestionaba la ética, otras eran imágenes con relatos, canciones, etc., la experiencia fue más que satisfactoria.

En este año, nos desafiamos más y se trabajó con un proyecto denominado “Alumnos Monitores” con el fin que los estudiantes pudieran transmitir su conocimiento y el saber hacer a otros estudiantes de cursos menores y poder experimentar el enseñar y trasmitir su conocimiento, usando todas las herramientas que, a su juicio, serían las ideales para lograr dicho objetivo.

Esta experiencia formativa fue de gran valor para los estudiantes y los profesores, ya que nos enseñó maneras distintas de acompañar, ayudar, integrar, trasmitir el conocimiento y nos llevó a la reflexión y el análisis

INTRODUCCIÓN

La cátedra de Práctica Profesional del Contador, es una materia del 5° año, del segundo cuatrimestre de la Carrera de Contador Público.

En el programa analítico de la misma las tres primeras unidades sobre contenidos como: Incumbencia Profesional, Ética profesional, Tramites de inscripción en distintos organismos nacionales, provinciales y municipales, Órganos de una Sociedad, Estructura, Manuales Administrativos, Sistemas de Información de Gestión Administrativa, entre otros.

La evaluación de dicho contenido ha sido tradicionalmente a través de parciales escritos, conformados por: preguentas a desarrollar, completar texto, verdadero-falso, y opción multples. En los dos últimos años se ha incursionado en otras manera, dado que todo esta cambiando, que los jovenes van a vivir en un mundo VICA, Volatil, Incierto, Complejo y Ambiguo, en el que considremos que dicha manera los extresa, lo tensiona, le pone como objetivo el aprobar el parcial más que el adquier la competencia, capacidad o habilidad por los que los hace perder su norte dejera de mi mirar el **qué** estudian, el **para qué** de lo que estudia, el **cómo** lo van aplica y el **cúando** lo van a utilizar. Es por todo ello que, en especial en este año, se ha implementado el proyecto "Alumnos monitores".

FUNDAMENTACION:

El proyecto de *"alumnos monitores"* fue una actividad evaluativa que planteaba la catedra PRACTICA PROFESIONAL de 5º año de la carrera de Contador Público de la FCE - UNJU, se constituyó como una estrategia académica y sobre todo en una herramienta pedagógica clave para el éxito formativo de los estudiantes, su propósito mayor fue favorecer la disminución de la deserción y garantizar la permanencia de los estudiantes en la Universidad a través de la propuesta de la cátedra.

Otros beneficios más específicos y académicos fueron: Cuando el estudiante es monitor se beneficia con el fortalecimiento de sus capacidades aprendidas; como así también el fortalecimiento de sus conocimientos, porque cuando enseña a otro se ve obligado a usar el rigor y la precisión y adquiere una valiosa experiencia al desarrollar una práctica pedagógica vivencial.

La propuesta establecía la participación de los alumnos de **5º año**, con conocimientos y capacidades construidas a lo largo de su trayecto formativo en el cursado de la carrera, para la realización de prácticas simuladas de asesoramiento, acompañamiento a estudiantes de **2º año** de la misma carrera, a través de prácticas de monitoreo.

Para ello, se conformaron grupo de alumnos monitores para el desarrollo de las actividades de prácticas profesionales como situaciones de simulación para la mejora de su perfil profesional.

Esta experiencia formativa les permitió a los estudiantes:

- Aprender cómo ayudar a compañeros de otros cursos, posibilitando un crecimiento en lo personal, académico y para el campo laboral en el que se desempeñaran más adelante.

- Promoción de una mayor integración entre estudiantes de diferentes años y el sentido de pertinencia en la universidad
- Generar una oportunidad para fortalecer los conocimientos específicos y poder transmitirlos a más estudiantes.
- Favorecer competencias de liderazgo, asertividad, expresión, escritura.
- Ofrecer a los estudiantes de 5º año espacios de capacitación integral para transitar por un proceso de coevaluación de competencias propias.
- Consolidación del equipo académico en un marco de solidaridad entre estudiantes, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento del desempeño académico de sus prácticas profesionales futuras.

Asimismo, le permitió al estudiante lograr específicamente:

- Identificar la vinculación y articulación temática (vertical y horizontal) con las materias del Plan de Estudio que ya cursaron.
- Reconocer los aspectos que comprende la Incumbencia Profesional, el perfil del Contador Público, así como las expectativas del mercado laboral.
- Identifiquen los roles del Contador público en la gestión de las organizaciones.
- Lograr que los estudiantes analicen los alcances y limitaciones de los elementos teóricos de los Sistemas de Información de Gestión Administrativa (Tipos y sus funciones) Ciclo operativo de las empresas comerciales con los procedimientos administrativos (cursogramas Venta, compras, cobranzas y pagos), formularios internos y externos (función que cumplen), Código Civil y Comercial, Ley General de Sociedades art 61 a 65 y los libros Societarios obligatorios (modelos, importancia de cada uno).
- Reconozcan las implicaciones éticas profesionales asociadas al ejercicio de la administración. (Principios, Valores y las Responsabilidades Profesional, Civil y Comercial)

DESARROLLO

La propuesta se organizó de la siguiente manera:

Los estudiantes de 5 año que cursan la cátedra de Práctica Profesional a fin de evaluar su conocimiento respecto de tres unidades del programa, debían contactar a dos alumnos de 2° año con el objeto de monitoréalos en algunos de los ejes temáticos que se describieron. Los estudiantes estaban conformados en grupos de 5 o 6 integrantes, las actividades que se desarrollaron fueron realizadas algunas de manera individual y otras de forma grupal. El tiempo de duración fue de dos semanas.

Asimismo, debieron establecer el conocimiento académico que tiene los estudiantes monitoreados antes de iniciar las actividades y al finalizar las mismas, midiendo los objetivos alcanzados y emitiendo gráfico e informe final para muestra de los resultados obtenidos.

Durante todo el proceso los docentes de la cátedra fueron acompañando a los alumnos y observando todo su desempeño, al igual que los docentes respecto de los alumnos monitores.

Los ejes temáticos que se pudieron elegir fueron los siguientes:
TEMA 1: Incumbencia Profesional, perfil del Contador Público y expectativas del mercado laboral. Vinculación con las materias del Plan de Estudio
TEMA 2: Ética Profesional (Prologo, Principios, Valores y las Responsabilidades Profesional, Civil y Comercial)
TEMA 3: Código Civil y Comercial, Ley General de Sociedades art 61 a 65 y los libros Societarios obligatorios (modelos, importancia de cada uno).
TEMA 4: Sistemas de Información de Gestión Administrativa (Tipos y sus funciones) Ciclo operativo de las empresas comerciales con los procedimientos administrativos (cursogramas Venta, compras, cobranzas y pagos), formularios internos y externos (función que cumplen)
TEMA 5: Organización de la sociedad con la Estructura, manuales de procedimiento y de misiones y funciones y los formularios internos y externos.

Las actividades que se desarrollaron para dicho proyecto fueron:

1- **Selección de temas:** cada grupo de alumnos eligió un tema.
   Asimismo, acordó 3 días y horarios tentativos para desarrollo del tema a trabajar. Con la posibilidad de ampliar el número de encuentros, en caso que, lo consideraron necesario.
2- **Diseño de Encuesta**: entre los integrantes del grupo diseñaron una encuesta a fin de establecer el grado de conocimiento y vinculación de los estudiantes de 2° sobre los temas establecidos en los ejes temáticos.
   Realizaron preguntas que fueran con respuesta cerradas, (ej.: respuesta de SI, NO, NO SÉ, o de opción múltiple como 1, 2, 3, 4, 5,6.)
3- **Elección del Estudiante**: se le ofreció una lista con nombres y contactos de los estudiantes de 2° año que cursan Contabilidad Superior II y debían elegir dos y contactarlos para ser a quienes fueron monitoreados durante dos semanas
4- **Concretar el primer encuentro**: Con el estudiante monitoreado generaron contexto, comentaron sobre ellos., cuál era su misión y acordaron fechas de los encuentros para realizar encuesta y enseñar lo contenidos a abordar.
5- **Aplicación de la encuesta**: Llevaron a cabo la encuesta con los alumnos seleccionados a fin de establecer el punto de partida para luego desarrollar los contenidos expresados en los ejes temáticos.
6- **Selección y elaboración del material didáctico y de evaluación**: Entre los integrantes del grupo luego de los resultados de las encuestas realizadas, diseñaron actividades para desarrollar con los estudiantes, las cuales pudieron ser grupales o individuales; presencial u on line; juegos, power point, videos, etc.
   Establecieron concretamente las actividades, cantidades de encuentros, el tiempo que llevaba cada uno, el día, la hora de inicio y cierre, la modalidad y el lugar.
   Asimismo, al final debían hacer un cuestionario de preguntas u otra actividad para evaluar lo aprendido.
7- **Desarrollo de actividades**: fue la puesta en práctica de las actividades diseñadas, conforme los días, horas, modalidades, etc.
   Se realizaron como mínimo 3 (tres) encuentros para abordar las actividades y la evaluación.

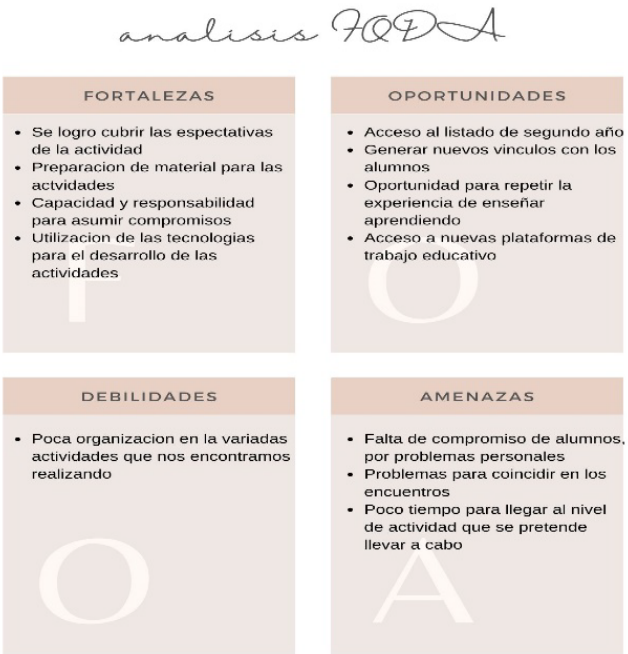
8- **Lista de Cotejo y registro**: Elaboraron una matriz que indicó las palabras, frases u oraciones que señalaron con claridad las acciones, tareas, comportamientos, habilidades o actitudes que se deseaba evaluar y los resultados obtenidos (ej. alcanzado, -superado-, no alcanzado- no superado, valorado – ignorado) Se debía presentar 1 Lista de cotejo de los alumnos monitoreados de 2º año y otra del grupo evaluador (autoevaluación)
9- **Emisión de informe:** Fue la elaboración de un informe final grupal de los resultados obtenidos estableciendo:
   a) **Presentación de lo realizado.**
   b) **Contenidos abordados,**
   c) **Los resultados obtenidos.**
   d) **Reflexión grupal.**
   e) **Elaboración de un FODA, sobre lo aprendido.**

El tiempo establecido fue de **dos semanas**, entre el 22 de setiembre y el 6 de octubre.

Realizaron un gráfico de Gantt con las actividades y los días que se llevaron a cabo las actividades.
Con este proyecto el equipo de catedra de Practica Profesional, realizó una evaluación de proceso durante toda la experiencia de la monitoria.
Se realizaron observaciones de los participantes, reuniones de orientación, consulta y de apoyo y se efectuaron co-evaluación con espacios de reflexión y datos de interés.
Los criterios para la evaluación fueron:

- Participación de los estudiantes.
- Desenvolvimiento, protagonismo, liderazgo, organización de cada grupo
- Terminología empelada.
- Creatividad e innovación en la actividad.

Resultados obtenidos por los alumnos monitores.
Como resultado final de la experiencia, se adjunta algunos FODA y reflexión grupal de los estudiantes monitores sobre lo vivenciado:



REFLEXION GRUPAL Grupo 7

Podemos concluir en pocas palabras, que el trabajo en cuestión, pudo elevar nuestro nivel de educación y aprendizaje. Y que, a pesar de los contratiempos, creemos que llegamos a cumplir con los objetivos propuestos por la catedra.

Además, el hecho de relacionarnos con alumnos de los primeros años de la carrera, nos llevó a tener sentimientos encontrados llevándonos al pasado y recordar cuales fueron nuestros puntos débiles en ese momento. Cabe resaltar en este punto, el buen compañerismo que se obtuvo de los alumnos monitoreados otorgándonos una buena parte de sus tiempos.

Y por último consideramos que el método de evaluación propuesto resulto ser más dinámico y eficaz en lo que respecta al estudio de los temas abordados en el proyecto.

Análisis FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
-Compromiso y trabajo en equipo - Generación de un ambiente agradable conlos alumnos - Claridad y precisión en las charlas - Puntualidad en los horarios establecidos. - Elaboración y ejecución del plan de actividades. - Utilización de las herramientas virtualespara una reunión dinámica - Espíritu de equipo - Experiencia y conocimiento avanzado porparte de los alumnos monitores - Habilidad y velocidad para coordinar y organizar actividades en equipo -	-Predisposición de la cátedra para coordinar la actividad evaluativa - Interés de los alumnos monitoreados. -Gran cantidad de TICs disponibles (whatsapp, canva, kahoot, meet, formulario de google) -Rapidez en el contacto con alumnos através de la lista provista por la cátedra -Facilidad de comunicación entre pares (alumnos)
DEBILIDADES	**AMENAZAS**
-Exceso de lenguaje técnico en situaciones concretas -Administración de los tiempos de exposición - Timidez por parte de algunos integrantespara expresarse	-Compaginar horarios disponibles de ambos grupos -Escasez de tiempo

REFLEXIÓN GRUPAL Grupo 4

La actividad desarrollada ha sido sumamente enriquecedora, no solo hemos logrado reafirmar los conocimientos adquiridos en la primera parte del cursado de la asignatura Práctica Profesional, sino también, el empleo de las herramientas adquiridas a lo largo de los años de estudio.

Nos hemos introducido al desarrollo de la comunicación, del trabajo en equipo y de las relaciones interpersonales, que poco se adquiere a lo largo del cursado de la carrera de CPN, ya que ésta en general tiene amplio abordaje Técnico.

Ésta forma de evaluar nos ha revelado la necesidad e importancia de saber transmitir ese conocimiento técnico del que disponemos, a un tercero que no es especialista, pero que requiere asesoramiento. Haciendo una analogía con lo que será nuestro futuro profesional, los alumnos de 2do año tomaron el rol de nuestros futuros clientes y el objetivo fue captar su interés, a través de la persuasión y diversas herramientas tecnológicas (formularios de google, meet, kahoot, etc

FODA GRUPAL	
Fortalezas	**Oportunidades**
Disponibilidad de un espacio Virtual para la realización de los encuentros, a pesar de vivir muy alejados. **Conocimientos adquiridos a lo largo de la Carrera.** **Contar con el contenido Teórico de la misma cursada de las materias.** **Colaboración y asesoría del docente.** **Comprensión entre compañeros.** **Ayuda Mutua.** **Cooperación para el cumplimiento de las actividades.**	**Trabajar como tutores.** **Adquirir nuevos conocimientos mediante el Intercambio de conocimientos entre tutores y alumnos monitoreados.** **Conocimiento de la situación actual del alumno monitoreado en cuanto a lo aprendido.** **Conocer nuevas personas.** **Compartir nuevas experiencias.** **Enriquecimiento personal.**
Debilidades	**Amenazas**
Dificultades de los integrantes del grupo, para poder reunirse, o coincidir en horarios. **Discusiones por no estar de acuerdo.** **No se logró dictar la cantidad de temas deseadas debido a la falta de tiempo.** **No poder transmitir de forma adecuada los contenidos por diversas situaciones.**	**Rivalidad entre compañeros.** **No poseer los conocimientos necesarios a veces.** **Desaprobar el trabajo por no presentarlo a tiempo.** **Ausencia de algún integrante por falta de tiempo a algunas reuniones grupales.** **Perdida del interés del alumno y abandono de las actividades.**

REFLEXIÓN GRUPAL Grupo 5

A modo de reflexión grupal, todo el equipo de trabajo obtuvo una valiosa experiencia a través de las actividades abordadas con los alumnos monitores de segundo año, denotando tanto nuestras capacidades de socialización, como así también, las limitaciones personales al momento de transmitir conocimientos.

De forma conclusiva, a través de todo el trabajo realizado logramos comprender la importancia de adquirir habilidades blandas para un futuro desenvolvimiento como profesionales, las cuales nos van a ser de gran utilidad a la hora de establecer relaciones en todo el ámbito de actuación de un Contador Público.

	FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
NEGATIVO	DEBILIDADES	AMENAZAS
	● Dificultad para coordinar encuentros donde coincidamos para realizarlas evaluaciones conjuntas. ● Limitación horaria en las sesiones, ya que se necesita mucho tiempo para su realización y un adecuado seguimiento de los alumnos monitoreados ● Poca formaciónpedagógica. ● Disponer de material entendible para guiar a losalumnos en el uso de lenguaje técnico apropiado.	● Falta de interés de alumnos ● Deficiencia en el aprovechamiento total de lasherramientas de internet para desarrollar más actividades interactivas con los alumnos, pero se asocia a la limitada disponibilidad horaria de las partes.
POSITIVO	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
	● Cooperación y trabajo en equipo ● Creatividad: para adaptarse a los cambios y dar soluciones eficientes para las tareas asignadas ● Flexibilidad ante la adopción de nuevos desafíos. ● Motivación y predisposición de las partes para reunirse fuerade los horarios de clases. ● Innovación: implementación de trivias mediante aplicación móvileducativa. ● Experiencia adquirida en latutoría, y mejorar la forma de transmitir conocimientos. ● Apoyo de la cátedra dePráctica Profesional.	● Disponibilidad de herramientas de comunicación virtuales ● Permite mayor control y elmanejo de la información que manejan los alumnos. ● Participación de alumnos deaños superiores como experiencia académica. ● Generación de disparadoresdonde hace falta reforzar los conocimientos adquiridos por su parte.

REFLEXIÓN GRUPAL Grupo 6

La actividad planteada significó para nosotros, alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas, un desafío tanto académico como personal, donde se remarca la importancia de llevar a cabo este tipo de actividades en las que se pueda llevar a la práctica lo aprendido a lo largo de toda la carrera.

Al tratarse de una materia meramente aplicativa, como su nombre lo indica debería desarrollarse en base a una realidad lo más cercana posible y ser evaluada desde otra perspectiva vinculado a una formación, aprendizaje y experiencia.

Consideramos que la actividad propuesta por la cátedra, dado el contexto por el que estamos atravesando, nos llevó a experimentar una realidad diferente y adaptarnos alos cambios, lo cual implicó desarrollar nuevas herramientas para aplicar los conocimientos y aprovechar de manera beneficiosa los medios actuales que permitecomunicarnos y cumplir con las tareas asignadas.

En nuestra experiencia, esta actividad fue positiva dado que nos permitió desarrollar habilidades en distintos aspectos, es así que se pudo potenciar habilidades blandas como el trabajo en equipo, comunicación, relaciones interpersonales, adaptación a los cambios. De esta manera nos fue posible perfeccionarnos en la práctica de establecer contacto con los clientes, creatividad para definir estrategias y formas eficientes de transmitir nuestros conocimientos haciendo uso de los recursos disponibles.

Además, para poder desarrollar los ejes temáticos fue necesario repasar contenidos y buscar información actualizada, ya que de esa manera fijamos conocimientos y nospermitió desarrollar las habilidades duras en este aspecto. Con esta actividad, confirmamos que enseñar lo aprendido es una de las mejores maneras de fijar conocimientos y adquirir experiencia.

La elección de los ejes temáticos “la Incumbencia Profesional y la Ética”, se debió a que para nuestra opinión son temas poco abordados, y no tratados en profundidad con anterioridad en otras materias. A su vez, el perfil del contador y las expectativas del mercado laboral, son dos aspectos que consideramos que son de mucha utilidadpara el egresado cuando piensa en especializarse y conocer cuáles son las posibilidades que el mercado posibilita. Además de los distintos tipos de responsabilidades tienen los contadores en los diversos deberes que surgen de las leyes que rigen la profesión como de los Códigos de Ética dictados por los colegios profesionales.

Este tipo de tareas optimiza la comunicación, el pensamiento lógico y el trabajo en equipo.

Concusión

Luego de llevar a cabo este proyecto, podemos concluir que la experiencia fue de muchísimo valor para todos, tanto alumnos de ambos cursos, como los docentes. Los estudiantes de 5° pudieron aplicar su creatividad, trasmitir su conocimiento con liviandad, soltura, trabajando en equipo, mejorar su comunicación con otros y aplicando todas las herramientas disponibles. Los alumnos de 2° disfrutaron, se integraron, sociabilizaron con compañeros de otro curso, generando nuevos vínculos y vivenciaron la perspectiva del futuro profesional. Los docentes aprendimos a evaluar de manera diferente y adquirimos nuevas herramientas para enseñar.

DESCUBRIENDO LA CONTABILIDAD COMO DISCIPLINA ÉTICA
EXPERIENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES SOBRE SITUACIONES ÉTICAS DEL CONTADOR

Seguí, Graciela Adriana; Lamas, María Florencia
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy
adrianasegui@face.unju.edu.ar - mlamas@face.unju.edu.ar

EJE TEMÁTICO: 3 Propuesta o idea innovadora en la enseñanza.
PALABRAS CLAVES: Ética Profesional- Innovación – Principios- Reflexión- Aprendizaje

RESUMEN

El Contador Público antes que tal, es hombre. Su profesión es consecuencia de su existencia, de su educación, de su formación…" (Papa Francisco, 2014). Como primera manifestación, el campo del trabajo se desarrolla en un aquí y ahora, que cobra sentido bajo un entorno próximo que lo compromete a la concreción de un sin fin de intereses. El ejercicio profesional debería potenciar una visión crítica y una posición convincente sobre temas que hacen a la preocupación colectiva de nuestra sociedad: disminución del ingreso, del crecimiento productivo y de la capacidad de consumo; la transformación tecnológica y productiva en polos, el trabajo precario, la ecología y su cuidado. Como segunda manifestación hallamos el horizonte del educador de ciencias económicas impregnado de incertidumbres, cambios vertiginosos, nuevas demandas, y principalmente, de dudas. Nos preguntamos cómo caminar con paso firme hacia lo que creemos y deseamos para nuestros estudiantes, nuestras instituciones y nuestra sociedad, cómo armonizar nuestras estructuras personales y significados sobre qué, y cómo debemos enseñar con los constantes desafíos, transformaciones, innovaciones educativas y rupturas paradigmáticas que presenta el mundo contemporáneo. Compartimos que "sobresalir por la calidad de la actuación, la prudencia, el saber hacer como conocimiento práctico que consiste en saber que hay que hacer y hacerlo" (Consejo Profesional de Ciencias Económicas de Jujuy C.P.C.E.J., Código de Ética, 2002). Con este fin, la actividad contable involucra una práctica y una construcción social que impacta directamente la manera en que las organizaciones se relacionan con el entorno mostrando como es el "mundo de los negocios", en tal concepción descansa el inmenso poder de la contabilidad. Deberíamos cuestionar si en esta tríada- persona, negocios y sociedad- cabe lugar para los valores, para los principios de la ética, la virtud de la justicia como bien supremo. ¿Qué aporta la ética a la contabilidad? Se podría decir que la Ética dota a la profesión de los cimientos morales en la construcción del carácter del contador considerando principios más allá de los normativos, y los enraíza propiciando actuaciones dirigidas a la realización de una sociedad equilibrada y justa, en la cual las empresas e instituciones ofrezcan valor al bienestar social de las personas.

Los estudiantes y jóvenes profesionales jujeños recorren la carrera de contador público y sus alcances fuera del cuadro de las tendencias y problemas de su región y sus consecuencias desde la perspectiva ética. Bajo estas condiciones, el proceso pedagógico no enfatiza la creatividad, o el desarrollo histórico y el impacto social, menos aún las preocupaciones morales. El aislamiento crea "una imagen deshumanizada de las ciencias, no preocupada por las inquietudes e intereses de la mayoría de la gente y alejada de las vidas reales de quienes hacen ciencia, quienes la usan y quienes son afectados por ella" (Lemke, 2006). Se necesita erradicar la disociación hasta hoy planteada entre lo que en las aulas se brinda (conocimiento vacío, inmutable, prácticas obsoletas, descontextualizadas) y lo que el joven necesita para enfrentar el mundo y aprender continuamente a habitar en él. El deber ser no es solo imaginario, hay que trabajar y esforzarnos para lograr mejores alumnos, excelencia académica, investigadores activos, ciudadanos del mundo, y pensar la educación en los términos de Federico Mayor cuando expresa que "La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo." (Federico Mayor, en Morín, 1999).

MARCO REFERENCIAL Y POSICIONAMIENTO TEÓRICO

Para dar inicio a la tarea, se aclara que el marco referencial y posicionamiento teórico tomado halla su fundamentos en pensar que el proceso enseñanza aprendizaje se va re-construyendo en una dinámica abierta tanto a la renovación como a las innovaciones que surjan de la reflexión sobre la práctica en el aula (reflexión + acción) a través de la cual se perfila la profesionalidad del docente y el sentido artístico de su quehacer, mediando la interpretación de la práctica social y personal, en la que se decide y actúa, dentro de una incertidumbre y pluralidad valorativa. Asimismo, se concibe como la práctica de la libertad en la medida que contribuye a problematizar la realidad vivida como algo susceptible de ser transformado; dando apertura a la crítica que abre camino hacia la mejora; y a la vinculación de la práctica y la descripción de esa acción tal como ha expresado Iglesias, (2009) ut supra

Aula Aumentada: El Aula es un nuevo espacio, un espacio diferente que trasciende el espacio físico material trazado por el contacto interpersonal, que ahora se haya intervenido por la tecnología, es decir este espacio se ve impactado comunicativamente, aumentado y modificado. La clave es aprovechar estas condiciones y estas posibilidades para reformular el movimiento en un terreno presencial incrementado por el entorno virtual con el objetivo de optimizar lo que se trata en el aula como espacio físico limitado, en este nuevo espacio "lo digital y presencial se combinan".

Nuevas formas de enseñanza-aprendizaje: las nuevas condiciones de producción, consumo y circulación de discursos, saberes y datos, provocan el crecimiento exponencial, dinámico y cambiante, de mayor fluidez con un fuerte impacto en la comunidad educativa en general. En especial los jóvenes son los que generan un nuevo consumo de información y contenidos mediados con nuevos formatos y herramientas tecnológicas.

Aprendizaje colaborativo: tal como lo expresó una docente *"vamos juntos aprendiendo verdaderamente lindo".*

-Los estudiantes en ambientes rurales tienen mayor acceso a la información y el conocimiento a través de las potencialidades que ofrecen las tics. La consecuencia directa y positiva, en este aspecto es la disminución de las distancias entre los alumnos rurales y los de la ciudad registradas históricamente.
-Noción de aprendizaje ubicuo: El aprendizaje no se limita a las instituciones formales sino en diferentes lugares y momentos debido a la mayor portabilidad y movilidad de los nuevos dispositivos informáticos. Ahora se piensa en la educación entre múltiples contextos (entornos de aprendizajes informales y formales). La clave es llevar (ó traer) las enseñanzas que se adquieren en otros contextos a las aulas ó educación formal.

Aprendizaje colaborativo y social: cambia la motivación de los estudiantes, es aprender juntos en una relación social de aprendizaje.

Oportunidad de investigación: la escuela es el espacio común para aprender, incorporar y producir conocimiento a partir de este contexto y sus múltiples facetas.

Aprendizaje situado: donde lo aprendido se aplica a ese problema o situación específica que se enfrenta.

Aprendizaje secundario: a través de la relación de la comunidad y familia de estos alumnos que provoca la transferencia del aprendizaje a sus hogares. Ahora, las nuevas formas de relacionarse con el conocimiento en diversos contextos apalancan el aprendizaje de otras personas que no siempre tienen acceso a la tecnología.
-Idea de espacio compartido: sentir el espacio de otros como propio, incorporando y compartiendo currículos, planificación, videos de las clases, experiencias de lo que funcionó y lo que no funcionó.
Situaciones y antiguas prácticas docentes que se enfrentan a nuevos dilemas:
Dilema 1: las estructuras dentro de las esferas del aula se mantenían rígidas ante los inminentes cambios, la noción de aprendizaje ubicuo y aula aumentada parecían no intervenir en las prácticas educativas actuales.
Dilema 2: el aprendizaje colaborativo y social y la hiper comunicación y espacio compartido aún no se ve de manifiesto en las prácticas siendo visible la vivencia del aula cerrada (aunque mediada por la virtualidad) y la enseñanza basada en el trabajo individual del profesor.
Dilema 3: la ética no está siendo considerada como temática transversal a toda la carrera del CPN –es un tema dentro de una unidad de una materia solo de 5° año- dejando de lado la oportunidad de un espacio común de reflexión y aprendizaje.
Dilema 4: la noción de realidad económica es teórica, no existe una verdadera transferencia de los problemas contextuales en un aquí y ahora próximos, por lo que el aprendizaje situado no está incluido en la agenda.

CARACTERIZACIÓN DE SITUACIONES ÉTICAS E IDENTIFICACIÓN EN LA PROPIA REALIDAD EN ESPACIOS VIRTUALES

Objetivos:

- Trabajar en equipo. Ayuda a proyectar y organizar las actividades con otros, con lineamientos claros en plena colaboración para lograr fines comunes.
- Implicarse con la realidad y vislumbrar las conexiones de la disciplina con la ética, principio y valores. Contextualizar la problemática económica financiera con su marco teórico y ético para interpretar sus vinculaciones y apartamientos.
- Elaborar, aportar y difundir producciones académicas. Publicar y compartir una producción audiviosual (video) sobre la problemática de la ética y la profesión.
- Prever las acciones a futuro con miras afrontar exitosamente el mundo laboral y profesional en el área contable. Se propone la revisión del perfil profesional del contador actual, como producto de un mundo cada vez más competitivo con quiebres éticos y morales.

  Se ha trabajado con un grupo de alumnos de 5° año de la carrera de Contador Público y como experiencia evaluativa, se solicitó la producción de un video, donde se abordaran temas relativos a la ética profesional del contador. Al respecto se obtuvieron distintas producciones tales como:

  - Escenas de novelas completas, donde se solo que mostraron partes de las misma, donde se solicitaba a la secretaria que adulterara información para ganar una licitación,
  - Imágenes de las escenas de una película, pero en este caso las voces eran de los alumnos donde mostraban claramente una situación ética
  - Desarrollos de casos de éticas profesional, con varias imágenes y voces películas o series donde se mostraba claramente la ética profesional

Esta experiencia fue de gran valor para los estudiantes donde pudieron observar que la ética profesional es transversal a nuestras vidas y como algunos actos impacta de manera determinante en la sociedad.

ROMPIENDO ESQUEMAS OBSOLETOS: REFLEXIÓN SOBRE IDEAS SUPERADORAS

Necesidad de cambio: caracterización de los nuevos espacios educativos (Imbernón, 2009; Rivarosa, Astuillo, & Roldán, 2009):

- Disyuntiva entre la racionalidad verdadera y la racionalización cerrada, acabada y determinista.
- La multiplicidad, la diversidad y pluralidad de los individuos, las culturas y la sociedad con nuevos escenarios de aprendizaje: otras dimensiones que involucran democracia e institución, elección de problemas y contenidos, relación docente –alumno– conocimiento.
- La radicación de un paradigma que permita el conocimiento complejo: reforma del pensamiento que asuma el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo.
- Vivir y convivir con la incertidumbre, valorando nuevos conceptos: riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones.
- La hiperinformación, y comunicación global: el mundo mediado por las TICS.

- Las necesidades culturales y sociales de hoy demandan una docencia con nuevos perfiles pedagógico-didácticos, ideológicos y tecnológicos.

a) Prácticas educativas que se identifican con esa necesidad de cambio.

Respuesta al Dilema 1, los mejores profesores han sido considerados como aquellos que tienen la capacidad de expresar y trasmitir el conocimiento producido en sus áreas específicas, en casos extremos alguna vez impresiona la capacidad de retención y repetición de textos de cabecera que han demostrado durante años de docencia, asumiendo de esta manera un papel tradicional "transmisionista" de docentes y "repeticionista" de los alumnos. Es decir, el método aplicado ha sido centrado en la oralidad, manifestado por la clase presencial basada en la escucha y orientación docente.

Respuesta al Dilema 2, no existe una comunicación fluida, entre pares docentes ni entre docentes-alumnos. Continúan compartimentos estancos, inclusive cátedras que pertenecen a un área temática común -de contabilidad ó administración o economía- y relacionadas en el diseño curricular, aparecen disueltas y atomizadas.

Respuesta al Dilema 3, constituir el pensamiento ético como un elemento transversal en todo el proceso académico formativo e integral del Contador.

Respuesta al Dilema 4: los trabajos prácticos que se desarrollan en clases son descontextualizados, ajenos a toda situación concreta y real. Por ejemplo para registrar contablemente operaciones de una empresa los precios tomados para las compras y/o ventas son irrisorios; el volumen de operaciones es mínimo (siendo que la realidad global en el interior de las empresas se caracteriza por la imponente masa y variedad de operaciones financieras, económicas y patrimoniales); las consignas y su desarrollo siguen en la esfera del cálculo manual sin la utilización de sistemas (hoy es impensado llevar una contabilidad manual, aún si la organización es pequeña o unipersonal), esto marca la imposibilidad de llevar efectivamente los contenidos teóricos a la práctica. Se aclara que este punto, no sólo se refiere al uso de tecnologías como una simple herramienta que facilita llevar adelante el proceso contable sino que comprende nuevas formas de hacer las cosas, nuevas competencias en el manejo de la información contable y financiera (clasificación, identificación de operaciones, nuevas formas de obtención de resultados operativos y económicos) nuevas formas de organización administrativas, de coordinación y liderazgo que en el aula ni se mencionan como contenidos a abordar.

b) Ideas para pensar y promover el cambio…

- La cultura, las estructuras, y los tiempos en el que se llevan a cabo la acción, hoy se redefinen con nuevas concepciones, la "reculturización" ó transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores, la construcción de "nuevos" tiempos ó "retemporalización" y la "reestructuración" en referencia a nuevos roles formales (Fullan, 2002). Estas nuevas culturas que configuran otros modos de hacer las cosas, de relacionarse formalmente e informalmente, de ampliar los contextos temporales, siempre implican cambios de mejora de las antiguas y arcaicas prácticas arraigadas institucionalmente.

- El aprendizaje como proceso situado no sólo se refiere a contextualizar y traer desde afuera de las instituciones lo que pasa allá sino demostrar y reconocer los factores de índole intelectual y motivacional del grupo alumnos, es decir incluir el estudio de las características y variaciones de la inteligencia, la motivación, la creatividad, como "fenómenos que tienen lugar en situaciones particulares, que pueden aprenderse y, fundamentalmente, que no pueden explicarse sólo como productos de rasgos individuales" (Rinaudo, 2009). Se demanda la inclusión o revalorización de aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad) que abran camino "a la reflexión en y sobre su acción…y también sobre la acción de otros"(Imbernón, 2009).
- La concienciación acerca de que las innovaciones requieren un cierto "desaprendizaje" y "reaprendizaje", que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar dichos papeles (Fullan, 1995). Este autor, refleja que, frente a la esfera de las innovaciones tecnológicas y estructurales sobre los modos y medios de acceso al conocimiento, las organizaciones escolares se mantienen como espectadoras y "tomadoras" de esa innovación, simplemente receptivas a las mismas. No hay conciencia de la necesidad de adelantarse a estos cambios, es decir cambiar el rol pasivo con una actitud más proactiva.
- Afrontar estas incertidumbres contextuales, sociales, institucionales, y personales se resumen como nueve desafíos dentro del enfoque competencial: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Utilizar las nuevas tecnologías; 8. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 9. Organizar la propia formación continua.

REFLEXION FINAL

El planteo que hemos presentado, nos incita a cuestionar lo que somos, a indagar que capacidades ponemos sobre la mesa para llegar al éxito y cambiar, esto requiere abandonar los artificios de nuestra conciencia que quitan sensibilidad y aportan rigidez a nuestros pensamientos. En este nuevo rol que demanda la conjunción educación-instituciones- sociedad, no caben profesionales docentes que asuman naturalmente que "la cosa está bien así como está", no debemos olvidar que la conducta que asume el profesor es uno de los elementos determinantes del comportamiento y/o performance de sus alumnos, así también lo son sus rasgos personales, su estilo, y sus actitudes, capaces de provocar un surtido de afectos, efectos e impactos por parte de quien los percibe.

Es preciso erradicar la disociación hasta hoy planteada entre lo que en las aulas se brinda (conocimiento vacío, inmutable, prácticas obsoletas, descontextualizadas) y lo que el joven necesita para enfrentar el mundo y aprender continuamente a habitar en él. El deber ser no es solo imaginario, hay que trabajar y esforzarnos para lograr mejores alumnos, excelencia académica, investigadores activos, ciudadanos del mundo, y pensar la educación en los términos de Federico Mayor cuando expresa que "*La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo*

imprevisible que caracteriza nuestro mundo." (Federico Mayor, en Morín, 1999). Ante esta realidad, el docente se compromete ante una función, que como ya se expuso, es altamente dinámica y también polémica. Estamos convencidos de mantener actuales estos aportes y conceptos en nuestra formación académica con el objeto de influenciar reflexivamente en el estudiante y futuro profesional; con esta disposición afianzar el pensamiento ético y constituirlo como un elemento transversal en todo el proceso académico formativo e integral del Contador.

Las circunstancias y ocasiones que ponen en vilo nuestra conciencia y responsabilidad asumida por cada palabra escuchada y expresada, por cada acto realizado, por cada firma rubricada, ameritan el máximo despliegue de las potencialidades en la búsqueda de cada objetivo atendido sin olvidar jamás todos los rostros que tocamos con ellos. Nuestro buen desempeño no debe soslayar: la trascendencia de su rol socialmente responsable, la presencia permanente del otro, en especial los grupos vulnerables, las limitaciones y desviaciones barajadas por otros actores sociales y económicos, y fundamentalmente debe anteponer el trabajo con valentía y honestidad.

BIBLIOGRAFIA

ASTUDILLO, C., & RIVAROSA, A. (2012). Un papel para la epistemología en la enseñanza de las ciencias. *CIENCIA ESCOLAR Enseñanza y modelización* .

Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2012). La reflexión metacientífica a través del cine: un estudio. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* .

Bilbao Villegas, G., & Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa , 13* (1).

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Papers Revista sobre la sociedad del conocimiento.*

Echevarría, J. (2001). Educación y sociedad de la información. (D. d. Educación, Ed.) *Revista de Investigación Educativa , 19* (2), 277-290.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado , 6* (1-2).

Ibernon, F. (2009). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. En F. Lamarra, *Universidad Sociedad e Innovación.* Caseros: EDUNTREF.

Iglesias, J. M. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación , 6* (48), 5.

Lemke, J. L. (2006). *Revistes Catalanes amb Acces Obert.* Recuperado el 2018 de 07 de 25, de (RACO): http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/73528/84736

Levinas, E. (2001). Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otros. Valencia: Bernard Grasset.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

Rivarosa, A., Astuillo, C., & Roldán, C. (2009). Formando(nos): Historias y diálogos de Educadores. *Cuadernos de Prácticas Educativas* . Rio Cuarto: Univ. Nacional de Rio Cuarto.

USO DE SIMULADORES COMO RECURSO DIGITAL PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Sotomayor, Evelin Carol; Calvimonte, Ana Teresa; Herrera Molina, Luis Daniel
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración - Universidad Nacional de Catamarca
evelinsotomayor@eco.unca.edu.ar; acalvimonte@eco.unca.edu.ar; chisoherrera@gmail.com

Eje Temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza.
Palabras clave: Simuladores – Modernización del ARCA – Digitalización de procesos.

RESUMEN

En el marco del Proyecto "Reforma del Estado en la Provincia de Catamarca (2019-2022)" se construye el presente trabajo que tiene como finalidad analizar y dar cuenta de la implementación del Gobierno Electrónico en nuestra Provincia. Se toma un área de interés para las Ciencias Económicas como son los procesos y la digitalización paulatina de los trámites y servicios que presta la Agencia de Recaudación de Catamarca – ARCA, a través de la plataforma Rentas Virtual, a partir del mismo y, generando la posibilidad de transferir resultados a la enseñanza, nos motivó a plantearnos este trabajo. La velocidad en que se actualizan los procesos en el mundo profesional del Contador Público y el Licenciado en Administración interpelan a las cátedras en la aplicación de estos contenidos y en consecuencia en la enseñanza de procedimientos digitales administrativos y fiscales a través de simuladores a implementar en el desarrollo curricular. Se aplicó una metodología exploratoria – descriptiva con un enfoque cualitativo a través de entrevistas y revisión de normas y procesos. Como resultados vemos una innovación en la enseñanza de la disciplina, mejora la calidad de la atención del Estado para los profesionales y ciudadanos ya que las nuevas tecnologías hacen posible la supresión de las barreras espaciales y temporales, y, desde otra perspectiva, más entretenida y didáctica, a los contenidos educativos.

PRESENTACION

EN CUANTO A LA DIGITALIZACION DEL ARCA.

La Agencia de Recaudación de Catamarca (ARCA) tiene por finalidad la ejecución de la política tributaria de la Provincia de Catamarca mediante la determinación, fiscalización y percepción de los tributos y accesorios dispuestos por las normas legales; la administración de catastro y la registración y publicidad inmobiliaria.

El (ARCA) es la autoridad de aplicación del Código Tributario Ley Nº 5022, de la Ley Provincial de Catastro Nº 3585, Ley del Registro de la Propiedad Inmobiliaria Nº 3343, Leyes Provinciales Nº 4408 y Nº 4370, Leyes Nacionales Nº 26.209, 17.801 y 21.477; y todas las referidas a las regularizaciones dominial y la administración de tierras fiscales; y de las disposiciones legales modificatorias y complementarias.

El contexto de emergencia sanitaria llevo al ARCA, como Ente Autárquico, a asumir su responsabilidad social frente a la crisis elaborando y ejecutando un plan estratégico que le permita seguir funcionando, para lo cual ha realizado una inversión significativa en equipamiento tecnológico y ha priorizado la formación de un equipo de recursos humanos altamente calificado y especializado en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación por un lado, la implementación de concursos para la cobertura de cargos especializados en tributación que le dieron la fortaleza de instalarse en el medio sin inconvenientes; hoy muestran resultados que permiten realizar a los contribuyentes los diferentes trámites desde sus domicilios sin necesidad de trasladarse disminuyendo así la circulación y riesgo para el ciudadano.

En la actualidad podemos dar cuenta de la asociación de la Agencia con la AFIP (Administración Federal de Ingresos Públicos Nacional) por lo cual se accede con la clave fiscal a más del 70% de los trámites administrativos y de fiscalización.

Los mismos pueden realizarse a través de la web, como por ejemplo la inscripción online en el impuesto sobre los ingresos brutos locales; pago online con tarjeta de crédito y débito automático, turnos web desde la página de rentas para casa central y delegaciones, entre otros.
La inversión tecnológica fue significativa, tanto en equipamiento como en software, logrando el cumplimiento de las obligaciones por parte de los ciudadanos y dotando al personal de modernas herramientas y espacios de trabajo que faciliten su desempeño en un ambiente adecuado, con espacios iluminados y climatizados.

El Organismo manifiesta en su sitio WEB que “ARCA entiende que debe seguir invirtiendo y capitalizando innovaciones y soluciones tecnológicas en línea, para responder adecuadamente a la exigencia de los contribuyentes en cuanto al uso de tecnologías de desmaterialización y gestión de servicios electrónicos rápidos, eficaces y convenientes.

Todo ello, sin dejar de proteger la privacidad y la confidencialidad de la información, y permitiendo la accesibilidad a través de múltiples canales que faciliten el cumplimiento de obligaciones fiscales y contribuyan a la sustentabilidad ambiental".

INNOVACION EN LA ENSEÑANZA A TRAVES DE SIMULADORES.

Utilizar simuladores en las aulas permite y colabora en la transmisión de conocimientos en forma interactiva, pues el estudiante en lugar de la actitud pasiva en las clases magistrales se implicaría activamente en el proceso y se beneficiaría, además, de un conjunto de ventajas como la siguiente: elimina riesgos que se presentan en la interacción con la realidad tanto para los estudiantes como para los dispositivos, lo que permite centrarse en el aspecto de la realidad que se va a estudiar.

Producen retroalimentación rápida debido a los resultados inmediatos ocasionados por los cambios introducidos en ciertos parámetros de la simulación. Involucran al estudiante en su aprendizaje, ya que es él el que tendrá que manejar el simulador, observar los resultados y actuar en consecuencia.

Los simuladores pueden resolver la carencia de experiencia en el estudio que las teorías buscan explicar.

En el marco de la digitalización del ARCA, nos vimos fuertemente interpelados en nuestras prácticas habituales de enseñanza, por ello decidimos analizar y describir, la importancia de los simuladores como herramienta educativa que sirva de apoyo y soporte, al mismo tiempo que despierte la motivación, la curiosidad y las ganas de aprender, al presentarle los contenidos en un formato atractivo.

FUNDAMENTACION

Actualmente una de las grandes preocupaciones en educación superior ha sido el cómo se enseña y cuáles pueden ser las herramientas de apoyo al docente, hoy en día con el avance tecnológico son muchos los elementos de hardware y software, que se interrelacionan para lograr transmitir y retroalimentar información.

Es importante hablar aquí entonces de los procesos educativos y su evolución, de forma general, considerando que la educación es una necesidad cultural y social, también se ha convertido en un aspecto vital para el hombre ya que es igual de necesaria que su alimentación (Flitner, 1972).
El proceso educativo está condicionado por factores de maduración y aprendizaje simultáneo, es decir, es un proceso natural y espontáneo; y en cuanto aprendizaje, es artificial e intencional, por ello la educación es un proceso dinámico que se desarrolla en un clima de creatividad y originalidad (Dewey, 1967). Los docentes pueden configurar nuevos escenarios educativos, conformados por la interacción de las variables docente, estudiante, tecnología educativa y medio ambiente, que están cambiando los espacios tradicionales del proceso educativo hacia nuevos escenarios.

Un reto producto del avance tecnológico es el uso de simuladores que permitan crear ambientes educativos mediante prácticos recursos hardware y software, configurados con criterios de tecnología apropiada, para cumplir objetivos como:

- ✓ Facilitar en el proceso de enseñanza aprendizaje y habilidades a los estudiantes de tal forma que sean compatibles con el entorno de trabajo.
- ✓ Poseer medios de autoaprendizaje y estrategias de automotivación, para que los estudiantes encuentren por sí mismos las respuestas a los cuestionarios que surgen del autoestudio.
- ✓ Crear comunicación estudiante-docente y estudiante-estudiante a través de la simulación interactiva para lograr una retroalimentación que enriquezca y complete el proceso educativo.
- ✓ Disponer de flexibilidad en los horarios de trabajo educativo, por medio de prácticas libres con el uso de los simuladores.

LOS PROGRAMAS DE SIMULACIÓN EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

Se presenta uno de los casos que permiten dar cuenta de la incorporación de tecnologías en cátedras de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, como parte de la propuesta didáctica con el objeto de establecer puentes con las futuras prácticas profesionales.

Se trata de la Cátedra de Contabilidad Financiera Registración y Contabilidad Financiera Exposición de la carrera de Contador Público, que utilizan programas de simulación que permiten llevar la contabilidad de varias empresas de manera independiente, a lo largo de los sucesivos ejercicios económicos de cada una; siendo su objetivo el de facilitar la parte mecánica del proceso contable y proveer toda la información necesaria para la confección de los estados contables y la toma de decisiones.

En los casos de Contabilidad Financiera Registración y Contabilidad Financiera Exposición, la clase comienza con la resolución de casos de estudio con lápiz y papel y con las dificultades tanto teóricas como metodológicas que surgen de dichos ejercicios.

De la discusión teórica surgen nuevas categorías para el análisis de los casos de estudio y nuevos lineamientos para su resolución.

Es el docente quien desde su conocimiento experto plantea nuevos interrogantes y aporta criterios para el análisis de los problemas sugeridos. Luego de esta discusión, el docente propone ejercicios diferentes con otros niveles de complejidad.

Los alumnos deben resolver estos problemas en forma grupal y con lápiz y papel y recién una vez que los resuelven pasan a la computadora y contrastan con los resultados que arroja el software de simulación. Los docentes van pasando por los grupos y preguntan si los resultados coinciden, por qué coinciden, por qué no y sugieren nuevos casos de estudios para que los estudiantes resuelvan con la

computadora. El docente exige justificaciones, pide nuevos ejemplos, brinda nuevos problemas, andamia (Bruner, 1987) los procesos de construcción del conocimiento.

Para estos docentes, las tecnologías, especialmente, la informática, aparecen como la herramienta más poderosa y valiosa puesta a comparar con otras herramientas. Si bien no es la única, sí es poderosa a la hora de pensar en propuestas de clase que favorezcan la transferencia en los estudiantes.
En el caso de los docentes que implementan programas de simulación para la resolución de casos de estudio, la informática favorece la futura transferencia a situaciones de la vida profesional de los futuros contadores y licenciados.

Dado que trabaja sobre casos reales, permite tomar decisiones y arriesgar sin perjuicio de equivocarse dado que la máquina permite que uno ensaye, pruebe y evalúe sin que esto perjudique a los estudiantes.

Frente a Internet, los programas de simulación aparecen como más efectivos dado que favorecen, según los docentes, la interactividad. En el caso de estos docentes, los vídeos e Internet resultan herramientas menos potentes ya que fomentan la pasividad en los estudiantes.

Sintéticamente, y a partir de este análisis, podemos afirmar que no es la incorporación de tecnologías lo que define que estos casos refieran a una buena propuesta de clase.

El caso del software de simulación en la Facultad de Ciencias Económicas da cuenta de una preocupación por generar propuestas de transferencia que favorezcan la reconstrucción del conocimiento experiencial por parte de los estudiantes, rompiendo con una tradición eficientista, tecnocrática y funcionalista de la transferencia (Lave, 1995), característica de este tipo de carreras.

La introducción de este tipo de herramientas cobra otro sentido en tanto comienza a plantear nuevas categorías de análisis para la didáctica. La simulación de entornos comunicacionales que favorecen procesos interactivos da cuenta de que a partir de las tecnologías en clase pueden pensarse otras aproximaciones a la construcción del conocimiento disciplinar con fuerte énfasis en los procesos de modelización y de percepción en tanto que el énfasis en la dimensión icónica cobra gran sentido. Esta modelización recupera además la importancia de la comunidad académica y de los perfiles profesionales.

La propuesta de los docentes con los programas de simulación se sustenta en el propósito de favorecer los procesos de comprensión y de transferencia. En este caso, se fomenta por un lado la transferencia cercana (dado que se presentan problemas de características similares con lápiz y papel y en la computadora) y, por otro lado, la transferencia lejana (dado que se establecen pautas y lineamientos para la práctica profesional para la cual los estudiantes deben explicitar las abstracciones que realizan de los problemas en los que trabajan y los docentes utilizan analogías para favorecer la comprensión).

Se trata, entonces, de docentes que muestran experticia en el dominio de la disciplina que enseñan e incorporan tecnologías cuando éstas son indispensables en relación con los procesos de apropiación del conocimiento o cuando, pensando en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, favorecen la reconstrucción del conocimiento experiencial de los estudiantes y tienden puentes con las prácticas profesionales.

"Con la utilización del simulador se pudieron observar diferentes habilidades, como la concentración, capacidad de análisis e interpretación de la información, describir procedimientos para lograr objetivos, la creatividad y estrategias de pensamiento, descubrir irregularidades mediante la simulación, hacer inferencias, ensamblar datos aislados, hacer analogías, suponer conclusión y aplicar los resultados a casos más complejos o nuevos contextos". (Ruiz Valdéz, Ruiz Tapia; 2013: 101)

Este caso permite avanzar en la hipótesis acerca de la transformación de la simulación como herramienta tecnológica para la enseñanza. En este sentido, parecería que el fuerte peso en lo profesional fuera configurando un diseño de clase en el cual la simulación como herramienta transformada en método, favoreciera la construcción del conocimiento en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Del análisis de la digitalización del ARCA concluimos que es necesario utilizar simuladores en los procesos de transferencia de conocimientos, para que los alumnos de la FCEyA puedan tener una práctica real de Rentas Virtual, ya que con ellos se evidenció un ambiente de enseñanza aprendizaje favorable en los temas de contabilidad; esto, debido a que el uso de dichas herramientas digitales permite la reproducción de actividades diversas con suficiente fidelidad para lograr la participación de los alumnos en una forma realista y significativa.

Con base en esta investigación, se puede afirmar que la simulación es parte de los cambios históricos que imponen las nuevas tecnologías de la comunicación, al permitir que en el ámbito educativo se transfiera conocimiento en forma didáctica y precisa.

En este orden de ideas, es necesario que desde la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, con la revisión de las asignaturas referentes a los saberes de ciencias sociales, los docentes pertenecientes a éstas integren en los desarrollos de los contenidos de clases presenciales elementos como:

- La aplicación de ejercicios prácticos y con un alto acercamiento a situaciones reales, y la utilización de los simuladores para la práctica real.
- La indagación sobre las necesidades y carencias que se pueden presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el uso de simuladores como herramientas de apoyo.

Las generaciones actuales han nacido de la mano del ciberespacio, del aprendizaje autónomo, de los juegos de video y demás. Por tanto, el sistema educativo en la Universidad y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ciencias económicas deben partir del conocimiento de la forma en que aprenden los jóvenes en la actualidad.

El uso de simuladores en los diferentes saberes de una carrera permite que el estudiante realice acciones formativas con los contenidos más significativos que generan dos factores de mejora de aprendizaje: el primero es el del tiempo dedicado al aprendizaje por participante (cuando se consigue

que interactúe con el contenido, aumenta su interés) y el segundo es la calidad de éste, ya que se incide en los elementos más significativos del contenido en los que el usuario prestará más atención.

Los docentes utilizan de forma muy aislada y como estrategias de enseñanza los simuladores, herramientas útiles de aprendizaje. Al utilizar las nuevas tecnologías en la educación, se adquiere más interés y atención de los alumnos en el desarrollo de las actividades, y se crea un ambiente práctico y autónomo en cualquier proceso educativo.

El trabajo de los docentes no debe considerarse como individualizado, ya que los estudiantes no manejan los recursos tecnológicos como herramientas para realizar sus tareas; sólo los docentes fomentan el uso de herramientas digitales, como los simuladores, en las prácticas de laboratorio en ciencias económicas.

BIBLIOGRAFIA

Gilbert, Nigel; Troitzsch, Klaus (2005). Simulación para las ciencias sociales. (2°ed.). Ed. Mc Graw Hill.

Cataldi, Zulma; Lage, Fernando J.; Dominighini, Claudio (2016). *"Trabajo sobre fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza".* Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Año 13, Volumen 13 Número 21 enero-diciembre. Págs. 60-72.

López de Munain, Claudia Victoria; Saiegg, Claudia Alejandra (2005). *"Uso de la Simulación como estrategia de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. Una aplicación para la carrera de informática".* Tesina presentada a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco como parte de los requisitos para la obtención del título de Licenciado en Informática.

Ruíz Valdés, Susana; Ruiz Tapia, Juan (2013). "*Uso del simulador de negocios como herramienta para el aprendizaje en alumnos de educación superior de la U.A.E.M.".* RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática. Año 2. No. 3 (Enero-Abril 2013). ISSN-2007-5278. Págs. 101-121

Rojas Cabrera, Francisco (2003). Desarrollo de simuladores basados en casos y modelación dinámica para el sostenimiento de Sistemas de Calidad. Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado el 29 de mayo de 2021. Disponible en https://repositorio.tec.mx/handle/11285/568476

CONTABILIDAD SOCIAL Y AMBIENTAL, CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Maza, María Beatriz; Ponzo Florimonte, Rafael; Abram Susana Carolina; Salas Cedrón María Yanet
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – Universidad Nacional de Catamarca
bmaza@eco.unca.edu.ar. rafaelponzo@eco.unca.edu.ar, susanaabram@eco.unca.edu.ar
yanetsalas5@gmail.com

Eje Temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza
Palabras Clave: Contabilidad Social y Ambiental - Pensamiento crítico - Innovación en la enseñanza.

Resumen

Las Universidades deben trabajar no solamente en la reparación de los efectos negativos de la pandemia sobre sus servicios académicos sino también en producir las mejoras a largo plazo que la sociedad ya demandaba en 2019.

Por eso se inicia esta propuesta analizando cuales son las competencias requeridas para el ejercicio profesional de los graduados y como se está trabajando en las aulas para promover esas competencias. Ante el hallazgo que en general solo se trabaja en la promoción de competencias técnicas, el objetivo fue avanzar sobre las maneras y estrategias pedagógicas para promover y evaluar competencias de creatividad y pensamiento crítico.

Para ello, se exploró bibliografía sobre la materia y en base a lo aprendido, se proponen herramientas pedagógicas que pretenden promover y evaluar creatividad y pensamiento crítico paralelamente a las competencias técnicas relacionadas con la Contabilidad Social y Ambiental.
La experiencia realizada nos llevó a observar el beneplácito de los estudiantes con estas “nuevas maneras de transmitir “y la resistencia docente que aún no acuerda mayormente con estas innovaciones.

Introducción

La pandemia que se vive en virtud del Covid-19 producirá impactos negativos en muchos sectores y la educación superior no escapa a esa realidad. El cierre universal de escuelas y universidades sumada a la recesión económica generada por las medidas de control de la pandemia aparecen como las causas de impactos negativos en el futuro de la educación superior y de los sistemas educativos en general. Estos impactos negativos que pueden resumirse en pérdidas de aprendizaje, mayor deserción, mayor desigualdad, reducción de la oferta y la demanda educativa entre otros tendrán –en conjunto- un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar; bienes estos fundamentales para la actual sociedad del conocimiento.

La gravedad del problema impone reacciones rápidas para lograr mitigar los daños, lograr la recuperación e incluso, ¿por qué no? Transformar la recuperación en una oportunidad para producir mejoras a largo plazo.

También la pandemia afecto nuestras emociones, nuestra manera de mirar las cosas y nos enfrentó a la necesidad de contar con competencias cuyo desarrollo no se encuentra en planes universitarios, pero si en los discursos de los gestores de la educación.

Por ello, se propone iniciar la recuperación con un análisis de las competencias que debería estar desarrollando en sus estudiantes el sistema educativo para transferir a la sociedad los graduados que esta requiere.

Competencias que debiera promover el sistema de educación superior

Según estudios realizados por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) las competencias que debiera promoverse en los sistemas educativos son los siguientes:

- ✓ Competencias Técnicas
- ✓ Competencias Socio Emocionales
- ✓ Competencias Creativas y Críticas.

Las primeras están relacionadas con los contenidos y como aplicarlos en un marco disciplinar concreto y representan el enfoque más desarrollado en las universidades argentinas en general y en la enseñanza de la contabilidad en particular.

Las segundas, están relacionadas con la colaboración, la perseverancia, confianza, comunicación. La necesidad de este tipo de competencias quedo muy expuesta con la pandemia ante las rigurosas cuarentenas y pérdidas de vida que se debió afrontar a lo largo y ancho del planeta. Sin embargo, se conocen pocos proyectos universitarios sobre como promover y medir estas competencias.

El tercer núcleo requiere un orden superior de pensamiento. Estas están referidas a la observación, la curiosidad, imaginación, perspectivas múltiples y representan junto a las segundas, la innovación en la educación. Son el ir más allá de las competencias técnicas tradicionales.

Cabe destacar que los tres núcleos de competencias se solapan en cierta medida o sea que cuando se avanza en una es posible que se avance también en las otras. Están interrelacionadas, pero a la vez son también distintas o sea que podemos tener intervenciones para trabajar solo en uno o dos núcleos.

Es intención de esta ponencia centrar la atención en el tercer núcleo; las competencias creativas o críticas y analizar cómo podemos utilizar los contenidos de Contabilidad Social y Ambiental para promover y medir estas competencias.

Competencias creativas y críticas

Se presenta a continuación los resultados de una encuesta realizada en Europa a egresados de estudios superiores que trabajan en empleos considerados innovadores. Se consultó sobre cuáles eran las competencias que usaban con más frecuencia en sus tareas.

Fuente: Avvisati, Jacotin y Vincent- Lancrin con datos Reflex y Hegesco. Traducción propia

Se observa en la parte más alta: proponer nuevas ideas o soluciones lo que podría entenderse por creatividad y disposición para cuestionar ideas o sea analizar ideas o consensos desde una perspectiva crítica. Este solo pretende ser un testimonio sobre la importancia en la sociedad del conocimiento de estas competencias y existen muchos otros ya que parece haber un consenso generalizado sobre el requerimiento de las mismas. Pero si bien prácticamente nadie pone en duda la necesidad de contar con creatividad y pensamiento crítico y en las universidades argentinas escuchamos muchos discursos

sobre esto, nos preguntamos ¿cómo los docentes podemos bajar esto a la práctica de nuestras cátedras? ¿Podemos usar los contenidos de Contabilidad Social y Ambiental para ello?

Reflexiones previas.

Para poder arribar a una propuesta sobre estas cuestiones se usó como guía para el desarrollo el Proyecto OCDE/CERI sobre la enseñanza y evaluación de la creatividad y el pensamiento crítico y consecuentemente se presentan las siguientes motivaciones:

- ✓ La enseñanza de la Contabilidad en general y la Contabilidad Social y Ambiental en particular basada en la enseñanza de normas y otros contenidos técnicos son más fáciles de enseñar y evaluar, pero también más fáciles de automatizar y sujetas a un riesgo de sustitución por la inteligencia artificial. La creatividad y pensamiento crítico son competencias más "humanas" y difíciles de reemplazar la vez que las más importantes y de mayor valor añadido.

- ✓ Se debe motivar a los docentes a vencer la resistencia que se refleja en las consideraciones recurrentes sobre la falta de tiempo para transmitir conocimientos normativos y técnicos en los tiempos disponibles para desarrollar las programaciones y consecuentemente la imposibilidad de incorporar la enseñanza de otras competencias. La enseñanza de estas habilidades es una innovación, una disrupción, no fácil de hacerlo pero muy necesario.

- ✓ Resulta necesario no solo transmitir estas cuestiones sino también buscar la manera de evaluarlas por cuanto los conocimientos que no pueden evaluarse suele resultar poco consistentes.

- ✓ Es necesario buscar consensos en las organizaciones de educación superior que impliquen un lenguaje común y representativo que deje claro de qué hablamos cuando nos referimos a la creatividad y pensamiento crítico en el ámbito académico.
- ✓

Objetivos

El objetivo general de una propuesta de esta naturaleza que sea realmente ambiciosa, debería ser el de otorgar a las Universidades en general y a los docentes de Contabilidad en particular de todas las herramientas necesarias para que la enseñanza de la creatividad y pensamiento crítico baje a la práctica real y efectiva de nuestros contratos pedagógicos y para ello debiéramos y coadyuvando a la concreción de los siguientes objetivos específicos:

- Articular un lenguaje común y útil para que los educadores tengan una visión compartida de que se habla cuando se quiere transmitir pensamiento crítico y creatividad. Ese lenguaje debiera ser reconocido internacionalmente por lo que se proponer ir siguiendo los avances de la OCDE-CERI

en este sentido para que no solo podamos entendernos en Argentina o Latinoamérica sino para que podamos emplear un lenguaje verdaderamente internacional.

- Desarrollar recursos pedagógicos que sirvan de ejemplo para enseñar y evaluar la creatividad y el pensamiento crítico en el marco de los currículos de asignaturas del ciclo contable en general y de contabilidad social y ambiental en particular.
- Desarrollar planes de formación para educadores, respecto a la habilidad de los docentes sobre como bajar a la práctica las competencias en cuestión.
- Desarrollar sistemas de evaluación que permitan poner a prueba la efectividad de las intervenciones pedagógicas que se propongan.

Antecedentes de la propuesta

Tal como se expresó anteriormente esta ponencia toma como antecedente más importante el arriba citado proyecto OCDE-CERI que se desarrolló entre el 2014 y el 2019 con la participación de 11 países distribuidos en América, Europa y Asia. Los países americanos que participaron fueron Estados Unidos y Brasil.

También se usa como antecedente a Lipman (1980) que permitió ahondar en el método de la indagación critico creativa como manera de diseñar "recursos pedagógicos ejemplares" por su carácter novedoso respecto a otros métodos indagatorios y por su bondad para la adquisición y ejercitación de habilidades mentales complejas y variadas, tales como la comprensión de información o las habilidades de investigación. Igualmente, por el desarrollo de la creatividad que logra en estudiantes y profesores y, más allá, en todo profesional que maneja información como material básico.

Se debatió sobre la posibilidad de que la exposición magistral, pudiera inhibir en lugar de estimular la creatividad, pues no siempre permite que los alumnos se apropien de los medios a través de los cuales pueden llegar a ser tanto o más productivos y generadores que el expositor. Esto requiere de técnicas especiales para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento reflexivo en las comunidades e implica, ante todo, el dominio para el diálogo y el cultivo del razonamiento y la creatividad a través del diálogo. Requiere una preparación cuidadosa para experimentar las evidencias propias del diálogo permanente, la contrastación de ideas en la búsqueda de consenso y la capacidad de disentir responsablemente mediante la argumentación basada en evidencias. En la comunidad de indagación se estimulan el diálogo indagador y reflexivo y la apertura mental a la evidencia, la razón y los diversos puntos de vista.

Rúbricas de la OCD sobre creatividad y pensamiento crítico

En orden de ir construyendo un lenguaje común, útil y reconocido en el mundo –que se planteó como un objetivo- se analiza en primer término con que significado se utiliza el término *rúbricas:* se trata de un conjunto de descriptores de competencias que se desarrollan en torno a creatividad y pensamiento crítico. Las rúbricas deben servir a los educadores para desarrollar nuevas actividades pedagógicas, mejorar las ya existentes, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar su autoevaluación y finalmente, comprender mejor que es la creatividad y el pensamiento crítico.

	CREATIVIDAD PROPONIENDO IDEAS Y SOLUCIONES	PENSAMIENTO CRÍTICO CUESTIONANDO Y EVALUANDO IDEAS Y SOLUCIONES
EXPLORAR	-empatizar, observar, describir experiencias e información relevante. -explorar ideas.	-comprender el contexto/ marco y los límites del problema. -desafiar supuestos, comprobar la precisión, analizar brechas de conocimiento.
IMAGINAR	-hacer conexiones, integrar otras perspectivas disciplinares. -atreverse a jugar con ideas inusuales, arriesgadas y radicales.	-identificar fortalezas y debilidades de evidencias, discusiones y reclamos. -encontrar y comparar perspectivas diferentes del problema.
HACER	-producir, ejecutar o visualizar algo que es personalmente novedoso.	-proponer productos propios/ opinión justificada en criterios lógicos o estéticos.
REFLEXIONAR	-evaluar la novedad de la solución y las posibles consecuencias	-reconocer la incertidumbre /las limitaciones de las soluciones elegidas/posiciones.

FUENTE: Documento OCDE- Traducción propia.

Los títulos de las columnas son las competencias que se pretende promover y evaluar y en las filas se distinguen 4 subcompetencias: explorar, imaginar, hacer, explorar que en definitiva son procesos cognitivos comunes a la creatividad y al pensamiento crítico. En los cuadros más claros hay una serie de descriptores más precisos que pretenden describir que significa la creatividad y el pensamiento crítico en las diferentes etapas consignadas como subcompetencias. Las dos primeras filas es lo que muchos expertos conocen como el pensamiento divergente, se trata de explorar e imaginar una diversidad de ideas. Las dos últimas filas, las de hacer y reflexionar son las partes del pensamiento convergente o sea una vez que hemos explorado e imaginado diferentes posibilidades se debe sintetizar y combinar ideas de una manera más productiva.

Estas rúbricas estarían destinadas a promover las competencias planteadas y a su vez habría que contar con otros conjuntos de rúbricas para evaluar los logros obtenidos. La evaluación en estas cuestiones sería conveniente que sea formativa y que distinga producto obtenido y proceso.

Recursos Pedagógicos.

En función de lo expuesto, el desafío fue diseñar recursos pedagógicos que permitieran enseñar contenidos de Contabilidad Social y Ambiental y que a la vez promuevan evalúen la creatividad y el pensamiento crítico.

La idea fue poner el juego la teoría contable, las normas contables profesionales y legales, los diseños que ello podrían crear y desde allí reflexionar sobre su acuerdo o disenso con el hacer concreto de la vida profesional.

Se eligió para la elaboración de estos recursos pedagógicos el Sector Minero por la importancia que tiene en la economía de la provincia de Catamarca y a su vez la falta de licencia social actual de la actividad en la provincia.

Con el diseño de los recursos pedagógicos que se presentan se busca despertar en los estudiantes interés por aprender y aplicar aspectos ambientales en los informes contables, que desarrollen competencias técnicas en la materia, que co-diseñen soluciones o productos diferentes unos a otros, que profesores y estudiantes discutan y reflexionen en forma crítica sus trabajos.

CONTABILIDAD FINANCIERA (CF) O CONTABILIDAD SOCIAL Y AMBIENTAL + CF	ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA PROFESORES Y ESTUDIANTES
✓ EXPLORANDO	✓ Breve introducción del profesor sobre los posibles impactos ambientales de la actividad minera y la necesidad que la contabilidad como sistema de información informe a la sociedad sobre estas cuestiones. ✓ Solicitar a los estudiantes que busquen por internet estados financieros de empresas mineras argentinas y de otros países. ✓ Concretar un debate de estudiantes y ´profesores sobre la información encontrada y el tratamiento de cuestiones ambientales encontrados ✓ Explicación del profesor sobre normas contables y usos y costumbres de uso generalmente aceptado.
✓ IMAGINANDO	✓ Requerir a los alumnos ejemplos de cómo piensan ellos podría reflejarse la cuestión ambiental en los informes contables.
✓ HACIENDO	✓ Solicitar un informe escrito de como creen que debieran realizarse los informes contables ambientales, fundamentando sus posiciones.
✓ REFLEXIONANDO	✓ Informar sobre las ventajas, desventajas y limitaciones del informe presentado por un compañero.

MINAS EN CONCESIÓN: DERECHO O BIEN DE USO?	ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA PROFESORES Y ESTUDIANTES
✓ EXPLORANDO	✓ Dividir a los alumnos por grupos y requerirles que estudien un grupo las normas sobre tipos de minas del código minero, las normas contables sobre bienes de uso y sobre concesiones. ✓ Describir en clase los hallazgos realizados por los estudiantes.
✓ IMAGINANDO	✓ Los alumnos realizan en forma individual/o grupal un informe sobre lo que entienden como más razonable para registrar las minas en concesión. ✓ los profesores leen los informes y realizan devoluciones que los estudiantes deberán contemplar o no en una presentación final de sus propuestas
✓ HACIENDO	✓ Presentar informe final de su propuesta y comparar con lo efectivamente presentado en la información contable de alguna minera argentina o extranjera marcando similitudes y diferencias.
✓ REFLEXIONANDO	✓ Incorporar a su informe una estrategia para lograr que su propuesta se haga de posible ejecución y exponer los resultados finales en clase.

PASIVOS AMBIENTALES	ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA PROFESORES Y ESTUDIANTES
✓ EXPLORANDO	✓ Explicación del profesor sobre que son los pasivos ambientales. ✓ indagación de los estudiantes en estados financieros o a través de consultas con informantes claves sobre cómo se registran los pasivos ambientales
✓ IMAGINANDO	✓ Debatir en clase sobre las similitudes y diferencias de la información encontrada en las empresas, las explicaciones dadas por el profesor y lo que entienden sería conveniente.
✓ HACIENDO	✓ presentar un informe sobre su propuesta y las diferencias con los efectivamente realizados.
✓ REFLEXIONANDO	✓ evaluar las ventajas y desventajas de la propuesta realizada por un compañero

CONCLUSIONES

De los estudios realizados y los avances obtenidos podemos concluir:

- ✓ Que resulta posible y necesario avanzar sobre la aplicación de estrategias pedagógicas que permitan promover y evaluar competencias de creatividad y pensamiento crítico conjuntamente con las competencias técnicas en Contabilidad Social y Ambiental.
- ✓ Que las competencias en creatividad y pensamiento crítico no son fijas o innatas y que pueden ser adquiridas.
- ✓ Que existe en los docentes más familiaridad con el pensamiento crítico que con la creatividad.
- ✓ Que las unidades académicas deben generar programas de formación docente que permitan avanzar sobre la aplicación más consistente y sistemática de las estrategias pedagógicas para desarrollar este tipo de competencias.
- ✓ Que existe una clara resistencia entre los docentes para abandonar el trabajo exclusivo sobre competencias técnicas y que si bien el desarrollo de los tres núcleos planteados a veces se solapa de trabajarse también cada núcleo en forma independiente.

Bibliografía

1- Grupo Banco Mundial; Covid 19: Impacto en la educación y respuestas de políticas públicas., mayo 2020.

2- 1- González Valdés, A. -Pensamiento Reflexivo y Creatividad.- Ed. Academia, La Habana, 1994. -Desarrollo multilateral del potencial creador.- Ed. Academia, La Habana, 1994. -Métodos de indagación. Programa PRYCREA para el desarrollo de la persona reflexiva y creativa. 1999, (en prensa)

3- Lipman M. Y Sharp A; Philosophy in the classroom. Temple Univ, Press, Philadelphia, 1980.

4- OCDE; El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias, octubre 2019, www.oecd.org

LA MATRIZ FODA EN EL ANALISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS ESTADOS CONTABLES

Aisama, Jorge Ariel; Aisama, María José
Facultad de Ciencias Económicas - UNJu
maisama@face.unju.edu.ar - jaisama@estudiojerez.com.ar

Eje Temático: Propuestas o Ideas Innovadoras en la Enseñanza
Palabras claves: administración estratégica - análisis contable - matriz FODA

Resumen

En un entorno organizacional, donde el mercado laboral demanda competencias de trabajo en equipo, planificación y liderazgo, la aplicación de una herramienta específica de la administración estratégica en el campo de la Contabilidad, permite construir y desarrollar dichas habilidades.

En el proceso de análisis de los elementos que integran las diferentes estructuras patrimoniales, económicas y financieras de los estados contables de una empresa, se ha detectado dificultades, en los alumnos que cursan Análisis de Estados Contables, para identificar las variables o las categorías, cuyos comportamientos, directa o indirectamente, inciden en su capacidad económica y financiera.
Este trabajo tiene como objetivo aplicar conceptos de administración estratégica, como criterios de evaluación de la capacidad económica y financiera de una empresa en marcha. Para ello es necesario, en primer lugar, instalar una visión sistémica adaptativa - compleja de la empresa como organización y, en segundo lugar desarrollar habilidades y competencias de trabajo en equipo, planificación y liderazgo a través del uso de la matriz FODA.

La elección del tema responde a la importancia que tiene, en el proceso de evaluación de la capacidad económica y financiera de una empresa, identificar variables cualitativas como su contexto, sus políticas, el consecuente desarrollo de su actividad económica y el efecto que éstas producen en las diferentes estructuras de los estados contables, en el marco de la materia de Análisis de Estados Contables que se dicta en el tercer año de la Carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu.

Introducción

En un entorno organizacional, donde el mercado laboral demanda competencias de trabajo en equipo, planificación y liderazgo, la aplicación de una herramienta específica de la administración estratégica en el campo de la Contabilidad, permite construir y desarrollar dichas habilidades.

En el proceso de análisis de los elementos que integran las diferentes estructuras patrimoniales, económicas y financieras de los estados contables de una empresa, se ha detectado dificultades, en los alumnos que cursan Análisis e Interpretación de Estados Contables, para para identificar las variables o las categorías, cuyos comportamientos, directa o indirectamente, inciden en su capacidad económica y financiera.

Por ello que este trabajo tiene como objetivo aplicar conceptos de administración estratégica, como criterios de evaluación de la capacidad económica y financiera de una empresa en marcha. Para ello es necesario, en primer lugar instalar una visión sistémica adaptativa - compleja de la empresa como organización y, en segundo lugar desarrollar habilidades y competencias de trabajo en equipo, planificación y liderazgo a través del uso de la matriz FODA.

La elección del tema responde a la importancia que tiene, en el proceso de evaluación de la capacidad económica y financiera de una empresa, identificar variables cualitativas como su contexto, sus políticas, el consecuente desarrollo de su actividad económica y el efecto que éstas producen en las diferentes estructuras de los estados contables, en el marco de la materia de Análisis de Estados Contables que se dicta en el tercer año de la Carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy.

Marco teórico

La administración estratégica es un proceso continuo, interactivo y sistémico de formulación, implementación y evaluación de decisiones, que tiene por finalidad brindar herramientas a la organización para alcanzar sus objetivos, para lo cual se integran los sistemas de administración, marketing, finanzas y contabilidad (David, 2013), que partiendo de la planificación, propone un modelo sencillo de trabajo para formular estrategias, cuyo objeto es medir y evaluar el desempeño de una organización.

El funcionalismo ha definido a la administración como el proceso de planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar (Lana, 2008). Este enfoque requiere del administrador la consubstanciación de competencias y habilidades que le permitan: a) planear, para prever el futuro y trazar consecuentemente un plan de acción; b) organizar, dentro de un proceso de construcción material y social de la organización; c) dirigir los recursos humanos, en orden a las metas fijadas previamente en la etapa de planificación; d) coordinar, en forma sincronizada todos los actos y los esfuerzos colectivos en post de un objetivo común y e) controlar que el desempeño de la organización se ajuste a las bases fijadas por el administrador. En esta visión, la organización queda definida como un conjunto de recursos materiales y humanos que cumplen una función, en el marco del objetivo establecido previamente.

Con posterioridad, la teoría de los sistemas, sin fijar un concepto de administración, examina y define a la organización como un sistema abierto, de carácter socio técnico, en interacción constante con su ambiente (Chiavenato, 2013). En ese contexto de expansión, la teoría de los sistemas aborda el estudio de las organizaciones como un complejo entramado de relaciones técnicas y sociales entre sus diferentes áreas funcionales, cuyos componentes desarrollan una actividad para alcanzar un objetivo, para lo cual operan y generan recursos, interactuando dinámicamente con un contexto, del cual forman parte. Desde este enfoque, las organizaciones son sistemas que se encuentran sujetos al control central de una administración.

Producto del revisionismo del enfoque sistémico, surge el concepto de organización como un sistema adaptativo complejo (Pardó-Gordó, 2017). En vez de ser considerada como un sistema simple, la organización es un sistema conformado por grandes redes, cuyos componentes se encuentran sin control central y con reglas simples de operación, de las cuales deriva un comportamiento colectivo complejo, que se manifiesta a través de un procesamiento sofisticado de la información y, consecuentemente, una permanente adaptación mediante el autoaprendizaje y evolución de sus componentes. En este escenario, la administración plantea el desafío de redefinir substancialmente su rol, especialmente como disciplina en el campo de las ciencias sociales.

Como consecuencia de lo expuesto, la empresa requiere de administradores que desarrollen habilidades de liderazgo, a través de un conjunto de acciones estructuradas que superen el desempeño y los resultados de la empresa, como organización y unidad económica (Hill y Gareth, 2009). La administración estratégica, producto del funcionalismo y del enfoque sistémico en las organizaciones, exige acciones estructuradas que se ejecuten dentro de un proceso que comprende: a) el análisis del contexto, donde se identifican las amenazas y las oportunidades; b) el establecimiento de directivas, a través de la definición de la visión, la misión y los objetivos de la organización; c) la formulación de las estrategias, considerando sus fortalezas y debilidades; d) la implementación de las mismas, mediante acciones que pongan en movimiento los diferentes recursos de la organización y e) la evaluación y el control, cuyo objetivo es medir los resultados, dando inicio al proceso de retroalimentación.

En este contexto, la implementación de herramientas y estrategias de diferenciación y de competencia por parte de la administración, constituye un requisito esencial para que la empresa alcance los objetivos trazados (García, Duran, Cardeña, Prieto, García Call y Paz, 2017). Los objetivos surgen como consecuencia de la visión y la misión que, explícita o implícitamente, la sociedad y los actores organizacionales le han fijado a la empresa. Desde dichos objetivos, se desprenden las estrategias, las políticas, los programas, los presupuestos y los procedimientos que, como acciones estructuradas, se materializan en el resultado de la organización, que son captados, medidos, controlados y evaluados por los sistemas de información tales como la Contabilidad.

La empresa, independientemente de su tipo y de su tamaño, tiene que encontrarse preparada para identificar las necesidades de transformación y de adaptación, contando con herramientas útiles que le permitan "(…) promover la eficiencia del talento humano (…) para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo" (Durán, et al 2017); en el marco de en un entorno competitivo y globalizado, donde la única constante es el cambio. La organización tiene que desarrollar continuamente sus productos, sistemas y estrategias, contando con una estructura flexible de adaptación al mismo.

La Contabilidad, como un subsistema dependiente del sistema de información de la empresa, tiene por finalidad "(…) reunir datos de naturaleza contable, procesarlos a través de un sistema adecuado de procesamiento, crear y mantener archivos y producir información contable para la toma de decisiones" (Barrios, 2017, pag 10.). De este modo, la administración estratégica propone un concepto moderno de Contabilidad, al abordar su estudio como un proceso y como un sistema. Como un proceso, la Contabilidad es un conjunto de etapas que capta, clasifica, registra y produce información relevante sobre las bases de hechos económicos – financieros. Desde una perspectiva sistémica, la Contabilidad es parte integrante del sistema de información de la empresa, suministrándola para la toma de decisiones y el control de la gestión. Surge entonces, el concepto de Contabilidad gerencial, producto de la combinación de ambos enfoques, donde esta disciplina cumple un rol instrumental dentro de la organización, por cuanto la información contable, conjuntamente con la generada por otros sistemas, permite a la administración desplegar acciones tendientes a alcanzar sus metas, mediante el uso adecuado de sus recursos.

Los estados contables son uno de los principales productos de la Contabilidad, cuyo propósito es proveer información pública sobre el patrimonio de un ente a una fecha y su evolución económica y financiera durante un período determinado (Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas, Resolución Técnica Nº 16, 2000). De este modo, los estados contables brindan información sobre sus dimensiones de medición y evaluación, respecto del desempeño de un ente como unidad económica: a) la dimensión patrimonial, contenida en el balance general donde se consignan el activo, el pasivo y el patrimonio neto del ente; b) la dimensión económica representada en el estado de resultados, en el cual se exponen las causas que generan la ganancia o la pérdida del ejercicio y c) la dimensión financiera reflejada en el estado de flujo de efectivo, donde el ente expone el origen y aplicación de sus fondos.

Por lo tanto, la Contabilidad desarrolla una técnica consistente en un conjunto de procedimientos utilizados para obtener mediciones y relaciones que resulten adecuadas para el proceso decisorio (Fowler Newton, 2011). Surge entonces, el análisis contable como una disciplina que tiene como propósito transformar los datos contenidos en los estados contables en información estratégica para la administración.

El análisis e interpretación de estados contables examina y evalúa la capacidad económica y financiera de la empresa, abordando el estudio de su rentabilidad, de su riesgo y de la administración de su flujo de efectivo (Wild, Subramanyan y Halsey, 2010). El análisis de rentabilidad tiene por objetivo evaluar la capacidad que tiene la empresa para generar utilidades; mientras que, paralelamente, el análisis de riesgo o de capacidad de pago, y el análisis de administración de su flujo de efectivo, constituyen criterios de medición respecto de la capacidad financiera que tiene la empresa para satisfacer las necesidades de las estructuras de inversión y de financiación.

Consecuentemente, el análisis contable tradicional centrado exclusivamente en cifras, resulta insuficiente para efectuar un apropiado diagnostico económico y financiero, cuando no se identifican y se consideran las fortalezas y debilidades de la empresa, como el impacto de las amenazas y de las oportunidades que provienen de su entorno (Arrarte Mera, 2016). El cuestionamiento de la validez de

sus conclusiones es consecuencia de una visión reduccionista de la contabilidad, donde la técnica de análisis solo provee información de base cuantitativa para cumplir con disposiciones legales, fiscales y financieras. La contabilidad gerencial requiere de un análisis contable que incorpore información cualitativa acerca de los planes de negocios de la organización, además de datos cuantitativos sobre la posición y el desempeño económico y financiero de la empresa.

"El análisis de las perspectivas futuras de una compañía es una de las metas del análisis de negocios. Es una tarea subjetiva y compleja. Para llevarla a cabo en forma eficaz, se debe adoptar una perspectiva interdisciplinaria. Esto incluye prestar atención al análisis de la estrategia y del ambiente de los negocios" (Wild et al, 2010). Frente a este desafío, el análisis contable tiene el objetivo de generar información que permita examinar y evaluar la competitividad de la empresa, incorporando información brindada por otros subsistemas de información respecto de estudios de mercados, recursos humanos y financieros.

Propuesta

Por lo expuesto anteriormente, la implementación de herramientas y estrategias de diferenciación y de competencia por parte de la administración, constituye un requisito esencial para que la empresa alcance los objetivos trazados. Estos surgen como consecuencia de la visión y la misión que, explícita o implícitamente, la sociedad y los actores organizacionales le han fijado a la empresa. De allí, se desprenden las estrategias, las políticas, los programas, los presupuestos y los procedimientos que, como acciones estructuradas, se materializan en el resultado de la organización, que son captados, medidos, controlados y evaluados por los sistemas de información.

El análisis FODA es una metodología de estudio de situación que analiza las características internas (debilidades y fortalezas) y la situación externa (amenazas y oportunidades de una organización) (Martínez, 2016). Esta herramienta de planificación estratégica examina el proceso de interacción entre las características particulares del objeto que desarrolla la organización con el entorno de la cual la empresa forma parte. Tanto las fortalezas como las debilidades son factores internos sobre los cuales la empresa puede actuar; mientras que las oportunidades y las amenazas son externas, y por ende, esta solo puede tener injerencia sobre ellas modificando los aspectos internos de su organización.

Las fortalezas son todos aquellos elementos internos y positivos que diferencian a la empresa de su competencia y que son valorados como tales por sus clientes (Martínez, op cit). Estas capacidades con que cuenta la empresa, le permiten tener una posición privilegiada frente a su competencia, que se manifiestan a través de los recursos que controla, las habilidades y competencias que poseen sus recursos humanos, y que se proyectan en un conjunto de actividades que ejecutadas positivamente.
Las oportunidades son aquellos factores positivos que se generan en el entorno y que, una vez identificados, son susceptibles de ser aprovechados (Martínez, op cit). Las oportunidades son fuerzas ambientales de carácter externo que resultan favorables y explotables por la unidad económica. Si bien estos factores no son controlables por la organización, representan elementos potenciales de mejora y crecimiento de su desempeño.

“Las debilidades se refieren a todos aquellos elementos o factores que la organización ya tiene y que constituyen barreras para lograr la buena marcha de la organización” (Martínez, op cit). Son deficiencias internas que provocan una posición desfavorable de la empresa frente a su competencia, recursos materiales y humanos de los que carece, y habilidades que no posee la organización. Estas fuerzas se manifiestan como actividades que al momento de ser medidas no alcanzan los objetivos trazados por la administración.

Las amenazas representan la suma de las fuerzas ambientales no controlables por la empresa, que exponen un horizonte negativo, constituyendo problemas potenciales para la misma (Martínez, op cit,). Estas son factores externos provenientes del entorno, que de concretarse, tienen una incidencia negativa en el funcionamiento de la empresa pudiendo, en situaciones extremas, llegar a atentar contra la permanencia de la organización.

El análisis vertical es una técnica cuantitativa del análisis financiero que resulta de calcular una serie de porcentajes respecto de una cifra base de un estado contable. (Fowler Newton, 2011). También conocido como análisis de estructura, es un instrumento básico del análisis contable, que se limita a convertir matemáticamente los valores absolutos que se exponen en las cuentas y rubros de cada uno de los estados contables, en valores relativos; es decir en porcentajes, tomando como base de cálculo la estructura de inversión para los rubros y cuentas del balance general, el total de ventas para los rubros y cuentas del estado de resultados, o el total de orígenes para los rubros y cuentas del estado de flujo de efectivo.

Al introducir la técnica de la matriz FODA, el análisis contable puede identificar las ventajas competitivas de la organización y definir genéricamente estrategias, considerando las características de la empresa y las condiciones del mercado donde se desenvuelve (Rodríguez Ramos, Penabad Sanz y Urquiola Sanchez, 2014). La utilización mecánica de las herramientas del análisis vertical, sin considerar estos factores, restringe la lectura, el análisis y la interpretación de la información al ámbito matemático, y a tomar de decisiones sobre una base exclusivamente cuantitativa, que no satisface los requerimientos fijados por la administración estratégica a la contabilidad gerencial. El uso de la técnica de la matriz FODA, en combinación con los instrumentos del análisis contable, permite a la contabilidad una mejor comprensión de la complejidad de las dimensiones patrimoniales, económicas y financieras de la empresa.

En este contexto, donde los estados contables solo “(…) informan sobre los efectos de hechos económicos pero raramente sobre sus causas” (Fowler Newton, op cit); el uso complementario de la matriz FODA, dentro del proceso de análisis de la estructura de los estados contables, proporciona información estratégica a la contabilidad gerencial y a la administración; introduce y proyecta variables y categorías nuevas que permiten detectar e identificar las causas de la capacidad económica y financiera de la empresa, sobre la base de una lectura, análisis e interpretación sistémica de los estados contables.

Un enfoque moderno (Arrarte Mera, 2016), como respuesta a la visión tradicional que se encuentra perimida, demanda una resignificación del concepto clásico de la contabilidad hacia una visión de contabilidad gerencial requerida por la administración estratégica, cuyo contenido se encuentra

centrado en las necesidades de la organización, más allá de los estándares de las normas profesionales y de los patrones académicos.

El éxito de la utilización combinada de ambas herramientas "(…) dependerá de la calidad del pensamiento crítico de quienes participan en el proceso estratégico, en el liderazgo de la discusión y el rigor del diálogo que se genera entre los miembros del equipo" (Ikis, 2012, pag. 4).

Expectativas de logro

Bajo la premisa de que las empresas requieren de administradores que desarrollen habilidades de liderazgo, a través de un conjunto de acciones estructuradas que superen el desempeño y los resultados de la empresa, como organización y unidad económica (Hill y Gareth, 20x09), se espera que con esta nueva herramienta didáctica, las clases no solo se tornaran más dinámicas y menos monótonas, sino que adicionalmente reforzará el vínculo entre el cuerpo docente y los estudiantes, generando mayor motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante la construcción de un escenario, donde los alumnos podrán aplicar conceptos aprendidos en otras asignaturas, reforzando su sentido de pertenencia en la Carrera, sin perjuicio de desarrollar las competencias que le serán requeridas en el ámbito laboral a los Licenciados en Administración como profesionales de ciencias económicas.

Bibliografía

Arrarte Mera, Raúl Alberto (2016). *Importancia del Análisis Estratégico de los Estados Contables Financieros Empresariales*. Lima. Repositorio digital de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado 2/12/2020 de http:www.revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe

Barrios, Eduardo (2017) *La Contabilidad y los sistemas de información contable.* Rio Gallegos. Ediciones UNPAedita. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Chiavenato, Idalberto (2013) *Introducción a la teoría general de la administración*. México. Editorial Mc Graw Hill.

David, Fred (2013). *Conceptos de Administración Estratégica*. México. Pearson Education.

Durán, Sonia Ethel; Crissien Orellano, José Eduardo; Virviesca Peña, John y García, Jesús Enrique (2017). *Estrategias Gerenciales para la formación de equipos de trabajo en constructoras del Caribe Colombiano*. Caracas. Recuperado 12/12/202 de: http:www.revistaespacios.com

Federación Argentina de Consejo Profesionales de Ciencias Económicas (2000). *Resolución Técnica Nº 16*. Esquel.

Fowler Newton, Enrique (2011). *Análisis de Estados Contables*. Buenos Aires. Editorial Ley.

García Guialiany, Jesus Enrique; Durán, Sonia Ethel; Cardeña Portela, Edwin; Prieto Pulido, Ronald; García Cali, Ernesto y Paz Marcano, Annherys (2017). *Proceso de Planificación Estratégica: Etapas ejecutadas en pequeñas y medianas empresas para optimizar la competitividad*. Caracas. Recuperado 2/12/2020 de: https: www.researchgate.net

Hill, Charles y Gareth, Jones (2009). “Administración Estratégica”. México. Mc Graw Hill.
Ikis, John (2012). *Gerente: Mejore su FODA*. Recuperado 12/12/2020 de: https:www.mba.americaeconomia.com
Lana, Rogelio Adilson (2008). *La Administración Estratégica como Herramienta de Gestión*. Posadas. Universidad Nacional de Misiones. En revista digital “Visión de futuro”. Recuperado 2/12/2020 de: http:www.redalyc.org
Martinez, Victor Francisco (2016). *Administración de lo simple a lo complejo*. Buenos Aires. Ediciones Pluma digital.
Pardó-Gordó, Salvador (2017). *Sistemas Complejos Adaptativos y simulación computacional en arqueología*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado 12/12/2020 de: https:www.researchgate.net
Rodríguez Ramos, Pedro; Penabad Sanz, Lanski y Urquiola Sánchez, Orquidea (2014). *La Matriz FODA en la práctica universitaria*. Guayaquil. Universidad Metropolitana del Ecuador. Recuperado 12/12/2020 de: https:www.researchgate.net
Wild, John; Subramanyan, Kalpathi Ganpathi y Halsey, Robert (2010). *Análisis de Estados Financieros*. Mexico. Editorial Mc Graw Hill.

INDICE

Autoridades 004
Prólogo 005

Conferencia Central
LA ENSEÑANZA HÍBRIDA COMO PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA UNIVERSIDAD 009

Capítulo 1
DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN LA BIMODALIDAD 021

¿LLEGÓ EL FIN DE LOS FOROS?
EL DESAFÍO DE GENERAR NUEVOS ESPACIOS DE INTERCAMBIO ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS 023

REPENSANDO LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE UNIVERSITARIA EN LA POST PANDEMIA 033

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA CLASE ESPEJO 041

LOS PROYECTOS DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS 049

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIRECTIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES EN CURSOS UNIVERSITARIOS 059

CONTABILIDAD DE COSTOS EN MODALIDAD REALIDAD 068

DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DE CONTABILIDAD PÚBLICA EN LA BIMODALIDAD 078

Capítulo 2
EXPERIENCIAS DOCENTES 089

RECONVERSION DE COOPERATIVAS TELEFONICAS.
¿UNA SOLUCION PARA LA BRECHA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN? 091

LA REFLEXIVIDAD METODOLÓGICA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN 100

PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: “EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN BUSCA DE OTRAS MIRADAS” … 109

TRANSFERENCIA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA COMUNIDADES VULNERABLES DE LA PUNA SALTEÑA, UNA PROPUESTA INTERORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA 116

MASIVIDAD Y VIRTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: UNA APLICACIÓN DEL MICRO FLIP TEACHING 126
LA VIRTUALIDAD Y LAS ACTIVIDADES DEL PLANTEL DOCENTE 136

SEMINARIO DE PRÁCTICA PROFESIONAL
HALLAZGOS EN LA METAMORFOSIS DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD 145

EDUCACIÓN Y MOTIVACIÓN CON NATIVOS DIGITALES 156

CONSTRUYENDO CAPACIDADES DIGITALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE LA FCEyA DE LA UNCA 165

MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES UTILIZADOS POR DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS 175

TALLERES PARA ALUMNOS RECURSANTES DE MATEMÁTICA I, ESTRATEGIA PARA OPTIMIZAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA AUTORREGULACIÓN 184

APROXIMACIÓN A LA INTERRUPCIÓN Y REINGRESO UNIVERSITARIO A PARTIR DE LA VIRTUALIDAD 2020 – 2021 194

LA EVALUACION EN MATEMATICA 1 EN CONTEXTO DE PANDEMIA. CICLOS LECTIVOS 2020 Y 2021. 202

ANALISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MATEMÁTICA EN UNA MODALIDAD B-LEARNING 211

UN PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA E-LEARNING PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMATICA 222

HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN: SU UTILIZACIÓN EN LA ASIGNATURA IMPUESTOS II DURANTE EL CURSADO REMOTO 2021 232

LA ADAPTACION A LA VIRTUALIDAD EN LA ASIGNATURA ISIC 240

LAS TÉCNICAS DE NEGOCIACIÓN AL SERVICIO DEL DISEÑO DE MAPAS ESTRATÉGICOS 249

REFLEXIÓNES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN Y HACIENDA PÚBLICA 256

UN ANÁLISIS DE CASO EN FORMATO PODCAST: EL USO DE UNA HERRAMIENTA DE TRANSFERENCIA TEÓRICO-PRÁCTICA A PARTIR DE UNA RENOVACIÓN DISCURSIVA 265

ADMINISTRACIÓN BÁSICA EN MODO VIRTUAL 273

EXPERIENCIA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PROGRAMACIÓN ACADEMICA, ADAPTACION A LA EDUCACION BIMODAL 282

VIOLENCIA LABORAL: UNA REALIDAD QUE LOS PROFESIONALES EN ADMINISTRACIÓN DEBEN EMPEZAR A CONSIDERAR 288

LA ENSEÑANZA DE DERECHO Y LA BIMODALIDAD EDUCATIVA 294

AULA INVERTIDA COMO RESPUESTA A LA PANDEMIA Y A SU SUPERACIÓN ¿CÓMO SEGUIMOS? 302

Capítulo 3
PROPUESTAS O IDEAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA 313

¿ESTAMOS LAS UNIVERSIDADES PREPARANDO A NUESTROS ESTUDIANTES PARA LA NUEVA DEMANDA LABORAL? UNA PROPUESTA DE LA FCEyA DE LA UNCA 315

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BLANDAS DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN UN CONTEXTO DIGITAL 323

DESARROLLO DE SOLUCIONES INFORMÁTICAS EN GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN ORGANIZACIONES LOCALES A TRAVÉS DE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS INTERFACULTADES Y EN EL MARCO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 329

DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS VARIABLES DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN FINANCIERA 340

LAS CRIPTOMONEDAS Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACION 350

“LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACION A LARGO PLAZO: MODELOS DE ABORDAJE” 359

ALUMNOS MONITORES, UNA EXPERIENCIA EN LA CÁTEDRA DE PRÁCTICA PROFESIONAL DEL CONTADOR 367

DESCUBRIENDO LA CONTABILIDAD COMO DISCIPLINA ÉTICA EXPERIENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES SOBRE SITUACIONES ÉTICAS DEL CONTADOR 376

USO DE SIMULADORES COMO RECURSO DIGITAL PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO 383

CONTABILIDAD SOCIAL Y AMBIENTAL, CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO 391

LA MATRIZ FODA EN EL ANALISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS ESTADOS CONTABLES 400

Editorial Científica Universitaria
Secretaría de Investigación y Posgrado
Universidad Nacional de Catamarca
Noviembre de 2022