



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas



**Instituto de Investigaciones en Administración,
Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión
(IADCOM)**

Centro de Investigación
En Métodos Cuantitativos
Aplicados a la Economía y la Gestión
(CMA)

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS

TEMAS Y ENFOQUES

2013

Coordinadores

María Teresa Casparri
Juan Ramón Garnica Hervás
Aída Beatriz Castegnaro de Pasarin

Docencia universitaria en Ciencias Económicas : temas y enfoques / María Teresa Casparri ... [et.al.]; dirigido por María Teresa Casparri. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 2013.
226 p. ; 20x15 cm.

ISBN 978-950-29-1448-0

1. Capacitación Docente. 2. Enseñanza Universitaria. I. Casparri, María Teresa
II. Casparri, María Teresa, dir.
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 10/07/2013

Editor Responsable:

Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos Aplicados a la Economía y la Gestión (C.M.A.)

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de Buenos Aires

Av. Córdoba 2122 2ºPiso

Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Argentina

Tel/Fax 0054(011) 4370-6139

E – Mail: cma@econ.uba.ar

ÍNDICE

- ✓ AREA MATEMATICA
 - Enfoques y Paradigmas en el Cálculo Financiero.....17
Aída Beatriz Castegnaro de Pasarin
 - Portfolio: Un instrumento de evaluación como estrategia de aprendizaje de la matemática.....65
Viviana Julia Condesse
- ✓ AREA CONTABLE
 - Innovación en la enseñanza universitaria89
María Alejandra Avalos
 - Estrategias de enseñanza en la contabilidad.....109
Daniel Roberto Bonne
- ✓ AREA TEMAS EN GENERAL
 - Aplicación de los principios de la programación neurolingüística en el proceso enseñanza universitaria – “PNL”: Una herramienta innovadora para la enseñanza en la Universidad.....131
Elvira Balvo
 - Formación de la docencia en la enseñanza crítica.....147
Angela Gregoria Bodroy
 - El Curriculum en la Educación Superior y la metodología interdisciplinaria – una herramienta para desarrollar las habilidades sociales en el perfil del graduado actual.....165
Beatriz Materazzi
 - La articulación teoría. Práctica como problema curricular de la carrera Licenciatura de Economía en la UBA185
María Laura Marangoni
- ✓ AREA EDUCACION A DISTANCIA
 - La evaluación en educación a distancia.....215
Fabiana Scala y Julia Tonon

PRÓLOGO

"Reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas"

Kemmis, 1987 citado por Contreras

"El conocimiento es el recurso más valioso de nuestro tiempo", así lo expresó el Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires Prof. Dr. Alberto Barbieri en el Prólogo del Informe de Gestión 2006-2014. Por ello, en este marco agrega, que la educación superior universitaria es la plataforma privilegiada para la formación de los profesionales, docentes e investigadores en cuyas manos descansará el futuro del país.

El profesional actual se mueve en contextos de incertidumbre y cambios permanentes que lo obliga a una permanente actualización, porque no siempre las recetas viejas dan solución a los interrogantes presentes.

De la misma manera, un profesional docente no puede ignorar estos escenarios, el mundo globalizado y en permanente interacción, el poder de las redes sociales, el exceso de información en la Web, entre otras características del mundo actual.

Las prácticas docentes no se pueden seguir manteniendo en el tiempo de la misma manera, pues se presentan nuevas posibilidades ofrecidas por las tecnologías, el exceso de información por distintos medios, intereses y estímulos distintos que se pueden aprovechar a la hora de la enseñanza.

Por tal motivo, creer que un buen profesional en su disciplina sea necesariamente un buen docente, es ignorar otros aspectos en los que se involucra la práctica docente. La formación de alumnos críticos, usuarios en la búsqueda y selección de materiales de estudio a través de diferentes medios comunicacionales, motivados por los diferentes formatos en que se genera el conocimiento como de las diferentes modalidades en que se presenta la enseñanza, los sistemas de evaluación, exige de docentes que den cuenta de la realidad universitaria, los intereses y motivaciones de los estudiantes, la problemática del aprendizaje universitario y las diferentes concepciones en la enseñanza y el aprendizaje.

El compromiso por un lado al análisis de dichas cuestiones con una posición abierta a la reflexión crítica de la propia praxis y su contexto como sostiene Kemmis permitirá someter a debate las propias intervenciones en la

realidad del aula, sus propuestas y generar así, espacios de reflexión en aquellos docentes lectores interesados para comprender y mejorar la enseñanza universitaria.

Si nos preguntamos si la misión de enseñanza resulta fácil o difícil en términos epistémicos, debiéramos pensar dentro de qué paradigma educativo estamos inmersos.

No obstante, el paradigma tradicional de docente transmisor y alumno receptor ya ha cambiado porque también ha cambiado el perfil del estudiante, los estímulos son otros y merecen ser comprendidos y aprovechados.

Para ello, cada profesional docente debe poseer un abanico de fortalezas y aprovechar las oportunidades que el contexto ofrece y requiere aunar dos tipos de conocimientos, uno indiscutible y necesario pero no suficiente que lo habilita para estar al frente de un curso, el denominado "contentknowledge" que caracteriza al conocimiento que tiene propio de la disciplina que forma objeto de enseñanza y que hasta hace poco era el único necesario para estar a cargo de un curso y el "pedagogical knowledge" relacionado a ese conocimiento pedagógico, tan necesario para comprender el significado, alcance y finalidad de cada clase en el que son protagonistas tanto el docente como los propios alumnos, ya no como docente activo y alumno pasivo que registra lo que cree comprender.

Por eso, en esta Casa de Estudios desde hace tiempo desde el Programa de Formación Docente Continua se ofrece un Curso de Posgrado en Docencia Universitaria compuesto por cuatro módulos relacionados a problemáticas específicas destinado a docentes –sea desde ayudantes a profesores- con el objeto de generar conciencia en los saberes pedagógicos- didácticos necesarios para la enseñanza de su disciplina brindando una formación tanto teórica como instrumental.

Sin embargo, como uno de los ejes de la gestión necesaria para el mejoramiento continuo de nuestra Casa de Estudios en búsqueda de la Calidad Educativa se ha creado por Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N° 3510/07 la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas.

La Carrera sienta sus bases en los cuatro módulos que integran el Curso de Posgrado, es decir Docencia y Reforma Curricular, El Currículum en la Educación Superior, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y Programa de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.

Por tal motivo y para generar un estímulo en seguir el perfeccionamiento docente, quien haya realizado el Curso de Posgrado podrá continuar su formación para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas, cursando Epistemología de las ciencias económicas, Problemáticas del aprendizaje Universitario, el Seminario-Taller de Integración.

Asimismo, para una mejor integración se ofrecen dos optativas denominadas Aportes a las Tecnologías en la enseñanza universitaria y La educación a distancia como modalidad formativa

El espíritu de la Carrera pone en evidencia que existe un campo problemático referido al de la docencia universitaria en general, la enseñanza y el aprendizaje de un campo disciplinar que debe ser analizado y por ende generar propuestas de intervención didáctica que transforme la enseñanza en la Universidad. Está orientada a analizar la realidad educativa universitaria, comprender la problemática pedagógica y ofrecer herramientas para implementar propuestas educativas innovadoras a los fines de lograr una enseñanza acorde a los tiempos actuales.

El valor en este tipo de conocimiento ha generado que en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires diera origen a la Maestría en Docencia Universitaria en la que también participan el resto de las unidades académicas en el desarrollo de la misma y permite el reconocimiento de equivalencias de espacios curriculares de la carrera de Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas. La finalidad de dicha maestría es formar profesores para la investigación de las múltiples dimensiones de la enseñanza universitaria

De esta forma, el docente universitario puede encontrar diferentes formaciones, sea desde nuestra Casa de Estudios o bien directamente con la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires y no hay duda que lo hace por la pasión que tiene en la enseñanza y es en esa propia vocación docente que la formación en el marco teórico que la sustenta y la práctica que la retroalimenta permitirá formar profesionales docentes con búsqueda permanente del mejoramiento continuo que ofrece nuestra Facultad, y que fue más allá del propio disciplinar cómodamente relacionado al campo laboral de su incumbencia.

El contenido de este libro trata justamente sobre el pedagogical knowledge que cada uno de los profesores intervinientes han sabido transferir en la investigación educativa que han realizado sobre su propia praxis, el estudio profundo de su asignatura o bien de la institución en la que se enmarca su enseñanza, la transformación de la enseñanza, innovando aquellas prácticas

docentes que se iban manteniendo en el tiempo, la reflexión y puesta a prueba del currículum oficial definiéndolo desde sus propios pensamientos, creencias, valores y acciones.

Si bien, la mayoría de los aportes pertenecen a docentes de esta Casa de Estudios, se podrá leer también a docentes de otras Universidades, circunstancia que genera un valor agregado en la visión compartida sobre la necesidad de analizar la problemática en Ciencias Económicas.

Cada uno de los siete trabajos de integración es el resultado de las producciones generadas por la primera cohorte formada por los docentes cursantes de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas ofrecida por la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires correspondientes al Seminario de Integración.

Para su mejor organización se ha decidido organizarlo en ejes temáticos relacionados al área en que se desempeñan cada uno, en el caso de constituir un aporte para ese fragmento disciplinar, o bien a nivel general y se ha considerado un eje adicional relativo a la educación a distancia.

A continuación se da un pequeño resumen de cada contenido organizado según el área en que se realiza el aporte.

✓ AREA MATEMATICA

La Prof. Contadora Pública Aída Beatriz Castegnaro en su trabajo titulado "Enfoques y Paradigmas en Cálculo Financiero" describe cómo inciden los nuevos paradigmas en las Finanzas y Contabilidad sobre la materia del título y propone una articulación, un programa de investigación y un programa de la asignatura que fuera objeto de estudio para la Facultad de Ciencias Económicas.

Por otro lado, la Prof. Viviana Condesse, mediante su aporte en el trabajo "Portfolio: Un instrumento de evaluación como estrategia de aprendizaje de la matemática" sostiene que las propuestas tendientes a propiciar un cambio tanto en el diseño curricular como en los contenidos de las diferentes asignaturas, no se ven acompañadas por una innovación en la evaluación, ya que ésta continúa implementándose como una prueba final cuyo objetivo es certificar el nivel de conocimientos conceptuales alcanzado por el alumno.

En particular, la educación matemática durante las últimas décadas ha centrado su interés en el proceso de su enseñanza, considerando a la evaluación

como un factor de menor importancia. A través de un análisis propone un instrumento de evaluación, que utilizado en forma adecuada, es una excelente herramienta de aprendizaje que tiende a valorizar el carácter formativo de la matemática. La herramienta de evaluación que se presenta es el portfolio, incluida dentro de las llamadas evaluaciones alternativas.

✓ AREA CONTABLE

La Prof. María Alejandra Avalos en "Innovación en la enseñanza universitaria" propone nuevos enfoques de enseñanza para la asignatura Contabilidad II consistente en alternar la exposición con otras estrategias de enseñanza aprendizaje como formar grupos de discusión y estudio de casos, brindando las ventajas de cada uno de ellos con una aplicación concreta, como asimismo nuevas propuestas de evaluación.

También, el Prof. Contadora Público Daniel Roberto Bonne, mediante su trabajo "Estrategias de enseñanza en la contabilidad" nos acerca también las alternativas de estrategias de enseñanza más allá de la simple exposición didáctica, en la búsqueda de respuestas a los problemas que se suscitan por la simple aplicación de esta única estrategia, nos propone como puede ser mejorada. A la vez nos alcanza diferentes métodos activos como son el estudio de casos, la solución de problemas, el método de proyectos y las simulaciones decisorias entre otros.

✓ AREA TEMAS EN GENERAL

La Prof. Elvira Balvo a través de su trabajo "Aplicación de los principios de la programación neurolingüística en el proceso enseñanza universitaria – "PNL" nos acerca al conocimiento de esta herramienta innovadora para la enseñanza en la Universidad como elemento valioso de innovación educativa y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este concepto de innovación expresa que no se trata de mejorar algo existente sino de introducir un verdadero cambio.

A su vez, la Prof. Contadora Pública Angela Bodroy en "Formación de la docencia en la enseñanza crítica" indaga sobre cómo el docente debe enseñar para despertar el espíritu crítico del alumno que le permita obtener una base profesional firme para la actividad individual y colectiva, sus posibilidades y las consecuencias que produce tanto en el alumno como en la comunidad el desarrollo de profesionales críticos y por ello realiza una propuesta para que lograr aprendizajes específicos en los alumnos. Somete a reflexión acerca de preguntas tales como si

todas las materias de la carrera posibilitan la aplicación de la enseñanza crítica y presenta soluciones.

Por otro lado, la Prof. Contadora Pública y Abogada Beatriz Materazzi en "El Curriculum en la Educación Superior y la metodología interdisciplinaria – una herramienta para desarrollar las habilidades sociales en el perfil del graduado actual" se concentra en la búsqueda de superar el problema que presenta la estructura curricular por disciplina en la educación universitaria, la que a su entender, no ha logrado incorporar a la formación del futuro graduado las capacidades sociales requeridas para el perfil del profesional en la actualidad. Por ello, encuentra que la metodología interdisciplinaria es el instrumento adecuado para integrar a la estructura curricular disciplinar las habilidades sociales en las cuales debe capacitarse el futuro egresado para responder al perfil del graduado actual y nos menciona ejemplos de aplicación concreta.

A lo largo del trabajo va identificando las posibles resistencias al enfoque interdisciplinario, partiendo previamente de la interpretación sobre "disciplina", "multidisciplina", "transdisciplina", "interdisciplina.", explicando las formulaciones teóricas sobre la organización curricular por disciplinas y así identificando y conceptualizando las habilidades sociales que deben integrar la formación del futuro profesional.

Con otro aporte realizado por la Prof. Lic. en Educación María Laura Marangoni en "La articulación teoría. Práctica como problema curricular de la carrera Licenciatura de Economía en la Universidad de Buenos Aires" Realiza un análisis del plan de estudios y los programas de cada una de las materias incluidos en dicho plan para describir las manifestaciones concretas de la articulación teoría-práctica.

Se propone en el presente trabajo conocer de qué modo las características didácticas (en cuanto a objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación) presentes en los espacios de formación facilitan o inhiben la articulación teoría y práctica pues encuentra el problema que en general los planes de estudio de las carreras universitarias no reflejan un enfoque claro de articulación teoría práctica. La característica principal de la formación de profesionales universitarios es orientar a los estudiantes en la realidad que tendrán como campo laboral futuro y es fundamental que la formación universitaria prevea el desarrollo de capacidades que le permiten al egresado enfrentar situaciones cuyo análisis y resolución implique la aplicación de principios científicos-tecnológicos, éticos y socioculturales definitorios de su campo profesional.

✓ AREA EDUCACION A DISTANCIA

La Prof. C.P. Fabiana Scala y Julia Tonón en “La evaluación en educación a distancia” analizan los distintos instrumentos evaluativos de los aprendizajes de los alumnos a distancia que se implementan para la evaluación procesual para así también realizar una descripción de los procesos que son evaluados y evalúan su validez.

Nos conducen a reflexionar si esos procesos brindan toda la información necesaria para realizar el seguimiento correspondiente de los aprendizajes de los alumnos en educación a distancia, buscando las respuestas a temas tales como los aspectos del seguimiento de los aprendizajes que no se han podido captar con esos instrumentos de evaluación procesual y los instrumentos que podrían implementarse para el seguimiento de los aprendizajes en este contexto.

No hay duda que cada aporte es valioso en sí mismo. Así presentados los temas, invitamos a su lectura pues entendemos que la publicación de cada trabajo final de integración es producto de un análisis e interpretación de la propia realidad que el docente construye y posibilita descubrir la experticia del mismo, quien está sometiendo a reflexión su propia práctica y permite que ésta sea compartida con otros docentes lectores para generar conocimiento pedagógico y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad.

Buenos Aires, mayo de 2013

María Teresa Casparri
Juan Ramón Garnica Hervás
Aída Beatriz Castegnaro de Pasarin

COORDINADORES

María Teresa Casparri

Profesora Emérita de la UBA. Profesora de Grado, Postgrado y Doctorado UBA.
Directora del Instituto de Investigaciones en Administración y Contabilidad.
Directora del Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos aplicados a la Economía y la Gestión (CMA). Directora de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Comisión de Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Económicas e Integrante de la Comisión Científica del PIUBACC.

Juan Ramón Garnica Hervás

Profesor Titular de Estadística, Cálculo Financiero, Estadística para Administradores y Teoría del Caos. Profesor Asociado en Grupos de Asignaturas del Área Actuarial.
Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas y Director del Programa de Formación Docente Continua. Investigador del Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos aplicados a la Economía y la Gestión (CMA)

Aída Beatriz Castegnaro de Pasarin

Profesora Adjunta de Cálculo Financiero y Estadística y de Educación Virtual para los cursos de Cálculo Financiero y Estadística. Profesora de Postgrado en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas. Investigadora del Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos aplicados a la Economía y la Gestión (CMA)

AUTORES

Avalos, María Alejandra Profesora de la Asignatura Contabilidad II en la Universidad Nacional de Luján.

Balvo, Elvira Profesora de Posgrado de Tributación en la Facultad De Ciencias Económicas.

Bodroy, Angela Gregoria Contadora Pública y Lic. en Administración. UBA. Profesora de "Actuación del Contador en Sociedades" y "Teoría Contable". Facultad De Ciencias Económicas.

Bonne, Daniel Roberto Contador Público. Universidad de Buenos Aires Profesor adjunto de Contabilidad I y J.T.P. de Contabilidad I y Contabilidad II. Universidad Nacional de Luján.

Castegnaro de Pasarín, Aída Beatriz Contadora Pública. Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Cálculo Financiero y Estadística. Facultad De Ciencias Económicas.

Condesse, Viviana Julia Profesora del Grupo de Asignaturas de Matemática. Facultad De Ciencias Económicas.

Materazzi, Beatriz Contadora Pública y Abogada. Universidad de Buenos Aires Profesora de Sistemas Contables. Facultad De Ciencias Económicas.

Marangoni, María Laura Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad DE Buenos Aires Profesora de Pedagogía. Universidad de La Matanza.

Scala Fabiana Licenciada en Administración de Empresas y Contadora Pública. U.M.S.A. Profesor Titular de Contabilidad 1, Introducción a la Contabilidad Superior, Análisis de Estados Contables y Seminario de Sistemas Administrativos Contables. Universidad Católica de Salta.

Tonon, Julia Contadora Pública. Universidad de Buenos Aires. Profesora Tutorial de Análisis de Estados Contables y Titular de Contabilidad III y IV, Economía Política V y Sistemas Administrativos y Contables. Universidad Católica de Salta.

AREA MATEMÁTICA

ENFOQUES Y PARADIGMAS EN EL "CALCULO FINANCIERO

Aída Beatriz Castegnaro de Pasarin

INTRODUCCIÓN

Todo docente como actor en el proceso educativo es un investigador en la acción, y como profesional reflexivo que es, va transformando su forma de hacer y pensar con un juego de acciones didácticas diferentes según el objetivo planteado para cada contenido a los fines de enfrentar a sus alumnos con propuestas organizadas, dotadas de un orden lógico y en un contexto significativo¹

Es así que a partir de un fragmento disciplinar cuya responsabilidad le cabe intervenir en esa triangularidad didáctica entre el conocimiento y el alumno, el educador continúa indagando más allá de la acción, ya que su investigación prosigue después de la acción, en la búsqueda del mejoramiento de la enseñanza para resolver el conflicto de las crisis profesionales de nuestros días y es así que en esa multivariada de tareas toma el compromiso de analizar y reflexionar sobre el lugar que ocupa su parcela dentro del currículum.

El marco de intervención del futuro profesional está caracterizado por la incertidumbre, lo inesperado, la complejidad y por ello el compromiso que enfrenta el docente como actor interviniente en esa parcela disciplinar involucra el análisis de los contenidos académicos que integran el programa de estudio considerando las exigencias que en cada carrera demanda en el contexto actual para lograr que ese potencial egresado se desempeñe con eficacia y eficiencia en su actividad profesional.

Cada programa de una asignatura es el organizador de una misión educativa que se halla formalizada dentro de un determinado diseño curricular, constituye una hipótesis viva de trabajo, sin el cual el docente pierde su rumbo y por eso ambos protagonistas (estudiantes y educadores) lo utilizan como ruta de trabajo, para saber hacia dónde ir y poder trazar el estado de esa trayectoria, es decir cuánto falta aún para llegar. Pensado como documento formal que responde a un perfil esperado en una determinada carrera es parte integrante de todo un diseño curricular en que se señalan los conocimientos, aptitudes y habilidades esperadas en el futuro profesional. Ahora bien, los programas deben ser analizados en un plano de la estructura en que el mismo está construido y a veces a través de su estudio pueden surgir propuestas en el proceso de intervenir y reconstruir ese

¹Zabalza, "Diseño y Desarrollo Curricular"- 2º Edición – Narcea S.A. de Ediciones – Madrid.

currículo. Pero, para ello se lo debe someter a reflexión, recordando que toda propuesta educativa exige que se vaya reformulando y ajustando en la medida que seamos capaces de intervenir sobre la realidad y poder modificarla.

En el marco de esa idea no cabe ninguna duda que sea la modificación de nuestra práctica, o el desarrollo del currículo o la reforma del propio currículo debe estar sometido a evaluación y resultan acciones necesarias que deben estar latentes en todas las cátedras. Nuevamente, subyace la exigencia de una revisión permanente, reconociendo que tanto el éxito como el fracaso de toda idea o supuesto académico o pedagógico o cambio en el plan se ponen a la luz con su comprobación en la práctica y por ello, debe permanecer abierto a la discusión crítica.

En función a lo expresado, el presente trabajo será una reflexión acerca de la evaluación a través del análisis de los contenidos correspondientes a la materia en que intervengo en el rol de docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, considerando mi trayectoria en la asignatura en un análisis durante la acción y después de la misma; como así también mi biografía -dada mi formación en la carrera de Contador Público-. Ello, permitirá una evolución de la materia, a través de este aporte extendiendo sus fronteras, en el sentido de poner en consideración la necesidad de determinados contenidos, hoy ausentes, en una determinada carrera, me estoy refiriendo específicamente a la de Contador Público.

En este caso particular, podemos pensar en los contenidos de la asignatura "Cálculo Financiero" que deben aportar al estudiante conocimientos y habilidades necesarios para conocer, comprender y aplicar modelos matemáticos a la resolución de problemas financieros, por ello, los conduce a "valuación" pues trata de la "medición" y evaluación en el sentido de toma de decisiones frente a diferentes alternativas posibles que se pueden generar del análisis de cualquier plan, operación, contrato o producto financiero.

Esa matematización del análisis económico-financiero de las operaciones financieras le debe permitir al alumno la construcción e interpretación de un pilar matemático con aplicación a una problemática particular, de índole financiero sobre el cual podrán seguir reformulando otros modelos, todavía no desarrollados que puedan aparecer en el futuro.

Ahora bien, tal como expusiera Peter Senge en su obra "La quinta disciplina" "Descubrí que la realidad que tengo es una entre varias realidades posibles". A medida que progresan las ciencias se generan nuevos paradigmas en disciplinas tales como las Finanzas y la Contabilidad y por ello, en un marco

integrador en el presente trabajo pretendo dar respuesta en cómo estos paradigmas inciden sobre los enfoques de la asignatura "Cálculo Financiero" y así completar con la propuesta de un programa de investigación y así un programa de la asignatura.

1 ENFOQUES Y PARADIGMAS

El objetivo general se traza a través de la descripción de la incidencia de los nuevos paradigmas en finanzas y en contabilidad sobre los enfoques de cálculo financiero y para ello me centraré en los siguientes objetivos específicos cuyas acciones serán:

- 1. Describir la vinculación que se observa entre la gestión financiera, la contabilidad y el cálculo financiero
- 2. Analizar los supuestos subyacentes
- 3. Examinar los nuevos paradigmas en gestión financiera y contabilidad
- 4. Describir la oferta de cursos de cálculo financiero en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires
- 5. Proponer una articulación, un programa de investigación y un programa de la asignatura de cálculo financiero.

Comenzamos la reflexión a partir del comentario de cada uno de los puntos arriba señalados tomando como base la asignatura "Cálculo Financiero" que se dicta en el ciclo profesional de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

1. 1Vinculación entre la Gestión Financiera, la Contabilidad y el Cálculo Financiero

1.1.1 Gestión Financiera y Cálculo Financiero

El objeto tradicional de la Gestión Financiera se refiere al estudio de las decisiones financieras, es decir aquellas relativas al financiamiento del ente en cuanto a la obtención y gerenciamiento del capital requerido para su giro.

Sin embargo, podemos referirnos a un nuevo objeto de dicha Gestión Financiera que comienza a difundirse a partir de las décadas de los 50/60 relativo a las "decisiones de comercialización y producción de un ente". En tal sentido, la misión que cumple la Gestión Financiera ha sido ampliada ya que no sólo se ocupa de la obtención de los recursos financieros de una organización o ente sino que además de su aplicación. Es así que nos referimos a las decisiones de inversión.

Los contenidos de la Gestión Financiera se imparten en la asignatura "Administración Financiera"

En dicho marco, y como primera aproximación, podemos expresar que el cálculo financiero se ocupa de las operaciones financieras, aportando los instrumentos matemáticos necesarios para crear conocimientos y habilidades relativos a:

- a.- la medición del costo del capital a ser utilizado en las decisiones de financiación.
- b.- la medición de la rentabilidad de los activos a ser utilizado en las decisiones de inversión.

1.1.2 Contabilidad y Cálculo Financiero

Asimismo, podemos realizar un análisis análogo considerando otra disciplina a la que participa también el Cálculo Financiero. Me estoy refiriendo a la Contabilidad cuyo objeto tradicional es la preparación de información de uso externo y está destinada a satisfacer los requerimientos de las personas cuyo interés se centra en el ente considerado éste como un todo, tales como acreedores, accionistas y órganos de control. Su alcance está limitado al desarrollo de informes históricos y la posición actual del ente. Por ello, la Contabilidad se refiere entonces a la valuación patrimonial utilizando valores históricos.

No obstante en este caso, podemos hablar de un nuevo objeto que comienza a difundirse también a partir de la década del 50/60 con la llamada Contabilidad Gerencial que se ocupa de los costos de las operaciones y los productos consecuentes, así como del planeamiento de resultados y necesidades financieras.

Así entonces reconocemos el aporte del cálculo financiero a esa disciplina pues se ocupa de la medición de las operaciones financieras. Las reflexiones vertidas hasta el momento, se sintetizan para una mejor ilustración en el Cuadro N° 1.

Cuadro 1

<i>Disciplina</i>	<i>Objeto Tradicional</i>	<i>Nuevo Objeto</i>
Administración Financiera	Decisiones de Financiación	Decisiones de Inversión
Cálculo Financiero	Medición Costo Capital y Rentabilidad	
Contabilidad	Valuación Patrimonial a Valores Históricos	Valuación de Costos y Planeamiento
Cálculo Financiero	Medición Operaciones Financieras.	
<i>Disciplina</i>	<i>Paradigmas (Fácticas)</i>	<i>Enfoques (Cálculo)</i>
Administración Financiera	Decisiones sujetas a Riesgo	Cálculo Financiero con Enfoque Gestión
Contabilidad	Valuación Patrimonial a Valores Corrientes y Valores Descontados	Cálculo Financiero con Enfoque Contable

1.2 Supuestos Subyacentes

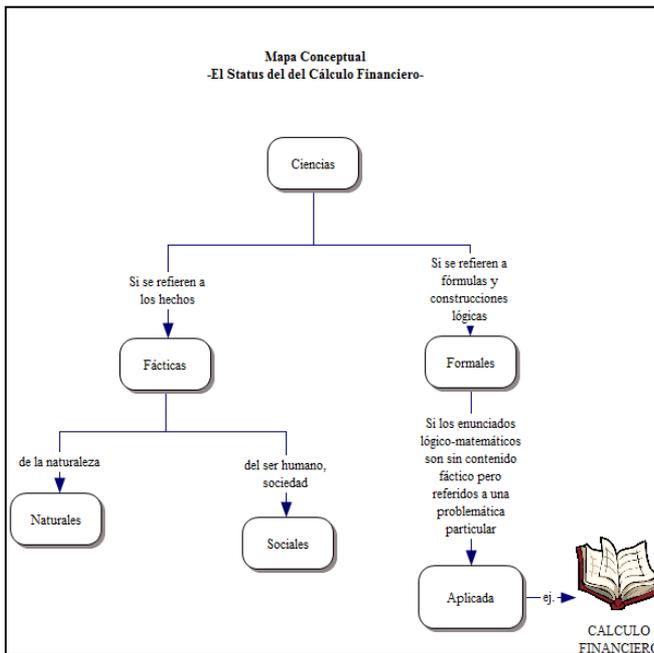
Conforme lo señalado, en rasgos generales, sin ser exhaustivo, podríamos pensar que la gestión financiera se ocupa de las **decisiones** (sea decisiones financieras como decisiones de inversión), así como la contabilidad se ocupa de la **valuación**. (Patrimonial y de costos). Ambas disciplinas tienen referencias fácticas en el sentido que se refieren a los hechos. En cambio, el cálculo financiero, en la medida que se ocupa de la **medición** utilizando técnicas matemáticas, se encuentra en una situación diferente a la anteriormente descrita.

Mientras que la gestión financiera y la contabilidad se refieren a los hechos, el cálculo financiero aporta las técnica para medirlos.

Entonces, en el caso de nuestro fragmento disciplinar “El Cálculo Financiero” la búsqueda del conocimiento no se realiza en forma pura sino que resulta de la aplicación del conocimiento científico a las necesidades humanas y al desarrollo tecnológico. Se trata de una disciplina formal aplicada pues se refiere a enunciados lógico-matemáticos sin contenido fáctico pero referido a una problemática particular. Resulta pues, necesaria dicha compatibilización en donde se conjuga el rigor científico aplicado a la realidad de los fenómenos financieros, caso contrario pierde su esencia. (Se expone en el Cuadro N° 2)

A los fines de fundamentar los contenidos teóricos relacionados a la epistemología de las ciencias, en Anexo I se presenta el tema más pormenorizadamente.

Cuadro 2



1.3 Nuevos Paradigmas

Al respecto, cabe señalar que las disciplinas que se refieren a los hechos, resultan incididas por las cambiantes formas en que éstos resultan percibidos, los cuales se conocen como paradigmas. Sobre el particular sólo baste citar la obra de Thomas Kuhn cuya síntesis se presenta en el Anexo N° II.

En tal sentido, los objetos tradicionales y nuevos, tanto para la Gestión Financiera y la Contabilidad, que referíamos en el Punto 1, pueden ser concebidos como Paradigmas.

En ambos casos podemos agregar ahora los paradigmas contemporáneos:

- En Gestión Financiera tenemos el estudio de las decisiones financieras y de inversión sujetas a condiciones de riesgo.

- En Contabilidad, nos enfrentamos a la valuación patrimonial utilizando no ya valores históricos, sino valores corrientes y descontados. (Cabe aclarar que se considera valor descontado al ingreso de los fondos futuros previstos en un cronograma al que se le “descuenta – actualiza” el interés a devengarse entre el momento de valuación y el momento de la esperada percepción del referido ingreso).

1.3.1 Nuevos Enfoques

Hemos expresado que las disciplinas fácticas reconocen en su evolución paradigmas cambiantes, que tratamos en el punto anterior.

En tal sentido, también se ha sostenido que el cálculo aporta las técnicas de medición necesarias para las disciplinas fácticas como lo hemos comentado en el Punto 2 del presente, por cuanto es lógico concluir que los cambios en éstas requieren de modificaciones en aquellas.

Vale decir que frente a nuevos paradigmas (en las disciplinas fácticas) necesitamos de nuevos enfoques. (En nuestra asignatura Cálculo Financiero).

1.3.2 Nuevos Enfoques en Cálculo Financiero

Si observamos entonces un nuevo paradigma en Gestión Financiera relativo al riesgo, necesitaremos de una asignatura “Cálculo Financiero con enfoque en gestión de riesgos”.

Del mismo modo, si reconocemos un nuevo paradigma en Contabilidad concerniente a valuación utilizando valores corrientes y descontados, vamos a necesitar de otra asignatura “Cálculo Financiero con enfoque contable”.

Resulta vital entonces, someter a análisis y reflexión la oferta curricular que nuestra Casa de Estudios brinda a sus distintas carreras, en un marco integrador, para detectar el vacío en la carrera con más población estudiantil.

1.4 Oferta curricular de Cálculo Financiero en FCE/UBA

En la actualidad dentro del diseño curricular de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires coexisten diferentes asignaturas denominadas “Cálculo Financiero” “Cálculo Financiero-nuevo enfoque” y “Elementos de cálculo y mercado de capitales”. Cada una de ellas responde a un perfil determinado dentro del ámbito de cada carrera ofrecida por esa Casa de Estudios. Por tal razón, podemos expresar que en nuestra Casa de Estudios se

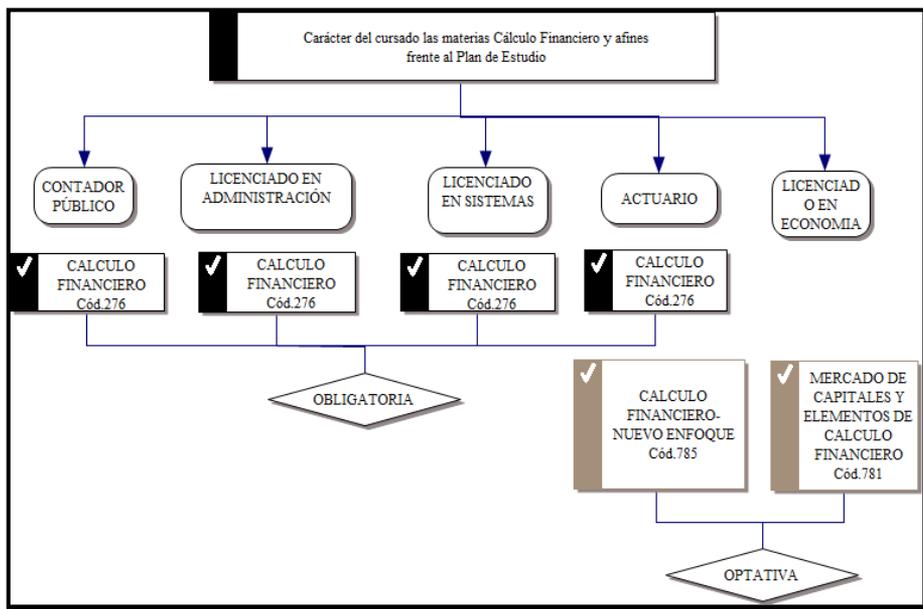
dictan los siguientes cursos de Cálculo Financiero, tal como se expone en el Cuadro N° 3.

En primer lugar debemos mencionar el curso correspondiente a la asignatura “Cálculo Financiero” (Cód. 276) que se dicta en el ciclo profesional y que resulta ser común para todas las carreras a excepción de la carrera de Licenciatura en Economía.

Un segundo curso, corresponde a “Cálculo Financiero - nuevo enfoque” (Cód. 785), con orientación a la gestión del riesgo, que se dicta como asignatura opcional para la carrera de Actuario.

Un tercer curso, corresponde a “Mercado de Capitales y Elementos de Cálculo Financiero” (Cód. 781), con orientación a la gestión del riesgo, que se dicta como asignatura opcional para la carrera de Licenciatura en Economía.

Cuadro 3



Por otro lado, si observamos tanto la población estudiantil en cuanto a su carrera elegida y su matriculación, expuestas y graficadas en ANEXO III, debemos mencionar entonces, algunas conclusiones:

a.- Los estudiantes en la carreras de Licenciado en Economía y Actuario representan de acuerdo al último año observado correspondiente a 2004 que fuera el último período censado, el 12 % de la matrícula, en tanto la de Contador Público representa el 54 % de ésta, con un total de 23975 alumnos que cursan la carrera mencionada

b.- Con relación al periodo censado anterior y que corresponde al año 2000, el número de estudiantes en la carrera de Contador Público en ese período era de 16143, frente a la población registrada de 23.975 estudiantes cuatro años después, representa un incremento en el lapso mencionado de casi el 50% en la población con dicho perfil representado por 7832 alumnos más que orientaron esa vocación.

c.- El número de diplomas expedidos para la Carrera de Contador Público es el más alto si se compara con el resto de las orientaciones profesionales, pues se halla relacionado con la mayor población estudiantil en nuestra Casa de Estudios.

La asignatura "Cálculo Financiero-Enfoque gestión de Riesgo" (comentada en nuestro Punto 6) observa el dictado de respectivos cursos para las carreras de Licenciado en Economía y Actuario.

La necesidad de una asignatura "Cálculo Financiero-Enfoque Contable" (mencionado en el Punto 3), la cual no presenta dictado de curso alguno.

1.4.1 Acerca de la necesidad de una asignatura denominada "Cálculo Financiero - Enfoque Contable"

Se trata entonces de proponer un programa para una asignatura de Cálculo Financiero que satisfaga la necesidad de un enfoque contable, hasta hora ausente.

Para ello, partimos de un esquema de ruta que nos brinda el propio diseño curricular con las competencias esperadas para cada perfil, debiendo destacar entonces las correspondientes a la carrera de Contador Público (Cuadro N° 4).

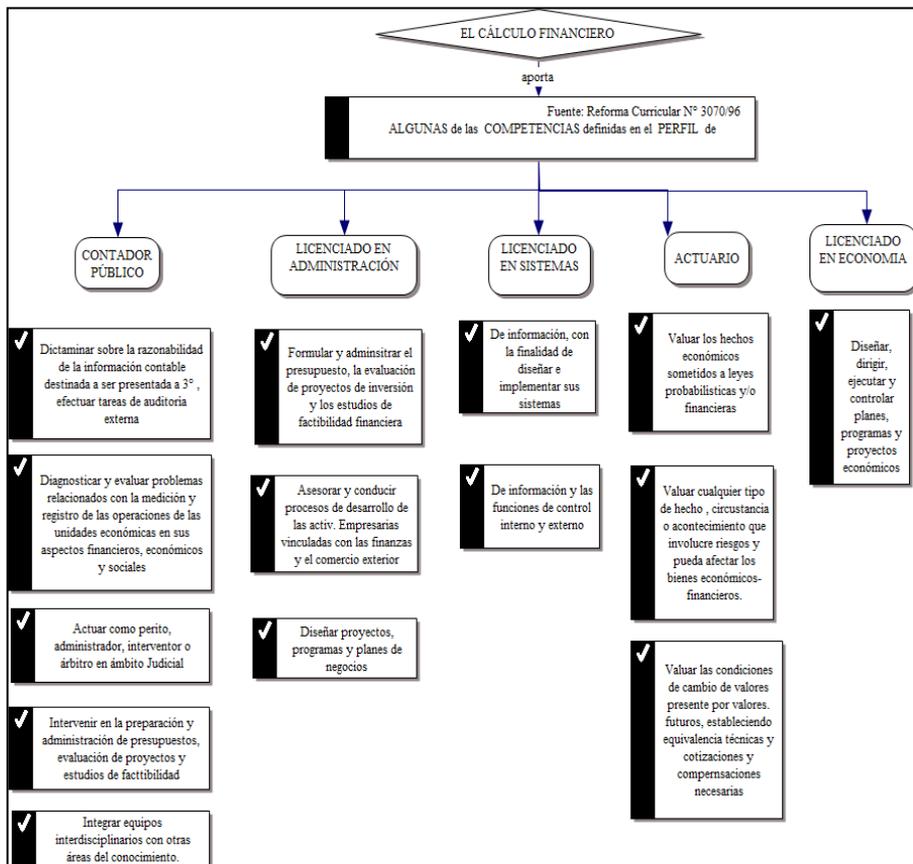
Desde el punto de vista del análisis del Currículum se entiende que las eventuales soluciones al mismo, corresponden se gesten desde los propios actores interesados y protagonistas. La contribución al cambio del currículum en este fragmento disciplinar implica que el valor real que se le brinde depende de los contextos en que se desarrolle y por constituir un terreno fértil para los estudiantes de la carrera de Contador Público es así que cobra significado y pertinencia. Un cambio en el diseño curricular tan funcional, según apreciación personal, evitaría en el futuro, efectos no deseados como los siguientes:

- Un currículum paralelo u oculto.
- Agravamiento de las crisis profesionales. Una de las respuestas que da Tenti Fanfani a la crisis que atraviesan las profesiones es que la institución contemple en su política la Flexibilización de los currículum profesionales², tanto en el número como la calidad de los recorridos académicos que se ofrecen a los estudiantes, y ello supone múltiples alternativas en la secuencia de los cursos, en los requisitos temporales de duración de las carreras y en el tipo de certificación del conocimiento adquirido.

Así, el saber decir y el saber hacer estaría presente en el currículum y se concretaría en el "syllabus" o listado de contenidos de la nueva asignatura, permitiendo la adecuación de la currícula a la exigencia del mundo profesional

² Víctor Manuel Gómez Campo y Emilio Tenti Fanfani - Universidad y Profesiones – Miño y Dávila –Buenos Aires, 1989 – Cap. II Las profesiones modernas .Crisis y alternativa.

Cuadro 4



A los fines del diseño del programa se tendrá en consideración la organización académica de nuestra Universidad, cuyos comentarios son tratados en ANEXO IV

A modo preliminar, debiera referirse a la medición de Resultados Financieros con las siguientes rutas de investigación y consecuentes aplicaciones que serán tratadas en el punto siguiente.

1.5 Programa de Investigación para la asignatura propuesta "CÁLCULO FINANCIERO - ENFOQUE CONTABLE"

Resulta conocida en el campo de la epistemología, la metodología de evaluación de teorías propuesta por Imre Lakatos que propone como unidad de análisis los Programas de investigación., al que podemos denominar como P.I.

A continuación describiremos el programa de investigación, que podrá ser mejor comprendido en Anexo V.

1.5.1 Programas de Investigación

a.- A través de dicha metodología, encontramos una primera etapa en donde se diseña el PI a través de la enunciación de sus principales hipótesis (núcleo) y de las rutas de investigación a seguir. (Heurística positiva). En tal sentido, podemos afirmar que se trata de una verdadera etapa de planeamiento.

b.- Le sigue una etapa de ejecución donde las hipótesis centrales puestas a explicar los hechos a través de las rutas establecidas, suelen encontrar evidencias contrarias que resultan asimiladas a través del desarrollo de hipótesis ad-hoc., las cuales a través de su acumulación pasan a integrar el cinturón protector de las hipótesis principales (heurística negativa).

c.- Finalmente, encontramos la etapa de evaluación donde el éxito de un PI se establece a través del número y complejidad de hipótesis ad-hoc que fuera necesario generar a los fines de procesar la evidencia fáctica contraria. Mostrándose superior aquel PI que más situaciones explica con la menor necesidad de recurrir a dichas hipótesis ad-hoc.

1.5.2 Disciplinas Formales y Fácticas

Al respecto, para la aplicación de un Programa de Investigación se deben considerar las siguientes apreciaciones:

Las enunciaciones precedentes resultan de aplicación en disciplinas fácticas donde se presentan hipótesis que refieren a los hechos y son contrastables en virtud de éstos.

No es el caso de las disciplinas formales, entre las cuales se encuentra Cálculo Financiero, cuyos enunciados son formas o sintaxis que no reconocen plataforma fáctica respecto de la cual resultar falsados.

Bajo tales circunstancias, la aplicación de la metodología de los PI, resulta sólo parcial pero no por eso menos útil.

En tal sentido, es de aplicación la etapa que previamente definimos como de planeamiento, e inaplicables frente a la ausencia de contenido fáctico, las de ejecución y evaluación en los términos propuestos.

Conforme lo señalado, circunscripto a su condición de plan de acción, se presenta a continuación un programa de investigación para el estudio de las operaciones financieras aplicando los instrumentos del cálculo y desde una perspectiva o enfoque contable.

1.5.3 Programa de Investigación. Cálculo Financiero Enfoque Contable

Podemos definir como sintaxis central de la disciplina (núcleo), la equivalencia financiera Intertemporal (EFI), es decir las reglas a través de las cuales resultan igualmente preferibles flujos o stocks financieros ubicados en distintos momentos del tiempo.

A partir de dicha premisa, se propone un programa de investigación, para el estudio de las operaciones financieras desde un enfoque contable, conforme los lineamientos que a continuación se consignan:

- 1.- Las operaciones financieras presentan efectos patrimoniales, económicos y financieros, los cuales inciden sobre el Estado Patrimonial, de Resultados y de Origen y Aplicación de Fondos. Desde esta perspectiva se las estudia en este programa.
- 2.- El objeto de estudio resultan las operaciones financieras en un entorno general. En el presente programa se analizan diversas actividades específicas.
- 3.- La variable financiera capital resulta considerada habitualmente como homogénea. Sin embargo se encuentra asociada a precios tanto generales como específicos, cuyas oscilaciones determinan resultados financieros.
- 4.- Las variable financiera tasa de interés, también resulta considerada habitualmente como homogénea. Sin embargo presenta una estructura asociada a distintos factores, que determinan resultados patrimoniales.
- 5.- Las variables financieras se las supone ciertas. En este programa se las considera aleatorias en los casos en que así resulte justificado.

1.5.4 Programa de la Asignatura. Cálculo Financiero Enfoque Contable

El programa previamente presentado resulta tratado a través de los siguientes capítulos de acuerdo a los puntos enumerados del Programa de Investigación.

- Punto 1. del Programa de Investigación
 - Cap. III. Activos y Pasivos.
 - Cap. VII Bonos
 - Cap. VIII Préstamos
 - Cap. IX Opciones
 - Cap. X Derechos de Uso.

- Punto 2. del Programa de Investigación
 - Cap. XIII Actividades no Financieras
 - Cap. XIV Seguros
 - Cap. XV Bancos
 - Cap. XVI Ahorro y Préstamo.

- Punto 3. del Programa de Investigación
 - Cap. III Activos y Pasivos.

- Punto 4. del Programa de Investigación
 - Cap. IV Capital
 - Cap. XII Proyectos de Inversión.

- Punto 5. del Programa de Investigación
 - Cap. VI Tasa Interna de Retorno.

La exposición del programa analítico de la asignatura propuesta es la siguiente:

A continuación describiremos ciertos contenidos del programa de la asignatura en lo relacionado a:

- Encuadre General que encabeza el correspondiente diseño
- Ubicación de la asignatura en el Currículum y requisitos para su estudio.
- Objetivos de aprendizaje
- Conducción del aprendizaje

Cuadro 5

ASIGNATURA OPTATIVA: “CÁLCULO FINANCIERO – ENFOQUE CONTABLE”

CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO

PROGRAMA ANALITICO

PARTE I

Capítulo I - Enfoques y Paradigmas en Cálculo Financiero

Capítulo II - Nociones de cálculo financiero

PARTE II. Los resultados financieros

Capítulo III - Activos y Pasivos

Capítulo IV -Capital

Capítulo VI - T.I.R.

PARTE III. Las Operaciones

Capítulo VII - Bonos

Capítulo VIII - Préstamos

Capítulo IX -Opciones

Capítulo X -Derechos de Uso

Capítulo XII -Proyectos de Inversión

PARTE IV – Actividades

Capítulo XIII - Actividades no Financieras

Capítulo XIV - Seguros

Capítulo XV - Bancos

Capítulo XVI - Ahorro v Préstamo

Encuadre General

La asignatura “Cálculo financiero-enfoque contable” necesita del aporte de los contenidos de “Cálculo Financiero” (expuestos brevemente en un esquema conceptual en ANEXO VI).

ENCUADRE GENERAL de Cálculo Financiero – Enfoque Contable.

Contenidos Mínimos

a.- Balance (Activos y Pasivos, Capital, Rentabilidad).

b.- Operaciones (Bonos, Préstamos, Opciones)

c.- Actividades (No Financieras, Bancos, Seguros, Ahorro y Préstamo).

Ubicación de la asignatura en el Currículum y requisitos para su estudio.

La asignatura corresponde al tramo profesional y será optativa para la carrera de Contador Público.

Es necesario haber cursado previamente la asignatura Cálculo Financiero, pilar fundamental sobre los que deberán construirse los conocimientos de "Cálculo Financiero-enfoque contable" Ello habilitará a los estudiantes a la comprensión de las operaciones financieras desde un enfoque contable y así, les permitirá integrar y ampliar sus conocimientos básicos y aplicarlos con experiencia práctica desde un perfil interdisciplinario.

Objetivos de aprendizaje

Capacitar y potenciar los conocimientos, habilidades y destrezas para comprender y aplicar los métodos matemáticos a situaciones particulares sobre determinadas Operaciones y Actividades, brindando en el alumno la capacidad para resolver sin conflictos la singularidad, los casos concretos relacionados a su profesión y trabajar en contextos de incertidumbre y complejización articulándolos con estudios de caso o simulaciones de situaciones reales con enfoque contable.

Formar profesionales que logren articular con su perfil profesional el saber decir con el saber hacer con un enfoque disciplinario permitiendo potenciar los elementos que brinda el cálculo financiero con una visión contable.

Conducción del aprendizaje

Con relación al programa propuesto cabe destacar que los contenidos de la asignatura estarán organizados y agrupados en "Unidades Temáticas" o Capítulos, girando alrededor de una estructura central. Cada unidad tendrá un objetivo específico y será terreno fértil para dar respuesta tanto epistemológicamente como didácticamente a los contenidos que enhebra la misma y por lo tanto puede ser conveniente tratarlos como propuestas de trabajo diferentes con distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje a criterio del docente.

Se debe destacar la necesidad de trabajar con “pequeños estudios de caso” propuestos para el debate por representar escenificaciones del mundo real y representar un caso concreto como si se tratase de su práctica profesional, estimulando la formación del juicio para la acción. Así, se obliga a que el estudiante active procesos cognitivos que lo conducirá al entendimiento del problema planteado, el diseño de un plan para asociar los datos con sus incógnitas; llevar a cabo el plan trazado y pensar en las herramientas con que cuenta para ello, revisando el producto y ensayando otros caminos para verificar la razonabilidad y veracidad de su respuesta. Se deberá dar importancia vital a la etapa de la discusión en grupo que permite intercambiar conocimientos y experiencias y desarrollar habilidades comunicacionales. Así, logrará la integración de teoría y práctica a cada problemática planteada, utilizando los recursos que el alumno ya ha incorporado en su materia base (Cálculo Financiero) para aplicarlos a actividades y operaciones concretas del quehacer profesional que se trabajarán en esta asignatura.

Asimismo, se recomienda dentro de otras estrategias dirigidas a la formación para la práctica, a la “enseñanza por problematización”, con trabajos orientados a acercar al alumno a la construcción de los problemas que identificará cada uno, más que a buscar la aplicación de sus soluciones. Para ello, a partir de determinados datos o evidencias se ejercitará dicha actividad, la que permitirá la contrastación de diferentes puntos de vista, tratando así la complejidad y la incertidumbre a partir de las diferentes hipótesis que vayan construyendo en el curso.

Se debe destacar la importancia de la oralidad para lograr estimular este lenguaje a través de monografías que serán con defensa oral, pues le permite al alumno desarrollar habilidades cognitivas en lo relacionado a expresión, argumentación, basándose en razones extraídas del análisis de lo investigado y así se fomenta la participación colaborativa, propiciando el debate acerca de las propuestas escritas.

Otras actividades que deberán propiciarse será la lectura por encargo sobre diferentes textos académicos o producciones científicas o contenidos en la web de algún contenido temático ya que les permitirá tomar contacto con la producción académica de nuestra parcela disciplinar y les posibilitará el confronto de pareceres, establecer vinculaciones y sacar conclusiones, como así también seleccionar y jerarquizar el contenido de la lectura. Ello también fomentará la formación de lectores independientes.

Todas las propuestas persiguen que nuestros alumnos logren la alfabetización académica y se expresen y piensen como futuros profesionales.

También lleva involucrado, la alfabetización digital, utilizando la tecnología como recurso didáctico ya que amplía las posibilidades del aula y además bien aplicado resulta ser un ámbito productivo en el que cada alumno puede ser productor de su propio contenido en diferentes sitios previstos.

Las clases habrá un permanente diálogo y para que el mismo sea pedagógico se requerirá la participación activa de todos sus protagonistas. Las reglas del diálogo en el ámbito áulico deberá caracterizarse por la conjunción de tres elementos necesarios que son: la regla de la participación, voluntaria y abierta a la intervención activa de los participantes; la regla del compromiso que involucra la intencionalidad de ambas partes, docente y alumnos y la regla de la reciprocidad con un espíritu de respeto e interés mutuo.

Consecuentemente, en la praxis cada docente hará explícitos los aprendizajes que se pretende que los alumnos logren y tomará las decisiones al respecto seleccionando las estrategias de enseñanza para alcanzar la asimilación reflexiva por parte de sus alumnos, pudiendo intervenir sobre esa realidad con la propuesta de actividades, manejo de la información contable, apoyo informático, que permita a los estudiantes integrar los conocimientos básicos aplicados y conseguir una experiencia práctica con una formación tal que estén entrenados a relacionar y resolver problemas en que pueda utilizar sus saberes de cálculo financiero, sea en forma interdisciplinaria en distintas áreas como haber conseguido ser eruditos en la medición e interpretación de la información contable.

A través de la propuesta de un programa sobre una materia optativa "Cálculo Financiero – enfoque contable" se pretende dar curso a la mayor incorporación de conocimientos, habilidades y contenidos que interpreto todo alumno de la Carrera de Contador Público debe lograr; a los fines de contar con una mejor formación profesional futura que le permita enfrentarse a su quehacer en escenarios más concretos con mayor confianza y pueda manejar la singularidad de cada caso dentro del marco de la complejidad e incertidumbre, características de nuestros tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bunge, M. (2007): *La ciencia, su método y su filosofía*. Tesis. Argentina.

Burbules N. C.: *El diálogo en la enseñanza – Teoría y Práctica*. Amorroutu Editores.

Carlino, P. (2006): *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica

Chalmers A.F. (2005): *Que es esa cosa que llamamos ciencia* .Cuarta Edición. Siglo XXI de Argentina Editores.

Gómez Campo V. M. y Tenti Fanfani E. (1989): *Universidad y Profesiones*. Miño y Dávila .Buenos Aires.

Instituto Americano de la comunicación educativa. Biblioteca digital. <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_51.html>

Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lakatos, I. (1978): *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad

Zabalza M. (1991): *Diseño y Desarrollo Curricular*. 4º Edición. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

ANEXO I

EVALUACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE CÁLCULO FINANCIERO

Introducción

La epistemología (del griego: episteme, conocimiento, y logía, estudio) es la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. La ciencia (del latín: scientia, conocimiento de scire, conocer) es el conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales³. Mario Bunge la define como un creciente cuerpo de ideas que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible⁴. Ese conocimiento racional está constituido por conceptos, juicios y raciocinios; en donde tanto el origen como el final del trabajo del científico son ideas que pueden combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas, con el fin de producir nuevas ideas (inferencia deductiva). Esas ideas se organizan en unos sistemas de ideas, es decir, en conjuntos ordenados de proposiciones (teorías).

Ese conocimiento científico de la realidad es objetivo pues concuerda aproximadamente con su objeto; ya que persigue la verdad fáctica; verifica la adaptación de las ideas a los hechos recurriendo a la observación y el experimento, este intercambio podemos decir que es controlable y hasta cierto punto reproducible; en donde tanto racionalidad como objetividad están ligadas.

En un sentido amplio, podemos definir a *la ciencia como el conocimiento sistematizado en cualquier disciplina* y por lo tanto, contiene características muy específicas: sistematización, acumulación, metódica, provisional, comprobable, especializada, abierta y producto de una investigación científica.

Toda ciencia es un sistema de enunciados puesto que todo enunciado científico se funda en otro o se refiere de una teoría. El principio de sistematicidad de la ciencia se refiere a la conexión racional de los enunciados entre sí y de estos con las teorías establecidas; nexo mediante el que todo nuevo conocimiento se incorpora a la estructura científica para confirmarla, enriquecerla o rectificarla.

³ Diccionario de la Real Academia Española.

⁴ Bunge, Mario (2007): "La ciencia, su método y su filosofía". Tesis Argentina.

Si consideramos a la ciencia como un bien por sí mismo, entonces es un sistema de ideas establecidas provisionalmente (conocimiento científico) y una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica).

El consenso generalizado de la comunidad científica tipifica a las ciencias en función a cuatro ordenadores y que describe un reconocido filósofo, Mario Bunge.

- naturaleza del objeto de estudio: hechos – formas
- método de comprobación de proposiciones
- criterio de verdad
- carácter de los enunciados

Con relación al primero de los ordenadores las ciencias podrán ser tipificadas en ciencias fácticas y ciencias formales. Veamos el significado y pertinencia de cada de ellas para ubicarnos en nuestra parcela disciplinar que es el cálculo financiero.

Las Ciencias Fácticas

El vocablo “facto” proviene del latín “factum” y significa hecho. Las ciencias fácticas o también denominadas ciencias factuales tienen como objeto de estudio los hechos y se ayudan de la observación y de la experimentación. Por tal motivo, en su investigación actúan sobre la realidad, observando los procesos y sucesos que modifican su funcionamiento y haciendo conjeturas, es decir, planteando hipótesis que deberán ser probadas.

Estas ciencias factuales al remitirse a los hechos, los que pueden ser confrontados con las evidencias de éstos, los hace veritativos o con contenido de verdad. Si nos referimos a la economía, ésta es una ciencia fáctica pues se referirá a los hechos que suponemos ocurren en nuestra realidad y entonces requiere del examen de la evidencia empírica para comprobar dichos hechos. Por eso decimos que esta ciencia específicamente necesita de la observación y experimentación para poder adecuar sus hipótesis.

Las ciencias fácticas no emplean símbolos vacíos (variables lógicas) sino tan sólo símbolos interpretados. En segundo lugar, la racionalidad -esto es, la coherencia con un sistema de ideas aceptado previamente- es necesaria pero no suficiente para los enunciados fácticos. Exigimos de los enunciados de las ciencias fácticas que sean verificables en la experiencia, sea indirectamente (en el caso de las hipótesis generales), sea directamente (en el caso de las consecuencias singulares de las hipótesis). Únicamente después que haya pasado las pruebas de la verificación empírica podrá considerarse que un enunciado es adecuado a su objeto, o sea, que es verdadero, y aun así hasta nueva orden, pues el criterio de verificación es la aprobación del examen de la experiencia, o sea la contrastación.

Las ciencias fácticas o factuales, a su vez se agrupan en:

- Ciencias naturales: cuando alternan del estudio de la naturaleza siguiendo el método científico y allí se encuentra la física, química, astronomía, geografía física, entre otras.
- ciencias sociales: si se ocupan sobre el ser humano, la sociedad, su cultura y ubicamos en esta subclasificación a la economía, la historia, la demografía, la sociología, la geografía humana, entre otras, ya que utilizan procedimientos empíricos como la medición y conceptuales como la observación.

Dada la explicación de este tipo de ciencias, es evidente que el cálculo financiero, fragmento disciplinar que constituye mi objeto de estudio no forma parte de ellas.

Las Ciencias Formales

El término "formal" deriva del latín formālis. Las ciencias formales tienen como objeto de estudio a las construcciones ideales de la mente y se refieren a formas puras del pensamiento sin connotación inmediata a la realidad física. Por lo tanto, se refieren a fórmulas o construcciones lógicas, sin contenido acerca de los hechos y entonces no admiten confrontación con éstos; pues no se ocupan del estudio de los mismos sino del estudio de los procesos puramente lógicos y matemáticos, de las relaciones abstractas entre signos, por lo tanto del estudio de las ideas.

Su nivel de abstracción las libra de todo vínculo a un posible origen empírico. Las disciplinas objeto de estudio de este tipo de ciencias son la lógica y las matemáticas al trabajar con conceptos y sus combinaciones, no sirviéndose de procedimientos científicos ni datos, salvo si ellos se los usa como problema o como ayuda en el razonamiento.

Trabaja con símbolos creados por ellas mismas, no explícitamente sobre hechos y objetivos. Esta ciencia nos informa acerca de la realidad objetiva y es racional, sistemática y verificable. A pesar de que su campo de estudio está dado solo en lo ideal está influida mucho por los objetos reales, pero trata de la construcción de entes ideales, abstractos, que no corresponden directamente a hechos de la realidad y cuya existencia se ubica en la mente humana.

Estas ciencias utilizan el método deductivo para establecer la relación entre sus signos y sus símbolos, usan variables lógicas y su coherencia tiene por base el sistema de las leyes de la lógica formal y por esta razón es que se tiene completa garantía acerca de sus demostraciones.

Si se tiene en cuenta el método las ciencias formales utilizan la lógica para demostrar rigurosamente sus teoremas a diferencia de las ciencias fácticas que necesitan más que la lógica formal para confirmar sus conjeturas al tener que apelar a la observación y/o experimento. Precisamente en función de su capacidad para formalizar cualidades y medidas de los objetos de la realidad empírica y también en mérito a su rigor y exactitud, los enunciados de las ciencias formales son crecientemente utilizados por los investigadores en la rama de las ciencias fácticas, porque como instrumentos de formalización contribuyen a posibilitar la confirmación o disconfirmación de las proposiciones factuales.

Las ciencias formales nunca entran en conflicto con la realidad, ya que por ser formales, se "aplican" a la realidad o se emplean en la vida cotidiana y en el caso de nuestro fragmento disciplinar "El Cálculo Financiero" la búsqueda del conocimiento no se realiza en forma pura sino que resulta de la aplicación del conocimiento científico a las necesidades humanas y al desarrollo tecnológico. Se trata de una disciplina formal aplicada pues se refiere a enunciados lógico-matemáticos sin contenido fáctico pero referido a una problemática particular.

A través de la lógica y la matemática se establece contacto con la realidad a través del puente del lenguaje, tanto el ordinario como el científico. En sus construcciones lógicas, su método tiende a probar la coherencia de su razonamiento con base en los supuestos o axiomas que se adoptan y es necesaria la compatibilización en donde se conjuga el rigor científico aplicado a la realidad de los fenómenos financieros.

ANEXO II

ACERCA DEL PARADIGMA

Thomas Samuel Kuhn (1922-1996)

Fue este gran filósofo nacido en Cincinnati, Ohio en 1922, quien se preocupó y dedicó su vida a la historia de la ciencia en su intento de dar una teoría más acorde con la situación histórica tal como él la veía y dio génesis a un nuevo concepto y concepción "El paradigma"

Sus estudios los desarrolló en Harvard y allí permaneció como profesor ayudante de Historia de la Ciencia hasta 1956, fecha en que aceptó una oferta de la Universidad de Berkeley ocupando la Cátedra de Historia de la Ciencia y luego en 1964 lo hará en la Universidad de Princeton hasta 1979, año en que se instalará en Boston, en la Cátedra de Filosofía e Historia de la Ciencia del Massachusetts Institute of Technology. A pesar de su formación, pues se había doctorado en Física, se convertiría en un historiador en su afán por entender el progreso.

Sus pensamientos fueron formalizados a través de su libro "La Estructura de las Revoluciones Científicas" publicado por primera vez en 1962 y reeditado casi 10 años después con un apéndice explicativo del autor. Thomas Kuhn se dedicó en un primer momento al estudio de la historia de la ciencia y fue a partir de ella de donde surgieron diversas cuestiones que muestran un contraste entre dos concepciones. Por un lado, la ciencia entendida como una actividad completamente racional y controlada (como nos la presenta el positivismo del Círculo de Viena, por ejemplo), y por otro lado, la ciencia entendida como una actividad concreta que se ha venido dando a lo largo de los siglos y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características propias. Estos dos planteamientos pueden ser denominados "formalista" e "historicista", respectivamente. Thomas Kuhn describe la historia de la ciencia como un proceso discontinuo, es decir, no gradualmente acumulativo. Acontecimientos revolucionarios impondrían rupturas con el curso de toda investigación científica anterior.

Por ello, su pensamiento era que la ciencia se desarrollaba siguiendo determinadas fases

Establecimiento de un paradigma → Ciencia normal → Crisis → Revolución científica

Veamos a continuación sucintamente cada una de las fases a partir del concepto de paradigma.

El concepto de paradigma

Thomas Kuhn define al paradigma como "*las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*" Por lo tanto, el paradigma constituye el marco o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Es un marco a través del cual se ve el mundo y en el cual se describe asociado a un conjunto de técnicas experimentales y teóricas para lograr que el paradigma se compagine con la naturaleza.⁵ Esta primera aproximación al concepto de paradigma incluye tanto las Leyes, teorías y aplicaciones como los instrumentos que los científicos utilizan en ese momento. Kuhn expone que el paradigma es la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica en cualquier momento dado⁶.

Las fases del desarrollo de una ciencia

Según Kuhn, las primeras fases del desarrollo de una ciencia a la que denomina "Pre-ciencia" es desorganizada y variada dada la coexistencia de diferentes escuelas en competencia, pudiéndose presentar tantas teorías como científicos trabajando, justificando cada uno su enfoque y volviendo a comenzar de nuevo. Por ello, la característica en la fase de Pre-ciencia es la ausencia de una comunidad científica homogénea por el propio desacuerdo y el constante debate de lo fundamental. Este conflicto se resuelve cuando esta Pre-ciencia progresa y da nacimiento a una auténtica comunidad de investigación en una disciplina y alcanzado su madurez pues ha resuelto sus problemas tanto de naturaleza teórica como experimental.

Durante su madurez de una ciencia, bajo la norma de un paradigma establecido, los científicos se ocupan del mismo tipo de problemas, no critica el paradigma pues debe concentrarse en la articulación del paradigma y explorarlo con la naturaleza, por eso esta etapa se la considera acrítica. (Esto es lo que Kuhn denomina "ciencia normal"). Estos problemas o "enigmas", como los llama Kuhn, tienen la particularidad de tener una solución asegurada. Las posibles soluciones al enigma y los pasos que hay que dar para obtenerlos, están condicionados por las mismas reglas de cada paradigma.

El paradigma les presenta a los científicos un conjunto de problemas definidos con un conjunto de métodos en los que confían para resolver esos

⁵ Chalmers, Alan (2005): "Que es esa cosa que llamamos ciencia". Pág. 111.

⁶ Kuhn, Thomas S. "La estructura de las revoluciones científicas" Fondo de Cultura Económica-México. Cap. IX -Naturaleza de las revoluciones. Pág. 165.

problemas. El trabajo bajo el paradigma no podrá llevarse a cabo bajo ninguna otra forma y la deserción del paradigma significa dejar de practicar la ciencia que se define. Esas deserciones tienen lugar y son los puntos de apoyo sobre los que giran las revoluciones científicas.⁷

Entonces a través de estos paradigmas o macro teorías que acepta toda la comunidad científica de forma general se realiza la investigación. El objetivo de la misma es aclarar los posibles fallos del paradigma (como por ejemplo datos empíricos que no coincidan exactamente con la teoría) o extraer todas sus consecuencias. Aquellos problemas que se resisten a ser solucionados no significan falsaciones al paradigma sino anomalías. Al proceso de investigación basado en un paradigma se le denomina "*ciencia normal*" que significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior"⁸.

Podemos aclarar que este modelo se ajusta más a las ciencias de la astronomía que son aquellos objetos de estudio con los que él trabajaba por su propia formación académica en física.

La ciencia normal es la fase en la que los científicos ocupan su mayor parte del tiempo realizando trabajos rutinarios de comprobación para mostrar o poner a prueba la solidez del paradigma en el que ellos se basan.

Si bien todo paradigma tiene anomalías. Cuando el mismo ya no es capaz de resolver todos los problemas, y éstos persisten a lo largo del tiempo acumulándose junto con otros, los científicos comienzan a cuestionar ese marco y a cuestionarse.

El descontento con el paradigma actual genera la "crisis" producida porque la anomalía es reconocida de manera más generalizada y por la naturaleza divergente de las numerosas soluciones parciales a que se llega al problema; en donde es más difícil seguir las reglas establecidas por el paradigma, produciéndose más ajustes ad hoc y las reglas de la ciencia normal se hacen cada vez más confusas⁹.

⁷Kuhn,Thomas S."La estructura de las revoluciones científicas" Cap. III. Naturaleza de la ciencia normal - Fondo de Cultura Económica-México.

⁸Ibidem. Cap. II. Hacia la ciencia normal. Pág.33.

⁹Kuhn,Thomas S. "La estructura de las revoluciones científicas" Fondo de Cultura Económica-México.Cap. VIII. La respuesta a la crisis Págs.136 a 137.

Es así, que en esa crisis se supone la proliferación de nuevos paradigmas, en un principio tentativo y provisional, con vistas a resolver las cuestiones más problemáticas. Estos nuevos paradigmas compiten entre sí y cada uno trata de imponerse como el enfoque más adecuado. Es más en sus argumentos cada uno demostrará que satisface más o menos los criterios que dicta para sí mismo y que se queda atrás en algunos de los dictados por el oponente.¹⁰.A partir de allí, se da la "revolución científica" ya que toda la comunidad científica se aparta del paradigma tradicional y adopta uno de los nuevos, ya que todo aquel disidente calificado así por no acogerse será excluido de la comunidad y finalmente se extinguirán aquellos científicos que inventaron numerosas articulaciones y modificaciones ad hoc de su teoría para eliminar cualquier conflicto aparente.

"Las revoluciones científicas son aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible."

Tras la revolución, el ciclo comienza de nuevo y el paradigma que ha sido instaurado sienta base a un nuevo proceso de ciencia formal.

Kuhn afirma que se produce diálogo, debate, y también tensiones y luchas entre los defensores de los distintos paradigmas y que los científicos no son seres absolutamente racionales, pues muchos abrazan un paradigma por más anomalías que acumule. También influye en la actividad científica, la existencia de colectividad a favor o en contra de una teoría concreta, o la existencia de problemas éticos, por lo que decimos que hay una influencia del "mundo exterior". Desprendemos una característica de los historicistas como Kuhn acerca de la significatividad que toma tanto el sujeto que lleva a cabo la investigación como a la sociedad en la que está inmerso.

Entonces para el autor de referencia el avance de la ciencia se dio por rupturas, saltos, revoluciones, modos de romper con la forma de conocer lo anterior, por lo que la ciencia progresó bajo un esquema circular pues todo vuelve a recomenzar con la nueva ruptura y consolidación de nuevas macro teorías o paradigmas).

Ante la pregunta ¿cuál paradigma resulta mejor? Resulta difícil contestarla pues el sujeto tiene toda una cosmovisión al respecto relacionada con la teoría de la percepción y estará dentro y así interpretará el mundo que lo rodea desde su interior, en donde la sustitución de un paradigma por otro le supone un cambio en

¹⁰Kuhn,Thomas S. "La estructura de las revoluciones científicas-Fondo de Cultura Económica Cap. IX. Naturaleza de las revoluciones- Pág.174.

la estructura percibida. Por eso, cada defensor tiene su posición hasta el punto, llega a escribir Kuhn, de que un paradigma triunfa no porque consiga convencer a sus oponentes, sino porque los representantes del paradigma más antiguo van falleciendo.

La existencia de varios paradigmas en pugna nos lleva a la idea de inconmesurabilidad (dificultades para comparar enfoques científicos provenientes de diferentes marcos paradigmáticos) que implica: que las comunidades en competencia tienen dificultades para comprenderse mutuamente y que los paradigmas serían incompatibles, probablemente por incomparables.

Considerados estos factores, ¿cómo hemos de entender el progreso en la ciencia? La respuesta de Kuhn es que el progreso, sólo se produce en las fases de ciencia normal, pero no se puede hablar de un progreso continuado desde la historia antigua porque las revoluciones científicas provocan rupturas de esa continuidad. Cada revolución marca, en cierto sentido, un nuevo comienzo y allí subraya la naturaleza no acumulativa de la ciencia. Él, en su afán de estudiar la historia, también relaciona las revoluciones científicas con las revoluciones políticas.

Para descubrir la naturaleza de la ciencia "intrínsecamente sociológica" debemos examinar la naturaleza del científico, es decir descubrir lo que valora, tolera y desprecia.

Esta perspectiva dará pie posteriormente a un relativismo radical según el cual no habría forma de saber cuál, entre dos teorías, es verdadera puesto que la verdad depende del paradigma desde el que se analizan los problemas (Feyerabend es un filósofo relativista que ejemplifica esta postura).

El propio Kuhn, sin embargo, se desmarcará de una interpretación de su propia teoría en ese sentido. En su apéndice escrito en 1969 con el título Posdata trabajará con dos corrientes incompatibles.

En la revisión de la acepción paradigma, Kuhn la definirá en dos sentidos:

-En sentido amplio el paradigma comprende todos los compromisos compartidos por un grupo de científicos.

Se corresponde y así la define con una matriz disciplinaria porque se refiere a la posición común de quienes practican una disciplina particular en donde todos y

cada uno de los objetos de los compromisos de grupo forman parte del paradigma, el que incluye cuatro tipo de componentes: ¹¹

- a. Las generalizaciones simbólicas, es decir aquellas expresiones o componentes formales o de la matriz disciplinaria, presentadas con notación simbólica o en lenguaje natural.
- b. Los modelos que permiten determinar lo que será aceptado como explicación y solución de problemas, cuáles son los enigmas no resueltos y la evaluación de su importancia.
- c. Los valores por cumplir un papel importante en la cohesión de la comunidad científica, los que podrán ser de carácter general cuando se refieren a la función de la ciencia, y otros valores más personales que señalan las características que deben tener las teorías o que indagan las condiciones que deben cumplir las predicciones científicas. Si todos los miembros de una comunidad científica respondiesen a cada anomalía como causa de crisis o bien abrazaran una nueva teoría propuesta por otro colega, la ciencia expresa Kuhn dejaría de existir. En cambio, si nadie reaccionara a las anomalías o a las nuevas teorías, habría pocas revoluciones. La comunidad se vale de estos valores compartidos para distribuir los riesgos y asegurar a la larga el éxito de su empresa.
- d. Los ejemplares como sustituto de paradigma, son los ejemplos compartidos que dan soluciones concretas a los problemas de los alumnos de una comunidad pues comparten creencias que desempeñan un papel destacado en la orientación de la investigación. A medida que van avanzando en su preparación las generalizaciones simbólicas que comparten se ven ilustradas cada vez en mayor medida con diferentes ejemplares¹²

-En sentido específico: El paradigma abarca una clase de compromisos más acotados que conforma un subconjunto del paradigma en sentido amplio. Esto es, soluciones concretas a problemas concretos que la comunidad científica acepta como modelos.

¹¹ Kuhn, Thomas S. "La estructura de las revoluciones científicas" Fondo de Cultura Eonómica. México. Posdata: 1969. Punto 2 "Los paradigmas como constelación de compromisos del grupo".

¹² Ibídem.

Evolución o revolución en la ciencia

Si los paradigmas no pueden compararse entre sí, no hay criterios objetivos que permitan decidir cuándo un paradigma es "mejor" que otro. Nos preguntamos el por qué los científicos abandonan un paradigma por otro y deberíamos tener en cuenta otro concepto "evolución" en contraposición con la "revolución", lo cual explicaría el éxito de la ciencia. Además, en ese estudio permanente de la situación los científicos opondrán resistencia a la adopción de un nuevo paradigma a menos que:

1. El nuevo paradigma ofrezca la posibilidad única de resolver un problema extraordinario y universalmente reconocido como tal.
2. El nuevo paradigma permite asimismo resolver los enigmas que resolvía el paradigma anterior.

ANEXO III

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

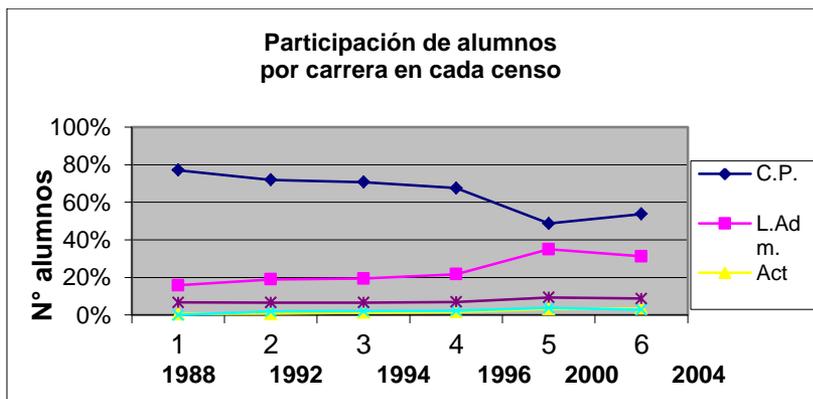
Año	C.P	L.ADM	ACT	L.SIST	L.ECON	TOTAL
1988	18.481 77%	3.784 16%	129 1%	0%	1.592 7%	24383 100%
1992	16.173 72%	4.265 19%	155 1%	415 2%	1.477 7%	23001 100%
1994	16.143 71%	4.424 19%	287 1%	469 2%	1.510 7%	23318 100%
1996	17.209 68%	5.521 22%	406 2%	565 2%	1.775 7%	25698 100%
2000	16.143 49%	11.585 35%	1072 3%	1246 4%	3.078 9%	32047 100%
2004	23.975 54%	13.919 31%	1553 3%	1246 3%	3.901 9%	42698 100%

A+B=12%

Si interpretamos el cuadro podemos observar que los estudiantes en la carreras de Licenciado en Economía y Actuario representan de acuerdo al último año observado correspondiente a 2004 que fuera el último período censado, el 12 % de la matrícula, en tanto la de Contador Público representa el 54 % de ésta, con un total de 23975 alumnos que cursan la carrera mencionada.

Si bien, la relación “estudiantes por carrera frente a total de estudiantes” ha venido sufriendo un marcado descenso que se corresponde a la transferencia en la carrera de Licenciado en Administración, se puede citar como ejemplo que los alumnos en el perfil de Contador Público y Licenciado en Administración representaban el 77% y 16%, respectivamente dentro del total de la población estudiantil en el primer año informado que fuera 1988 (es decir que el 93% del total son estudiantes de estas dos carreras) y actualmente de acuerdo al último año censado 2004, la relación pasó a ser el 54% y 31% para ambas carreras (totalizando el 85% del total). Dicha baja obedece a la incorporación de un nuevo perfil correspondiente a la Licenciatura en Sistemas que representan un 3% del total y otros 2 puntos que incrementaron la carrera de Actuario y Licenciatura en Economía)

No obstante, si tenemos en cuenta las variaciones absolutas en la distribución de la población estudiantil, en lugar de las relativas informadas en el párrafo anterior, podemos visualizar el número en ascenso de alumnos en la carrera de Contador Público que responden a una cantidad de 23.975 estudiantes, frente a los 16143 estudiantes en igual carrera en el año 2000, generando un incremento de casi el 50% en la población con ese perfil representado por 7832 alumnos más que decidieron esa vocación.

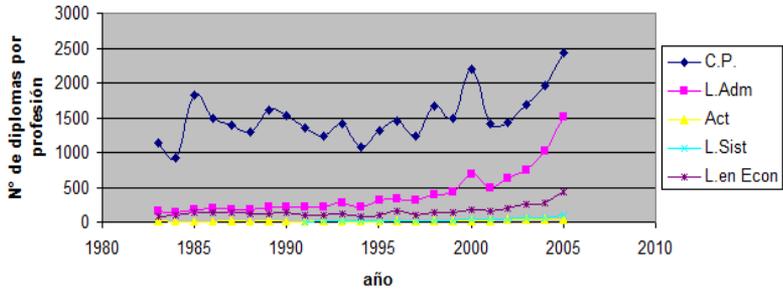


En el gráfico se observa la fuerte participación de las carreras más fuertes en nuestra Facultad, es decir Contador Público y Licenciado en Administración; el descenso durante el transcurso de casi 10 años en el porcentajes de alumnos en frente al total ofertado en nuestra Facultad en la primera carrera mencionada, y el ascenso en la segunda; revirtiéndose el comportamiento recién a partir del año 2000. Actualmente no se ha podido obtener información al respecto, más actualizada.

DISTRIBUCIÓN DE LOS EGRESADOS POR CARRERA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Año	Diplomas Expedidos					TOTAL
	C.P	L.ADM	ACTL.	SISTL.	ECON	
1983	1141	156	17		77	1391
1984	930	131	8		96	1165
1985	1830	171	8		130	2139
1986	1489	188	9		135	1821
1987	1387	173	11		143	1714
1988	1293	179	8		125	1605
1989	1600	213	11		120	1944
1990	1529	209	4		134	1876
1991	1351	213	8	2	97	1671
1992	1242	208	13	11	96	1570
1993	1414	270	9	13	125	1831
1994	1075	217	5	15	88	1400
1995	1307	308	9	20	100	1744
1996	1447	331	16	22	148	1964
1997	1234	306	16	19	104	1679
1998	1665	397	10	18	143	2233
1999	1482	441	15	20	138	2096
2000	2200	681	24	47	177	3129
2001	1412	490	22	41	150	2115
2002	1440	635	35	38	203	2351
2003	1689	742	48	57	247	2783
2004	1969	1020	33	64	272	3358
2005	2423	1506	39	106	429	4503
TOTALES	34549	9185	378	493	3477	48082

Número de diplomas expedidos



ANEXO IV

LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

La estructura de los conocimientos académicos en nuestra facultad es disciplinar, es decir se encuentra parcelada en diferentes departamentos que corresponden a las disciplinas en las áreas de Derecho, Humanidades, Tributación, Administración, Contabilidad, Economía, Sistema y Matemática;

Se dice que en este tipo de organización cada una de estas áreas reflejan posiciones propias de defensa de los intereses de su campo por la lógica sobrevivencia de cada una que pugna por conseguir más espacio en el currículum y justificar así su presencia Sin embargo, la ventaja de ese disciplinamiento, en una relación de coste-beneficio, es aún mayor pues al provocar la concentración de los saberes también lo consigue con los avances en esos conocimientos a través del tiempo y es allí donde reside la necesidad de que un diseño curricular se vaya reformulando y ajustando en la medida que los protagonistas seamos capaces de intervenir sobre la realidad y poder brindar espacio de reflexión para modificarla.

De allí la necesidad que cada comunidad en un perfil determinado como protagonista del acto educativo plantea ajustes sucesivos y somete a revisión la parcela disciplinar dentro del marco integrador del diseño curricular.

La etapa del estudiante en cualquier carrera de Ciencias Económicas en la Universidad de Buenos Aires comprende dos tramos perfectamente diferenciados, ellos son el básico y el profesional. Comencemos con el último, me refiero al "ciclo profesional" que comprende este segundo tramo y supone que el alumno superó el enfrentamiento a cada rama del conocimiento tratado individualmente y ahora le exige aplicar una compleja red de actividades en su pensamiento, por lo que deberá conectar entre sí muchas parcelas de conocimientos de géneros diferentes. Por un lado es necesario la articulación horizontal con las distintas asignaturas de un mismo departamento, a los fines de evitar superposiciones, pero no suficiente pues se necesita de la articulación vertical –con las asignaturas anteriores y las posteriores – aunado en un proceso continuo más complejo en donde se irá entretejiendo la interdisciplinariedad necesaria para un enfoque completo y es allí donde se debe reforzar teoría con práctica , el saber y el hacer y articular ambas en un sentido sistémico, de forma que se le dé un tratamiento actualizado, pertinente en donde el alumno se sienta parte integrante y a través de esa pertenencia consiga hacerse erudito, persiga su alfabetización académica.

Es en esta etapa de la carrera denominada Ciclo Profesional en el que se inserta nuestra asignatura para que el alumno perciba que comienza a cobrar sentido y relevancia pues a través de los conocimientos que se van generando

puede interconectarlos con otros fragmentos disciplinarios justificando su presencia y llegando a comprender sus contenidos en el marco integrador. Si lo logra, diremos entonces que ese estudiante es un partícipe consciente de ese marco y por lo tanto, puede interpretar que los conocimientos impartidos son nada más que un puente para seguir construyendo su propia Venecia, y provocarles la duda epistémica e ir creando mentes indagatorias.¹

Además, en esa estructura orgánica se encuentran los Directores de cada Carrera que deben dar respuesta al perfil del egresado en cada especialidad, en el caso del presente trabajo se toma en consideración la carrera de Contador Público.

Si retornamos la reflexión a un punto anterior en donde se señalaba la defensa de intereses en cada área, es indudable que frente a la necesidad de generar una mejor respuesta en el perfil esperado en los futuros profesionales se crearon las asignaturas –que figuran como optativas- con dos posiciones diferentes, pues una de ellas refuerza a la obligatoria y la otra es solamente una opción, estoy refiriéndome a Cálculo Financiero nuevo enfoque, optativa en la carrera de Actuario y “Mercado de Capitales y Elementos de Cálculo Financiero” para la carrera de Licenciado en Economía.

Consideremos la gran población para la carrera de Contador Público que debiera entonces recibir una oferta relacionada a una asignatura optativa a Cálculo Financiero como anexa que la acompañe a los fines de generar más competencias, habilidades y destrezas para cumplir con el perfil del egresado previsto en la Reforma Curricular N° 3070/96 ya aludida.

¹Carlino, Paula (2006) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

ANEXO V
ACERCA DEL PROGRAMA DE INVESTIGACION
Imre Lakatos(1922-1974)

Imre Lakatos, un ilustre filósofo de la ciencia, nacido en Hungría en 1922 contemporáneo a Kuhn se trasladó en el año 1956 a la Universidad de Londres para estudiar filosofía de la ciencia bajo el tutelaje de Sir Karl Popper, desempeñándose como profesor desde 1960 hasta 1974, año en que repentinamente falleció.

A pesar de su corta carrera como filósofo de la ciencia, Lakatos se comenzó a cuestionar tanto el falsacionismo de Popper a quien conocía, como también a la alternativa de Kuhn, reconociendo que ambas concepciones se oponían a las escuelas positivas e inductivistas y que priorizaban a la teoría o al paradigma, inclusive para la búsqueda de los resultados de la observación, su interpretación y su aceptación o rechazo.

Lakatos en el año 1968 presenta su metodología de programas científicos de investigación como una versión mejorada del falsacionismo de Popper, haciendo suyo la acepción "*Programas de Investigación*" como alternativa a los Paradigmas de Kuhn reconociendo el gran valor que tiene la actividad científica que se desenvuelve dentro de un entramado. Sin embargo, unos años antes ya había dado a conocer su "metodología" en un Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia, celebrado en Londres, en donde se abrió la crítica entre las concepciones del grupo Popperiano y La Estructura de las revoluciones científicas de Kuhn (1962) por la novedosa imagen de la ciencia que de él se deriva.

Por la influencia de Popper recibió los rasgos principales del racionalismo crítico en la creencia de que el crecimiento del conocimiento científico es racional y que a través de la crítica se accede al crecimiento. También, rescató la "tenacidad" de aquellos que hacen ciencia refiriéndose a Kuhn; como así también la importancia de "contextualizar" la explicación del crecimiento de la ciencia y no la forma en que se da el crecimiento rechazando la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad, pues *entiende que todos los científicos de diferentes programas de investigación pueden comunicarse entre sí.*

Su influencia ha sido tanto en las ciencias naturales como en ciencias sociales y su trabajo es reconocido como un valioso esquema para la evaluación del progreso y/o degeneración del conocimiento de cualquier área científica de investigación.

Parecería, dice Lakatos, que cuando se diseña un experimento crucial para decidir entre dos teorías que están compitiendo por el dominio de un área determinada, los científicos están equipados con "racionalidad instantánea" para evaluar todas y cada una de las posibles implicaciones que se derivan de tal experimento. Esto simplemente no es posible, dice Lakatos, y agrega: es más, un experimento que fue considerado "crucial" en una época, en otra posterior puede no serlo. Necesitamos tiempo para poder evaluar y poner en perspectiva las teorías científicas.

Si se relaciona la función del tiempo en la evaluación de diferentes teorías científicas está la segunda crítica y mejora de Lakatos al falsacionismo ingenuo de Popper. El choque entre conjeturas y refutaciones, diría Lakatos, no se da en el vacío. Dicha confrontación se da en un contexto de discusión racional. Por otro lado, las conjeturas no aparecen "espontáneamente" en escena sino que son parte de una tradición de ideas, de concepciones acerca del mundo. Esta segunda crítica da como resultado el que aparezcan en escena el elemento histórico en la evaluación de teorías y el concepto de programas científicos de investigación.

El elemento histórico en la metodología de Lakatos presenta dos caras, una interna y otra externa. La interna, representada por el contexto de la discusión racional en el choque entre conjeturas y refutaciones. La historia interna es la confrontación intelectual, en una determinada área, de las teorías (conjeturas) que la integran. Por otro lado, la historia externa, se conforma de las circunstancias psicológicas y sociológicas existentes en la actividad de investigación de los científicos al llevar a cabo la historia interna de un área. Es decir, la historia interna corresponde a la lógica del descubrimiento científico de Popper (conjeturas vs. refutaciones) y la historia externa a la psicología y sociología de la investigación de Kuhn.

Cuando Lakatos revisa, desde su "metodología", el falsacionismo de Popper advierte un problema serio con el esquema original. El problema consiste en que después de que una conjetura ha sido refutada se sigue usando pues no hay nada mejor para reemplazarla. Esto que Popper no logra resolver completamente aparece como un ingrediente irracional en su esquema, por lo que contradice el espíritu de su racionalismo crítico. La solución que genera Lakatos al problema es redefinir refutación. *Refutación para el falsacionismo metodológico de Lakatos no sólo es probar que una teoría es falsa, sino tener otra mejor que la que ha sido refutada.*

Los programas Científicos de Investigación (PCI)

El programa consiste en reglas metodológicas, algunas serán las rutas de investigación que deben ser evitadas, es decir lo que el científico no puede hacer (heurística negativa) y otras, son los caminos que deben seguirse (heurística positiva). Por ello, la ciencia en su conjunto, puede verse como un enorme programa de investigación dotado de la suprema regla heurística de Popper, en el sentido de diseño de conjeturas que tengan más contenido empírico que sus predecesoras.²

Una ciencia puede concebirse como el desarrollo programático de las implicaciones que tienen los principios fundamentales, en donde los científicos pueden tratar de resolver los problemas modificando los supuestos más periféricos en la manera más oportuna³. Estos principios fundamentales que toman la forma de hipótesis muy generales que constituyen la base a partir de la cual se desarrolla el programa, Lakatos los denominó el "núcleo central de un programa de investigación". Este núcleo es un hecho infalsable por las decisiones metodológicas de sus intervinientes, ya que si un científico decide modificar el núcleo central, habrá decidido salirse del programa. Ese núcleo duro (hard core) es el centro firme: permanece y es defendido por la comunidad científica aún con abundantes anomalías.

Los fundamentos de un programa se conforman de las hipótesis y leyes que complementan el núcleo central como así también los supuestos subyacentes a las condiciones iniciales, que especifican situaciones particulares y también teorías presupuestas en los enunciados observacionales y en los resultados experimentales.

Lakatos denominó cinturón protector a la suma de hipótesis adicionales o auxiliares que se emplean toda vez que resulte necesario salvar al núcleo de una aparente refutación y que complementan el núcleo central con el fin de subrayar que su papel será el de proteger el núcleo central de las falsaciones. Este denominado cinturón e hipótesis auxiliares es constituido de acuerdo a reglas metodológicas que indican el camino que deberán seguir las investigaciones.

²Lakatos, Imre (1978): La metodología de los programas de investigación científica. Alianza Universidad. Cap. I. Pág. 65.

³Chalmers A. (2005): Qué es esa cosa que llamamos ciencia: 124.

Pues bien, un PCI consiste en una serie de reglas metodológicas, de las cuales algunas nos indican qué patrones de investigación se deben seguir (heurística positiva) y cuáles evitar (heurística negativa).

Podríamos definir al término "heurística" como "el arte del descubrimiento". En donde:

- la heurística positiva trata del conjunto de reglas que define problemas, sugiere la construcción de hipótesis auxiliares –ad hoc- prevé anomalías y sugiere cómo transformarlas en ejemplos favorables al programa. Esta heurística positiva o "cinturón de protección", formado por una serie de hipótesis que han sido elaboradas, ajustadas, modificadas y ensanchadas sistemáticamente para no permitir que el núcleo sea refutado. En el corazón de dicha actividad existen ciertos ingredientes que los participantes no quieren cambiar bajo ninguna circunstancia (el núcleo). Para mantener este núcleo, deben existir otros ingredientes que sean sujetos a cambio a la luz de la experiencia, éstos forman el cinturón de protección.

- la heurística negativa está constituida por un conjunto de reglas que indican lo que está prohibido en el programa y los caminos de investigación que deben ser evitados.

Sintetizando podemos expresar que desde el punto de vista de su estructura, un programa de investigación científica se compone de los siguientes elementos:

- "núcleo duro" es aquello que contiene a los supuestos básicos del mismo, sin los cuales el programa no podría existir.
- "cinturón de seguridad del núcleo duro" compuesto por las hipótesis auxiliares, la heurística positiva y la heurística negativa.

Para Lakatos, en cambio, la tenacidad se vuelve un elemento de historia interna. Este autor lo incorpora a su descripción del carácter del "cinturón de protección" o heurística positiva del programa científico y por lo tanto, esa tenacidad es la fuerza que impulsa a los científicos a defender racionalmente su programa con hipótesis y definiciones ad hoc, en el mejor de los casos, con cambios progresivos en el programa, o bien, en el peor de los casos, con cambios degenerativos en el mismo.

Si planteamos un interrogante acerca de cuáles son esos cambios progresivos y/o degenerativos que un programa puede adoptar podríamos responder que si una teoría o PCI es refutada si y sólo si existe una segunda teoría o programa que explique tanto como la primera y que además de explicar, prediga

más. Lakatos ofrece tres criterios. Dice: "Para el falsacionista sofisticado una teoría científica T es falsificada si y sólo si otra teoría T' ha sido propuesta con las siguientes características⁴:

1) T' tiene un exceso de contenido empírico sobre T: es decir, predice hechos nuevos, o sea, hechos improbables a la luz de, o prohibidos por T;

2) T' explica el éxito previo de T, es decir, todo el contenido irrefutado de T es incluido (dentro de los límites de errores de observación) en el contenido de T'; y

3) Algo del exceso de contenido de T' es corroborado"

De lo anterior, podemos derivar los criterios de progreso y degeneración en ciencia. Se dirá pues, que una serie de teorías es teóricamente progresiva si cada nueva teoría T'muestra exceso empírico sobre el contenido de su predecesora T, es decir, si predice hechos nuevos, inesperados. Una teoría T' es empíricamente progresiva si algo de su exceso empírico es corroborado. Y por último, un cambio progresivo de una teoría o programa de investigación se dará cuando ésta sea teórica y empíricamente progresiva. Un programa degenerativo lo será en caso de no ser progresivo (de acuerdo con todos los criterios anteriores).

Podemos concluir esta parte diciendo que para Lakatos habrá crecimiento del conocimiento científico en la medida en que haya cambios progresivos en un programa científico de investigación y se da cuando un programa lleva a descubrir nuevos hechos, en contra de los programas degenerativos o regresivos, pues las hipótesis ad hoc que protegían al núcleo de la refutación no son corroboradas en el curso de las investigaciones.

Lo importante es que desde el punto de vista del funcionamiento de los programas de investigación podría haber varios programas en conflicto a criterio de este autor a diferencia de la idea de paradigma hegemónico de Tomas Kuhn.

Además, cada programa que es contrapuesto del otro se desarrolla en forma paralela, aumentando uno en contenido empírico y el otro puede estar en proceso degenerativo.

Para Lakatos la decisión entre programas que son adversarios se tomará considerando la eficacia y conveniencia de cada uno de ellos.

⁴http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_51.html

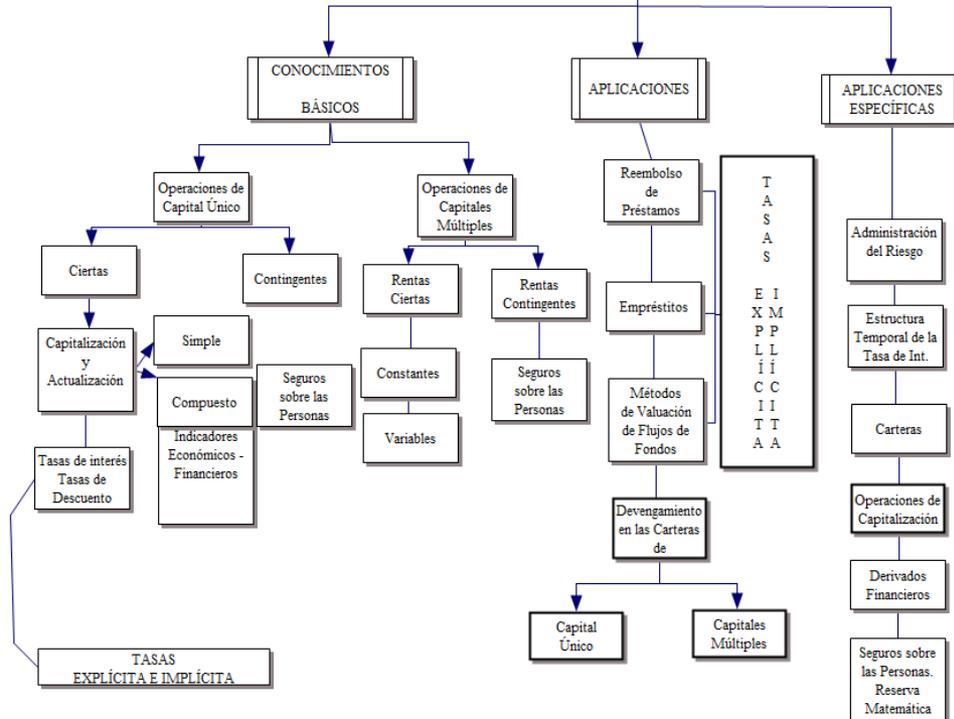
ANEXO VI
ESQUEMA CONCEPTUAL
DE LA ASIGNATURA CÁLCULO FINANCIERO
COD. 276

En el presente cuadro se exponen los diferentes contenidos que se generan en la asignatura Cálculo Financiero, destacando la importancia en el proceso de aprendizaje de los “conocimientos básicos”, los que constituyen pilares para las “aplicaciones” también necesarias dentro de los contenidos mínimos, a los fines de que el alumno cuente con todas las herramientas para evaluar o construir los modelos financieros.

Las “aplicaciones específicas” a criterio de cada docente son planificadas con estrategias didácticas distintas y con menor alcance, atento a la carga horaria del curso (4 V.H.)



CÁLCULO FINANCIERO



PORTFOLIO: UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Viviana Julia Condese

INTRODUCCIÓN

Las propuestas tendientes a propiciar un cambio tanto en el diseño curricular como en los contenidos de las diferentes asignaturas, no se ven acompañadas por una innovación en la evaluación, ya que ésta continúa implementándose como una prueba final cuyo objetivo es certificar el nivel de conocimientos conceptuales alcanzado por el alumno. En particular, la educación matemática durante las últimas décadas ha centrado su interés en el proceso de su enseñanza, considerando a la evaluación como un factor de menor importancia.

Si bien todos los autores coinciden en señalar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza, es común asignarle sólo el valor de aprobación de una materia, situándola en momentos diferentes a los de aprendizaje. Esta característica ha hecho que muchas prácticas docentes se fueran estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante del aprendizaje y con más fuertes repercusiones sobre los alumnos. De esta forma, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían en función de los temas que serían evaluados. En términos de Edith Litwin, esta "patología" puede modificarse si se recupera el lugar de la evaluación como generadora de información respecto al aprendizaje de los estudiantes. Es decir, como proveedora de los aprendizajes adquiridos, pero también de las dificultades para alcanzarlos, de su comprensión y transferencia.

El análisis de esta problemática lleva a proponer un instrumento de evaluación, que utilizado en forma adecuada, es una excelente herramienta de aprendizaje que tiende a valorizar el carácter formativo de la matemática. La herramienta de evaluación que se presenta es el portfolio, que se incluye dentro de las llamadas evaluaciones alternativas.

El trabajo está dividido en cuatro secciones: en la primera se define el concepto de evaluación y se sugieren algunas posibles clasificaciones según la opinión de diferentes autores, encuadre teórico que permitirá ubicar a la evaluación por portfolios según las características enunciadas. En la segunda sección se analiza la problemática de la evaluación a nivel universitario, su escasa relación con el currículo, y con la metodología de enseñanza utilizada., la poca innovación en las herramientas que se utilizan, el desconocimiento por parte de los docentes de nuevas propuestas y el temor que implica lo desconocido. La tercera

de las secciones contiene la definición y uso del portfolio, fundamentado en el enfoque socio-constructivista de Vigotsky, y como alternativa a la concepción pedagógica tradicional. Se enumeran sus principales características y la forma conveniente de su construcción e implementación. También se señalan sus ventajas y desventajas, la estructura formal y las pautas para su evaluación. En la última sección se señala la conveniencia del uso del portfolio en la enseñanza y evaluación de matemática para presentar, finalmente un modelo aplicado a la asignatura Análisis Matemático en el nivel universitario

Las conclusiones que resultan de esta investigación y la bibliografía correspondiente, completan el presente trabajo.

1. LA EVALUACIÓN

1.1 Una aproximación al concepto de evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un principio, era entendida como un fin último de acreditación de saberes; hoy en día, se considera como una actividad investigadora y valorizadora de cada una de las etapas del aprendizaje. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que de ella se derivan decisiones de acreditación de los alumnos, sea o no a través de exámenes.

Según el diccionario la palabra evaluación se define como, señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. Lo que se infiere de esta definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa sobre algo o alguien, atribuyendo un valor, un juicio, en función de un determinado propósito.

Desde un enfoque más técnico diferentes autores definen evaluar (o evaluación) como:

- "Comparar lo deseado con lo realizado" (Alfaro, 1990)
- "Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos" (Forns, 1980.)
- "Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos..." (Nieto, 1994)
- "La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la

misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P.Laforucade, 1977)

- "Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. " (B. Maccario)

- "La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)

Estas definiciones no indican complejidad en cuanto a la comprensión del concepto evaluación, pero, si bien es un término muy fácil de definir es, sin embargo, muy difícil de aplicar. En la labor docente genera mayor inseguridad que cualquier otro factor que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reflexionamos sobre nuestra práctica, realizamos los ajustes necesarios, pero confiamos en nuestra labor. En cambio, al finalizar una evaluación no siempre estamos seguros de haber calificado correctamente, ni de haber promovido a aquellos alumnos que realmente lo merecían; tememos haber cometido alguna injusticia.

La evaluación es parte de la enseñanza que auxilia tanto al docente como al estudiante. Al docente, a saber el estado inicial de los conocimientos de los alumnos, el progreso y las dificultades de cada uno, a estimular y guiar el aprendizaje, a reconsiderar objetivos. Ayuda al alumno a conocer sus progresos y deficiencias, a conocer la magnitud de sus posibilidades y fijar su nivel de aspiración.

Muchos autores hacen hincapié en las dificultades y exigencias que se le presentan a un docente si quiere ser un buen evaluador. Según Alicia de Camilloni (1989) cuando un profesor califica a sus alumnos, es frecuente que recurra a apreciaciones personales, motivo que lo conduce a cometer algunos errores, destacando entre ellos, información insuficiente, tendencia a formar un juicio basado en la impresión general del alumno, primacía tanto de la primera como de la última impresión, influencia del aspecto físico, excesiva generosidad por inseguridad en el momento de calificar. La misma autora destaca la diferencia entre ser un buen profesor y un buen evaluador, requiriéndose probablemente más conocimientos para evaluar con eficacia que para enseñar con eficacia, ya que

además de conocer su materia, el evaluador debe conocer las técnicas de evaluación a emplear, las ventajas y desventajas de cada una de ellas, sus condiciones de practicidad y sus alcances en relación con la apreciación del logro de los objetivos.

Además de los conocimientos técnicos, Camilloni señala muchas exigencias en cuanto a las cualidades personales del docente, entre las que se pueden mencionar: honestidad, equidad, independencia de criterio, sentido de responsabilidad y altruismo

La misma autora (1985) señala que al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, si no que se examina a sí mismo, como enseñante, como planificador y también como evaluador. De esta manera, surgen cuatro flancos que son importantes a tener en cuenta por el docente: por un lado, es imprescindible evitar que la afectividad influya en sus decisiones; debe considerar también su autoevaluación como enseñante y como planificador de las actividades propuestas y en cuarto lugar, la estimación de la eficacia de los instrumentos de evaluación propuestos.

La evaluación puede clasificarse de distintas maneras, según los criterios adoptados por los diferentes autores. Teniendo en cuenta la finalidad, la evaluación puede ser *formativa*, cuyos resultados se utilizan con fines de retroinformación o *sumativa* si los resultados se utilizan para calificar a los estudiantes al finalizar una unidad o para la acreditación final de la materia. Si se adopta este último, la evaluación puede realizarse por *medida* o por *nivel*. El modelo de medida está diseñado para cuantificar las características de cada estudiante, de manera que puedan compararse ente sí o con normas de la población en general; mientras que el segundo, también llamado por *criterio*, evalúa los cambios de rendimiento a consecuencia del aprendizaje. Independientemente del criterio de evaluación adoptado, la visión del aprendizaje logrado por los alumnos puede hacerse en forma *cuantitativa* o *cualitativa*. Si se realiza cuantitativamente, las actuaciones de aprendizaje se unifican, ya que los ítems o unidades pueden estar bien o mal, valiendo exactamente lo mismo cada una de las preguntas a evaluar. Si bien un ejemplo clásico son los exámenes de opción múltiple, puede utilizarse también en el formato de evaluaciones de ensayo o con límite de tiempo. El mayor inconveniente en la utilización de este criterio es que no reflejan ni la naturaleza ni la diversidad de lo que hayan aprendido los estudiantes. Una visión cualitativa tiene consecuencias diferentes, ya que la calificación final refleja el grado de concordancia entre la actividad desarrollada y los objetivos propuestos; el acento no está puesto en la nota final. Las actividades de los alumnos son consideradas en forma integral, se apoyan en los conocimientos previos y su estructura se hace más compleja; por lo tanto, la

calificación se realiza en forma criterial y no surge de la comparación con otros alumnos.

Biggs (2006) considera también otra clasificación según el formato de evaluación en *descontextualizadas* y *contextualizadas*. La evaluación descontextualizada se utiliza en la mayor parte de los exámenes universitarios tanto escritos como orales cuando se miden conocimientos declarativos. Las contextualizadas implican prácticas, resolución de problemas, estudios de casos, y todas aquellas metodologías que generen un conocimiento funcional. Si el objetivo es medir la actuación del alumno, ésta puede hacerse en forma integral o de manera parcializada, en el primer caso se denomina *holística* y en el segundo *analítica*. Los ejemplos propuestos para la evaluación contextualizada sólo pueden medirse en forma holística ya que debe considerarse la interpretación completa de un problema o la resolución integral de un caso, no resulta conveniente hacer una evaluación puntual ya que consideraría al aprendizaje en forma parcial.

1.2 La evaluación en la Educación Superior

La evaluación forma parte del currículum universitario, por lo tanto debe ser consistente con los proyectos de enseñanza-aprendizaje de la institución y servir de elemento de información y de control tanto sobre el proceso formativo como sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los alumnos. Sin embargo, el hecho de que históricamente no haya sido considerada parte sustancial de los procesos de enseñanza, aparece como dispositivo externo al currículum y guiado por una lógica ajena a la enseñanza.

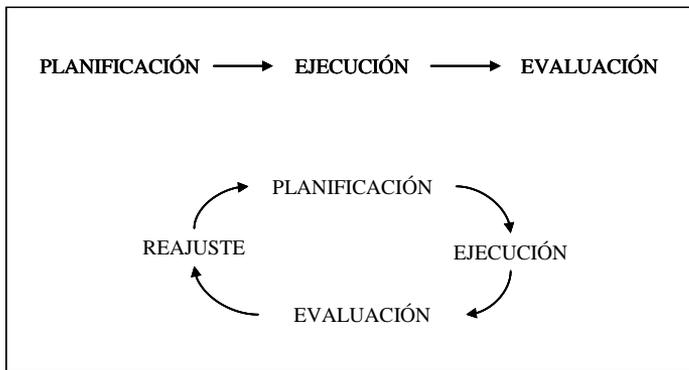
La formación que se ofrece en la Universidad es sustancialmente distinta a la que se imparte en otros centros educativos, ya que dentro de sus características se destacan la de acreditación y la de profesionalización. Esa doble dimensión constituye un elemento básico al momento de analizar la evaluación.

Existen distintas perspectivas teóricas, dentro de la didáctica, que ubican a la evaluación en diferentes momentos y con distintos fines: Un enfoque clásico coloca a la evaluación como la última parte del proceso de enseñanza, acentuando el carácter técnico de la misma. Una segunda línea coloca el centro de atención en la elaboración y análisis de los instrumentos evaluativos. En una tercera línea, otros autores asumen una actitud crítica considerando las derivaciones de un enfoque cognitivo. Desde esta perspectiva se sitúa a la evaluación dentro del campo de la didáctica, entendida ésta como teoría de la práctica de la enseñanza.

La intencionalidad de este trabajo, incorporando la evaluación a través de portafolios como estrategia de enseñanza, se ubica en esta última corriente. Especialistas como Litwin sostienen la necesidad de incorporar prácticas que

superen las prácticas rutinarias, que apunten a una enseñanza reflexiva, que sean “innovadoras”.

Miguel Zabalza Beraza reconoce como mínimo tres fases dentro del proceso de evaluación: el de recogida de información, el de valoración de la información recogida y el de toma de decisión. Un error común dentro del ámbito universitario es confundir una valoración personal con una evaluación. La acción de evaluar implica una planificación, una puesta en marcha, una ponderación de esos resultados y finalmente, un reajuste del proceso. Si bien es cierto que al evaluar se compara la actuación integral del estudiante con los respectivos marcos de referencia denominados “normotipos”, no es una actividad que deba comenzar y terminar ahí como normalmente sucede. Se emplean distintas estrategias de enseñanza para el dictado de un número determinado de unidades temáticas y todo finaliza con la evaluación de dichos contenidos. Sin embargo, la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación no puede considerarse en forma lineal si no en forma circular. Con esto se quiere significar que, según los resultados que arroja la evaluación, se deben realizar los ajustes necesarios en la enseñanza. Este proceso de reajuste se convierte en fase de planificación de la etapa siguiente y así continúa el proceso en forma circular



Uno de los problemas de la evaluación habitual es haberse independizado del proceso de enseñanza; pareciera que su único fin es contrastar el nivel de conocimientos alcanzado por el alumno, ejerciendo una incidencia nula en el proceso formativo. Los parciales son cortes evaluativos que se suceden pero no producen consecuencias o reajustes para la etapa siguiente. En muchas ocasiones la entrega de los resultados de los mismos se limitan a la publicación de las notas en una cartelera o por vía virtual, no se hace una devolución personalizada y es común que los alumnos soliciten por escrito la revisión de su examen.

En el otro extremo se encuentran aquellos docentes que tratando de saltar ese obstáculo llenan a los alumnos de trabajos prácticos, que en algunos casos se solapan en el tiempo y que impiden de esa manera profundizar en ninguno de ellos.

Se presentan también algunas contradicciones entre la metodología de enseñanza y la metodología adoptada para evaluar, por ejemplo: se enuncian objetivos generales que fomentan la creatividad y se evalúa en forma memorística; o se da importancia en la clase a los temas centrales, pero se evalúa "el comentario" o "la letra chica" de un apunte.

Muchos de estos inconvenientes son debidos a importantes carencias atribuidas a los docentes y a las prácticas evaluadoras, entre ellas: la reducida batería de técnicas de evaluación empleadas, la ausencia de modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinarios, la escasa mención a un sistema de evaluación continuado y que permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de nuestros alumnos, la escasa mención a la información generada a partir de los resultados de las evaluaciones como así también el escaso uso de los resultados de las evaluaciones. (Zabalza Beraza, 2001)

Detectadas algunas dificultades en el proceso de evaluación dentro de la educación superior, y partiendo del supuesto que una mejora en la misma redundará en un excelente recurso para la mejora de la calidad de la enseñanza, Zabalza señala algunos criterios de calidad aplicables a la evaluación. Destaca la importancia de diferenciar en la clase la evaluación de seguimiento del aprendizaje de la evaluación de control, ya que tan nocivo como dejar a la evaluación para el momento final, suele resultar el hecho de sentir el alumno que es permanentemente evaluado, provocando un retraimiento, una tendencia a no participar para evitar cometer errores. El tipo de evaluación debe ser coherente con el estilo de trabajo del docente, es decir, debe relacionarse con los objetivos de la materia, con la importancia otorgada a los contenidos, con la metodología utilizada. Es importante plantear actividades de distinto nivel de dificultad, que propongan demandas cognitivas diferentes; incorporando algunas nuevas metodologías, como por ejemplo los portfolios y mejorando las convencionales. La información juega también un rol especial sobre el alumno pues, en principio, le permite orientar su esfuerzo según la dirección que marca el profesor, y con la devolución posterior, conocer sus errores y sus posibilidades de corrección. Este último criterio lleva implícito un adecuado sistema de revisión de exámenes y de atención de reclamos. Con bastante más audacia, propone la incorporación de las nuevas tecnologías como recursos válidos para evaluar y la posibilidad de valorar competencias y méritos adquiridos fuera de las clases pero pertinentes al ámbito disciplinar. Finalmente, resulta interesante su sugerencia en cuanto a la graduación

de modalidades y exigencias de la evaluación de los primeros a los últimos años de las carreras. Sostiene que el camino que transitan los estudiantes en su formación académica no es homogéneo, por lo tanto la evaluación en los primeros cursos debería tener una orientación más centrada en el dominio de las competencias básicas y en el manejo de técnicas y destrezas importantes para las disciplinas a adquirir en los años siguientes. De esta forma, a medida que el alumno avanza en los cursos, las exigencias deberían ir modificándose, dando lugar a la demostración de su habilidad, o no, para la toma de decisiones, para el desarrollo de actividades que incluyan una mayor complejidad y aplicabilidad.

Abordando la misma problemática de la evaluación universitaria, pero desde otra perspectiva, Lipsman realiza un trabajo de investigación basado en el análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, donde enuncia nuevas propuestas de evaluación. La adopción de nuevas propuestas implica un enfoque diferente que tiene su foco en el perfil profesional, superando la simple memorización o descripción de procesos; se pretende que el alumno logre una comprensión más profunda integrando contenidos de la materia, que tengan un espíritu crítico que les permitan realizar, entre otras acciones, comentar, cuestionar, argumentar, sugerir.

La misma autora señala que la búsqueda de nuevas propuestas por parte de los docentes tiende a "aliviar", "distender" o "descomprimir" el momento de la evaluación. Estas innovaciones quedan categorizadas en tres grupos: las que redimensionan la evaluación, las que tienen su centro en la evaluación y las que ponderan la evaluación.

Al primer grupo pertenecen todas las metodologías tendientes a brindar nuevos espacios que den lugar a los avances y dificultades del aprendizaje, no contemplados en las instancias evaluatorias existentes. Dentro de las propuestas que "rodean" a la evaluación se pueden mencionar: clases de revisión, clases de apoyo y hasta clases adicionales que orientan en la forma de elaborar un informe, trabajo de campo o monografía. Entre las que "irrumper" la evaluación, los docentes realizan actividades complementarias que poco se diferencian de las tareas de aprendizaje, como por ejemplo los parciales domiciliarios. Aquellas que "completan" la evaluación son instancias donde los docentes hacen devoluciones detalladas y personalizadas de los errores cometidos tanto de los trabajos prácticos como de los exámenes parciales.

Las propuestas que tienen su centro en la evaluación, se estructuran a partir de problemas, casos y situaciones hipotéticas donde los estudiantes deben enfrentarse a desafíos cognitivos superiores a los planteados en una evaluación tradicional.

Las que ponderan la evaluación, son propuestas estructuradas por proyectos de trabajo que se desarrollan a través de un tiempo más o menos prolongado y que, en general, se diferencian muy poco de las instancias de aprendizaje. El gran inconveniente es su aplicación práctica, porque insumen mucho tiempo tanto al docente como al alumno y es muy poca la incidencia en la calificación final. Se encuadran en esta categoría, los trabajos bibliográficos, donde el alumno investiga a partir de un conjunto de temas que el docente propone; el diseño de experiencias de laboratorio y los protocolos de trabajo que sitúan al alumno frente a una situación real (o al menos planteada en forma real).

Innovar significa modificar las cosas, introduciendo novedades. En un contexto universitario, es sinónimo de producir más y mejor tratando de encontrar soluciones a diferentes problemas. Pero no implica un andar sin rumbo, a ciegas; exige una planificación que debe orientarse a una instancia superadora a las tradicionales y que conlleva un alto grado de incertidumbre frente a lo novedoso. Moschen llama a estas tensiones "crisis de crecimiento" dentro de una organización educativa. Y sostiene que forma parte de un hecho complejo que requiere un trabajo perseverante.

1.3 El portfolio y su evaluación

El objetivo de este trabajo es considerar a la evaluación como parte sustancial del aprendizaje y una herramienta apropiada para el logro de tal fin es la utilización del portfolio. Al ser un tipo de evaluación fundamentado en el enfoque socio-constructivista de Vigotsky y centrado en el alumno, constituye una alternativa a la concepción pedagógica tradicional que considera que el acto de evaluar exige que el estudiante responda con la mayor exactitud posible a un número determinado de preguntas sobre un tema específico. La consecuencia de estas prácticas es que el alumno estudia para aprobar y no para aprender lo que implica una dificultad en la comprensión y en la adquisición de competencias que fomenten un aprendizaje autónomo.

El portfolio está considerado como una estrategia de aprendizaje y evaluación *cooperativa*, que guía al alumno a la reflexión de su propio aprendizaje y le permite construir conocimiento sobre lo que aprende y sobre la manera en que lo hace. Es también un tipo de evaluación *cualitativa*, realizada con el alumno y utilizada tanto por él como por el profesor para guiar el proceso de aprendizaje, resaltando sus logros y no sus deficiencias.

Tradicionalmente escritores, fotógrafos, artistas, arquitectos han utilizado el portfolio para mostrar sus trabajos, sus logros específicos a través de muestras concretas. Hoy es mucho más popular su uso en la educación, adaptable tanto a nivel primario, como secundario y universitario. En los primeros niveles de

educación se lo considera como una instancia de evaluación y de exposición; en los alumnos del nivel terciario, para valorar los logros de un profesor en formación; y a nivel universitario, enfocándose en las necesidades profesionales individuales. El portfolio se convierte en una estrategia de crecimiento y desarrollo personal y profesional por parte de quien lo ha construido y no en un mero instrumento de evaluación.

La teoría desarrollada por Lev Vygotski¹ se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. Este enfoque, contrario a la teoría de Piaget, supone que el desarrollo es posterior a la instrucción: las funciones mentales aparecen primero en el plano social, para ser luego internalizadas. Sitúa de esta manera al estudiante en un escenario de interacción con sus pares y con el profesor, aprendiendo junto a otros y gracias a otros. Docentes y compañeros son mediadores del aprendizaje, y facilitarán la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, acercándolo así a la *zona de desarrollo próximo*²

El portfolio, como estrategia de evaluación y aprendizaje, potencia la implicación del alumno en su propio proceso de construcción del aprendizaje, alcanzando su ZDP con la colaboración esencial del docente. El estudiante, a través de la selección que haga de sus trabajos para "armar" su portfolio comprobará tanto su crecimiento como la reflexión que deriva de la propia construcción del mismo. El docente no va a calificar numéricamente si no cualitativamente, señalando errores, resaltando logros, guiando al alumno en su aprendizaje para que éste alcance su máximo potencial; actuando entonces como guía, como mediador y facilitador de los aprendizajes.

Básicamente el portfolio consiste en la aportación de producciones de diferente índole, a través de las cuales se ven reflejados no solamente los resultados finales como sucede en una evaluación final, sino también el esfuerzo, las dificultades, los aciertos y el crecimiento a través del tiempo en que se desarrolla el portfolio.

Existen diversos tipos de portfolios, según el énfasis que se le otorguen a los aspectos que los constituyen, pero un denominador común importante a

¹ Psicólogo bielorruso (1896-1934) uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

² Según Vygotski, la zona de desarrollo próximo (ZDP) se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente.

destacar, es que no debe confundirse con una simple recopilación de trabajos. Entre sus principales características, que marcan esa diferencia, pueden mencionarse:

- √ Es una selección deliberada (no al azar) de producciones con la finalidad de reflejar esfuerzos, progresos y estrategias para alcanzar determinados fines.
- √ Esta selección es sistemática y cronológica
- √ Los trabajos deben ser acompañados con una reflexión narrativa por parte del alumno

Un portfolio así pensado, estimula la reflexión, la autoevaluación, la evaluación auténtica, un compromiso de atención a problemas específicos y un aprendizaje de los aprendizajes. La reflexión deriva de su propia construcción, al seleccionar los mejores trabajos con la narrativa que acompaña a gran parte de ellos.

El alumno cuenta con una herramienta que le facilita ver sus progresos, compararlos con los del resto de sus compañeros, efectuar un análisis de sus propias habilidades y competencias, es decir realizar una autoevaluación. Por otra parte, realiza una auténtica evaluación cuando pone de manifiesto logros y dificultades (no siempre contempladas en otras instancias de evaluación). Si la devolución de estos trabajos se realiza en tiempo y forma, donde el docente explicita los aciertos y guía el estudio allí donde encuentra dificultades, proponga nuevas instancias de trabajo para subsanar tales escollos, se habrá logrado un aprendizaje de los aprendizajes y un compromiso de atención a problemas específicos.

Un portfolio debe ser vehículo para:

- Asistir a los alumnos y docentes en los procesos de evaluación
- Determinar fortalezas, debilidades e intereses particulares
- Documentar las capacidades e intenciones de los alumnos respecto de asumir riesgos
- Practicar y enfatizar la reflexión personal
- Enfatizar la importancia tanto del proceso como del producto
- Apoyar los procesos de evaluación tradicionales (exámenes parciales)
- Proveer de información a los docentes para ajustar contenidos y estrategias en instancias futuras.

Diferentes autores coinciden en las ventajas del uso del portfolio como instrumento de evaluación que favorece el aprendizaje reflexivo del alumno, entre las que se señalan:

- Ofrece amplia información sobre el aprendizaje
- Admite el uso de la evaluación continua
- Tiene carácter cooperativo, ya que implica al profesor y a los estudiantes en la organización y desarrollo de la tarea
- Se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la resolución de la tarea
- Se pueden compartir resultados con otros compañeros
- Promociona la autonomía del estudiante y su pensamiento crítico
- Asegura el aprendizaje mínimo y también aquél que cada uno quiera profundizar
- Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales del alumno
- Es altamente motivador y de estímulo para el estudiante por tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados obtenidos
- Es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.

También cuenta con desventajas, que hacen que su uso no sea lo suficientemente extendido a pesar del número de ventajas antes señaladas. Entre esos inconvenientes se pueden destacar:

- Falta de seguridad por no estar haciéndolo bien
- Excesivo gasto de tiempo por parte de profesor y de alumno si no se seleccionan los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control
- Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado
- No elimina otros tipos de evaluación
- La utilización del portfolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales de enseñanza)
- La evaluación ha de estar muy sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, de lo contrario, puede ser subjetiva y tangencial.

La estructura formal de un portfolio suele ser muy variada, depende de los objetivos del alumno y del docente, de la asignatura donde se utiliza y de la propia finalidad de su uso (si se trata de un fin evaluativo o de una instancia de aprendizaje). Sin embargo, en el desarrollo de un portfolio por parte de los estudiantes, pueden distinguirse tres fases complementarias y no necesariamente sucesivas en su elaboración: una primera, que es la presentación o índice de contenidos; la segunda, que incluye la recogida, realización, selección y reflexión sobre los contenidos; y una tercera que es la fase de publicación.

Cuando el docente planifica su tarea a través del portfolio, también deben distinguirse distintas etapas durante el proceso de elaboración: una primera con un

índice de contenidos; un apartado introductorio donde se detallan las intenciones y conveniencias de su uso, una segunda fase que es el cuerpo principal, que incluye contenidos, objetivos, estructura y organización concreta; y, finalmente, criterios de evaluación.

Al utilizar el portfolio como técnica evaluativa y formativa, hay que tener claro el enfoque evaluativo desde el que se realiza la evaluación, el modelo de evaluación en el que se basa y los objetivos evaluativos determinados para su utilización. Algunos autores consideran al portfolio como técnica expansionista porque permite la incorporación de múltiples fuentes y como técnica alternativa, porque ofrece posibilidades evaluativas diferentes a las de corte puramente cuantitativa. Estas dos características hacen de la evaluación de un portfolio un proceso complejo que implica mucho más que la asignación de una nota al final de un curso. Es un tipo de evaluación holística, donde la visión global del trabajo es mucho más que la suma de cada una de las partes, y su valor pedagógico lo distingue de la entrega sucesiva de trabajos prácticos.

Los criterios para su evaluación deben ser acordes a los objetivos planteados y, en general y con una visión holística, hacen referencia a la organización, presentación, selección de contenidos pedagógicos, desarrollo de ideas propias y habilidades para la organización y gestión.

Raquel Barragán Sánchez enumera los criterios e indicadores de evaluación de portfolio de la siguiente manera

- ◆ *Presentación:* Incluye la identificación y localización clara y detallada de actividades y del autor del portfolio.
- ◆ *Redacción clara y comprensiva:* Es importante exigir al estudiante un nivel de expresión escrita acorde al nivel de enseñanza en el que está actuando.
- ◆ *Inclusión de información actual, diversa y seleccionada con criterio:* Las fuentes de información que utiliza constituye una base esencial para la evaluación.
- ◆ *Equilibrio entre la información aportada:* En este ítem se contemplan las fuentes externas y se exige un equilibrio entre la creación propia y la aportada por el docente y la bibliografía consultada.
- ◆ *Organización e integración del portfolio:* Se considera aquí la capacidad de organizar y relacionar cada una de las actividades realizadas.

♦ *Selección de actividades:* El alumno demuestra su capacidad de distinguir lo importante de lo secundario, lo fundamental de lo accesorio.

♦ *Aportación de contenidos, ideas y sugerencias propias en las actividades:* El portfolio se caracteriza por ser personal, único. Esta personalización puede lograrla a través del lenguaje adoptado tanto en la presentación como en la realización de las actividades, a través del formato, de la organización, en una palabra, de la creatividad de cada alumno.

♦ *Implicación, participación y compromiso:* En este criterio se evalúa el compromiso personal con la asignatura que se manifiesta a través de la asistencia y participación en clase, del cumplimiento de las tareas propuestas, con la realización de tareas optativas, con la asistencia a tutorías, etc.

1.4 El Uso del portfolio en la enseñanza de la matemática

Una de las innovaciones en nuestro tiempo está dada por la pretensión de integrar la evaluación a las actividades áulicas diarias. De esta forma, tanto el docente como el alumno tienen la posibilidad de comparar el conocimiento antes y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tradicionalmente las funciones de la evaluación estaban asociadas a la selectividad y a la sanción; pero es importante en matemática que abandone (aunque parcialmente) este rol, para convertirse en una función formadora, orientadora y crítica. El portfolio es una excelente herramienta para hablar de la función constructiva de la evaluación. Su utilización en la enseñanza de la matemática se ve justificada porque permite diseñar tareas que:

- * Fomenten el pensamiento complejo y crítico de los alumnos.
- * Incentiven tanto el trabajo individual como grupal.
- * Encuentren su significado en la experiencia práctica y por lo tanto sean percibidas como relevantes a los intereses de los estudiantes.
- * Estructuradas adecuadamente, identifiquen las competencias desarrolladas.

Es importante que el alumno realice una autorreflexión, de esta manera, no solamente se considerará el resultado final de un problema, si no todo el proceso que lleva a su resolución.

En la labor docente se le da mucha importancia a lo que se evalúa, y, por lo tanto, la evaluación orienta cuáles son los conocimientos matemáticos considerados de importancia por el profesor. Este tipo de actitud conduce también a los estudiantes hacia lo que tienen que aprender y, posiblemente, esto pueda

estar relacionado con la diferencia entre una aproximación superficial o una aproximación profunda al aprendizaje de la matemática. En general, el alumno concibe a la matemática como un cuerpo fragmentado de conocimientos, y se aproxima a ella mediante un conjunto de algoritmos y actividades rutinarias. El uso de portfolio apunta a subsanar parte de este inconveniente (causado por una deficitaria enseñanza de la disciplina) promoviendo una actitud crítica y reflexiva.

Una adecuada evaluación obedece a modelos pedagógicos implícitos o explícitos de las Instituciones, a concepciones epistemológicas sobre el área de conocimiento, sobre la enseñanza y la naturaleza del aprendizaje. En Educación Matemática la evaluación no siempre se plantea siguiendo la perspectiva epistemológica del conocimiento. Diferentes escuelas han caracterizado la naturaleza del conocimiento matemático, entre ellas la representada por el formalismo y el logicismo por un lado, y por otro, el cuasi-empirismo de Lakatos. Son representantes del primer grupo Frege, Russell y Cantor. Desde esta concepción el conocimiento matemático es fijo y objetivo, estando constituido por verdades absolutas. El cuasi-empirismo incorpora la dimensión histórica de la Matemática, considerando como base los problemas concretos y las dificultades históricas para su resolución.

El modelo epistemológico implícito, pero dominante en la clase, influye en el modelo docente. Un modelo docente teorista está basado en una concepción del saber matemático que pone énfasis en los conocimientos acabados y cristalizados en teorías, reduciendo el conocimiento matemático a lo que puede deducirse de un conjunto finito de axiomas. En cambio, el modelo lakatoniano supone una construcción de la matemática mediante conjeturas, pruebas y refutaciones

La evaluación legitima la función pedagógica puesto que centra su interés en la regulación, control del aprendizaje y sus interacciones. Los contextos de aprendizaje, el tipo de tareas áulicas y los contenidos forman parte del modelo de evaluación. Muchas veces los docentes no son coherentes con su fundamento epistemológico adoptado en la enseñanza y puesto en práctica en el momento de la evaluación. Imparten sus clases siguiendo un modelo docente tecnicista para luego proponer en las evaluaciones la resolución de un problema nuevo. O, en otros casos, planifican sus clases mediante el estudio de casos y luego evalúan demostraciones de teoremas

Debe entenderse a la evaluación como una instancia para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, y que debe estar estrechamente ligada a las prácticas cotidianas docentes. Si se coincide en pensar que una adecuada enseñanza de la matemática debe permitir a los estudiantes a

desarrollar un modelo, a hacer uso del conocimiento adquirido en problemas contextualizados, a razonar para encontrar distintas alternativas de solución de un problema y a seleccionar las mejores estrategias, pareciera no tener discusión que una herramienta de evaluación acorde a este modelo de enseñanza de la matemática es el portfolio. El portfolio permite reunir al docente, al alumno y al conocimiento matemático bajo el mismo modelo epistemológico.

2 MODELO DE UN PORTFOLIO EN MATEMÁTICA

A continuación se presenta un esquema de un posible portfolio para ser utilizado en la materia Análisis Matemático I, correspondiente a las carreras de Contador Público y de Licenciado en Administración de Empresas de una Universidad Nacional. Este programa de evaluación incluye, además del plan de actividades previsto para el alumno, los contenidos temáticos, los objetivos generales, es decir aquellos que se persiguen y justifican el uno del portfolio, los objetivos específicos, es decir los que se deducen de los contenidos; el proceso de realización y las pautas de evaluación.³

Contenidos temáticos

Funciones: Reconocimiento de funciones. Funciones escalares: lineal, cuadrática, exponencial, logarítmica, homográficas y trigonométricas. Funciones económicas: oferta, demanda, ingreso, costo y beneficio.

Límite Funciona: Concepto. Cálculo de límites con variable finita e infinita. El número e. Aplicaciones a la economía.

Continuidad: Definición y clasificación de los distintos tipos de discontinuidades.

Derivada de una función en un punto: Concepto. Propiedades. Cálculo de derivadas. Funciones económicas marginales.

Estudio de Funciones: Crecimiento, extremos, concavidad, puntos de inflexión. Aplicaciones a funciones económicas.

Objetivos Generales

El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y evaluación tiene como objetivos:

³ En el modelo que se está presentando sólo se tuvieron en cuenta las seis primeras unidades del programa de la asignatura.

- Evaluar procesos y no únicamente resultados
- Evaluar además de conocimientos, valores, actitudes y habilidades cognitivas complejas
- Evaluar tanto lo que el alumno sabe cómo lo que no sabe
- Contextualizar la evaluación
- Realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa, compatible con el proceso de enseñanza
- Introducir variaciones en las prácticas evaluativas
- Acompañar los tiempos del proceso educativo

Objetivos Específicos

A través de la elaboración del portfolio, se pretende lograr que el alumno:

- Reconozca los distintos tipos de funciones
- Identifique las distintas funciones económicas
- Interprete el concepto de límite, derivada y continuidad de una función
- Resuelva ejercicios
- Grafique funciones a través de una aproximación analítica
- Transfiera conceptos matemáticos a situaciones económicas
- Resuelva y plantee situaciones problemáticas
- Tome decisiones
- Comunique verbalmente los resultados y las interpretaciones de los problemas y ejercicios propuestos
- Trabaje en equipo
- Adquiera capacidad crítica y reflexiva, como así también de análisis y síntesis

Plan de Actividades

Para cada una de las unidades temáticas será necesario realizar:

a) El registro de una clase teórica y de una clase práctica, donde el alumno debe manifestar su impresión personal, las dudas que se le plantearon, las dificultades que se le presentaron para su comprensión, y todo otro comentario que a su juicio resulte relevante.

b) Ejercicios de la guía de trabajos prácticos de la cátedra donde señale las dificultades que encontró al resolverlos.

c) Problemas de aplicaciones económicas donde será necesario

- una interpretación propia del enunciado en lenguaje coloquial
- el detalle de los pasos en la resolución
- La respuesta clara del problema en lenguaje coloquial

- Una adecuada interpretación económica del resultado obtenido
 - d) Búsqueda y análisis de recortes periodísticos, entrevistas, trabajos de divulgación donde se haga expresa mención a los temas tratados en clase
 - e) Resolución de ejercicios y problemas suministrados por el profesor que afiancen conceptos teóricos y/o prácticos.

Proceso de realización

La realización del portfolio comprende cuatro fases o momentos bien diferenciados que requerirá del alumno tanto actividades como también actitudes distintas

Primera fase: *Recopilación de información*

En esta etapa el alumno deberá realizar cada una de las actividades propuestas, tanto dentro como fuera del aula

Segunda fase: *Selección de información*

El alumno seleccionará para su presentación aquellos trabajos que considere más relevantes. Debe utilizar un criterio propio, personal. Puede resultar relevante algo que a su criterio le causó dificultad para aprender, o atrayente por sus aplicaciones, o de rápido entendimiento

Tercera fase: *Reflexión sobre la información*

Seleccionados los trabajos, debe aportar sus reflexiones sobre los mismos. La impresión personal de la segunda etapa debe ser explicitada en esta fase

Cuarta fase: *Publicación*

Corresponde en esta etapa editar el portfolio. Al hacerlo el alumno debe tener presente que básicamente debe contener: la portada, una primera hoja donde consten los objetivos que el alumno se propone, un índice de contenidos y los trabajos seleccionados. En esta última fase puede incluir una reflexión final.

Evaluación

Para la evaluación del portfolio se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- Organización y clasificación de los trabajos incluidos en el portfolio
- Presentación de los esbozos de trabajos tentativos
- Reelaboración de los trabajos según pautas y sugerencias de corrección del docente
- Dominancia de los aspectos conceptuales evidenciados a través de la realización del portfolio
- Contextualización
- Integración de los contenidos
- Fuentes bibliográficas consultadas
- Reflexiones personales
- Presentación final del portfolio

3. CONCLUSIONES

Lawton (1998) ha indicado que un currículum para el siglo veintiuno requiere un cambio de los contenidos y los objetivos hacia las habilidades y los procesos y que este nuevo currículum debe poner énfasis en la creación y transformación del conocimiento y en la interdependencia de las distintas áreas. Esta reconceptualización tiene importantes implicancias en la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

El uso del portfolio desarrollado a lo largo del tiempo, incorporando la actitud crítica y reflexiva del alumno, promoviendo su autoevaluación, transformando una herramienta de evaluación en una estrategia de aprendizaje, refuerza la idea de Lawton. Reflexionar sobre lo que se ha realizado, sobre lo que debe incluirse en la carpeta de trabajos, proporciona la oportunidad de alcanzar otro tipo de análisis, otros niveles de razonamiento. Cambia también el centro de atención del docente: ya no se buscan lograr "los objetivos", si no que se busca "el proceso" para alcanzarlos.

Existen distintas modalidades de portfolios según el contenido evaluado, el momento o período de tiempo en que se desarrolla y según los objetivos que se persigan. Desde la perspectiva adoptada para la realización de este trabajo, se hace hincapié en esta técnica como metodología de enseñanza aprendizaje, porque facilita o suministra información sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado. Es un adecuado instrumento de evaluación porque abarca todo el proceso formativo y porque incluye demandas cognitivas variadas y progresivas.

Por otra parte, a través de la evaluación por portfolio, el profesor se acerca al potencial del alumno, y actúa en consecuencia. Escucha al estudiante, entiende sus construcciones conceptuales, y desde esta perspectiva lo ayuda a encontrar su zona de desarrollo próximo.

Se enmarca este tipo de evaluación en las llamadas evaluaciones alternativas, que surgieron como crítica a la utilidad de los test para medir el conocimiento de los estudiantes. Las evaluaciones alternativas son amplias y variadas y comprenden múltiples métodos para demostrar el aprendizaje, además conectan el currículo, involucran tanto a los profesores como a los estudiantes, promueven un tipo de razonamiento más complejo y son instrumentos motivadores del aprendizaje. En el caso particular de matemática y en este contexto de evaluación, requiere que el alumno piense analíticamente y demuestre su capacidad en la resolución de problemas.

Un buen profesor está en la búsqueda constante de nuevos desafíos, y dentro de esa búsqueda constante se encuentra el uso de portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Es cierto que su implementación lo llevará a una revisión de su pedagogía, de sus prácticas y procedimientos, pero ayudará a validar su metodología y a efectuar una constante reflexión sobre su tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barragán Sánchez, Rl. *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 4. Nº 1. Sevilla.

Becerra Hernández, R y Moya R. (2008): *Una perspectiva crítica de la evaluación en matemática en la Educación Superior*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación Año 9, Nº 1.

Biggs, J. (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. Nancea. Madrid.

Camilloni, A. de. (1985): *Las funciones de la evaluación*. C.B.C. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

Camilloni, A. de. (1989): *Las apreciaciones personales del profesor*. CEFYL UBA.

Calero Guisado, A. y Calero Pérez, E. (2008): *El portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora*. Revista Didáctica: Lengua y Literatura, vol. 20 pp. 15-36.

Klenowsky, V. (2005): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Ed. Narcea. Madrid.

Lipsman, M. (2004): *Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria*. Revista del I.I.C.E. Nº22. U.B.A

Litwin, E. (1998): *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En Camilloni A y Col. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ob Cit.

Mendom@tic@ (2009): *Portfolio: una alternativa de evaluación de los aprendizajes matemáticos*. Revista Nº 19 Sección Gestión del Currículum.

Moschen J.C. (2005): *Innovación Educativa, decisión y búsqueda permanente*. Ed.Bonum. Bs. As.

Zabalza Beraza, M. (2001): *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. En García, Ana y otros (2001) *Didáctica Universitaria*. La Muralla. Madrid.

AREA CONTABLE

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

María Alejandra Avalos

INTRODUCCION

Concepto de innovación el que se encuadra la propuesta

Se considera Innovación a:

- ◆ *"Cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema".(G. Hord 1987).*
- ◆ *"La Búsqueda de cambios que de forma consciente y directa tienen como objetivo la mejora del sistema educativo". (Oficina para la Cooperación y desarrollo Europeo 1969.).*

Es importante también recordar la diferenciación que hacen González y Escudero (1987):

- ◆ *Reforma es un cambio a gran escala.*
- ◆ *Innovación lo sería a un nivel más concreto y limitado.*

Por lo tanto mi propuesta de innovación consiste en introducir cambios en mi práctica docente cotidiana, acotando mi análisis al Curso de la Asignatura Contabilidad II que tendré a mi cargo en la Universidad Nacional de Luján, durante el segundo cuatrimestre de 2010 y teniendo en cuenta las limitaciones que se señalan más adelante.

Estos cambios consisten en la utilización de:

- ◆ Nuevos materiales.
- ◆ Nuevas tecnologías.
- ◆ Nuevos enfoques de enseñanza.
- ◆ Nuevas formas de evaluación.
- ◆ Autoevaluación del profesor

Como lo señalan Juan Carlos Tójar Hurtado y Roque Manchado Gutiérrez de Tena en el artículo titulado "Innovación educativa y Calidad de la Enseñanza en la Universidad": *"No se debe ligar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad exclusivamente a procesos o a proyectos de innovación educativa. Se pueden destacar otros factores determinantes, pero todos sin excepción se encuentran en alguna medida relacionados con procesos de cambio y mejora"...*

Limitaciones para implementar un proyecto de cambio

- ◆ Falta de reconocimiento institucional a la capacitación docente y al perfeccionamiento de la tarea docente.
Existe mayor preocupación por la formación de los docentes en los contenidos de su asignatura y por las tareas de investigación que el mismo pueda realizar en su área de conocimiento.
- ◆ Falta de recursos: Computadoras, proyectores, aulas adecuadas, etc.
- ◆ Cursos muy numerosos.
- ◆ Problemas administrativos: Los primeros días de clase el docente no dispone de listas de alumnos, se le informa del número de alumnos inscriptos que no siempre es correcto y suele perder parte de su tiempo en lograr que se le asigne un aula compatible con la cantidad de alumnos que tiene.

Principales problemas

Los principales problemas detectados son:

- ◆ Los conocimientos adquiridos por los alumnos no son suficientes.
- ◆ Falta de motivación.
- ◆ No hay conexión entre evaluación y enseñanza.
- ◆ Evaluación sólo al finalizar el proceso.
- ◆ No hay certeza de alineación entre la evaluación y el currículo.
- ◆ Altos porcentajes de desaprobados.
- ◆ Falta de profesionalización e innovación en la tarea docente.

Cambios esperados a partir de la innovación

Teniendo en cuenta que:

- ✓ El conocimiento es personal, es un proceso interior.
- ✓ El docente debe: Ayudar a los alumnos a reflexionar acerca de cómo mejorar su propio trabajo.

Mi propuesta tiene como objetivo:

- ◆ Lograr una mejor administración de la información.
- ◆ Mejorar la comunicación con los alumnos.

- ◆ Enfrentar al alumno con dudas que lo movilicen en busca de respuestas.
- ◆ Recuperar el sentido educativo de la evaluación.
- ◆ Que el examen siga la dirección del currículo.
- ◆ Que el docente reflexione sobre los resultados de su trabajo.

1 DESCRIPCION DE LA PROPUESTA

1.1 Lugar de Aplicación:

- ◆ Universidad Nacional de Luján.
- ◆ .Asignatura Contabilidad II.
- ◆ Carrera: Licenciatura en Administración.

1.1.1 Ubicación de la asignatura en la organización de la Universidad Nacional de Luján

La Universidad Nac. de Luján está organizada por departamentos, estos son:

Depto. De Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, Tecnología y Educación.

Dentro de cada departamento existen distintas divisiones.

La Asignatura Contabilidad II pertenece a la División Información Contable del Departamento de Ciencias Sociales.

1.1.2 Ubicación de la asignatura dentro de la carrera

La carrera se organiza en dos ciclos con un régimen cuatrimestral:

- ◆ Un primer ciclo de 8 cuatrimestres de duración para obtener el título de Técnico Universitario en Administración. Con materias comunes y materias obligatorias solo para el ciclo de Contador Público o el ciclo de licenciatura en administración.
- ◆ Un segundo ciclo de 2 cuatrimestres más para obtener el título de Licenciado en Administración o Licenciado en administración.

La asignatura Contabilidad II se ubica en el cuarto cuatrimestre y es obligatoria para el ciclo de Contador Público.

Tiene como correlativa previa a la asignatura Contabilidad I y Administración General, esto quiere decir que para cursar Contabilidad II deben obtener la

condición de Regular en la asignatura correlativa y para promocionar o rendir examen final deben haber aprobado dicha materia.

A su vez Contabilidad II es correlativa previa de Costos materia que se ubica en el quinto cuatrimestre.

Si seguimos avanzando en el currículum o recorrido que los alumnos deben hacer en la Universidad, Costos es correlativa previa de Análisis de Estados Contables.

1.2 Mejora de materiales didácticos existentes

CASOS PROBLEMA:

Se trata de una presentación breve de hechos o datos de una situación para los que existe una única solución o respuesta correcta.

- ◆ Permiten ejercitar instrumentos analíticos.
- ◆ Son útiles para generar un vocabulario o código común
- ◆ Pueden elaborarse en un tiempo relativamente breve.
- ◆ Permiten volcar en la solución los conocimientos adquiridos.

GUÍA DE PREGUNTAS: Tienen como objetivo:

- Favorecer la participación de los alumnos,
- Facilitar la comprensión de los temas tratados en la bibliografía indicada.

Según Jorge Steiman una Guía de estudio debe tener las siguientes características:

- Nunca reemplaza al texto, por el contrario facilita el abordaje de ciertas temáticas a través de la lectura.
- Propone actividades que podrán ser preguntas, planteos cuestionadores, propuestas de ejemplos, análisis de situaciones, búsqueda de información colateral.
- Conviene que comience con un planteo inicial en el cual se contextualice la temática con un sentido de totalidad.
- Secuenciadas gradualmente por nivel de dificultad.
- Conviene que la guía se cierre con una actividad de recuperación.

Me parece oportuno aclarar que tomo la definición de material didáctico de Gimeno, quien entiende por tales a cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura, se

ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de enseñanza es decir:

- ◆ Comunican contenidos para su aprendizaje.
- ◆ Pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las guías de trabajos prácticos que utilizo actualmente cumplen con el primer objetivo de los señalados anteriormente, comunican contenidos. Pero estimo que no estimulan ni orientan el aprendizaje, por lo que propongo algunas modificaciones en el enunciado de los prácticos, agregando párrafos como los siguientes:

Ejemplo 1: Una empresa lo contrata para realizar los siguientes trabajos.....

Ejemplo 2: Un cliente de su estudio le formula las siguientes consultas.....

Ejemplo 3: Un estudiante que cursa Contabilidad I le solicita que le explique cómo se efectúan los siguientes asientos de libro diario.....

Ejemplo 4: En una entrevista laboral le preguntan cuáles son las normas contables vigentes con respecto a los siguientes temas.....

Ejemplo 5: Un conocido que sabe que Ud. es estudiante y cursa Contabilidad II le pregunta su opinión sobre los siguientes temas.....

Con este cambio pretendo:

- ◆ Enfrentar al alumno con dudas que lo motiven a investigar.
- ◆ Evitar que el examen resulte la primera oportunidad en que los alumnos tengan que aplicar sus conocimientos en una situación nueva.
- ◆ Crear la conciencia de que es importante conocer los contenidos de la materia, por muchos motivos, no sólo para aprobar el examen.
- ◆ Que el alumno comprenda la importancia de formar un juicio propio.
- ◆ Que el alumno entienda que el proceso de aprendizaje no termina con la aprobación del curso, ni siquiera con la obtención del título, hoy se hace necesaria una permanente actualización de los conocimientos.

1.3 Nuevas tecnologías

La incorporación de la computadora a la enseñanza lleva a un replanteo del acto de enseñar y de los procedimientos didácticos.

Creo oportuno citar algunas de las recomendaciones para planificar buenas prácticas docentes con tecnologías formuladas por. Manuel Area Moreira:

- ✓ *Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico....*

- ✓ *El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor ni peor profesor ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje.*
- ✓ *Con un método de enseñanza expositivo, las TIC refuerzan el aprendizaje por repetición. Con un método de aprendizaje constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento.*
- ✓ *Las TIC pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas. Es decir debemos propiciar que el alumnado desarrolle con las TIC tareas tanto de naturaleza intelectual como de interacción social.*
- ✓ *Usar las TIC no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o paralela al proceso de enseñanza habitual. Es decir, las actividades de utilización de los ordenadores tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se están enseñando*

Mi propuesta consiste en:

1.3.1 El empleo del programa Power Point:

- ◆ Como estrategia de *agrupamiento, esquematización.*
- ◆ Para la *presentación y síntesis final.*
- ◆ Con el propósito de lograr una mejor administración de la información.

Presentar los temas teóricos con este programa permite una exposición más ordenada y completa.

La misma formaría una base de datos que puede ser replanteada cada cursada, de acuerdo a los resultados obtenidos y a la necesidad de actualización de los conocimientos.

Presentar la síntesis final de los temas desarrollados en cada clase con esta herramienta ayudaría a relacionar, integrar y fijar conocimientos.

1.3.2 Empleo de la plataforma digital:

- ◆ Mejora la comunicación a los alumnos.
- ◆ Posibilidad de entregar material didáctico.
- ◆ Posibilidad de crear grupos de discusión.

1.3.3 Consultas a páginas Web:

<http://www.facpce.org.ar/web07/Default.asp>. Se trata de la página de la Federación Argentina de Consejos Profesionales Económicas.

Material a consultar: Normativa contable. Últimas Resoluciones Técnicas.

- ◆ Es creíble, pues es la entidad de segundo grado que agrupa los Consejos Profesionales en Ciencias Económicas del país y quien emite las Resoluciones Técnicas que incluyen las normas contables que deben aplicar sus matriculados.
- ◆ En cuanto a su cobertura, tiene un inicio con noticias y links que permiten un rápido acceso a la información buscada. Existe la posibilidad de obtener las normas en formato PDF.

También se puede llegar a un índice de normas a través de la pestaña CECyT.

Además: Permite obtener datos y acceder a las páginas de los distintos consejos profesionales del país a través de la pestaña institucional; obtener información de su oferta educativa ingresando en la pestaña; capacitación y más información que si bien no responde exactamente a la búsqueda que se le propone al alumno resulta interesante para que el alumno comience a tomar contacto con diversas cuestiones e intereses que hacen al ejercicio de las profesiones en ciencias económicas.

- ◆ Esta actualizada y permite acceder a la normativa que se encuentra en período de consulta

1.4 Nuevos enfoques de enseñanza

Mi propuesta consiste en alternar la exposición con otras estrategias de enseñanza aprendizaje como formar grupos de discusión y estudio de casos. En primer lugar analizaré las ventajas de cada técnica y luego explicaré como las emplearía en la clase del ejemplo del punto 2.2.1

1.4.1 Exposición

Esta técnica presenta las siguientes ventajas:

- ◆ Presentar un marco interpretativo que brinde una síntesis integradora del conocimiento.
- ◆ Acercar una información o enfoque que no es de fácil acceso en la bibliografía.
- ◆ Sistematizar el punto de vista, posición conceptual o experiencia acumulada por el Profesor expositor.
- ◆ Facilitar el análisis posterior a través de lecturas, investigaciones, fuentes, etc.

1.4.2 Pequeño grupo de discusión

Los objetivos de esta técnica son:

- ◆ Despertar el interés de los alumnos.
- ◆ Favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexión.
- ◆ Diagnosticar la comprensión lograda por los alumnos.
- ◆ Lograr habilidad para expresarse argumentando sus ideas.

1.4.3 Estudio de casos

Permite aplicar los conceptos analizados anteriormente a situaciones prácticas que se le puedan presentar en su futuro ejercicio profesional.

1.4.4 Ejemplo de aplicación de los enfoques de enseñanza propuestos

1.4.4.1 Descripción del curso en que se aplicará

Universidad Nacional de Luján

Sede Luján (Bs.As.)

Carrera: Licenciatura en Administración.

Asignatura: Contabilidad II

Ubicación en el plan de estudio: cuarto cuatrimestre.

Carga horaria: 6 Horas semanales distribuidas en dos clases de 3 horas cada una.

Cantidad de alumnos: cupo de 60 alumnos.

Período: 2do.Cuatrimestre 2010.

1.4.4.2 Ejemplo de su empleo

Presentado en el punto 2.2.1. (Se adjuntan las diapositivas en el Anexo)

Duración de la Clase 3 Horas.

I. Tema: Definición de bienes de Uso.

Tiempo: 20 minutos.

Estrategias a emplear:

a- Grupos de discusión: para el análisis de la bibliografía.

La consigna sería: "Un amigo que cursa Contabilidad I pide que le expliques: ¿Cuáles son las características que debe tener un activo para incluirlo en el rubro Bienes de Uso?"

b- Exposición: para las conclusiones empleando la diapositiva numero 1 y el pizarrón.

II. Tema: Costo de incorporación de bienes adquiridos.

Tiempo: 40 minutos.

Estrategias a emplear:

- a- Grupos de discusión: para el análisis de la Resolución Técnica Nro.17.

La pregunta a investigar sería: En una entrevista laboral te preguntan: "¿Cuáles son los elementos que se agregan al costo de incorporación de los Bienes de Uso adquiridos?"

- b- Exposición: para la puesta en común de ideas empleando la diapositiva número 2 y el pizarrón.

III. Tema: Otras formas de incorporación de Bienes de Uso.

Tiempo: 20 minutos.

Estrategias a emplear:

- a- Exposición: para la presentación del tema que se analizará en las siguientes diapositivas. Empleando la diapositiva número 3.

IV. Tema: Costo de incorporación de bienes producidos.

Tiempo: 40 minutos.

Estrategias a emplear:

- a- Grupos de discusión: para el análisis de la Resolución Técnica Nro.17.

La pregunta a investigar sería: Un cliente te pregunta: "¿Cuáles son los elementos que se agregan al costo de incorporación de los Bienes de Uso Producidos e incorporados por trueque?"

- b- Exposición: para la puesta en común de ideas empleando la diapositiva número 4 y 5 y el pizarrón.

V. Los 60 minutos restantes se emplearían para el análisis de casos de la guía de trabajos prácticos que continuarían también en la clase siguiente.

1.5 Nuevas propuestas de evaluación

1.5.1 Forma de evaluación actual

Aunque en algunas ocasiones implementamos alguna evaluación inicial lo que hacemos habitualmente es una evaluación de producto.

Los alumnos pueden aprobar la materia con condición de Regular o Promovido. Para acceder a la condición de Promovido deben aprobar dos parciales con un promedio de 6 puntos como mínimo y aprobar un examen integrador con 7 puntos como mínimo.

Para acceder a la condición de alumno regular debe aprobar dos parciales con un mínimo de 4 puntos y con la posibilidad de recuperar uno de ellos en caso de resultar desaprobado.

El alumno Regular para obtener la promoción deberá rendir un examen final en las mesas previstas a tal efecto.

- ◆ Parciales: Son escritos y constan de una parte teórica y una parte práctica.
La práctica consiste en registraciones contables (asientos de libro diario) y presentación de estados contables. Se le asigna un 60% del puntaje total.

La teoría consiste en preguntas, explicaciones o análisis de situaciones particulares o discusiones doctrinarias. Se le asigna un 40% del puntaje.

Para la calificación se aplica la siguiente escala sobre 100

60	puntos 4
65	puntos 5
70	puntos 6
75	puntos 7
80	puntos 8
90	puntos 9
100	puntos 10

- ◆ Final Alumno Regular: Puede ser oral o escrito y consiste en preguntas, análisis de situaciones particulares o discusiones doctrinarias.
- ◆ Examen Integrador. Es similar al final del alumno regular, la diferencia está en que se toma durante la cursada.

1.5.2 Nuevas formas de evaluación

Descripción de la propuesta

Mi propuesta consiste en:

- ◆ La incorporación de una evaluación inicial para conocer los saberes previos de los alumnos.
- ◆ Alinear las distintas instancias de evaluación y el currículum detallando en primer lugar los objetivos y luego el instrumento para medirlo.
- ◆ Agregar clase de recapitulación.
- ◆ Emplear una clase y la plataforma digital de la UNLu para la revisión del examen.

- ◆ Empleo de tablas de especificaciones para la confección de pruebas escritas.

Evaluación inicial:

- ◆ OBJETIVO de la evaluación inicial: Que los alumnos dominen la técnica de registración contable.
- ◆ INSTRUMENTOS PARA MEDIRLO: 1) Prueba escrita donde se soliciten Asientos de libro diario de las operaciones típicas de una empresa: Compraventa, pagos, cobranzas, devengamientos, liquidación de sueldos.
- 2) Intercambio de opiniones con los alumnos. 3) Planteo de casos prácticos durante la clase con la participación de los alumnos.

Evaluación de producto y proceso:

A continuación iré detallando los objetivos propuestos en el programa de la asignatura y los instrumentos propuestos para la evaluación de cada uno de ellos.

- ◆ OBJETIVO: *"Conocer y comprender el contenido de la información contable y la finalidad de los Estados Contables de uso general mediante el estudio de cuestiones fundamentales que inciden en su elaboración y exposición."*
- ◆ INSTRUMENTOS PARA MEDIRLO: Prueba escrita. Observación de participación en la clase.
Que registre, compare, resuma, explique, clasifique.
- ◆ OBJETIVO: "Que desarrolle habilidades para el análisis de la importancia de la contabilidad como sistema integrado de información de la empresa"
- ◆ INSTRUMENTOS PARA MEDIRLO: Prueba escrita. Observación de participación en clase.
Que establezca motivos, efectos, analice documentos.
- ◆ OBJETIVO: *"Estimular su espíritu crítico, basado en razonamientos lógicos y válidos"* *"Estimular y desarrollar inquietudes por exponer, publicar ideas o trabajos, así como iniciarse en la actividad docente"*
- ◆ INSTRUMENTOS PARA MEDIRLO: Informes con explicación y defensa oral frente a la clase.

Que juzgue lo estudiado, que opine sobre la documentación manejada.

- ◆ OBJETIVO: "Conocer y comprender la problemática de la variación del poder adquisitivo de la moneda y sus efectos en la información contable, con respecto a la unidad de medida.
- ◆ INSTRUMENTOS PARA MEDIRLO: Prueba escrita. Observación de Trabajo en clase.

Que registre, compare, relacione, explique, señale efectos.

Incorporación de clases y otros recursos

- ◆ Clases de recapitulación y dudas: Con actividades de repaso, integración de conocimientos, consultas por parte de los alumnos.
- ◆ Clase de devolución general e individual del examen: Resolución del examen y entrega respondiendo dudas individuales.
- ◆ Utilización de la plataforma digital de la UNLu para responder consultas sobre el examen(Foro o Mail interno)

Ejemplo de Prueba escrita:

Prueba:

- 1) ¿Cuáles son los organismos contables que emiten normas contables en nuestro país?
- 2) ¿Cómo podemos clasificar las normas contables vigentes en nuestro país?
- 3) ¿Cuáles son los requisitos de la información contable? Explíquelos sintéticamente e indique las restricciones para su implementación.
- 4) ¿Qué relación existe entre el concepto de "Devengado" y "Realización"?
- 5) Analice las diferentes corrientes doctrinarias que han dado origen a los distintos modelos contables explicando sintéticamente las diferentes posturas.
- 6) Complete el análisis del ítem anterior con un ejemplo.
- 7) ¿Cuál es su opinión acerca de las nuevas corrientes de pensamiento?
- 8) ¿Cuáles son los efectos de la inflación sobre los estados contables?
- 9) ¿Cuáles son los rubros expuestos a la inflación? Ejemplifique.
- 10) ¿Cuáles son los rubros no expuestos a la inflación? Ejemplifique.

Clave de corrección

Pregunta	Conceptos	Puntaje
1	Enumeración de los Organismos que emiten normas contables	10

2	Clasificación de las normas contables	10
3	Enumeración de los requisitos de la inf. contable	3
3	Restricciones de los requisitos de la inf. contable	3
3	Explicación	4
4	Relación Devengado-Realización	10
5	Análisis de corrientes doctrinarias	10
6	Ejemplos	10
7	Opinión sobre distintas corrientes	10
8	Efectos de la inflación s/los estados contables	10
9	Rubros expuestos a la inflación. Definición.	5
9	Ejemplos	5 10
	Rubros no expuestos a la inflación. Definición.	5 10
	Ejemplos	5
	Total	100

1.6 Autoevaluación del profesor

1.6.1 Ventajas

- ◆ Es una poderosa herramienta para mejorar el MODELO DIDACTICO.
- ◆ Tiene siempre una finalidad formativa.
- ◆ Cuenta con la motivación del propio profesor.

1.6.2 Inconvenientes

- ◆ Carencia de objetividad.
- ◆ Puede resultar una forma de auto justificación.
- ◆ Dificultad de cuantificación.

Pueden emplearse para alcanzar estas metas los siguientes recursos:

- ◆ Análisis de guiones de clases realizados por el mismo profesor.
- ◆ Grabación en un vídeo y posterior observación de la clase.
- ◆ Solicitar opinión sobre videos, guiones y materiales de otros profesores.
- ◆ Proponer al profesor investigaciones sobre su eficiencia.
- ◆ Entrevistas con los alumnos realizadas por un observador externo pero con las preguntas realizadas por el profesor.
- ◆ Encuestas a los alumnos.
- ◆ Elaboración de un informe por parte de un observador externo

1.6.3 Ejemplo de encuesta

NOS INTERESA TU OPINION

Te solicitamos que contestes las siguientes preguntas y las entregues en el próximo encuentro:

1- ¿Las actividades seleccionadas abarcan los temas más importantes de esta unidad?

SI NO (Tachar lo que no corresponda) ¿Por qué?

2- ¿Los temas elegidos agotan la problemática de la unidad?

SI PARCIALMENTE NO (Tachar lo que no corresponda)

En el caso de contestar "Parcialmente" o "No" indicar cuáles son los temas que faltan.

3- ¿La bibliografía sugerida fue suficiente?

SI NO (Tachar lo que no corresponde)

Si la respuesta es no, enumera los temas que no fueron encontrados.

4- Indica los textos que consultaste y no fueron recomendados en la presente publicación.

2. CONCLUSIONES

2.1 Justificación teórica de la propuesta

En el punto 1.3 del trabajo menciono como problemas detectados "que los conocimientos adquiridos por los alumnos no son suficientes "y "la falta de motivación". Ambos están vinculados, pues la motivación es lo que lleva al alumno a aprender.

Si el alumno no está motivado ese proceso de enseñanza aprendizaje que es interior y personal no se produce.

Como dice la frase que cito en las conclusiones" *el cerebro no es un vaso por llenar sino una lámpara por encender*".

Creo que se puede lograr una mejor motivación con un cambio en los materiales, tecnologías y enfoques de enseñanza empleados.

Tuve que ajustar mi propuesta a los recursos disponibles en la universidad que trabajo como lo señalé en el punto 1.2 de mi trabajo.

La viabilidad de emplear los medios varía según las características del ambiente de aprendizaje:

- a) Presupuesto de la institución.
- b) Tamaño del grupo.
- c) Disponibilidad de computadoras.
- d) Capacidad y experiencia de los docentes.
- e) Disponibilidad del espacio físico necesario.

Todas estas limitaciones no impiden la posibilidad de algunos cambios como:

- ◆ Mejorar las guías de trabajos prácticos, punto 2.2 del trabajo. Con lo que pretendo aplicar conocimientos a situaciones prácticas, resolver interrogantes de los alumnos no previstos en la exposición, favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexión y evaluar la comprensión lograda por los alumnos.
- ◆ Es posible utilizar el software como medio didáctico pero como se dispone de pocas computadoras en la universidad y muchos de los alumnos no tienen acceso a una en otro ámbito, no puedo por el momento emplear muchos de los recursos tecnológicos analizados en esta carrera y que en otras condiciones de trabajo sería interesante considerar como programas tutoriales, que permiten que a partir de ciertas informaciones y mediante la realización de ciertas actividades previstas de antemano, los estudiantes pongan en juego determinadas capacidades y aprendan o refuerzan sus conocimientos, o software educativo.

Por eso propongo el uso del programa Power Point que lo ubicaría dentro de la clasificación estudiada como un programa herramienta, programas que permiten escribir, organizar, transmitir y captar datos no sólo busco una función audiovisual sino también innovadora, motivadora e instructiva a través de una presentación más ordenada de los temas, y expresiva dado que las máquinas son capaces de procesar símbolos mediante los cuales las personas representamos nuestro conocimiento.

Este recurso informático permite además mejorar la preparación, evaluación y seguimiento de las clases. Se puede lograr también una mejor administración del tiempo y también la consulta a páginas Web como forma de ampliar las fuentes de información, teniendo en cuenta criterios para la selección de las mismas y el empleo de la plataforma digital para mejorar la comunicación con los alumnos.

- ♦ Como el empleo del programa Power Point tiene además de las ventajas señaladas la desventaja de que, puede limitar la participación del alumno, propongo en el punto 2.4 de mi trabajo alternar la exposición que cuenta con cualidades positivas que no descarto y enumero en el punto 2.4.1 de mi trabajo con el pequeño grupo de discusión y el estudio de casos.
- ♦ Considero importante también que la evaluación sea una instancia más del proceso de aprendizaje y deben instrumentarse más medios para su adecuada devolución (clases, plataforma digital) y tener en cuenta su correspondencia con el currículo, punto 2.5.

2.2 Reflexiones finales

Para las reflexiones finales me apoyaré en frases célebres que encierran mucha sabiduría como las siguientes:

- ♦ *"El cerebro no es un vaso por llenar sino una lámpara a encender"* Plutarco.
La tarea docente consiste en trabajar para que ello ocurra.
- ♦ *"Los hombres inteligentes quieren aprender, los demás enseñar"*. Antón Chejov
Los que ocupamos el rol de docentes no debemos pensar que lo sabemos todo, y que sólo debemos enseñar, es importante continuar aprendiendo y perfeccionando nuestro trabajo, mostrando una actitud más humilde y abierta al cambio.
- ♦ *"Nadie cambia si no siente la necesidad de hacerlo"*. Henry Ford.
Es importante que las instituciones educativas traten de crear conciencia en el cuerpo docente y el alumnado de la necesidad de cambio.
- ♦ *"Si quieres aprender, enseña"*. Cicerón
En la enseñanza debe existir un proceso de retroalimentación y reflexión sobre nuestro trabajo.

En un programa de TV escuche un comentario que me alarmó, era el siguiente:

"Si un médico cirujano que ejercía su profesión en el año 1900 podría entrar a un quirófano en el año 2004, se encontraría perdido, no sabría qué hacer. Un docente de esa misma época que entre a un aula de la Universidades Latinoamericanas no encontraría muchos cambios."

Las autoridades competentes deben comprender que es urgente dar mayor importancia a la capacitación docente continua y dotar a las Universidades de los

recursos tecnológicos necesarios para que las mismas puedan formar profesionales aptos que se adapten a las necesidades cambiantes de este siglo.

A pesar de estas limitaciones debemos desde el lugar que nos toque ocupar y con los medios con que contamos tratar de hacer lo posible para promover el cambio.

Como conclusión final puedo expresar que siempre hay algo por mejorar en nuestra tarea docente, por lo tanto es importante mantener una actitud abierta al cambio ya que la innovación en las prácticas docentes está estrechamente ligada a la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Angulo J y Blanco N. (1994): *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Capítulo 7 La Planificación de la enseñanza: Técnica, ¿sentido común o saber profesional? Editorial Aljibe. Málaga.

Area Moreira, M. "Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula"
< <http://dialner.unirioja.es>>

Biggs John (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*. NARCEA Madrid.

Bontá Ma. Isabel y otros: *Técnicas e instrumentos de evaluación*, mimeo, Bs. As.

Carretero. M. (1998): *Procesos de Enseñanza y aprendizaje. Capítulo 2. La Investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción Personal*. Aique. Buenos Aires.

Facultad de ciencias Económicas UBA. Módulo del curso "*Innovando en Ciencias Económicas*" del Programa de formación docente continua de la Facultad de Ciencias Económicas de UBA.

Facultad de ciencias Económicas UBA .Módulo del curso "*Estrategias de enseñanza aprendizaje*" del Programa de formación docente continua de la Facultad de Ciencias Económicas de UBA. Unidad 2: "Algunas consideraciones en torno al papel de los medios de enseñanza aprendizaje".

Facultad de ciencias Económicas UBA. Módulo curso "*Estrategias para la enseñanza en Ciencias Económicas*" del Programa de formación docente continua de la Facultad de Ciencias Económicas de UBA. Unidad 1: "El desarrollo de estrategias de aprendizaje".

Hernández Pedro (1998): *Diseñar y enseñar*. Cap.3 Requisitos de la programación docente. Editorial Narcea Madrid.

Lipsman, Marilina (2004): "Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA" en *Revista del IICE Nro. 22 MBA 2004*.

Málaga. .Angulo José F. y Blanco Nieves (1995): *Enseñar Investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Capítulo 4 Cómo facilitar la modificación del modelo didáctico profesional. Editorial Diada Sevilla. BallenIlaf.

Nieto Gil Jesús M. (1996): *La autoevaluación del profesor: Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Capítulo Distintos tipos de evaluación del profesorado. Editorial Escuela Española. Col. Educación al día.

Novak, J. D. y Gowin, D. B.(1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca. Novak y Gowin. "Aprendiendo a aprender".

Tesoro J.L. (1992): *Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública*. RIGEP, Caracas.

Tójar Hurtado, Juan Carlos y Manchado Gutiérrez de Tena, Roque en el artículo "Innovación educativa y calidad de la enseñanza en la Universidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Sacristán G. Pérez Gómez (1989): *La enseñanza, su teoría y su práctica" Sección II Enseñanza, cultura y sociedad*. Editorial Akal. Madrid.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CONTABILIDAD

Daniel Roberto Bonne

INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, la mayoría de los profesionales docentes, avezados en sus prácticas disciplinares, carecen de conocimientos provenientes de la didáctica. Salvo para aquellos casos en donde la carrera de base sea la docencia, la educación profesional ha obviado este punto en la formación de los mismos. Por lo tanto, cada docente se encuentra provisto de herramientas pedagógicas de las que se fueron apropiando por medio de la experiencia, propia y ajena, o la intuición, que muchas veces concluyen en fórmulas que se aplican acríticamente y que no forman parte de un adecuado pensamiento estratégico que articule saber disciplinar y didáctica.

Tal como lo afirma Jurjo Torres Santomé *"El conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de interpretaciones de las situaciones en que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que se adoptan"*¹ Decisiones que se encuentran condicionadas por la inmediatez.

Los profesores universitarios aprenden a desempeñar su rol mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o siguiendo la rutina de "los mayores".

Este planteamiento es reafirmado por García, G., cuando plantea que el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que está lejos de ser racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas. Este proceso se asienta sobre los siguientes elementos²:

- a) la experiencia que el profesor ha tenido como alumno;
- b) el modelo presentado por sus profesores;

¹Jackson, F. (1992) "La vida en las aulas". Prologo por Jurjo Torres Santomé: "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas" Ediciones Morata, Madrid.

²Garcías Galindo, J.A. (Ed.) (1995). Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.

c) la presión que ejerce el sistema o estructura organizativa, y

d) las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional.

El profesional que ejerce la docencia no debería limitarse a repetir formas de actuación, intentando imitar a sus "buenos profesores". La enseñanza universitaria exige al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de procesos de enseñanza y de aprendizaje productivos que favorezcan la motivación, el esfuerzo y crecimiento intelectual del estudiante.

En la formación permanente del profesor universitario, habría que distinguir entre: su actualización constante sobre las novedades de la disciplina que imparte (teorías, métodos de trabajo, productos, técnicas de investigación) y su actualización didáctica.

La mayoría tiende a inclinarse por realizar cursos de actualización sobre sus disciplinas y hay cierta desconfianza sobre la utilidad en la realización de cursos sobre el segundo aspecto señalado.

En muchas ocasiones con el afán de mejorar la calidad de los egresados se reforman los planes de estudio y se proponen diversas innovaciones. Estos cambios son saludables que ocurran y que participen en su elaboración la mayor cantidad de actores involucrados pero muchas veces se pasa por alto un ingrediente importante para que los cambios y reformas adoptadas tengan verdadero impacto, como lo es el perfeccionamiento docente y los cambios en las prácticas.

Es importante que cada docente realice un análisis crítico de sus prácticas, detectando sus puntos fuertes y débiles y busque alternativas para el cambio de las mismas. Las acciones reflexivas implican *"un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tienden"*³.

Pero para que exista posibilidad de cambio de las prácticas docentes deben darse tres factores de manera concurrente. Ellos son:

- La existencia de conflictos entre el modelo didáctico personal y la realidad del aula.
- La decisión de realizar cambios
- El buen funcionamiento de los cambios realizados.

³Dewey, J (1989) "Como pensamos". Barcelona. Piados.

El presente trabajo trata de analizar críticamente las practicas docentes en la enseñanza de asignaturas contables, observadas en el Centro Regional Campana de la Universidad Nacional de Lujan, e indicar otras estrategias que pueden ser empleadas y que por desconocimiento de los docentes o apego a las formas actuales no son utilizadas, para por último, finalizar en una propuesta de cambio.

Para realizar este trabajo se han realizado observaciones de prácticas docentes y se han entrevistado a algunos profesores con el fin de ver que estrategias de enseñanza utilizan en sus clases y que problemas detectan en el aprendizaje de sus alumnos.

En forma sucinta se presenta el esquema del trabajo de la siguiente forma

1. TEMA:	Estrategias de Enseñanza en Contabilidad
2. PROBLEMA:	<i>Se observa con mucha frecuencia el desconocimiento, por parte de los docentes del área información contable, de distintas estrategias de enseñanza, aplicando en forma única en la mayoría de los casos la exposición didáctica.</i>
3. PREGUNTA:	<ul style="list-style-type: none"> ▫ ¿Qué otras estrategias sería conveniente que aplicarán en la enseñanza de contabilidad? ▫ ¿Qué problemas se suscitan por la aplicación de esta única estrategia de enseñanza? ▫ ¿Qué consecuencias trae en el aprendizaje de los alumnos?
4. OBJETIVO GENERAL:	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Identificar distintas estrategias de enseñanza que puedan ser efectivamente aplicadas a la enseñanza de contabilidad.
5. OBJETIVOS ESPECIFICOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente las prácticas actuales de los docentes de la división información contable del Centro Regional. • Investigar sobre distintas estrategias que sean apropiadas a la enseñanza contable. • Realizar propuestas de cambio de acuerdo a lo observado.

1 LA PLANIFICACION COMO HIPOTESIS DE TRABAJO Y MOMENTO DE REFLEXION

La programación didáctica es una tarea del docente que le permite a este dotar de racionalidad y coherencia a su práctica.⁴ Mediante ella se pueden responder las preguntas orientadoras del "qué se enseña", "cuándo se enseña", "cómo se enseña", "con qué recursos se enseña". Y en materia de evaluación, "qué, cuándo y con qué criterios de evalúa".

Programar es una actividad flexible, abierta, de constante reflexión, dinámica, caracterizada por la comunicación, la interacción entre pares y no por el aislamiento y la individualización. Podemos ver a la planificación como una hipótesis de trabajo del docente, en donde se plantean diversas previsiones. Es importante no considerar a la planificación como algo inmutable y rígido, sino todo lo contrario. Algunas de esas previsiones de trabajo se irán verificando y otras no, lo que llevará al profesor a tener que replantear los cambios necesarios y adaptarlos a las circunstancias.

Esto mismo es lo que plantea Salinas cuando manifiesta que considera a la planificación "*....como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, por lo tanto, o suficientemente flexible como para ser modificado.*"⁵ . Un proceso en el cual es imprescindible la retroalimentación.

La planificación del docente se verá influenciada entre otras cuestiones por: el perfil del egresado, el programa institucional de la asignatura, la relación de la asignatura con otras, etc.

Recordemos que para que un programa sea eficaz debe ser: preciso, realista y flexible. La programación didáctica pertenece a lo que Philip Jackson denomino pensamiento preactivo del docente. Esta es una instancia de reflexión donde el profesor debe en función de los objetivos que persigue y los contenidos a desarrollar pensar como enseñará los mismos.

Como pude observar la planificación de la mayoría de los docentes del área contable se limitaba a un cronograma en donde se establecía los contenidos a desarrollar en cada una de las clases y que bibliografía se indicaba como sugerida para estos. En el mejor de los casos se partía de un examen diagnóstico. Una de

⁴Dewey, J (1989) "Como pensamos". Barcelona. Piados. Citado por Jurjo Torres Santomé.

⁵Salinas, D. Capítulo 7: "La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?" Pág. 153 a 160, en Angulo, J y Blanco, N (1994) "Teoría y desarrollo del currículum" Editorial Aljibe, Málaga.

las propuestas de mejora en la enseñanza en nuestra área será el desafío de pensar y planificar actividades y estrategias que busquen en nuestros alumnos el aprendizaje significativo de los contenidos. Para ello no basta con la preparación de una buena exposición.

Al planificar otras estrategias y actividades didácticas los docentes deberán tener en cuenta los siguientes criterios:

- **Validez:** La actividad o estrategia elegida debe estar en congruencia con los objetivos perseguidos.
- **Adecuación:** La selección del método y actividad debe ser fundamentada por el conocimiento de las características y condiciones en que se desarrolla el grupo. Ejemplo: se debe tener en cuenta el número de alumnos, si trabajan y que tareas realizan, si son en su mayoría recursantes, conocimientos previos, etc.
- **Claridad en la intención:** Se debe tener claramente definida la intención al decidir incluir algún tipo de estrategia o actividad en un curso.
- **Variedad:** es importante incluir una variedad de actividades y estrategias en la clase ya que existen diversos tipos de aprendizajes que una sola estrategia no puede abarcar.

Podemos hacer mención a otros criterios que propone Rath⁶

Una actividad es más gratificante que otro si:

- a. Permite realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
- b. Asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
- c. Exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

⁶ Zabalza, M.A. (1991) "Los contenidos". Diseño y desarrollo curricular, Madrid, Narcea. Pág.188.

- d. Propicia que los alumnos actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
- e. Su cumplimiento puede ser realizado con éxito por los estudiantes a diversos niveles de habilidad.
- f. Exige que los estudiantes examinen, “dentro de un nuevo contexto”, una idea, una aplicación de un proceso intelectual, o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
- g. Requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
- h. Propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
- i. Exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- j. Estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

A continuación pasaré a describir las prácticas actuales y analizar las implicancias de las mismas sobre el aprendizaje de los alumnos, para luego a pasar a describir otras estrategias que podrían ser implementadas en la enseñanza de las asignaturas contables.

2 LAS PRÁCTICAS ACTUALES

Si elaboramos un diagnóstico de las estrategias utilizadas hasta el momento en las asignaturas contables, de acuerdo a lo observado en las clases, nos encontramos con que la exposición didáctica es la que ocupa el principal lugar.

Esta estrategia didáctica es utilizada tanto para la exposición de la teoría como así también para el desarrollo de casos prácticos en el pizarrón.

Los profesores de teoría utilizan casi la totalidad de las horas asignadas para realizar una larga exposición del tema y al finalizar la misma permitir a los alumnos que hagan las preguntas que crean convenientes. Los alumnos durante la clase adoptan una posición pasiva en donde toman apuntes de lo hablado en clase y solo unos pocos efectúan preguntas. Se observó que algunos docentes inician su clase con un repaso de lo visto en el encuentro anterior, ya sea mediante una

breve exposición de los puntos principales de lo anteriormente abordado o a través de preguntas que dirigen a sus alumnos.

Durante las clases prácticas el profesor por lo general realiza un breve repaso de los puntos principales de la teoría y luego desarrolla íntegramente los ejercicios en el pizarrón. El rol de los alumnos es el mismo que en las clases teóricas. Toman apuntes en sus cuadernos del desarrollo de la solución del ejercicio, solo que aquí por lo general preguntan más que en la clase teórica.

Luego se les asigna como tarea una serie de ejercicios adicionales que no dejan de ser similares a los resueltos en clase con algunas variaciones.

A la clase siguiente solo un pequeño grupo de alumnos preguntan por dudas sobre los ejercicios adicionales que se les asignaron como tarea. Cuando el profesor los desarrolla en el pizarrón y comenta las dudas la mayoría permanece en silencio copiando los resultados propuestos por el profesor.

Las evaluaciones son del tipo sumativa. Se trata de dos parciales divididos en teoría y práctica. Los profesores han manifestado en las entrevistas que los exámenes teóricos resultan ser una versión empobrecida de sus clases. Los alumnos en general no amplían los temas con la bibliografía que les fue sugerida al iniciar el curso.

En cuanto a los exámenes prácticos, si los ejercicios o problemas que se plantean en ellos requieren de algún razonamiento extra muchos alumnos no pueden resolverlos, si en cambio, si dichos ejercicios son del tipo rutinario que se desarrolló en clase.

Ya veremos que muchos de estos problemas del aprendizaje observados por los profesores tienen su origen en las estrategias de enseñanza elegidas por ellos.

Al ser consultados por la planificación que realizan de las clases, la mayoría de ellos, nos remiten a un cronograma que se elabora antes de iniciar la cursada en donde se establecen día por día los temas que se desarrollaran.

En algunas asignaturas se toman y tienen en cuenta exámenes diagnósticos al iniciar la cursada y en base a los resultados obtenidos se ajusta el cronograma antedicho.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA EXPOSICION DIDACTICA

Como se pudo observar la mayoría de los profesores utilizan esta estrategia en forma exclusiva. Al ser interrogados acerca de cuáles otras estrategias conocían muchos manifestaron desconocimiento y otros contestaron que utilizaban la exposición didáctica como único recurso debido a que era la que mejor se ajustaba a los grupos numerosos.

Entre las principales ventajas que posee esta estrategia podemos decir que es muy útil para trabajar con grandes grupos de alumnos, tal cual lo manifestaran los profesores, además permite la presentación de manera ordenada de información que en algunos casos es de difícil acceso y facilita la comprensión de ciertos temas complejos que de otra manera se dificultaría para que los alumnos accedan a ellos por sí solos.

Pero si seguimos lo señalado por Cruz Tome, en Didáctica de la lección magistral, podemos identificar una serie de inconvenientes que se producen cuando abusamos de esta estrategia. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- **Reducen las fuentes de la información a la palabra del profesor:** De acuerdo a lo observado los alumnos en las clases tomaban apuntes de lo expuesto y luego en los exámenes, según lo que nos manifestaran los profesores, intentaban reproducirlos incluso hasta los mismos ejemplos referidos por el docente. Por lo tanto lo que se obtiene es, como lo expresaran en las entrevistas, una versión empobrecida de lo expuesto por el profesor. No recurren a los libros para buscar ampliar lo explicado en clase.
- **Reducen las funciones del profesor:** El profesor solo se limita a exponer el tema y no realiza ninguna actividad para promover en sus alumnos acciones en pos de la incorporación del conocimiento y el desarrollo de otras aptitudes y actitudes.
- **Favorece la pasividad de los alumnos:** Aceptan como verdad absoluta lo expuesto por el profesor. No problematizan, ni analizan la información obtenida. Solo salen de esta pasividad en los parciales cuando se les pide que contesten un cuestionario.
- **Falta de control de lo aprendido:** Por lo general se supone que existe una correlación directa entre lo que enseña el profesor en la exposición y lo aprendido por los estudiantes. Esta suposición es falsa, pero es muy

común escuchar a los docentes decir como sus alumnos no entendieron tal o cual tema si ellos lo expusieron con lujo de detalles en sus clases. Siempre nos queda la duda si el alumno comprendió el tema.

- **Incongruencia ente esta metodología y ciertos objetivos de la enseñanza universitaria que no pueden alcanzarse solo con este método.** Muchas veces leemos en los programas de las distintas asignaturas que se fijan como objetivos el de formar alumnos críticos y con capacidad de análisis sobre las distintas cuestiones que versa dicha asignatura. La pregunta que nos podemos hacer es como se puede lograr esto si el profesor en la clase no lo fomenta a través de actividades. Los razonamientos los realiza el propio profesor explicitándolos en su exposición. Los alumnos solo se limitan a copiar, lo más fielmente posible, y escuchar la información que obtienen del docente. *No es probable que surja aprendizaje significativo y relevante en unas rutinas que hacen de la enseñanza universitaria un proceso mediante el cual lo que está escrito en los papeles del profesor pasa a los papeles del alumno sin pasar por la cabeza de ambos*⁷

Con todo esto no quiero decir que debemos abandonar la exposición didáctica como estrategia, sino que debemos limitar su aplicación e incorporar otras.

Coincido con Cruz Tomé cuando dice *"En una universidad masificada la lección magistral seguirá siendo el método más utilizado. De ahí la necesidad de estudiar los medios para hacerla más efectiva."*⁸

Con el objeto de mejorar esta estrategia tenemos que tener en cuenta que:

- La exposición didáctica como cualquier otra estrategia de enseñanza que se quiera emplear en una clase debe ser preparada de antemano. Para ello se observaran entre otras cosas: el tiempo a emplear, el tema a desarrollar, los objetivos que se persiguen, las ideas centrales, la estructura que le asignaremos al contenido en la exposición, ejemplos a emplear y bibliografía que recomendaremos para la ampliación de los temas expuestos.
- Para optimizar la comprensibilidad de los mensajes se deben tener en cuenta la simplicidad del mismo, esto es, utilizar un vocabulario acorde al auditorio. También se recomienda el uso de frases cortas y la

⁷Santos Guerra Miguel Ángel. "La formación inicial. El currículo del nadador" en cuadernos de pedagogía Nro. 220, Barcelona.

⁸Cruz Tome, M.A. de la "Didáctica de la lección magistral" INCIE. Madrid 1981.

estimulación suplementaria por parte del disertante. Esto último hace referencia a no hablar con un tono monocorde, enfatizar las frases importantes para llamar la atención del público, interpelar a los alumnos para reclamar su atención, introducir ejemplos y alusiones a situaciones cercanas a la realidad, utilizar gestos amistosos y palabras de estímulo.

- Una cuestión importante a resolver es la de cómo presentar la información. Se debe elaborar una secuencia significativa de contenidos comenzando por aquellos que sean básicos para luego entrelazar sobre ellos los demás. Esto ayudará a que los alumnos reciban la información organizada, dotada de un orden lógico. Para ello pueden utilizarse los llamados "organizadores".
- Es conveniente que el profesor apoye su exposición haciendo un correcto uso del pizarrón o utilice algún otro medio audiovisual.

4. LOS MÉTODOS ACTIVOS

Al analizar la estrategia de la exposición didáctica es que se le asigna al alumno un rol pasivo y es el profesor quien constituye la principal fuente de información.

Los llamados métodos activos buscan contribuir a la consolidación de los nuevos conocimientos por parte de los alumnos mediante su aplicación a situaciones que en muchos casos son extraídas de la realidad, asumiendo estos un rol activo.

Según José Luís Tesoro estos métodos contribuyen al desarrollo de:

- La capacidad de observación
- La capacidad para la selección de datos pertinentes
- La capacidad para el diagnóstico de problemas
- La comunicación
- La capacidad para formular soluciones.
- La adopción de decisiones
- La capacidad de motivación.

Podemos citar entre los métodos activos a: el estudio de casos, la solución de problemas, el método de proyectos y las simulaciones decisorias entre otros.

4.1 Método de la solución de problemas

Jorge Steiman define a las situaciones problemáticas como una situación a resolver que puede involucrar una o más soluciones y en la que pueden intervenir una o más variables. Se tratan de relatos breves que plantean una situación a resolver y que para hacerlo se deben aplicar procedimientos a veces rutinarios otras veces nuevos, se deben seleccionar datos y plantear hipótesis.

Este método favorece la capacidad para la selección de datos pertinentes, de observación y análisis poniendo al conocimiento al servicio de la acción. Los alumnos adquieren un rol activo ya que son ellos los que deben analizar el problema a resolver, seleccionar los datos relevantes, proponer soluciones, tomar decisiones. En la resolución de los mismos podemos trabajarlos individualmente o grupalmente. Si lo hacemos en forma grupal esto incentiva la comunicación y el debate entre los integrantes de cada grupo. El profesor se constituye en el guía de los alumnos en busca de la solución al problema planteado.

Podemos establecer una diferenciación entre problemas y ejercicios. Estos últimos se resuelven mediante la aplicación mecánica de rutinas o procedimientos preestablecidos, admiten una única forma de resolución y no se encuentran tan contextualizados como los problemas o los casos. En contabilidad solemos trabajar con ejercicios. Tanto los problemas como los ejercicios pueden ser trabajados de distintas maneras. En las prácticas actuales es el profesor el que expone la resolución de los mismos en el pizarrón mientras los alumnos solo copian. Pero podemos trabajarlos de otra manera en la que el alumno tome un rol activo. La secuencia podría ser la que sigue:

Fases	Actividades
Apertura	El profesor procede a la presentación del problema o grupo de ejercicios a resolver y a su lectura previa para ver si se suscitan dudas. Aclara que resultados se esperan
Desarrollo	Los alumnos trabajan el problema o ejercicios en grupos de trabajo, formulando hipótesis, buscando información y debatiendo entre ellos. El profesor observa el trabajo entre los grupos e interviene cuando le es solicitado para orientar la tarea o aclarar dudas.
Integración	Puesta en común de las soluciones a las que arribaron los distintos grupos. Debate entre los distintos grupos.
Síntesis	Repaso de los procedimientos aplicados para la resolución del problema. Se puede cerrar con una breve exposición con apoyo de mapas conceptuales. Conclusiones.

En contabilidad I en donde se trabaja mayormente el tema de registraci3n se resuelven por lo general ejercicios. Pero podemos introducir problemas como por ejemplo determinar si una empresa es o no confiable a la hora de otorgarle un cr3dito, planteando el an3lisis de sus estados contables y datos relevantes del contexto o presentar distintas empresas e indicar los datos que hacen a su contexto y proponer a los alumnos que en base al caso presentado elaboren un plan de cuentas apropiado para la empresa. En este caso la soluci3n correcta no ser3 3nica y los alumnos deber3n seleccionar los datos relevantes del contexto para el armado de dicho plan como tambi3n realizar suposiciones varias sobre datos que puedan estar faltando

Desde el punto de vista docente nos interesar3 no solo el resultado final sino tambi3n las justificaciones te3ricas y el proceso grupal que lleven a cabo para lograr dicho resultado.

4.2 M3todo de proyectos

Trabajar con proyectos es hacerlo dise1ando un plan de acci3n y poni3ndolo en pr3ctica con seguimiento tanto de los procedimientos como del resultado.

Los proyectos pueden ser de los temas m3s variados. Pueden consistir por ejemplo en plantear el desaf3o a los alumnos a que organicen contable, administrativa y jur3dicamente una empresa. Para ello deber3n seleccionar una actividad, elegir su forma jur3dica, redactar contratos, dise1ar circuitos administrativos y su sistema contable, dise1ar plan de cuentas, averiguar sobre la inscripci3n en organismos de contralor e impositivos, etc.

Otro ejemplo puede ser el de pensar en un proyecto solidario o de mejora y que deban plantear el presupuesto necesario para llevarlo a cabo, c3lculo de costos y financiamiento del mismo.

Para la realizaci3n de todos estos proyectos los alumnos deber3n tomar contacto con la realidad, tomar decisiones, realizar suposiciones y buscar informaci3n para elaborar justificaciones te3ricas a las decisiones tomadas. Permiten adem3s que se trabaje en la modalidad de aula taller. En el 3mbito de la educaci3n y la formaci3n orientada en econom3a y gesti3n de las organizaciones presupone la articulaci3n definitiva del sistema de producci3n de conocimientos y formaci3n relacionando **el saber con el saber hacer**, para lograrlo es fundamental la necesidad de crear nuevos v3nculos entre los conocimientos que los alumnos adquieren con la realidad que se vive, siendo esta modalidad de trabajo favorecedora de esto.

4.3 Método de análisis de casos

“Un caso de estudio consiste generalmente en la escenificación de una determinada situación, que se interrumpe súbita y deliberadamente en el momento preciso en que se debe arbitrar una solución o adoptar una decisión, permitiendo a los alumnos asumir el rol de protagonistas de la situación.”⁹

José Luís Tesoro afirma que para aprovechar toda las potencialidades de este tipo de estrategia es necesaria su aplicación en forma metódica y planificada. Es decir que debemos prever cuando vamos a trabajar con el estudio de casos, preparar el mismo a fin de que nos ayude a alcanzar los objetivos propuestos y utilizarlos en forma regular.

Para el armado de los distintos casos los profesores que en su mayoría trabajan en el ámbito privado pueden extraer casos de la realidad y adaptarlos para los objetivos que pretender cubrir el docente.

El análisis de casos es una estrategia de enseñanza muy útil en asignaturas como auditoría donde se pueden presentar distintos casos, reales o inventados, en donde los alumnos deban detectar ajustes a realizar en los Estados Contables, fallas en el control interno de circuitos administrativos y deban llegar a conclusiones y dictaminar sobre los referidos informes contables. Aquí en estos casos entran también en juego no solo temas referidos específicamente a la asignatura sino también a la ética profesional.

Para la resolución del caso será necesario un análisis del mismo, búsqueda de información que me ayude a resolverlo (resoluciones técnicas, opiniones doctrinarias, etc.) y la elaboración de conclusiones previo debate. Esta actividad puede ser trabaja al igual que la resolución de situaciones problemáticas en pequeños grupos de discusión y las conclusiones ser expuestas en plenario.

La labor del docente será la siguiente:

- Presentación del caso y aclaración de dudas que su redacción genere
- Formación de grupos de trabajo
- Orientación a los alumnos durante el trabajo
- Coordinador en el plenario en donde se exponen las distintas conclusiones

⁹Tesoro José Luís. Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública. Caracas 1992.

- Rescate de las principales ideas trabajadas y conclusiones
- Evaluación del trabajo realizado.

Los pasos a seguir en la aplicación de esta estrategia pueden ser las siguientes:

Fases	Actividades
Apertura	Presentación del caso y los objetivos que se persiguen con el mismo. Formación de grupos. Aclaración de dudas y orientación general.
Desarrollo	Análisis del caso por parte de los alumnos. Búsqueda de información. Debate y elaboración de la solución y conclusiones.
Integración	Puesta en común de las soluciones a las que arribaron los distintos grupos. Debate entre los distintos grupos. Comparación de los distintos resultados obtenidos.
Síntesis	Conclusiones. Exposición del profesor y aclaraciones de dudas que puedan haber quedado.

5. Métodos para la asimilación del contenido académico

A continuación expondré algunos recursos que pueden ayudar a los alumnos a asimilar reflexivamente los conceptos más importantes en una asignatura. La asimilación reflexiva de conocimientos es lo contrario a la memorización pasiva de un concepto o una regla que es olvidada cuando dejamos de necesitarla. La asimilación de conocimientos es un proceso activo realizado por el sujeto que aprende y es duradero.

5.1 La utilización de mapas conceptuales

Los mapas conceptuales tienen su origen en los trabajos que Novak y sus colaboradores realizaron a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Los mapas conceptuales son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. Permiten al docente seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza y presentarlos a los alumnos de una manera estructurada, mientras que a los estudiantes les permiten comprender las relaciones entre los conceptos y relacionar las distintas partes de un texto elaborando proposiciones.

Esta herramienta puede ser utilizada en la exposición didáctica realizada por el docente o por el contrario podemos proponerles a los alumnos que construyan mapas conceptuales luego de la lectura de algún texto o capítulo de la bibliografía.

Los mapas conceptuales nos ayudan a:

- **La exploración de lo que los alumnos ya saben.** Cuándo están elaborados concienzudamente, revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes.
- **Extracción de los significados de los libros de texto:** ayudan al que aprende a hacer más evidentes los conceptos clave o las proposiciones que se van a aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabe el alumno.
- **Fomentar el aprendizaje cooperativo.** Ayuda a entender a los alumnos su papel protagonista en el proceso de aprendizaje. Fomentan la cooperación entre el estudiante y el docente, centrando el esfuerzo en construir los conocimientos compartidos, y creando un clima de respeto mutuo y cooperación.

Una vez que los estudiantes han adquirido las habilidades básicas necesarias para construir mapas conceptuales, se pueden seleccionar seis u ocho conceptos clave que sean fundamentales para comprender el tema o el área que se quiere cubrir, y requerir de los estudiantes que construyan un mapa que relacione dichos conceptos, añadiendo después otros conceptos relevantes adicionales que se conecten a los anteriores para formar proposiciones que tengan sentido. No hay nada que tenga mayor impacto motivador para estimular el aprendizaje significativo, que el éxito demostrado de un alumno que obtiene logros sustanciales en el propio aprendizaje significativo. También los mapas conceptuales pueden utilizarse como instrumentos para evaluar lo aprendido por nuestros estudiantes.

5.2 Método de construcción de conceptos

Este método pertenece a la familia de los métodos inductivos. Consiste en construir, en clase junto a los alumnos, conceptos a partir de la observación de un conjunto de propiedades o atributos, que previamente, han sido calificados por el docente en "ejemplos positivos" y "ejemplos negativos".

Una ejemplificación en la aplicación de este método podría ser su utilización para definir los distintos rubros del activo y del pasivo en el estado de situación patrimonial de los estados contables. El docente aporta un listado de

cuentas que integran uno de los rubros (ejemplos positivos) y otro conjunto de cuentas que no lo integran (ejemplos negativos). Los alumnos deberán comparar, describir y analizar cada grupo de cuentas encontrando elementos o propiedades en común que sirvan para elaborar la definición de cada rubro. Luego una vez armada la definición por el grupo de alumnos se comparará la misma con la ofrecida por la resolución técnica y se analizarán las diferencias o similitudes entre ambas.

De la misma manera este método puede utilizarse para otros tópicos de la asignatura como por ejemplo para construir las definiciones de los distintos estados contables, documentos comerciales, cuentas regularizadoras, etc.

5.3 Investigación didáctica

Este recurso consiste en proponer a los alumnos que realicen una investigación académica sobre un tema o un problema que consideramos central de la asignatura o de una unidad. Es de mucha utilidad para desarrollar en los alumnos habilidades relacionadas con la selección, búsqueda y manejo de información.

En muchas ocasiones cuando los profesores proponen un tema de investigación y no instruyen sobre las pautas para realizarla lo más probable es que los alumnos realicen la búsqueda del tema por Internet y copien acríticamente párrafos o se limiten a un autor.

Creo que al igual que con los mapas conceptuales tenemos que entrenar a nuestros alumnos en el ejercicio de la investigación.

En lugar de proponer un tema muy abierto que dé lugar a la copia textual podemos utilizar una pregunta como disparadora de la investigación. Nuestra función como docentes en este caso será el de guiar la investigación proponiendo autores, revisando los avances que vayan teniendo, contestando dudas puntuales, etc.

Los alumnos podrán trabajar en forma individual o en equipo. La secuencia didáctica podría ser la que sigue:

Fases	Actividades
Apertura	El profesor presenta el tema o pregunta que disparará la investigación. Da orientaciones generales sobre cómo realizarla y como deben presentarla.
Desarrollo	Los alumnos buscan datos en libros, Internet, en publicaciones especializadas, resoluciones técnicas, etc. Con los datos obtenidos deben elaborar un trabajo por escrito para ser presentado en clase.
Puesta en común	Los distintos grupos de alumnos presentan su trabajo exponiendo en plenario lo que han investigado. Es importante que todos participen. Se pueden plantear dudas y nuevas preguntas para investigaciones futuras.
Síntesis	El docente podrá exponer las principales ideas sobre lo investigado ayudándose con un mapa conceptual. Se pueden plantear problemas para que sean resueltos a la luz de lo investigado.

Ejemplos de temas, entre otros, que se podrían investigar:

- Consecuencias de la inflación en la información contable
- Evolución de las normas de exposición
- Comparación de distintas posiciones doctrinarias con respecto a un tema en particular y lo normado por la resolución vigente.
- Tratamiento contable a dar a determinadas situaciones particulares (ejemplo: contratos de leasing, AREA, hechos posteriores al cierre, inversión en acciones teniendo el control, etc.).
- Diferencias entre la aplicación del método VPP y el de costo más dividendos en la contabilización de acciones de otra sociedad
- Comparación entre distintos modelos contables

6. CONCLUSIONES

La exposición didáctica es un buen recurso para presentar grandes volúmenes de información en poco tiempo y en forma organizada y es el que mejor se adapta para trabajar en clases numerosas.

Este recurso puede ser mejorado cuidando la forma en que se realiza la exposición propiamente dicha y utilizando medios audiovisuales, organizadores previos y mapas conceptuales.

En una universidad masificada como la que tenemos es difícil de abandonar este método por completo, aunque tampoco hay necesidad de hacerlo

pero lo importante es no utilizar este recurso como único habida cuenta de los problemas que puede observarse en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Lo importante es saber que podemos disponer de otras estrategias y que es importante utilizar la planificación didáctica de nuestras clases para prever la utilización de las mismas. Ya que cada una de los distintos recursos y estrategias buscan cumplir un determinado propósito u objetivo que debemos hacer consiente para aplicarlas de una manera racional.

Las distintas estrategias expuestas seguramente no son las únicas disponibles y aplicables a la enseñanza de contabilidad pero constituyen una batería interesante como para empezar a pensar en cómo utilizarlas y dar un cambio a nuestras clases. Seguramente con la práctica y la reflexión sobre ella otras irán apareciendo. Lo importante es tener en claro los objetivos perseguidos e interesarnos en mejorar nuestra prácticas educativas por el bien del aprendizaje de nuestros alumnos. Luego con un buen plan de evaluación podremos ir observando si esos objetivos fueron cubiertos o no.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burbules Nicholas C. (1999): *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires. Amorroutu Editores.

Cruz Tome, M.A. de la (1981): *Didáctica de la lección magistral*. Madrid. INCIE.

Davini M. C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Editorial Santillana.

Dewey, J (1989) *Como pensamos*. Barcelona. Paidós.

García C. M. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona.

Garcías Galindo, J.A. (Ed.) (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga. ICE de la Universidad de Málaga.

Jackson, F. (1992): *La vida en las aulas*. Prologo por Jurjo Torres Santomé: "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". Madrid. Ediciones Morata.

Jones, Palincsar, Ogle y Carr, (1987): *Estrategias para enseñar y aprender*. Buenos Aires. Aique.

Novak J y Gowin. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.

Salinas, D. Capítulo 7: "La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?" Pág. 153 a 160, en Angulo, J y Blanco, N (1994) "*Teoría y desarrollo del currículum*". Málaga. Editorial Aljibe.

Santos Guerra Miguel Ángel. "La formación inicial. El currículo del nadador" en *Cuadernos de pedagogía Nro. 220*, Barcelona.

Steiman J. (2008): *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires. Editorial UNSAM EDITA.

Tesoro J.L. (1992): *Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública*. Caracas.

Soms, E y R. Follari. (1989) *Algunas técnicas de taller. En El trabajo practico en la formación profesional*. México. Gernika.

Zabalza, M.A. (1991): *Los contenidos". Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

AREA GENERAL

APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.PNL”: UNA HERRAMIENTA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Elvira Balbo

INTRODUCCION

La PNL, Programación Neurolingüística surge por iniciativa de John Grinder (Psicolingüística) y Richard Bandler (Matemático y Psicoterapeuta), a principios de la década de los años setenta. Ellos se abocaron a investigar por qué algunos terapeutas obtenían notables éxitos en sus tratamientos mientras que otros no lograban los mismos resultados.

A través de sus observaciones identificaron ciertos patrones conductuales utilizados en forma recurrente por los terapeutas exitosos, que les eran comunes a todos. El tono de su voz, los gestos, la respiración, ciertas actitudes no verbales, la postura corporal les permitían acceder a una serie de modelos de comunicación con los que se pueden establecer algunas reglas o pautas útiles para lograr el objetivo perseguido por las diferentes organizaciones.

Para la Programación Neurolingüística de Grinder y Bandler el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace a través de mapas, representaciones, modelos a partir de los cuales genera su conducta. El mapa no es el territorio. Estas representaciones, además de determinar cómo cada uno percibe el mundo definen qué elecciones consideramos disponibles en él, por lo que nos pauta ciertas limitaciones.

La PNL nos provee de un conjunto de herramientas que nos permiten desarrollar un pensamiento estratégico y sistemático. Mejora nuestras carencias al considerar que toda conducta es adaptativa, por lo que nos ayuda a alcanzar con eficiencia las metas propuestas. Para la PNL no hay fracasos, sólo resultados que pueden mejorarse si lo deseamos verdaderamente.

Por lo dicho anteriormente la PNL tiene la habilidad de ayudar al ser humano a crecer, a comunicarse mejor, a lograr sus objetivos, mejorando su calidad de vida. Su utilización en organizaciones de cualquier tipo es una poderosa herramienta para favorecer los procesos, fortalecer el trabajo en equipo, lograr negociaciones efectivas, mejorar la calidad de la gestión y obtener los resultados deseados.

Entendemos que la PNL sería una beneficiosa herramienta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y que constituiría un elemento valioso en la innovación educativa.

La innovación educativa no debe ser confundida con la adquisición de más equipamiento tecnológico por parte de las universidades. Las innovaciones en educación forman parte de las denominadas "innovaciones sociales": En esta categoría se debe dar real importancia a la "pequeña innovación auto gestionada", que implica la predisposición de hacer algo tal vez pequeño, pero posible¹.

El sector privado viene incorporando nuevas herramientas para lograr la calidad en la gestión que de a poco van derramando, por efecto del "*benchmarking*", en el sector público. Sin embargo, el conjunto de técnicas que proponemos aún no ha llegado al campo de la Estrategia en la educación universitaria.

Queda mucho camino por recorrer y para ello es necesario operar un cambio de paradigma:

- *Si deseamos obtener un resultado diferente deberemos hacer algo diferente*
- *No podemos esperar un mejor resultado si continuamos realizando las mismas acciones.*

Por ello, proponemos en el desarrollo de este documento analizar los beneficios que reportaría la incorporación de la Programación Neurolingüística, en el ámbito de la Universidad.

Desde que nacemos y durante toda nuestra vida formamos parte de algún tipo de organización. La familia, el club, la empresa, un coro, una asociación religiosa, la escuela y luego la Universidad, etc. Algunas, tienen estructuras más formales, más rígidas y otras más informales. Nos reunimos en estos grupos por motivos muy diferentes, pero en realidad, en todos ellos hay un requisito indispensable: *los integrantes tienen un objetivo común, una meta compartida.*

Sin este requisito no tiene sentido la existencia de la organización y sin ellas, no existiría la vida civilizada. Los seres humanos sólo realizaríamos tareas

¹Moschen J.C. (2005): "Innovación Educativa, decisión y búsqueda permanente" Ed. Bonum. Buenos Aires 2005.

individuales, con lo que nuestro rendimiento sería notablemente inferior, perderíamos eficacia y eficiencia, no podríamos afrontar emprendimientos complejos; contradiciendo la naturaleza humana.

En la organización se trabaja con y a través de otras personas, con el fin de lograr objetivos comunes. Se persigue la satisfacción a través de una estructura y del esfuerzo humano coordinado². Su administración comprende el proceso de planear, liderar, y controlar el trabajo de sus integrantes, utilizando de la mejor manera los recursos disponibles.³

Cada uno de nosotros tiene roles en las organizaciones que nos toca compartir. El rol, está íntimamente ligado con la función que desempeñamos. Como integrantes de la organización asumimos una serie de conductas que conforman un proceso. Muchas veces desarrollamos al mismo tiempo más de un rol en diversas organizaciones. Por ejemplo somos profesores en una Universidad y alumnos en la misma u en otra en nuestro afán de perfeccionarnos

Para la ciencia de la Administración, proceso es el conjunto de actividades que se desarrollan de acuerdo a una secuencia adoptada, mediante las cuales se transforman insumos (inputs), en los bienes y/o servicios deseados (outputs). Cada una de estas actividades deben formar parte de una cadena de valor donde los clientes internos deben proponerse hacer más, con menos recursos. Ello, se desarrolla en el marco de la gestión con calidad, tendiendo a la satisfacción de todos: la propia, la de los otros clientes internos y la de los externos. Lo dicho parece claro, sin embargo no siempre se verifica. En el funcionamiento de las organizaciones se plantean diariamente una serie de problemas y dificultades que entorpecen la gestión.

Consideramos que “*problema*” es una situación que acontece y que es diferente a la situación deseada. El desafío consiste en resolverlos. Para ello es necesario detectar los procesos conflictivos y mejorarlos, sin cargar las culpas sobre los supuestos responsables. Esta tarea no es simple y muchas veces se ve entorpecida por la incertidumbre, la confusión, las concepciones erróneas y la percepción tardía del problema.

Todo sería más fácil si cada uno de los integrantes de la organización pudiera responder a tres preguntas básicas: *que hace, para quien lo hace y para que lo hace.*

²Gelli, Alejandro C. ¿Qué es la Administración? 2da. Edición Ediciones Macchi 2001.

³ Administración, 5ta. Edición, James Stoner.

¿Puede ser factible que alguien que participe activamente de una Universidad no conozca la respuesta a estas preguntas tan elementales? Y si así es, ¿qué motiva esta situación? .La respuesta es clara. Si alguien no sabe, esta desinformado. Entonces, ha fallado la comunicación

La PNL -Programación Neurolingüística- nos ofrece una serie de herramientas que aplicadas a nuestra vida diaria, en los distintos roles que nos toque desempeñar como integrantes de una organización cualquiera, facilitarán las relaciones interpersonales y colaborarán en la exitosa obtención de objetivos individuales y grupales.

1. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

Comunicación deriva del latín *communis*: hacer común y de *comunicare*: poner en común, compartir

“La comunicación es un proceso de intercambio de información y de influencia recíproca que sucede entre dos o más personas o entre dos o más grupos, en un determinado contexto o situación” (Paul Watzlawick)

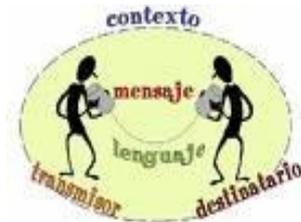
La comunicación es como el torrente sanguíneo de la organización, es la red de rutas por donde debe transitar la información que alimenta a todos los sectores. Si la información no llega, el sector afectado se aísla y sus integrantes se debilitan. John Kotter ha definido la comunicación como *“un proceso compuesto por un transmisor que envía un mensaje a través de los medios a un receptor que responde”*.

O sea, en este esquema hay tres elementos: *emisor- mensaje- receptor*. Si falta o falla alguno de estos elementos, el proceso de la comunicación no se verifica eficazmente.

El *emisor* es el encargado de iniciar la comunicación. Para ello debe poseer la información y tener la intención de compartirla.

El *mensaje* es lo que se trasmite y puede tomar diferentes formas: verbal, escrito, gestual, etc.

El que recibe el mensaje es el *receptor* que lo captura a través de sus sentidos. Puede existir más de un receptor en forma simultánea. Si el mensaje no llega al receptor o si este no lo entiende, falla la comunicación.



Sin comunicación es imposible coordinar las acciones de la organización y tender al objetivo común. El axioma de la comunicación define que “*no existe la no comunicación*”. Nos comunicamos continuamente, con palabras, gestos, incluso con los silencios se comunica. Sin embargo, en muchas oportunidades la comunicación encuentra barreras y no es efectiva. Si esto ocurre, no se verifica exitosamente el proceso de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto no se logra el *aprendizaje significativo*.

En cambio cuando la comunicación es fluida se dibuja entre alumnos y docente un círculo virtuoso que los relaciona con el contenido a desarrollar en el marco del contexto social e institucional. Entonces, el profesor interactúa con los alumnos en el clima de la comunicación, negociando y acordando los propósitos del trabajo.

El docente selecciona y organiza el contenido de la enseñanza y facilita la comprensión por parte de los alumnos de acuerdo a las necesidades contempladas en el currículum. Entonces, se logrará un aprendizaje de excelencia que es el *aprendizaje significativo*, que supera ampliamente al *aprendizaje memorístico* al que muchos de nosotros fuimos sometidos tiempo atrás.

Existen deferencias fundamentales entre ambos tipos de aprendizaje. En el memorístico se incorporan los conocimientos en forma arbitraria y verbalista, en cambio en el aprendizaje significativo se realiza un esfuerzo por relacionar nuevos conocimientos con otros ya existentes en la estructura cognitiva, a partir de la motivación.

Para favorecer este tipo de aprendizaje el profesor debe:

- efectuar un diagnóstico previo de sus alumnos para establecer un punto de partida
- organizar la nueva información a incorporar, dándole significatividad lógica
- contrastar los conocimientos existentes y la nueva información a suministrar con significatividad psicológica

- facilitar la comprensión del valor social del conocimiento o sea otorgarle relevancia social
- observar el grado de funcionalidad del objetivo

1.1 Hablando diferentes idiomas

Se estima que hay más de 5000 lenguas en el mundo de hoy, sin considerar los dialectos. En el Continente Americano, habitado por más de 800 millones de personas, existen aproximadamente 1000 lenguas vivas.⁴

Pero las diferencias en el mensaje no siempre responden a la existencia de diferentes lenguas.

En realidad, el problema se plasma cuando la misma palabra significa cosas diferentes para el emisor y para cada uno de los receptores, dependiendo de la percepción individual de cada uno de ellos. Este fenómeno es fácilmente comprobable y puede verificarse con un ejercicio muy simple.

Elija una palabra que se refiera a un objeto concreto, por ejemplo: *mesa* y solicite a sus alumnos que escriban, en no más de tres renglones, que entienden cuando usted la dice. Compare lo que cada uno de ellos ha escrito y se sorprenderá de las diferentes percepciones que ha provocado la misma palabra.

Algunos habrán pensado en una mesa redonda, otros en una mesa de trabajo, en la de la cocina, en la mesita pequeña frente al televisor, etc. Lo expuesto muestra que es difícil coincidir en el significado de las palabras, aunque ellas se refieran a objetos tan concretos como una mesa.

Piense entonces, que complicado resultará para los alumnos este ejercicio si utilizamos palabras como: *ética, moral, belleza* u otras: *poco, tarde, chico, demasiado*, etc.

Una situación similar se da si les pedimos a varios alumnos que observen por unos minutos un dibujo, en el que se reproduce cualquier escena de la vida cotidiana y luego, que describan lo observado. El resultado será asombroso. Difícilmente dos alumnos describirán lo mismo. Cada uno interpretará de forma diferente lo que ve. Puede ocurrir por ejemplo, que alguno diga que vio un "*árbol verde*" cuando, en realidad, la foto que le mostramos es en blanco y negro.

⁴Forum Barcelona 2004, Julio 2004.

Estas situaciones son muy comunes ya que nosotros no estamos en contacto directo con el mundo real, sino a través de nuestros sentidos. A nuestra alrededor se producen infinitos estímulos sensoriales y sólo percibimos algunos de ellos. La realidad es tan vasta que sólo podemos capturar parte de ella, para lo cual debemos simplificarla utilizando filtros. *El Mapa no es el Territorio*.

La idea que cada uno de nosotros tiene del mundo, no es el mundo. La diferencia se sustenta en diversos tipos de limitaciones que tenemos los seres humanos: *limitaciones sociales, neurológicas, personales etc...*⁵Una de las causas por la cual el mundo real difiere de nuestros modelos es que nuestro sistema nervioso distorsiona o elimina parte él. Además, los factores individuales y sociales funcionan como filtros a los cuales estamos sujetos en virtud de nuestra propia historia de vida, del medio en el que nos hemos desarrollado, la educación recibida, el idioma, etc.

El concepto que se fundamenta en la idea de la existencia de sistemas representativos es útil para comprender las señales de acceso, que debemos considerar si deseamos mantener una comunicación eficaz. La estructura lingüística, ordena de cierta forma la percepción que tenemos del mundo. Además, las posturas, los gestos, la respiración nos sirve para identificar las características de los individuos que piensan predominantemente de una manera.

En todas las organizaciones y también en las Universidades uno de los grandes problemas a solucionar es cómo mejorar la comunicación. Nos debemos comunicar entre los distintos niveles: directivos, colegas, empleados, padres, políticos, técnicos y por supuesto, con nuestros alumnos.

La Programación Neurolingüística nos ayuda a hacerlo a través de la utilización de una serie de herramientas innovadoras que nos permiten abandonar viejos modelos y lograr el cambio personal, laboral o profesional, sin gastar nada.

Es generar la innovación por la innovación misma.

2. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGUISTICA

En la década de los sesenta, Richard Bandler y John Grinder observaron que algunos terapeutas obtenían un notorio éxito en su desarrollo profesional en comparación con los resultados logrados por sus otros colegas.

⁵ Seymour J. O Connor Introducción a la PNL.

Bandler era especialista en informática y estudiante de psicología, el profesor Grinder era lingüista. Ambos, se propusieron averiguar qué factores incidían en el buen desempeño de esos profesionales.

Entonces, observaron el trabajo de los terapeutas y también de gerentes y líderes que lograban la excelencia en su gestión. Luego, transformaron los resultados obtenidos en esas observaciones en principios generalmente aplicados y estos, en herramientas que permiten a las personas que las utilizan, mejorar su comunicación y su desarrollo personal.

Así nace la Programación Neurolingüística -PNL-. Su denominación deriva de:

- *Programación*: Programar es organizar los componentes de un sistema para obtener un logro determinado.
- *Neuro*: ya que la base de toda programación cerebral reside en el sistema nervioso.
- *Lingüística*: expresamos nuestros procesos neurológicos a través del lenguaje verbal y corporal.

Con las herramientas que aporta la PNL ordenamos el pensamiento y organizamos nuestra experiencia para que mediante procesos neurológicos, podamos lograr las actitudes y acciones convencionales para llegar a los objetivos por nosotros establecidos⁶.

3. TRES HERRAMIENTAS: EL RAPPORT, LOS METAPOGRAMAS Y EL METAMODELO

3.1 Estableciendo "Rapport"

Según la PNL el estado interno de las personas se refleja en su comportamiento. Ya que la mente y el cuerpo son inseparables, la forma en que pensamos se manifiesta, de una u otra forma, en algún lugar. Por lo tanto, es importante poder detectar como se exterioriza cada estado interno.

Las personas se comunican de manera diferente. Algunas hablan rápido, su tono de voz es fuerte y gesticulan mucho. Otras, en cambio, respiran lentamente y en forma homogénea, hablan pausado, se señalan el oído. Un tercer grupo se expresa con una voz de tono profundo, con sentimiento. Ellos, gesticulan hacia sí y producen largas pausas.

⁶Instituto de Investigaciones Humanísticas , Consultor en Programación Neurolingüística, Apuntes de clase. Material inédito.

Por lo expuesto, las personas se dividen en tres clases de comunicadores: *visuales, auditivos y kinestésicos*.

Para poder establecer una comunicación efectiva con cada grupo es necesario imitar, *espejar*, su forma de comunicación. La clave es expresarse en el mismo lenguaje que cada grupo maneja. De esta forma, la comunicación se facilita.

Si visitamos una localidad en la cual sus habitantes sólo hablan español, será inútil tratar de conversar con ellos en francés, ya que nadie conoce ese idioma. La cuestión es percibir las diferentes formas que para comunicarnos utilizamos los seres humanos. Para ello es indispensable *calibrar*, o sea detectar los distintos estados internos de las personas y comprender a través de su comportamiento, su mapa mental.

Debemos reflejar el tono de voz de nuestro interlocutor, la posición de su cuerpo, la expresión del rostro, sus gestos, el movimiento de los ojos, su respiración, etc. Entrar en el círculo de la comunicación del otro, sintonizar en la misma frecuencia, se logra estableciendo *Rapport*.

Para ello hay que cumplir con tres requisitos:

- Observar
- Calibrar
- Espejar

Dos personas que disfrutan de su charla dan a sus cuerpos una posición parecida, los tonos de voz coinciden, los ritmos son armónicos. Se asemeja a un baile, donde cada integrante de la pareja corresponde a las actitudes y movimientos del otro. Así es, cuando se logra establecer *Rapport*.

3.2 Los "Meta programas"

Alguna vez se preguntó: *¿por qué las personas reaccionan de diferente manera ante cosas similares?*

Ello se debe, a que cada uno de nosotros procesamos la información que recibimos de diferente forma. Suprimimos parte de ella, la distorsionamos y generalizamos. Generamos *programas internos* que nos permiten decidir a qué cosa prestar atención y que cosa no nos interesa.

Si aceptamos que somos diferentes, no mejores ni peores, sólo distintos y aprendemos a comprender como funcionan los patrones de los demás, estableceremos una mejor comunicación. Por ejemplo, cuando nos toca hablar en

público observaremos diferentes reacciones del auditorio. Ante una frase determinada algunos se reirán, otros se emocionarán y otros simplemente permanecerán impasibles. La clave es poder descubrir los meta programas a los que responde nuestro interlocutor, para encontrar el camino que nos permita acercarnos.

Los meta programas son programas internos que determinan como elegimos, de una manera predecible.

3.3 El "Meta modelo"

En realidad, cuando hablamos, no sabemos si decimos lo que queremos decir. Las palabras causan en el oyente diferentes efectos. Evocan sonidos, imágenes, sentimientos muy diversos. Una misma palabra es diferente según quien la recibe, ya sea que la escuche o que la lea. Ello es así porque las palabras, en sí mismas, no tienen significado. Cada uno de nosotros les atribuye un significado en base a asociaciones o relaciones que efectuamos, desde nuestra propia experiencia. Discutir sobre el significado real de una palabra no tiene sentido, es como discutir qué color es más bonito o que comida es la más apetitosa.

Sin embargo, poder descubrir el significado que el otro le otorga a nuestras palabras, es un dato valiosísimo a la hora de la comunicación. Además, nosotros podemos estar seguros de que queremos decir, ya que conocemos nuestro pensamiento. Pero a la hora de traducirlo en palabras lo someteremos a generalizaciones, supresiones y distorsiones propias del lenguaje y posiblemente, terminemos transmitiendo algo sustancialmente diferente de lo que pensamos o deseamos decir.

Aplicando la técnica del *meta modelo* se puede relacionar la idea con las palabras que se utilizan para expresarla. Podemos mejorar nuestra comunicación, con una buena relación entre lo que queremos decir y en realidad decimos y además, podemos comprender mejor el mensaje que nos quieren transmitir.

En este último caso, la técnica consiste en preguntar a nuestro interlocutor por la información faltante, ya que *la información la tiene el otro*. Preguntas dirigidas a completar las afirmaciones del sujeto, recuperar un elemento que ha sido omitido, definir en forma más concreta una acción, especificar un elemento ausente en una comparación, nos permiten acercarnos a la estructura profunda que se relaciona con el pensamiento de nuestro interlocutor.

4. LA PNL Y EL LOGRO DEL OBJETIVO

Como ya lo adelantáramos la PNL se sustenta en la observación. Desde ella, ha construido algunas técnicas para favorecer el logro exitoso de los objetivos que nos proponemos. Estas técnicas se basan en "*modelar*", algo parecido a imitar, a los individuos que logran sus objetivos, y seguir sus pasos.

La secuencia podría resumirse en:

- Definir la situación actual
- Precisar el estado que deseamos lograr
- Determinar los recursos internos y externos con los que contamos
- Advertir los modelos mentales que facilitan o dificultan la obtención del objetivo
- Establecer las condiciones del entorno:
 - advertir que personas se relacionan con el logro del objetivo
 - verificar los efectos que causaría en las otras personas que se obtenga el objetivo

Todo ello debe acompañarse con la aplicación de las "*condiciones de la buena forma*". Para facilitar arribar al objetivo deseado es importante la forma en que lo enunciamos, saber que realmente el objetivo que deseamos es nuestro objetivo, estar convencidos de que su logro depende de nosotros mismos, poder acercarlo al campo de nuestros sentidos y ubicarlo en un contexto.

Los objetivos deben definirse en positivo o sea debo enunciar *lo que deseo lograr* y *no lo que no deseo obtener*. Su definición debe ser clara y concreta. Es importante poder responder a ciertas preguntas: *¿cómo me daré cuenta que obtuve el objetivo?; ¿cómo se darán cuenta los demás que lo he obtenido?*

También resulta útil ubicar el objetivo en tiempo y espacio, o sea situarlo en un contexto. Para ello debo poder responderme: *dónde, cuándo y con quién*. En conclusión, para establecer un objetivo es necesario aplicar "*condiciones de la buena forma*", que podemos resumir en:

- Expresarlo en forma afirmativa
- Verificar que dependa de mí
- "*Sensorizarlo*": hacerlo demostrable desde los sentidos
- "*Contextualizarlo*": ubicarlo en el contexto de una manera adecuada
- "*Preservarlo ecológicamente*": del efecto que produce en el entorno y en los demás

Finalmente, es conveniente recordar, al momento de definir nuestro objetivo, la frase que enuncia: "***creamos lo que creamos***".

4.1 El beneficio de Liderar

Utilizando las herramientas descriptas lograremos la comunicación, que nos permitirá guiar a nuestro alumno hacia el objetivo. Si logramos descubrir el modelo del mundo del otro y hablamos en su mismo lenguaje, reconociendo el significado que tiene nuestro mensaje para él, estableceremos rapport. Si a ello sumamos un objetivo claro, estaremos en condiciones de *liderar*⁷.

4.2 Las Clases Exitosas

Las herramientas mencionadas y "*las condiciones de la buena forma*" en el logro de objetivos, pueden aplicarse para conseguir clases exitosas, y también reuniones de trabajo, efectivas.

Es conveniente:

- Definir previamente el objetivo
- Verificar el acuerdo de los integrantes respecto del objetivo propuesto
- Aplicar PNL (*rapport, meta modelo, meta programas, etc.*)
- No dispersarse con interrupciones inapropiadas
- No desviarse del objetivo propuesto
- Resumir las conclusiones (si es posible en forma escrita)
- Designar responsables para las tareas pendientes a desarrollar
- Hacer un cronograma

Encarar las clases bajo las premisas descriptas suelen hacerlas exitosas: evitan la incertidumbre, ahorran recursos y orientan a los alumnos en pos del objetivo común.

5. INNOVAR ESCAMBIAR EL PARADIGMA

- TAL VEZ TENGAS RAZÓN, PERO HACE MUCHO QUE SE HACE DE ESTA FORMA
- ESO QUE DECÍS PUEDE FUNCIONAR EN OTROS LUGARES, PERO ACÁ ES DISTINTO
- ESTE TRÁMITE ES IMPORTANTÍSIMO, NO PODEMOS OBVIARLO
- ESE CAMBIO QUE PROPONÉS, DEBE SER CARÍSIMO

⁷Dilts, Robert; (1999): Liderazgo Creativo. Editorial Urbano.

Seguramente, muchos de nosotros nos sentiremos identificados con estas frases. Es que lograr operar *el cambio* no es fácil, mucho más si nos empeñamos en cambiar a las personas. La PNL considera que no es necesario cambiar a las personas sino que basta con modificar sus conductas estableciendo *rapport* y utilizando los *meta programas*⁸.

No obstante, si deseamos obtener un resultado diferente el *cambio es necesario*. Hay que promover un nuevo comportamiento y lograr que este se mantenga en el tiempo⁹. *Si se quiere obtener un resultado diferente, necesariamente se deberá hacer algo diferente; ya que no se puede esperar un resultado mejor si siempre se emprende la misma acción.*

La innovación se convierte en un camino obligado para la vida de todas las organizaciones, "es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI" (Druker). Sin embargo, muchas veces se confunden los conceptos "mejora e innovación". Los procesos de mejora en general se planifican y se puede seguir su evolución. La innovación es diferente. No se trata de mejorar algo existente se trata de introducir un verdadero cambio, algo nuevo.

En el mundo empresario se la relaciona con la comercialización de nuevos productos, implantación de técnicas novedosas, apertura de nuevos mercados que no sólo ayuden a la organización que los incorpora sino que además, impacten en el desarrollo de cualquier sociedad¹⁰. Hasta hace pocos años las Universidades no se habían planteado a la innovación como un desafío que las pudiera incluir. Su quehacer se desenvolvía entre la docencia y la investigación y en introducir mejoras a esas actividades.

Hoy en día la múltiple oferta educativa hace que cada casa de altos estudios quiera encontrar un elemento diferenciador y es así que la innovación pasa a desarrollar un papel muy importante en el futuro de las instituciones académicas. Ella no debe constituirse en una práctica aislada, ni debe descansar en la iniciativa de algunas personas que sean creativas. Debe responder a un objetivo estratégico y a acciones sistematizadas y planificadas. Las palabras riesgo, confianza, valor, calidad, colaboración, diferenciación son todos términos relacionados con la innovación¹¹.

⁸ Richard Bandler y John Grinder; Editorial Cuatro Vientos. La Estructura de la Magia; Volumen I.

⁹ Joseph O Connor; Ediciones Urbano- Barcelona-1999.Liderar con PNL.

¹⁰ Diccionario Espasa de Economía y Negocios. Editorial Espasa Calpe. Madrid 2005.

¹¹Catalunya. Gros, B y Lara, P. Estrategias de Innovación en la Educación Superior: El caso de la Universitat Oberta de Disponible en Internet en: www.rioei.org/rie49a09.pdf

La institucionalización de la innovación como tendencia a seguir ha sido plasmada en las Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros de la Unión Europea, reunidos en el seno del Consejo, el 22 de mayo de 2008, en un documento denominado: “*El fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación*” [Diario Oficial C 141 de 7.6.2008]¹².

En este marco han expresado que: “La creatividad y la innovación se consideran herramientas esenciales para el crecimiento y el desarrollo sostenible. A su vez, se cree que la educación y la formación contribuyen a fomentar estas habilidades. Por lo tanto, es preciso emprender acciones adicionales tanto a escala nacional como europea para integrar la creatividad y la innovación en el aprendizaje permanente”.

Es por ello que se apela a los Estados miembros a que:

- I. promuevan la integración de la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación;
- II. respalden el desarrollo profesional de los docentes como mediadores de la creatividad y la innovación;
- III. fomenten el desarrollo de una cultura del aprendizaje en la que se creen redes y asociaciones entre las instituciones educativas y los organismos asociados, y el sector empresarial.

Se propone que los Estados miembros y la Comisión:

- IV. se planteen complementar los objetivos de la cooperación europea en el ámbito de la educación con la promoción de la capacidad creativa e innovadora, además de apoyar la aplicación de la Recomendación de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente;
- V. desarrollen entornos que favorezcan la creatividad y la innovación fomentando la cooperación en múltiples niveles, el diálogo intercultural y la producción cultural;
- VI. fomenten la creatividad y la innovación en colaboración con las organizaciones internacionales, como el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE;
- VII. promuevan el desarrollo, el intercambio y la difusión de buenas prácticas sobre políticas educativas basadas en conocimientos y datos contrastados en relación con capacidades creativas e innovadoras;

¹² Disponible en : http://europa.eu/legislation_summaries/education

VIII. fomenten la creatividad e innovación en todas las etapas del aprendizaje permanente a través de programas e instrumentos de la UE.

Finalmente, se invitó a la Comisión a que:

- IX. respalde la investigación en la materia, y analicen e intercambien información pertinente sobre el fomento de las capacidades creativa e innovadora a través de la educación y la formación;
- X. integre el desarrollo de capacidad creativa e innovadora a través de la educación y la formación en la cooperación europea en el ámbito de la educación después de 2010 y en la política general sobre innovación europea. (los párrafos que anteceden resultan de la transcripción textual del sitio web oficial de legislación de la Unión Europea)

6. COLOFÓN. LOS PRINCIPIOS DE LA PNL APLICADOS A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Hemos enunciado diversas cuestiones que perjudican el desenvolvimiento de las organizaciones y por ende, también nuestro quehacer como alumnos y como docentes. Muchas de ellas se originan en dificultades en la comunicación que entorpecen las relaciones interpersonales.

La PNL nos acerca una grupo de herramientas que, incorporadas a nuestro desarrollo personal, nos permitirán generar condiciones sinérgicas para establecer vínculos efectivos. Ella, se sustenta en una serie de principios rectores de los que extractaremos algunos, que pueden resultar interesantes a la hora de mejorar la calidad de la gestión:

- *Cada persona vive en su propio y único modelo del mundo. El mapa no es el territorio*
- *El significado del mensaje es la respuesta que provoca. La intención de la comunicación no es su significado*
- *La persona que tiene mayor flexibilidad en su comportamiento es la que controla el resultado de la interacción*
- *Si una acción no da el resultado que esperamos, debe hacerse algo diferente*
- *Toda conducta es comunicación, incluso la "no comunicación"*

NO HAY FRACASOS, SÓLO RESULTADOS

Por lo dicho es que consideramos que la incorporación de esta herramienta al proceso enseñanza/ aprendizaje puede enmarcarse como una real innovación educativa: *"ya que todos los factores que intervienen en el hecho educativo pueden ser objeto de innovación"* (Moschen, J. C). Entre ellos, la comunicación.

La innovación no se relaciona directamente con disponer de más recursos tecnológicos o más presupuesto para gastos. No es privativa de Universidades ricas. La innovación se relaciona con la creatividad

Siguiendo a Edward De Bono, la creatividad es una fuerza impulsora del desarrollo en cualquier organización:

- Aumenta la productividad
- Fomenta la motivación y la participación mejora la aptitud para adaptarse a los cambios contextuales
- Ayuda a conocer los verdaderos problemas
- Propicia el descubrimiento de las mejores soluciones

"Si usted piensa que la creatividad es un don misterioso, sólo puede sentarse y esperar las ideas. Pero la creatividad es una habilidad, usted debe aprenderla. Estamos condicionados por nuestra educación para buscar la única respuesta correcta. Pero la realidad suele ser ambigua y relativa. Puede haber varias respuestas correctas. Depende de lo que busquemos.

Si tenemos una sola idea no podemos compararla con otras. Tener una idea excluyente es peligroso en un mundo cambiante.

SER CREATIVO ES BUSCAR: "OTRA RESPUESTA CORRECTA"

FORMACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA CRÍTICA

Gregoria Bodroy

INTRODUCCION

Como docentes podríamos pensar que el cumplir con una serie de condiciones nos permitiría sentirnos satisfechos de nuestra tarea.

El guiar a nuestros alumnos para que lleguen a adquirir el conocimiento exigido por el curriculum -cumplimiento de los objetivos-, cubriría nuestras expectativas.

Considero que bajo estas condiciones no contribuiríamos a desarrollar el espíritu crítico del alumno para poder prepararlo profesionalmente.

-¿Qué impedimentos pueden surgir que no permitan la reflexión?

-La exposición del docente en forma rápida por disponer de poco tiempo.

-La necesidad de presentar excesiva información para concluir el tema.

-El desarrollo de un importante número de alumnos, sin disponer de colaboradores.

-No contar con el espacio físico adecuado a la cantidad de alumnos que tenemos,

-No contar con medios o tecnología adecuada, etc.

-Los problemas heredados: -falta de conocimientos básicos, falta de interés por indagar en los temas, problemas de redacción, problemas de ortografía, etc.

-¿Cómo solucionar en nuestros alumnos la carencia de conocimientos no adquiridos en su momento?

-¿Debemos cumplir con el curriculum a pesar de detectar dificultades?

-¿Podemos encontrar formas o métodos que nos permitan ayudarlos a interpretar los temas?

Todo esto nos lleva a incursionar en los siguientes temas:

- REFLEXIÓN DE LA TAREA DOCENTE
- PRODUCIR LA REFLEXIÓN DEL ALUMNO
- MEDIOS QUE FACILITAN LA COMUNICACIÓN
- MEDIOS QUE FACILITAN LA TAREA GRUPAL
- TIEMPO DE INDAGACIÓN Y DE CONCLUSIÓN.

A través de la descripción de cada uno de los mismos podremos comprobar si es posible desarrollar el espíritu crítico del futuro profesional.

1. LA DOCENCIA Y LA ENSEÑANZA CRÍTICA

Pensamos quizá que es suficiente con desarrollar la tarea docente:

- En un ambiente tranquilo con la suficiente luz y comodidad y en el tiempo asignado al mismo.
- Logrando que los alumnos puedan realizar las consultas necesarias para dilucidar sus dudas o corregir la interpretación.
- Considerando que en la medida que el alumno estudie podrá elaborar sus propias ideas e indagar en el tema.
- Que surgirá la participación de los alumnos en forma espontánea cuando necesiten aclarar el tema, o cuando el docente indague.
- A través de la tarea práctica individual.

Sin embargo bajo estas características no lograremos un profesional crítico, con una buena preparación en su desarrollo profesional y con la capacidad suficiente de dar respuesta a las necesidades que surjan en la sociedad.

Somos conscientes que actualmente se les exige a los profesionales en ciencias económicas no solo el conocimiento específico de su especialidad, sino una mayor preparación en diversos contenidos de la carrera; profesionales con potencial, resolutivos, muchas veces en tareas interdisciplinarias, para resolver temas complejos o inmediatos. Es por eso que debemos incursionar más que nunca en métodos y aptitudes que permitan cumplir con la formación profesional integra.

1.1 Reflexión de la tarea docente

Existen distintos tipos de formaciones docentes: Los Técnicos, especialistas en la materia que entienden y transmiten el conocimiento al alumno mediante la aplicación de la técnica. El Académico que desarrolla sus clases expositivas y aplican la evaluación tradicional, sin interesarse demasiado en las individualidades, los grupos ni el contexto. El Práctico que desarrollo la actividad de forma tal que el alumno aprende también de las experiencias de vida. Este último cuenta con la sabiduría, experiencia y creatividad y puede adaptarse a las necesidades del curso.

Los docentes preparamos la planificación del curso y luego realizamos las modificaciones necesarias de acuerdo a la cantidad de alumnos y a la evaluación diagnóstica.

Los docentes dentro del aula somos los dueños, organizadores y coordinadores de la información que resulte positiva para el aprendizaje.

“Desarrollar, en la práctica, esa planificación significa poner a prueba el conocimiento disponible, y a aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento.”¹

Como docente va mi mirada, y mi preocupación hacia “la complejidad y problemática de la enseñanza-aprendizaje”. Considero que los docentes tenemos la posibilidad de innovar en determinados temas, en su preparación, en su desarrollo y en buscar la forma más adecuada a los efectos de lograr la interpretación del conocimiento de los alumnos. En fin buscar entre la diversidad de procedimientos metodológicos el apropiado para exponer en forma clara el tema a desarrollar.

Para ello es necesario que el docente se pregunte: ¿qué entendieron los alumnos del tema desarrollado en la clase anterior?, ¿Qué datos o información puedo incorporar para que puedan comprobar que se interpretó el tema? , o pensar que práctica simple se puede realizar para verificar la comprensión del tema.

La propuesta metodológica del docente expresa su creatividad y a través de ella manifiesta la vitalidad que tiene frente a la educación, ya que por este medio obtener las mayores satisfacciones, lograr que el trabajo los contenidos sea agradable, no por ello menos riguroso.

¹ Salinas, D. (1994): *La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional?* Málaga. Ed. ALJIBE.

“El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.”²

Todo esto no hace más que reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción.

Elliott lo presenta como “los profesores son investigadores sobre su propia práctica que pretenden comprender y mejorar las situaciones concretas de enseñanza construidas como complejas ambiguas e imprevisibles.”³

Es lo que denomina Hermenéutica, plantea la enseñanza como una ciencia práctica.

“Los profesores son investigadores sobre su propia práctica. La práctica se asienta en interpretaciones consideradas en su conjunto y no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones individuales o colectivas”.⁴

Smyth dice que “el docente es un intelectual transformador. Es a la vez un educador y un activista político, por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos”⁵.

“La reflexión crítica no se refiere solo a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que están les ocasionan, sino que supone además “una forma de crítica” (Kemmis) que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan.” “La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de “definirse” ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tienen un origen social e histórico. Para Kemmis reflexionar

² Pérez Gómez, A. (1992): *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. Madrid. Ed. Morata.

³ Pérez Gómez, A. (1992): *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. Madrid. Ed. Morata.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Schon, D. (1992): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ed. Morata.

críticamente significa colocarse en el contexto de una acción en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas.”⁶

“Reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas”⁷

“La formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado. El estudio de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en los contextos en que cobran significación es, desde nuestra perspectiva, un tema central de la formación”.⁸

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa, ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante”⁹.

2. ¿DE QUE FORMA EL DOCENTE DEBE GUIAR AL ALUMNO PARA DESARROLLAR EL ESPIRITU CRÍTICO?

Para detectada la dificultad que se presenta en la “enseñanza-aprendizaje” será necesario que el docente tenga en cuenta una comunicación fluida dentro del aula, y luego aplicar las metodologías convenientes para cada tema, de acuerdo al número de alumnos y el tipo de participación conveniente a utilizar.

Dentro del proceso de conocimiento, deberíamos buscar la forma de despertar la pasión. ¿Cómo despertar la pasión?, como provocarla, ¿es posible? o propio de cada uno como fortaleza individual.

⁶Litwin, E. (2008): El *oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

⁷Schon: *Ibidem*.

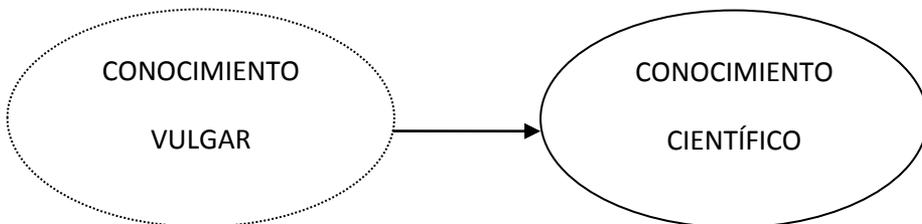
⁸Litwin, E. (2008): El *oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

⁹Schon, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós. Pág.40

“Para Maxime Greene (1994:103) Reflexionar significa procurarse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas”¹⁰

“Preocuparse de manera ética en la enseñanza nos permitirá juzgar los contenidos en relación con las selecciones que hacemos, con los recortes, con los métodos y los sistemas evaluativos, con la actividades de aprendizaje y con todo lo que involucra, más allá del mismo contenido.”¹¹

Pérez Gómez nos expresa¹² sobre las bases teóricas para el diseño de la instrucción, “el objetivo fundamental es la instrucción (de la enseñanza) ha de ser la reconstrucción del conocimiento en el alumno”



El docente es el mediador entre estos conocimientos. El matemático Ives Chevalard le dio el nombre de “transposición didáctica” y es lo que llamamos CONOCIMIENTO ACADÉMICO.

El autor afirma que, de allí la importancia de contar con buenos criterios para la selección y organización de los contenidos a presentar en el curso.

3. ¿QUÉ SE REQUIERE DEL DOCENTE PARA LOGRAR UN BUEN RESULTADO?

Los docentes deben trabajar en grupo con sus pares. Eso hará que la tarea sea enriquecedora, por los conocimientos adquiridos, por la posibilidad de enseñarlos, por las posibilidad de trabajar en equipo con otros colegas compartiendo tarea y sintiendo ser parte del grupo.

¹⁰Litwin. Ibídem.

¹¹Litwin. Ibídem.

¹² Pérez Gómez, A. (1996) *Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción*. Madrid. Ed. Morata.

“..La mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora”

Little expresa que “el trabajo conjunto, es la forma más sólida de colaboración (por ejemplo, la enseñanza en equipo, la planificación, la observación, la investigación, la capacitación permanente entre pares, la tutoría, etc.). El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivo, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica.”¹³

Los hechos cobrar significación de acuerdo a como se los explique. Confeccionar una estructura que contenga conceptos, ideas, análisis del problema y ubicación en el mundo real. “Los profesores deberán, una vez finalizado el proceso de selección, proyectar las actividades que permitirán abordar los temas en su complejidad, reconocer los posibles nuevos temas, ideas y conceptos implicados en las experiencias o tareas que pueden analizar los estudiantes para permitir que el tratamiento le resulte atrayente”¹⁴.

“Al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador. Se completa de esta forma el círculo funcional de la evaluación. En su centro se encuentra siempre el profesor, sujeto y objeto de la evaluación”.¹⁵

“M. Scriven formuló el concepto de “evaluación formativa” para referirse a las actividades concebidas para permitir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente, este concepto se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes a fin de adecuar sus estrategias pedagógicas, de acuerdo con los progresos y dificultades mostradas por sus alumnos.”¹⁶

Los docentes universitarios debemos tener el conocimiento necesario para conducir a los alumnos en el desarrollo profesional, de forma tal que logren las habilidades exigidas por la sociedad.

¹³ Pérez Gómez, A. (1996) *Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción*. Madrid. Ed. Morata.

¹⁴ Fullan, M y Otros (2004) *La escuela que queremos*. Buenos Aires. Ed. Amorroutu.

¹⁵ Camilloni, Alicia W. “Las funciones de la evaluación”.

¹⁶ Camilloni, A. *Ibidem*.

4. PRODUCIR LA REFLEXION DEL ALUMNO

Si bien los docentes debemos cumplir con el currículum y los objetivos de la materia que dictamos, no resulta comprensible avanzar en los temas siguientes cuando los alumnos no llegaron a entender (como, porque, para que) del tema anterior y más aún cuando los temas se van relacionando. El desarrollo del tema de cada día puede verse modificado en su planificación por situaciones relacionadas con la falta de comprensión del tema anterior.

Muchas acciones docentes ayudan y ofrecen un espacio genuino favorecedor de los procesos comprensivos.

El tema debe ser indicado desde el inicio con suficiente fuerza y claridad, se puede registrar en el pizarrón y es conveniente aclarar su relación con el tema desarrollado anteriormente, de tener esa relación.

Las estrategias llevadas a cabo por los docentes, algunas tienen que ver con el proceso de construcción del conocimientos, otros atendiendo al tema en cuestión, otros atendiendo al resultado de las prácticas anteriores. Se aplicarán las estrategias conforme a los procesos que se pretenden desarrollar.

Luego de exponer un tema complejo resulta conveniente ejemplificar o elaborar pequeños casos para resolver en el curso. De esta forma los docentes podemos verificar la comprensión y la interpretación del mismo.

Según Litwin, "Los docentes podremos supervisar la actividad de los alumnos para reorientar los procesos cuando sean erróneos, alentarlos frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos".¹⁷ "La variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción no tienen recetas y forman parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar"¹⁸.

Será necesario contar con tiempo para que los alumnos puedan reflexionar y entender las distintas variables que pueden ser aplicadas.

Podemos requerir ejemplo, por más simple que sea, para acostumbrar a los alumnos a participar y a expresar sus ideas, esta metodología nos permite verificar en forma inmediata la comprensión del tema. Litwin expresa que dentro del aula la consideración o comprensión, comentando en voz alta las dificultades,

¹⁷Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

¹⁸Litwin, E. *Ibidem*.

nos ayudaría a crear entornos más acogedores y comprensivos para abordar las relaciones entre pares.

Sabemos que alentar la convivencia en el aula mejora el espacio formativo.

Por otro lado debemos valorar las herramientas no solo las tecnológicas sino también el pizarrón, la tiza y el papel que nos permiten llegar a desarrollar los “Mapas Conceptuales” – con conceptos y relaciones entre conceptos importantes- y los ejercicios prácticos que surgen de los temas teóricos.

También se puede lograr la reflexión mediante los trabajos prácticos como tarea con la devolución o corregidos a través de la utilización del pizarrón por parte del alumno.

Lleva tiempo pero resulta positivo el tratado de temas como debate, grupos de trabajo.

“El reconocimiento del tiempo para aprender, la instalación del tema a enseñar en la clase o el clima en el aula son algunas de las dimensiones que consideraremos para pensar en cómo ayudar a nuestros estudiantes para que aprendan” y “El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.”¹⁹

“Nuestra propuesta consiste en reconocer los momentos clave en donde una buena información acerca de las características del aprender nos ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, focalizando los problemas, las dificultades o los hallazgos” “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar par la buena enseñanza”²⁰.

Las herramientas enunciadas, que contribuyen a la comprensión, son de aplicación en todos los niveles y materias que se dictan, asimismo puede utilizarse “carpetas de trabajo” como fruto de producción individual y en los últimos años “el portafolio” como fruto de la tarea individual o colectiva.

Asimismo se puede estimular a los estudiantes a trabajar en grupos para analizar, aclarar, evaluar y explorar su propio proceso de aprendizaje.

¹⁹Litwin, E. *Ibíd.*

²⁰Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Ahora bien, si pretendemos el razonamiento a lo largo del curso, esto tiene que tener su relación con la forma de evaluar el conocimiento adquirido, no deberíamos tomar definiciones y desarrollo de tema con el título que surge del libro sino temas donde el alumno deba deducir o llegar a la conclusión luego de interpretar ese tema con otros relacionados.

5. MEDIOS QUE FACILITAN LA COMUNICACIÓN

5.1 Que el alumno pueda sentir satisfacción de descubrir y ansias por seguir descubriendo.

La experiencia nos ha llevado a realizar una mirada al interior del curso, de forma tal, que nos permita modificar nuestra planificación logrando homogeneizar las heterogeneidades del grupo y reduciendo los ruidos que surgen de la comunicación, logrando en definitiva, enriquecer al grupo.

Debo aclarar que homogeneizamos la idea sobre el tema desarrollado, los grupos de alumnos son siempre heterogéneos.

Como docentes con la planificación organizamos la forma de trabajar cada tema, y mejoramos la tarea con las modificaciones que realizamos en los momentos adecuados.

6. ¿CÓMO DEBE ORGANIZARSE EL DICTADO DEL CURSO PARA POSIBILITAR LA REFLEXIÓN? ¿CÓMO PERMITIR LA ELABORACIÓN DE IDEAS?

Por lo general solicitamos la lectura previa del tema a desarrollar para lograr más agilidad en el desarrollo del tema y que pueda producirse el debate, la consulta, tratando de desarrollar la menor cantidad de clases expositivas.

Muchas son las herramientas comentadas en este trabajo que facilitan la comunicación.

El aporte de los alumnos con mayor potencial o con mayor grado de curiosidad ayuda a que los otros alumnos también participen, además de permitir una mejor interpretación y claridad del mismo.

“El aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe. Es decir, cuando se incorpora a estructuras de

conocimiento que el sujeto posee y adquiere significación en función de sus conocimientos anteriores.”²¹

Es importante que los docentes podamos aplicar la enseñanza guiada por la investigación ya que ésta implica indagación, permitiendo aprender mientras se investiga y el alumno mismo puede ir evaluando su trabajo.

Si se utiliza la herramienta “el portafolio”, éste promueve la creatividad y la auto-reflexión. Uno de los valores del uso del portafolio radica en la necesidad de realizar una planificación sistemática del proceso de aprendizaje en el aula, de modo que en él se recoja el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo durante dicho proceso. Para facilitar la tarea del profesor es muy útil que el portafolio cuente con un índice y alguna información sobre el estudiante a quién pertenece. En este sentido es recomendable que se incluya una carta que lo presente, que en todos los trabajos conste la fecha en que fueron realizados y que se incluya una descripción de las tareas o trabajos presentados.

Se le puede añadir o sustituir trabajos, así como mejorar, revisar o corregir los textos.

El docente puede decidir cómo lo va a evaluar.

Tiene la ventajas que el docente no tiene que evaluar tantos trabajos escritos y además brinda la oportunidad de conocer cómo piensan cada uno de sus estudiantes y cómo es su proceso de razonamiento.

Por lo tanto nos permite, valorar y analiza como escriben, recoger información sobre los procesos y los productos y la utiliza la reflexión.

Podrán reunirse en grupos para analizar, aclarar, evaluar y explorar sus propios procesos de labor. Contaran con fechas de presentaciones de trabajos individuales.

Deben realizar diversos trabajos, con tiempos de presentación, tiempos de aportes, tiempos de conclusiones grupales.

Todos los temas pueden ser expuestos por los alumnos en el ámbito del aula.

²¹ Dirección Nacional de Cultura y Educación “Teorías de la enseñanza y el aprendizaje”.

7. MEDIOS QUE FACILITAN LA TAREA GRUPAL

El docente sabe que el conocimiento no sirve para tenerlo oculto y reservado. Debemos también enseñar a los alumnos a compartir el conocimiento. El alumno siempre está atento a las formas que impone el docente.

El ámbito del aula es el lugar apropiado para la enseñanza-aprendizaje y el docente despliega sus habilidades y puede lograr un ambiente adecuado para desarrollar los temas.

Podríamos tomar la tarea grupal como una metodología docente necesaria para la formación de la comunicación y la interpretación ó como una forma de trabajo; específicamente para una tarea a desarrollar.

El diálogo y la participación son importantes además para lograr la homogenización del conocimiento de los temas.

Si el alumno aplica pensamiento vertical solo tendremos un resultado posible, pero si el alumno aplica el pensamiento lateral tendrá una forma distinta de mirar las cosas, -actitud mental que trae aparejado cambios-, entonces pueden indicarse distintos caminos para llegar al objetivo. El pensamiento lateral es provocativo, es creador y valen las distintas ideas propuestas.

Debemos dentro del ámbito del aula tratar de desarrollar la creatividad.

La inteligencia remite al pensamiento y a la creatividad, según Guerrero

Como lo indica Vigotsky (1988), la zona de desarrollo potencial se determina a través de la resolución de problemas bajo la guía del docente o de otro compañero más capaz.

“Las condiciones dinámicas requieren cambios –nuevas destrezas, nuevas maneras de absorberlas, y esfuerzos creativos y cooperativos de parte de grupos multidisciplinares de profesionales.”²²

“La construcción colectiva de un producto sólo se alcanza cuando se lleva a cabo un trabajo compartido en el que se potencia la posibilidad de realización por este tipo de interacción. Aprender a trabajar colaborativamente en grupos se transforma, entonces en un objetivo en sí mismo, en tanto no sólo desarrolla y consolida aprendizajes sino que enseña el valor de la ayuda, del trabajo solidario,

²²Mintzberg, H. (1996): *La burocracia profesional*. Buenos Aires. Ed. Ateneo.

el aprender a respetar y consensuar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción.”²³

“El aprendizaje cooperativo, como modelo de enseñanza en el que los docentes promueven la conformación de grupos de estudiantes para satisfacer metas o propósitos educativos, impulsa un conjunto de estrategias que hace que la enseñanza y el aprendizaje se conjuguen en los mismos sujetos y no dependan de las exposiciones o las indagaciones del docente”.²⁴

“La reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza es una tarea básicamente colectiva que implica procesos de debate y discusión, Y eso significa romper con una cultura profesional fuertemente anclada en nuestra historia reciente”²⁵.

8. ¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE CRÍTICO?

Por supuesto que para permitir expresarse a los alumnos con estas cualidades el docente debe tener una determinada preparación. No corresponde callarlo, no corresponde indicarle que es incorrecto sin permitirle explicar porque entiende él que el tema es así.

Cuando se formula una consigna, el docente puede abrir puertas de entendimiento y del proceso cognitivo. Es importante no limitar al alumno y guiarlo adecuadamente para el cumplimiento de la misma.

Por otro lado, si bien el programa es la guía para desarrollar la actividad pedagógica, no deja de tener valor la forma en que el docente se presenta cada día ante el curso ya que el alumno percibe el estado de ánimo, reacciones y actitudes.

Entiendo que si la Institución educativa está preparada, el docente responderá positivamente.

Por otro lado, si los docentes trabajamos en conjunto podríamos distribuirnos las tareas a desarrollar.

Debemos tratar que los alumnos se vayan preparando a lo largo de la carrera:

²³ Salinas, D. 1994: *La planificación de la enseñanza técnica, sentido común o saber profesional?* Málaga. Ed. ALJIBE.

²⁴ Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

²⁵ Schon, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós. Pág. 40.

- A tener seguridad en los conocimientos adquiridos.
- A aprender a trabajar en equipo con sus pares.
- A capacitarse para formar en el futuro equipos interdisciplinarios
- A pensar y dar soluciones a los temas requeridos en la sociedad.
- A participar en el ámbito docente y en la calidad estudiantil.

9. ¿QUÉ CONSECUENCIAS PRODUCE EN EL ALUMNO Y EN LA COMUNIDAD, LOGRAR PROFESIONALES CRÍTICOS?

“La comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten”. Otros expresan: “Aunque los desempeños de comprensión puedan ser muy airados, por su propia definición deben llevar al estudiante más allá de lo que este ya sabe”.

“Nuestras reflexiones y algunas experiencias vividas nos han remitido a dos problemas en relación con las puertas de entradas. Uno de ellos consiste en haber constatado que docentes muy creativos al recorrer diferentes puertas de entrada se instalan en una suerte de periferia en relación con el conocimiento. El segundo problema lo hemos constatado al sorprendernos con la utilización por parte de un docente de una puerta de entrada muy rica o atractiva y, observar que dicha riqueza se transforma en un obstáculo para adentrarse en el conocimiento”²⁶

10. TIEMPO DE INDAGACIÓN Y DE CONCLUSIÓN

Será importante el conocimiento del tema por parte del docente que permita conducir al alumno en el análisis, el desarrollo, la deducción y la conclusión del mismo.

La interpretación del tema es sumamente importante, por ese motivo el diálogo durante el desarrollo del curso permite al docente verificar el grado de comprensión y a los alumnos, les permite realizar las preguntas pertinentes. Para que esto suceda debe existir durante el desarrollo de la información, -ejemplos explicativos o ejercicio de aplicación-, a los efectos de permitir la comprensión.

Se hace necesario poder hacer surgir el potencial que cada alumno tiene para lograr un buen profesional y una buena persona.

²⁶Litwin, E y Otros (1996): “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad”. En *Oficina Publicaciones Año 4 Nro. 4/5*. Buenos Aires, Agosto 1996.

Como docente, tenemos que tener en consideración que el alumno necesita tiempo para pensar, entender, elaborar ideas, interpretar e indagar y preguntar sobre las dudas que se le presenten.

Pero cada tema se da en un contexto. No podemos abstraernos ni del contexto, para entender el tema, ni de las implicancias y responsabilidades actuales – ejemplo las exigencias legales-, que se presentan en la vida cotidiana.

La motivación extrínseca del grupo será demostrar que están a nivel de las exigencias del curso y las motivaciones intrínsecas se muestran a través de la auto exigencia y la calificación que obtienen.

“Las estrategias que despliegan los docentes para favorecer los procesos de integración por parte de los estudiantes son parte de los procesos reflexivos, tales como los procesos de descripción, interpretación o valoración, que deberían estimularse en el aula”²⁷.

11. CONCLUSIONES

Considero que los alumnos deben tener una devolución de sus dudas o consultas.

Que tenemos que afianzar sus conocimientos y afirmar su seguridad.

Que debe valorar y respetar el ámbito de estudio, el cuerpo docente que contribuyo a guiarlo en su desarrollo profesional.

Que deben continuar desarrollando la comprensión, el diálogo, el entendimiento.

Que deben reconocer y valorar el esfuerzo y el trabajo diario, continuar con sus inquietudes, sus ambiciones y sus anhelos.

Que el alumno reconozcan su responsabilidad personal y social.

Como tutora se explican las bases requeridas para el desarrollo del programa y la posible (pero no rígida) planificación del curso.

²⁷ Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

“..Las áreas más importante de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional.”²⁸

“...consideramos necesario continuar nuestras búsquedas en el análisis de las prácticas de la enseñanza de los distintos campos disciplinarios para encontrar aquellas recurrencias que, a partir de su presencia, contribuyen a definir de modo sustantivo buenas configuraciones, favorecedoras de comprensiones genuinas.”²⁹

Igualmente sostengo que el poder realizar una “evaluación formativa” contribuiría a forjar el espíritu creativo, el interés por el conocimiento, el desarrollo de sus inquietudes, el interés hacia la investigación, formando así para el futuro profesionales críticos, profesionales singulares, profesionales interesados por avanzar en el conocimiento.

PROPONGO realizar una apertura a la comunicación, al diálogo a la comprensión. Puede realizarse en forma individual o grupal, pero será condición conducir todo estos elementos a generar la formación del profesional crítico.

De no poder llevarse a cabo esta innovación social, autogenerada, a partir de nuevos criterios en “gestión de los recursos humanos” (15) considero pertinente incorporar la propuesta provisoriamente en las materias de “Talleres de Integración”, donde se podrán desarrollar temas específicos y reales de empresas que quieran colaborar con la facultad para que los alumnos comprendan y se preparen para lograr la capacitación requerida a los profesionales.

La metodología aplicada será seleccionada por el cuerpo de docentes que estén preparados para guiar a los alumnos en este desarrollo –portafolio u otras metodologías-

Por otro lado, considerando el cuatrimestre para el desarrollo de la labor, se entregaría a la empresa una información con las soluciones propuestas y las otras posibles cuestiones singulares que deberían tenerse en cuenta a los efectos que aplicar el trabajo informado.

Como no podemos olvidar la necesidad de la capacitación docente continua, necesaria para ponerse al frente de estos cuadros de futuros profesionales, y pensando en la erogación de los cursos de capacitación, las empresas deberían colaborar con este aporte a la Institución y con la motivación

²⁸ Schon, Donald. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós, Pág.40.

²⁹ Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

que necesitan los alumnos de poder tener acceso a formar parte de esa empresa u otro beneficio o reconocimiento.

De esta forma, muchos de nuestros nuevos graduados podrían formar parte de importantes empresas.

De no poder la empresa responder con lo indicado en el párrafo anterior, podrían indicar ellos la forma de compensar y cubierta la capacitación de los docentes –integrantes de esas materias de formación profesional- de quedar un remanente podrá ser destinado a cubrir necesidades sociales o culturales, en forma totalmente comprobable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A.W “Las funciones de la evaluación”.

Contreras, J. (1992): *El profesor como intelectual crítico*. Madrid. Ed. Morata.

Dirección Nacional de Cultura y Educación. “Teorías de la enseñanza y el aprendizaje”.

Fullan, M y Otros (2004) *La escuela que queremos*. Buenos Aires. Ed. Amorroutu.

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Litwin, E y Otros (1996): “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad”. En *Oficina Publicaciones Año 4 Nro. 4/5*. Buenos Aires, Agosto 1996.

Mintzberg, H. (1996): *La burocracia profesional*. Buenos Aires. Ed. Ateneo.

Moschen, J.C. (2005): *Innovación educativa, decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires. Ed. Bonum.

Pérez Gómez, A. (1992): *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. Madrid. Ed. Morata.

Pérez Gómez, A. (1996) *Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción*. Madrid. Ed. Morata.

Salinas, D.1994: *La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional?* Málaga. Ed. ALJIBE.

Schon, D. (1992): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ed. Morata.

Schon, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós.

CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA METODOLOGÍA INTERDISCIPLINARIA-UNA HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL PERFIL DEL GRADUADO ACTUAL

Beatriz Materazzi

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es plantear la construcción de un currículum donde se encuentre presente el enfoque interdisciplinario como medio adecuado para desarrollar las habilidades sociales que deben conformar el perfil del profesional actual.

Esta propuesta no implica negar el valor formativo del diseño curricular tradicional de la organización por disciplinas, pero entendemos que no es suficiente para incorporar a la formación del graduado aquellas ciencias sociales aplicadas para desarrollar las relaciones inter e intrapersonales, la capacidad del aprendizaje continuo, el manejo de los conflictos en situaciones de crisis.

El trabajo comprende tres partes. En la primera se realiza una justificación de la propuesta, realizando una breve descripción del problema planteado. Se analizan los conceptos de disciplina e interdisciplina, efectuando una reducida síntesis de algunos enfoques doctrinarios, para poder esbozar un concepto del vocablo interdisciplina que nos permita considerarlo como instrumento para la incorporación del estudio de las habilidades sociales en el currículum universitario en función de las necesidades de la formación del profesional actual. También se exponen las posibles resistencias del enfoque analizado.

La segunda parte se focaliza en explicar el diseño tradicional por disciplinas, sus limitaciones y los aportes que brinda a la organización curricular la metodología interdisciplinaria; pero también los cambios que genera en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje que produce modificaciones desde el punto de vista pedagógico. Se analiza el concepto de las habilidades sociales y su relación con el perfil del graduado universitario, el marco teórico que sustenta la propuesta de este trabajo; para finalizar ejemplificando la materialización de la aplicación de la metodología interdisciplinaria en el extranjero y en nuestro país, en la Facultad de Administración de la Universidad de Flores integrando disciplinas como la psicología cognitiva y la programación neurolingüística en el plan de estudio de las carreras de Licenciado en Administración y Contador Público para dotar al futuro graduado de las herramientas necesarias que le permitan el manejo efectivo de las comunicaciones interpersonales.

En la tercera y última parte, las conclusiones al respecto que toma como base la teoría de los sistemas complejos para introducir el estudio de las habilidades sociales en la formación del graduado universitario, mediante una metodología interdisciplinaria, que implica la organización de un currículum que se constituya en instrumento de planificación y que incluye creativamente al profesor en el desempeño de su actividad.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este trabajo se propone brindar una posible solución para incorporar el estudio de las habilidades sociales necesarias para la formación del graduado en el contexto actual; mediante un diseño curricular que incorpora la interdisciplina como herramienta que permite un conocimiento integral de la problemática que enfrenta el profesional en el mundo globalizado.

La sociedad actual se rige cada vez más por los efectos secundarios de subsistemas diferenciados, como la economía, política, derecho, los medios de comunicación y la ciencia; a su vez estos subsistemas han generado sus propias reglas o códigos como los denomina Niklas Luhman¹, que les permite ser altamente productivos. No obstante la diferenciación produce innumerables efectos secundarios en otros campos que no pueden manejarse con los códigos del sistema. Esto trae como consecuencia que los problemas de la sociedad cada vez sean más complejos e interdependientes. No se limitan a sectores o disciplinas particulares y no son predecibles. Son fenómenos emergentes con dinámicas no lineales, que a su vez incrementan positiva y negativamente a las causas. Incertidumbre y efectos colaterales se suceden en forma imprevista. Esta problemática no puede ser resuelta en una sola dimensión. A título de ejemplo, podemos mencionar: problemas en la relación laboral, cuyo abordaje se estudia en forma integral desde el punto de vista psicológico, jurídico, médico, económico y administrativo. Esto implica un diseño de currículum y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se orienten en esta dirección.

Se requieren universitarios capacitados para el trabajo en equipo, para continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, flexibles, que puedan diagnosticar en forma global y comprensiva los problemas sociales complejos; que se encuentren habilitados para escuchar, entender e interactuar con especialistas de diferente procedencia. Para lograr estos objetivos será necesario la inclusión del estudio de aspectos como: comunicación efectiva, liderazgo asertivo, negociación y manejo de conflictos, trabajo en equipo.

¹Luhman, N. *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia.*(1998). Madrid: Nota, 7.

La fragmentación de los campos disciplinares conspira contra la comunicación entre los mismos e impide un conocimiento global de los problemas. La creencia tradicional de relación de correspondencia entre profesión y situación a resolver cede ante la visión actual que sostiene que la solución de una problemática compleja necesita del aporte de un equipo interdisciplinario por sus múltiples dimensiones.

Muchas de las dificultades que enfrenta el profesional son impredecibles y surgen de entornos caracterizados por la incertidumbre, ambigüedad e inestabilidad.

Entendemos que la interdisciplina es una vía de solución para la enseñanza de las habilidades sociales necesarias que deben formar parte del perfil profesional para hacer frente a una realidad que se nos presenta como un sistema complejo.

Consideramos que nuestra propuesta permite materializar la misión de la Universidad que entre otros valores persigue el desarrollo del potencial de sus 8 Alumnos en sus diferentes aspectos, promoviendo la mejora continua de la calidad de vida.

1.1 Conceptualización y alcances de la "disciplina" y de la "interdisciplina"

1.1.1 Disciplina

El profesor Giovanni Gozzer² explica que etimológicamente este término está relacionado con el verbo latino *discere* "aprender" y con el término derivado *discipulus* "el que aprende. En griego de manera paralela se designa como *mathers* "la disciplina que se aprende" y *mathetés* "el que aprende". En consecuencia este concepto está relacionado con el principio de aprendizaje.

En la época greco romana el aprendizaje era poco diversificado en sectores cognoscitivos. Se lo relaciona con la *sofía*, es decir con la voluntad de conocer. Expresa un proceso relativamente unitario de adquisiciones verbales, formales y representativas que el término griego *paideia* caracteriza como un crecimiento, un "nacimiento" a la vida intelectual.

El fenómeno global de aprendizaje *paideia* se desarrolla más orgánicamente en la incipiente cultura medieval. Las primeras formas sistemáticas de programación escolástica dan lugar a la clasificación de las artes o técnicas

²Gozzer, G. (1982): "Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad". Perspectivas. UNESCO XII, Nº 3, p. 301. 9.

cognoscitivas en: *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, música, astronomía). La distinción entre un saber humanístico y un saber sobre la naturaleza.

Éstos son los orígenes sobre los cuales germinan las organizaciones disciplinarias que darán nacimiento a las *schode* y los *studia* medievales; de los cuales surgirán posteriormente las universidades y la instrumentación de la organización disciplinaria que se amplía en el siglo veinte con el impulso de la investigación científica.

Esta breve síntesis histórica evidencia que el fenómeno de la especificación de los conocimientos desemboca en el término disciplina, en su acepción de proceso de aprendizaje: cada problema, a medida que se va profundizando en él, determina una diferenciación de tareas relacionadas con las competencias.

Edgar Morin³ expresa que “la disciplina, es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico que tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, la lengua en que ella está dirigida a utilizar y eventualmente las teorías que le son propias. Su objetivo es la racionalización del conocimiento.” La disciplina estructura un conjunto de conocimientos. Establece al mismo tiempo un objeto de estudio y el modo de investigarlo y de trabajar con él.

1.1.2 Interdisciplina

Desde Platón y hasta el siglo XVIII, las ciencias se agruparon de acuerdo con las “facultades del alma”, que actuaban predominantemente en cada una de ellas. A principios del siglo XIX, la clasificación del sociólogo Augusto Comte significó un avance considerable en cuanto modifica el criterio de categorización, eliminando la referencia a las facultades y lo centra en las relaciones del dominio del saber.

Varias clasificaciones posteriores acentúan las relaciones entre las disciplinas. Cada una de las disciplinas fue evolucionando en función también de las interrelaciones que se fueron estableciendo entre ellas. Tal es el caso de la geometría y la física desde Euclides hasta Einstein.

La evolución de las diferentes ramas de las ciencias en que se generó en siglos posteriores, fue conformando una alternativa de procesos de diferenciación e integración. Con la revolución científica a comienzos del siglo XX, entraron en

³Morin, E. “Sobre interdisciplina”. Redes sociales y complejidad. USAL. Nº 2, 1998, p. 11. 10.

crisis conceptos como: espacio, tiempo, causalidad, materia. Esto determinó una reconsideración sobre los fundamentos hasta el momento conocidos, que produjo un análisis de problemas epistemológicos.

Jean Piaget⁴, nos habla del "sistema de las ciencias" como una estructura de orden cíclico. Clasifica las ciencias en cuatro grandes conjuntos: 1) ciencias lógico matemáticas, 2) ciencias físicas, 3) ciencias biológicas, 4) ciencias psico-sociológicas. Explica que el término ciencia comprende cuatro grandes dominios o niveles, en cada uno de los cuales, las disciplinas se relacionan entre sí de manera diferente. a) el dominio material que es el conjunto de objetos a los cuales se refiere cada disciplina (números, objetos físicos, biológicos); b) el dominio conceptual definido como el conjunto de teorías o conocimientos sistematizados, elaborados por cada ciencia de su dominio material ; c) dominio epistemológico interno que corresponde al análisis de los fundamentos de cada disciplina. Es decir a la crítica de su aparato conceptual y teorías de su dominio conceptual y por último d) el dominio epistemológico derivado, en donde se analiza las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento y los resultados obtenidos por cada disciplina comparado con otras ciencias. Evalúa la complejidad de las interrelaciones entre los cuatro grandes grupos de ciencias dentro de cada dominio, admitiendo la igualdad de condiciones para todas las disciplinas científicas implicadas. Es decir la integración recíproca entre ellas.

En consonancia con este alcance la UNESCO señala en 1971: "la interdisciplina es intercambio y cooperación para devenir en un cuerpo orgánico. Comprende aquellos métodos en los cuales los conceptos y los principios de la ciencia se presentan de forma que expresen la unidad fundamental del pensamiento científico y que eviten un indebido énfasis de las distinciones entre los diferentes campos de la misma."

La interdisciplina es integración de distintos enfoques disciplinarios; para lo cual es necesario que cada uno de los integrantes de un grupo sea experto en su propia disciplina y colaboren coordinadamente para lograr la solución de un problema con un enfoque común.

Es necesario diferenciar este vocablo de otros conceptos con los cuales a veces se los confunde y que no tienen la misma connotación. Tales como: "multidisciplina", "pluridisciplina", "transdisciplina".

⁴García, R. *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa, 2006, p. 33. 11.

1.1.3 Multidisciplina

Reúne varios expertos para tratar una problemática, pero que trabajan en forma paralela sin constituir un grupo integrado. Cada uno elabora su informe desde el punto de vista de su área de conocimiento.

1.1.4 Pluridisciplina

Representa la yuxtaposición de disciplinas vinculadas.

1.1.5 Transdisciplina

Es un proceso por el cual los límites de las disciplinas individuales se trascienden para tratar problemas desde perspectivas múltiples con vistas a producir conocimiento emergente. En el Congreso Internacional de Transdisciplina realizado en Suiza en 1997, se la conceptualizó de la siguiente forma: "la transdisciplina es la puesta en práctica de una nueva visión transcultural, transnacional, transpolítica y transreligiosa." Se propone ir "más allá" de la integración entre disciplinas, su objetivo es la auto-transformación.

En la metodología propuesta para la constitución de un equipo interdisciplinario los diferentes especialistas que se reúnen para el tratamiento de un problema en particular, deben conformar un grupo de trabajo que requiere además de una concepción y base conceptual común; compartir el mismo pensamiento sobre la investigación y las vinculaciones con el entorno social.

Éste es el alcance que se le acuerda al vocablo interdisciplina en este trabajo: *integración de diversas ciencias implicadas, en donde los docentes de diferente formación reconocen zonas de interdependencia, produciendo un proceso de aprendizaje recíproco de conceptos, perspectivas y modalidades de trabajo.*

1.2 Resistencias al enfoque interdisciplinario

En general el rechazo a esta metodología es institucional y también de los docentes que no se encuentran familiarizados con lo que implica esta concepción.

La estructura universitaria generalmente está basada en la práctica unidisciplinaria; ante los requerimientos complejos que plantea la sociedad y respecto de los cuales demanda una acción múltiple, la Universidad ofrece una colección de estructuras analíticas.

Los docentes por temor a lo desconocido y la inseguridad que ello genera, tratan de permanecer en sus marcos de referencia significativos, para interpretar

determinada construcción lógica, descalificando todo posible intento de reflexionar desde otra perspectiva.

A estos factores se agregan los intereses que sostienen la autonomía de cátedra establecida en torno a un campo disciplinar, que se oponen a los intentos de responder con soluciones integradas a los problemas planteados y de esta manera el trabajo en equipo entre diferentes especialistas se malogra, permaneciendo las barreras tradicionales de las disciplinas, que impiden articular en este diseño las habilidades sociales básicas que deben integrar la formación del profesional actual.

También debe señalarse, que el profesor está acostumbrado a aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje pensadas para un área de conocimiento en particular. Para el enfoque interdisciplinario los docentes deben interiorizarse sobre nuevas teorías, estrategias y vocabulario, porque no se trata de analizar el problema desde el punto de vista de diferentes especialistas que trabajan en forma paralela; sino de docentes dispuestos a reconocer zonas de interdependencia y empezar un proceso de aprendizaje mutuo de conceptos, estilos de trabajo, puntos de vista.

En forma concomitante con esta predisposición de los docentes debe ofrecerse desde la institución el respaldo y la logística para garantizar su implementación; para lo cual la organización educativa debe encontrarse concientizada de los beneficios de esta metodología y los profesores especializados en un área del conocimiento dispuestos a negociar en conjunto nuevos espacios de contenidos integrados; en la medida que la interdisciplinariedad reestructura el currículum, generando una nueva estrategia para la enseñanza y el aprendizaje.

1.3 Formulaciones teóricas sobre la organización curricular por disciplina e interdisciplina

1.3.1 Organización curricular por disciplina

La disciplina es una organización en especializaciones del conocimiento científico que toma autonomía en virtud de sus contenidos, cuya historia se remonta al siglo XIX con el nacimiento de las universidades modernas.

La organización del conocimiento en disciplinas ha sido útil en el avance de las ciencias y un referente en las prácticas profesionales como en las instituciones educativas que organizadas en áreas y departamentos muestran esta forma de representación que se mantiene actualmente en la mayoría de las universidades.

La Dra. Julie Klein⁵ profesora de humanidades del programa de estudios interdisciplinarios de la Wayne State University/ Detroit de Estados Unidos de Norteamérica, expresa: "la imagen convencional del currículum en este diseño es un conjunto de cajas; cada una de las cuales contiene créditos para temas o disciplinas concretas. Las divisiones en el conocimiento se igualan a través de los segmentos de tiempo: horas separadas durante el día, semanas, a través de un semestre o un año y los territorios físicos: salones separados."

Entendemos que no es suficiente con el aprendizaje de un conocimiento codificado para asegurar en el graduado universitario, la capacitación en determinadas habilidades necesarias para afrontar los desafíos actuales; que lo enfrentan a situaciones que no son predecibles y se caracterizan por ser únicas y complejas.

Estas nuevas capacidades requieren tomar decisiones en contextos de incertidumbre y tener la firmeza sin agresividad (asertividad) para vencer los prejuicios y resistencias que se interponen ante las soluciones novedosas, como así también disposiciones mentales específicas. Entre ellas pueden citarse: empatía, despliegue de comportamientos innovadores, comunicación efectiva.

El enfoque interdisciplinario es un camino para lograrlo. Esto no significa, negar el valor formativo de la organización disciplinar y su utilidad en el avance de las ciencias.

1.3.2 Organización curricular interdisciplinaria

El diseño interdisciplinario implica integración. Los temas y las disciplinas no permanecen compartimentalizadas. En palabras de la Dra. Julie Klein⁶, "la interdisciplina redibuja los límites de las cajas que representan las disciplinas, al crear estructuras nuevas".

Los temas y las disciplinas no se mantienen aisladas, sino que se convierten en herramientas para un nuevo propósito que modifican las clasificaciones existentes y las estructuras institucionales, aumentan las conexiones entre las mismas, creando además nuevas epistemologías y formas de investigación y enseñanza.

⁵ Klein Thompson, J. *Interdisciplinariedad y complejidad en Educación Media Superior*. Programa de Estudios Interdisciplinarios Wayne State University /Detroit (USA), 2001. Disponible en internet en: <http://www.unita.edu.mx/employed/b9.htm>.

⁶ *Ibidem*.

A su vez este diseño integrado requiere nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía es activa, dinámica y orientada al proceso. La aplicación del conocimiento es prioritaria a la simple adquisición. Se acentúan las habilidades del pensamiento crítico y analítico. El trabajo cooperativo, la elaboración de proyectos y el método de casos son estrategias para un aprendizaje basado en el cuestionamiento, frecuentemente interdisciplinario y donde el profesor actúa como guía, mediador, facilitador en este proceso en el cual el alumno es el protagonista activo del conocimiento. El docente deja de ser el especialista, para transformarse en un generalista que organiza el aprendizaje alrededor de temas y conceptos esenciales. Esto determina la reconceptualización de los roles de docente y alumnos.

La incorporación de la metodología interdisciplinaria en el diseño curricular para desarrollar en el futuro profesional las habilidades sociales necesarias como parte de su formación universitaria; se constituye en una innovación educativa. Siguiendo el concepto del profesor Juan Carlos Moschen⁷ al respecto; esta metodología ofrece una respuesta superadora frente a necesidades concretas, como es la nueva formación del graduado universitario, aunado a lo que brinda al futuro profesional la organización disciplinar. Producto de un proyecto educativo previamente planificado y materializado en una gestión que se plasma en una pedagogía integradora, que reconoce que estas modificaciones en el currículum implican operar en forma concomitante sobre dos sistemas; lo que genera tensiones inevitables o crisis, pero de crecimiento a nivel institucional y docente.

1.4 Las habilidades sociales y el perfil del graduado universitario

La revolución tecnológica modificó las formas de trabajo y por consiguiente demandó educar para enfrentar un mundo complejo. Esto determina que ninguna profesión en particular sea capaz de dar una respuesta global, para lo cual la formación universitaria debe tener en cuenta la necesidad de desarrollar en el futuro graduado estrategias para la mejora de la comunicación, la autoestima, asertividad. Se requiere que se lo capacite en las habilidades sociales. Esto demanda de las organizaciones educativas y de los docentes una labor compleja que exige de sus actores un elevado grado de emprendimiento y transversalidad.

El vocablo "habilidad", significa la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental. Las mismas pueden ser intelectuales, de comunicación, interpersonales, organización, gestión personal. Si

⁷Moschen, J.C. *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires. Bonum, 2005.

le agregamos el aditamento social; representan las conductas o destrezas específicas requeridas para ejecutar en forma competente una tarea de índole interpersonal.

Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas. Estas destrezas sociales incluyen: las conductas interpersonales (destrezas conversacionales, conductas cooperativas); las conductas relacionadas con el propio individuo (expresión de sentimientos, actitudes positivas hacia uno mismo, valores éticos); conductas relacionadas con la tarea desempeñada (trabajo en equipo, asertividad, aceptación del compañero).

Howard Gardner⁸, psicólogo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Harvard, especialista en el estudio de la inteligencia humana, en su libro "Frames of Mind" plantea que no existe una única y monolítica clase de inteligencia; sino un amplio espectro que él clasifica en siete. Esta diferenciación ofrece una imagen más rica de la capacidad y potencial de un individuo para alcanzar el éxito y expresa que la contribución más importante que puede hacer la educación al desarrollo del hombre es ayudarlo a acceder a un campo en el que sus talentos se desplieguen más plenamente.

Propuso un proyecto denominado "Spectrum", que comienza en el pre-escolar del Eliot Pearson de la Tufts University, donde se reconoce que el repertorio humano de habilidades va más allá de los conocimientos escolares básicos, al estimular en los niños a desarrollar una amplia gama de destrezas. El esquema de inteligencias esbozado por este autor incluye: la **lógica matemática y verbal**; la **lingüística**; ampliándose con la **interpersonal**, que es la capacidad para comprender a los demás ; la **intrapersonal** que es la aptitud de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para operar eficazmente en la vida; **la visual espacial**, propia de los pintores, escultores, **la kinestésica corporal**; perteneciente a atletas, bailarines y **la musical rítmica** de los compositores y cantantes.

Daniel Goleman⁹ investigó que los empleados exitosos son aquellos que no pierden el equilibrio en situaciones tensas, sino que aún en las crisis conservan la calma. Es decir manejan sus emociones, son empáticos y sensibles con sus compañeros. Estas actitudes emocionales son algunos de los componentes de la llamada "inteligencia emocional". Constructo introducido por Salovey y Mayer en

⁸Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

⁹Goleman, D. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Bergara, 1995.

1990 que la definieron "como la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y de los demás para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones". Explicaron que la inteligencia emocional, involucra las habilidades para percibir, evaluar y expresar emociones. Para acceder y /o producir sentimientos. Adquiere importancia este concepto, al reconocerse la necesidad de contar con habilidades emocionales que repercuten en el rendimiento académico y desempeño profesional.

Goleman¹⁰ en *su libro la inteligencia emocional*, toma este concepto y elabora una teoría de aprendizaje basada en estos aspectos. El intelecto no puede operar en forma óptima sin la inteligencia emocional; obligando a armonizar cabeza y corazón. Investiga cómo utilizar la emoción de forma inteligente y propone una nueva clase de aprendizaje: "el aprendizaje emocional"; lo que permitirá formar un hombre más pleno y equilibrado.

La inteligencia emocional contribuye a reconsiderar la importancia que tienen las emociones, como factor o variable para preservar o elevar la calidad de vida y coadyuvar al desempeño profesional, social y familiar del ser humano; pues juega un papel regulatorio en los procesos adaptativos.

El paradigma de Gardner de las inteligencias múltiples y la teoría de Goleman sobre la importancia de la inteligencia emocional, ha permitido el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal, constitutiva de las habilidades sociales que son necesarias en la formación universitaria para el desempeño profesional. La implementación en el currículum de las habilidades sociales básicas en el marco de la organización disciplinar se puede lograr con la integración de la metodología interdisciplinaria, con el alcance que hemos explicado en este trabajo, que permita el desarrollo en los futuros egresados de aquellas capacidades que los orienten para manejarse en contextos complejos y situaciones imprevistas.

1.5 Fundamentación teórica

La Universidad procura la formación integral de sus futuros egresados, sustentado en estudios científicos, teóricos y humanísticos. Para ello se necesita propiciar en el alumno un aprendizaje significativo, que es el adecuado para lograr una personalidad del graduado en forma integral; consecuencia de una Educación Superior que enfatice: "enseñar a pensar", "enseñar a ser persona" y a relacionarse con los demás conjuntamente con el objetivo científico y académico.

¹⁰*Ibidem.*

Para estos fines partimos de un modelo de currículum que es un proyecto que genera las actividades educativas, explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para concretarlas.

La teoría del currículum en su desarrollo actual no se concibe como un plan tecnológico altamente estructurado, sino como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantean situaciones puntuales y también concretas. Como expresa L. Stenhouse¹¹: “el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”.

Es decir un currículum flexible, como instrumento de planificación y que integra creativamente al profesor en el desempeño de sus actividades.

Este marco es el adecuado para incorporar al currículum organizado por disciplinas, la metodología interdisciplinaria para la capacitación de los alumnos en las habilidades sociales, que desarrollan en los futuros graduados la comunicación inter e intrapersonal, la negociación, el manejo de conflictos, la incertidumbre y el liderazgo para el cambio entre otras. Que aborda un sistema complejo desde una concepción común que permite definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque; resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de trabajo. Esto requiere que los diferentes docentes especialistas se encuentren dispuestos a reconocer zonas de interdependencia, generando un proceso de aprendizaje mutuo de vocabulario, conceptos, perspectivas, modalidades de trabajo y un enfoque pedagógico adecuado que se complemente con la infraestructura apropiada.

Cada época se caracteriza, desde el ángulo de la comunicación verbal por aquellos términos que tienen un uso creciente y una indiscutida aceptación. Marín Ibáñez, al efectuar el prólogo en 1981 del libro de Peiró¹² *De la interdisciplinarietà a la integración de la enseñanza*, expresaba que la interdisciplinarietà era el vocablo del momento, aunque aún quedaba mucho por experimentar.

El premio Nobel de química de 1977 Ilya Prigogine comentaba al respecto: “En las últimas décadas, el aspecto del universo ha sufrido cambios espectaculares. Se constata una tendencia incuestionable hacia lo múltiple, temporal y complejo. Este profundo cambio no es una consecuencia de una

¹¹Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

¹²S. *De la interdisciplinarietà a la integración de la enseñanza*. Valencia: Nau Libres, 1981.

decisión preconcebida, ni de una nueva moda. Nos viene impuesto por toda una serie de descubrimientos”. Estas reflexiones son anteriores al auge globalizador , facilitado por el avance de los medios de comunicación que arrastró consigo lo cultural y que constituye un punto de inflexión a la hora de partir de nuevos enunciados que requieren de herramientas que complementen el diseño disciplinar para el estudio de contenidos fundamentales en la formación del profesional, con espacios de actividades para la solución de problemas, con núcleos interdisciplinarios que incorporen las ciencias sociales aplicadas.

Para estos fines, planteamos un aprendizaje siguiendo a Ausubel¹³ cognitivo y centrado en la persona como expresa el psicólogo Carl Rogers.¹⁴ Esto implica utilizar aquellas estrategias que permitan estimular y desarrollar el pensamiento reflexivo, la comunicación, socialización, negociación, y el aprendizaje interpersonal. Para lo cual se utiliza, el pensamiento lateral, que es una actitud mental que incluye la disponibilidad para observar las cosas de diferente manera. Importa el cambio, dejando de lado una dirección determinada. Se promueve el trabajo cooperativo que ayuda en la construcción de los procesos psicológicos superiores que son la consecuencia del aprendizaje organizado. De esta forma se orienta hacia una buena enseñanza, es decir aquella que tiene por objeto la zona de desarrollo potencial. Según la teoría socio histórica de Vigotsky, se define a la misma como la distancia entre el nivel real de desarrollo, que es lo que la persona puede realizar en forma independiente, y lo que efectúa bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Es desde este lugar donde el docente cumple el rol de guía, orientador y comparte con los estudiantes la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Incentiva la actividad grupal, pero sin dejar de lado el trabajo individual en la medida que para lograr el objetivo se requiere del esfuerzo de todos.

En la pedagogía interdisciplinaria el profesor es un facilitador de aprendizajes significativos. Es decir de un aprendizaje unificado que une lo cognitivo con lo afectivo vivencial (Carl Rogers)¹⁵; con el objeto de desarrollar el *aprender a aprender* y *aprender a ser persona*. Importa el grupo, las individualidades y el contexto, considerando que el aula es un espacio de situaciones imprevistas donde se dan una serie de variables ambientales y contextuales que no es posible prever y que el profesor debe desplegar su experiencia y creatividad para adaptarse.

¹³Ausubel, D.; Novak, J y Henesian, H. *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1986.

¹⁴Rogers, C.; Rosenberg, C. La persona como centro. Barcelona: Herder, 1981.

¹⁵*Ibidem*.

Esto permite que el alumno experimente el aprendizaje de las capacidades sociales básicas mencionadas para su formación profesional, que lo preparen para la toma de decisiones en situaciones de una realidad cada vez más compleja, donde no se cuenta con toda la información necesaria, generando la creatividad para el logro de nuevas y mejores soluciones.

1.6 Ejemplos de aplicación de la metodología interdisciplinaria en el currículum universitario en general y para la inclusión de las habilidades sociales.

Existe consenso generalizado en nuestro país y en el exterior, manifestado en trabajos de investigación, proyectos de currículum, ponencias presentadas en Congresos, organización de instituciones interdisciplinarias; sobre la importancia de la metodología interdisciplinaria para el abordaje de dimensiones de naturaleza compleja. La polución ambiental, la pobreza, la inequidad social son demasiado amplias para ser solucionadas desde el enfoque de una sola disciplina o profesión; porque parafraseando a Edgar Morin, la complejidad está presente no solamente en los desarrollos científicos sino en la vida cotidiana.

Klein y Newell (2001), señalan que durante la primera mitad del siglo veinte, la interdisciplinaria era periférica a la ocupación principal de las universidades, pero que para fines del siglo, ese ya no era el caso. No sólo la interdisciplinaria se volvió más común, sino que la estructura de los estudios universitarios se fueron transformando en un sistema complejo que exhibe múltiples variables, que despliegan una categoría creciente de actividades como: proyectos de investigación centrados en problemas, capacitación en cuanto a modos de colaboración y en trabajo en equipo, enfoques interdisciplinarios y escuelas del pensamiento, entrecruzamiento de límites subdisciplinarios. En general es mayor la oferta de posgrados en esta materia y la creación de Institutos de Estudios Interdisciplinarios que centran su actividad en el estudio y la investigación de las diversas problemáticas teórico metodológicas que surgen del análisis interdisciplinario en las distintas áreas del conocimiento científico, humano y cultural.

En Estados Unidos de Norteamérica, podemos mencionar la creación por la Dra. Julie Thompson Klein, importante teórica en la temática interdisciplinaria, del famoso programa de estudios interdisciplinarios de la Wayne State University en Detroit.

En la Universidad Autónoma de México, siguiendo los lineamientos del Instituto de la Dra. Klein, se organizó el Programa de Estudios Interdisciplinarios que tienen por objetivo trascender las divisiones disciplinarias a partir del análisis

de diversos conceptos, problemas y fenómenos que representan un reto para el conocimiento del ser humano, la sociedad y el mundo. En la Universidad del Sur de Florida en Estados Unidos de Norteamérica se organizó a nivel de grado, un programa para los estudiantes de la licenciatura en administración de salud. La prestación de servicios de salud involucra, el análisis de las políticas, la planeación, el control de gestión además de una gerencia integral estratégica y que el servicio se preste con la mejor calidad de que se dispone; para lo cual no alcanza con la formación del profesional en salud.

El programa parte desde la filosofía de la enseñanza con la integración de un equipo interdisciplinario. Se identificaron cuatro pasos críticos que fueron: establecer un objetivo en común, desarrollar un proceso de equipo, crear un modelo para las interacciones y desarrollar redes de apoyo entre la comunidad. El objetivo es lograr que el profesional adquiera la competencia para trabajar dentro de un equipo de profesionales con diferentes especializaciones.

Se incluyó el trabajo de otras facultades, lo cual significó la integración misma de la Universidad. Esta práctica colaborativa, se tradujo en una relación de interdependencia y cooperación, que se fue construyendo a partir de considerar que cada profesión tiene su propia perspectiva y que esto conduce al logro del objetivo común. El trabajo interdisciplinario se enseña desde experiencias clínicas y académicas que se interrelacionan con la comunidad. Esto determinó que los programas de la carrera de Administración en Salud posean entre sus integrantes miembros que no pertenecen al sector salud, que son los encargados de orientar los procesos de política, planeación, análisis organizacional y programas de evaluación, que conjuntamente con los especialistas en salud conforman un grupo que se capacita para lograr la dirección apropiada de un equipo de trabajo, que obtenga los mejores beneficios.

En nuestro ámbito la materialización del enfoque interdisciplinario que explicaremos está presente en la Universidad de Flores en la cual ejercemos actividades académicas. Es una institución privada situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su misión es la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber y del desarrollo armónico de la personalidad como así también la preservación, difusión y transmisión de la cultura y en especial de los valores que se orienten al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano.

En su estatuto en el título I, artículo II, entre los fines esenciales de la Universidad establece: la preparación de profesionales, técnicos e investigadores en un medio interdisciplinario y entre los valores que orientan su actividad, menciona el trabajo en equipo con énfasis en lo interdisciplinario, indispensable

para responder a las múltiples facetas de la realidad y la comunicación efectiva en las organizaciones.

La orientación interdisciplinaria, como observamos está presente en el espíritu de la Universidad y en las Facultades que la integran. La experiencia a ilustrar está vinculada con la Facultad de Administración, donde se estudian la carrera de Contador Público y Licenciado en Administración. Si bien la organización curricular es disciplinaria, se trata de un currículum flexible que permite la integración de la metodología interdisciplinaria para la incorporación de aquellas materias relacionadas con el aprendizaje de las habilidades sociales, como psicología general, psicología laboral y organizacional y negociación y manejo de conflictos. La enseñanza está a cargo de un grupo de docentes de diferente formación disciplinaria: psicólogos, abogados, licenciados en administración, contadores, que realizan un trabajo cooperativo que se traduce en una puesta en común que tiene por objeto facilitar en el futuro graduado la adquisición de destrezas y habilidades para el tratamiento de situaciones complejas, multidimensionales y en algunos casos teñidas de incertidumbre.

A título ejemplificativo, dentro del área psicosocial, en la materia Psicología General, se introduce al alumno en el conocimiento de los alcances y características de esta disciplina para su aplicación en la dinámica de las organizaciones; creando una propuesta en conjunto entre docentes de distintas áreas del conocimiento. Se estudia la personalidad desde diferentes enfoques y el estudio del análisis transaccional y su aplicación en el campo organizacional; como así también la problemática del stress y sus consecuencias y la dinámica de grupos. En Psicología Laboral y Organizacional, se analizan los procesos de interrelación humana en las organizaciones y sus efectos sobre el individuo, integrando los conocimientos previos construidos en psicología general.

La materia Negociación y Manejo de Conflictos permite al estudiante adquirir habilidades y destrezas para el manejo adecuado de los conflictos, mediante las técnicas de negociación que son de aplicación en todos los órdenes en que interactúa el futuro profesional, con el aporte de las ciencias de la comunicación y la conducta que complementan el abordaje interdisciplinario de las asignaturas señaladas anteriormente.

En la actualidad se está trabajando en la aplicación de la metodología interdisciplinaria a la materia Tecnología de la Información, para estudiar el amplio campo de relaciones entre su objeto de estudio y la gestión del conocimiento. También en la materia Seminario de Integración de cada carrera, donde el objetivo es que los futuros egresados apliquen las habilidades desplegadas para interactuar con especialistas de diferentes áreas, y la dinámica de grupos para el trabajo en

equipo, estudiadas en las disciplinas psicosociales para aplicarlo a la solución de problemas y manejo de la incertidumbre. Esto permite unificar conocimientos básicos aplicados y experiencia práctica, quebrando la división tradicional entre formación y ejercicio profesional.

Este cambio en la organización curricular debe ir acompañado de una reconceptualización de las funciones del profesor y del alumno. Requiere de un *aprendizaje significativo*; lo que implica amalgamar las siguientes características: *aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser*, siguiendo los postulados pedagógicos de la UNESCO al categorizar la connotación del mismo. Un aprendizaje centrado en la persona, donde se construya con el alumno, el enseñar a pensar y se lo capacite para la autoformación.

Este cambio conceptual, metodológico y psicológico en relación a la tarea pedagógica, demanda del docente formación y perfeccionamiento continuo concientizados en los diversos estamentos educativos.

2. CONCLUSIONES

El orden mundial actual está configurado por la globalización de las relaciones económicas, políticas y culturales.

El capital intelectual junto con la importancia de la información en los procesos económicos y de intercambio crearon nuevos espacios para la comunidad, que exigen reflexionar sobre los sistemas educativos que se convirtieron en complejos por la explosión del conocimiento, el permanente cambio tecnológico y la necesidad de la resolución de problemas.

Para estos desafíos, el futuro graduado debe estar capacitado para responder a la multidimensionalidad de las nuevas demandas de la sociedad, que implica la organización de equipos integrados por profesionales de diferentes especialidades que trabajen en forma colaborativa para el logro de la solución de los problemas en forma integral.

Esto amerita la inclusión en el currículum, del aprendizaje por parte del futuro graduado de habilidades sociales, objeto de estudio de las ciencias sociales aplicadas. Explicamos que las mismas son aquellas conductas o destrezas específicas que pueden ser adquiridas y aprendidas, las cuales son necesarias para realizar competentemente una actividad de naturaleza interpersonal

Para el cumplimiento de estos fines, indicamos la necesidad que el diseño del currículum debe ser flexible. Un instrumento de planificación; en donde se

utilice la interdisciplina como metodología para la inclusión de estas capacidades sociales.

El alcance que se le da al concepto de interdisciplina, es la integración de diversas disciplinas, en donde los docentes especializados de diferente formación reconocen zonas de interdependencia, creando un proceso de aprendizaje recíproco de conceptos, perspectivas y modalidades de trabajo; que permite el surgimiento de una nueva disciplina que representa la integración de los distintos campos del saber implicados.

Consideramos que la necesidad de contar en el currículum con núcleos interdisciplinarios, no invalida el reconocimiento al diseño disciplinar para determinados aprendizajes básicos para la formación del profesional, independientemente del área de conocimiento a la que pertenezca. El objetivo es que se produzca un complemento entre ambos; en la medida que actualmente el conocimiento se percibe como una red con múltiples nodos de conexión, donde características vinculadas al perfil profesional como especialización y expertismo comienzan a reemplazarse por diálogo, interacción, negociación.

Señalamos que este abordaje interdisciplinario determina modificaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Necesita de una pedagogía activa, orientada al proceso, fundamentada en las teorías del aprendizaje de la psicología cognitiva para lograr que sea formativa, creativa más abierta y en la cual el docente es el guía que favorece el proceso permanente del mismo.

Este cambio conceptual, metodológico y psicológico en relación a la tarea pedagógica demanda del profesor formación permanente y desde la organización educativa, comprender estas nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aplican y sus alcances, para desarrollar en el egresado las habilidades para enfrentar la incertidumbre, trabajos con núcleos multidisciplinarios y arribar a nuevas conclusiones en los juicios e interpretaciones, brindando el soporte institucional y logístico.

Enunciamos ejemplos de la aplicación generalizada de la metodología interdisciplinaria en el extranjero y en cuanto a nuestra propuesta en particular vinculada a su utilización como herramienta para la inclusión de las habilidades sociales en el programa que se aplica en nuestro país en el ámbito de la Universidad de Flores, en la Facultad de Administración en las carreras de la Licenciatura en Administración y Contador Público.

En el plan de estudios de ambas carreras, se incluyen asignaturas relacionadas con el aprendizaje de las habilidades sociales, impartidas por un

grupo de docentes de diferente formación disciplinar que crearon un nuevo marco integrativo para el tratamiento de las distintas problemáticas objeto de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que un currículum con presencia del enfoque interdisciplinario, sin descartar la organización disciplinar, es el adecuado para desarrollar en el futuro egresado las habilidades sociales necesarias para identificar y resolver problemas, y efectuar el trabajo colaborativo en equipos profesionales especializados. Consecuencia de una enseñanza reflexiva que construye un pensamiento crítico e inteligente para enfrentar las múltiples variables que se producen en una realidad social que se presenta compleja y con dimensiones poco predecibles.

La incorporación en el diseño curricular disciplinar de la metodología interdisciplinaria para el estudio de las habilidades sociales en el currículum universitario; tiene como objetivo completar el perfil del egresado universitario actual, agregando a su capacidad para "aprender a hacer" y "aprender a aprender", el manejo efectivo de las comunicaciones interpersonales; las cuales son capacidades requeridas para poder convertirse en un analista simbólico, cuya función es la de identificar problemas con un pensamiento inteligente y el trabajo en equipo con especialistas de diferentes áreas del conocimiento dispuestos a integrarse y reconocer zonas de interdependencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D; Novak, J; Henesian, H. (1986): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1994.

García, R. (2006): *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa, p. 33.

Gardner, H. *Frames of Mind* (1983): *The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Buenos Aires. Javier Bergara.

Gozzer, G. (1982) *Un concepto aún mal definido: la interdisciplinarietà*. Perspectivas. UNESCO XII, Nº 3, 1982, p. 301.

García, R. *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa, 2006.

Klein Thompson, J. (2001): Interdisciplinariedad y complejidad en Educación Media Superior. Programa de Estudios Interdisciplinarios Wayne State University /Detroit (USA). <: <http://www.unita.edu.mx/employed/b9.htm>>

Luhman, N. (1998): *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Nota

Morin, E. (1998) "*Sobre interdisciplina*". *Redes sociales y complejidad*. USAL. Nº 2, p. 11. Memorias de Investigación Nº2. USAL. Buenos Aires, 1998.

Moschen, J.C. (2005) *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Bonum.

Peiro, S. (1981): *De la interdisciplinariedad a la integración de la enseñanza*. Valencia: Nau Libres.

Rogers C; Rosenberg, C. (1981): *La persona como centro*. Barcelona: Herder.

Schon, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA COMO PROBLEMA CURRICULAR DE LA CARRERA LICENCIATURA DE ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

María Laura Marangoni

INTRODUCCIÓN

En términos generales se puede plantear que la Universidad ha sido, y es, actualmente, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión. Entre las demandas que acosan a nuestras instituciones universitarias, definidas por escenarios globales de incertidumbre y crisis, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empujado, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signan el campo del currículum universitario.

Es así, como en el marco del presente trabajo de integración he seleccionado el diseño curricular de la carrera Licenciatura de Economía ofrecida por la Facultad de Ciencias Económicas de la U.B.A con el objetivo de indagar el enfoque epistemológico y didáctico de la articulación teoría práctica a través de los componentes del currículum además de identificar modalidades de dicha relación

La conceptualización de la relación teoría-práctica que otorga a la primera superioridad para guiar la segunda, ha dominado el pensamiento occidental desde el surgimiento de la ciencia en el siglo XVII, proyectándose en los ámbitos curriculares de la enseñanza universitaria, expresión de la hegemonía de la racionalidad técnica en la construcción del conocimiento profesional y en la formación de profesionales.

De ahí que en una primera parte de mi trabajo haya decidido analizar la innovación curricular desde esa perspectiva tecnicista aún vigente y luego desde una perspectiva superadora y actual.

En una segunda parte, analizaré el tema de la articulación teoría práctica en el currículum universitario, analizando los componentes de los planes de estudios y de los proyectos de cátedra.

En una tercera parte, sentí la necesidad de profundizar el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional, conociendo sus diferentes modalidades y el impacto formativo desde una mirada clínica.

Por último traté de estudiar el plan de estudios de la carrera Licenciatura de Economía ofrecida por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a través de las posiciones epistemológicas y didácticas con sus consecuentes las categorías conceptuales, fuentes de información de los apartados anteriores.

El currículo se presenta como un “organizador” de los caracteres dinámicos de toda institución educativa, entre ellas la universidad. Por eso se puede afirmar que el proyecto curricular es una herramienta para la búsqueda permanente de la innovación educativa. (pág. 17)

En las conclusiones intentaré esbozar algunos desafíos que quedan pendientes en cuanto a la necesidad de evaluación curricular permanente.

1. LA ARTICULACION TEORIA PRÁCTICA COMO INNOVACION EDUCATIVA

Elisa Lucarelli considera dos enfoques diferentes de considerar las innovaciones en las prácticas de la enseñanza en función de la perspectiva didáctica que las sustentan: la innovación tecnicista, sustentada en la segmentación y centralización de las decisiones y la innovación protagónica, con base en los principios de la Didáctica Crítica.

- a) La innovación tecnicista: desde esta perspectiva la innovación educativa es entendida como modificación parcial o sustitución específica de los componentes técnicos de la situación de enseñanza aprendizaje, sean estos objetivos, metodologías de enseñanza, de evaluación, recursos, etc. Quedando en un segundo plano las prácticas de los sujetos que intervienen en la situación, considerados como los ejecutores de la concreción en el aula de las propuestas de un proyecto. Se observa entonces segmentación en el énfasis con que se consideran los componentes técnicos, en contraposición con los humanos y en la sobrevalorización de las técnicas y de los aparatos, frente al lugar que asumen las estrategias didácticas generales.

En el presente trabajo es importante señalar que la dicha segmentación se vincula con la condición fragmentaria en que se encuentran los aspectos de la teoría y de la práctica educativa en las situaciones que afectan las clases. Esto se evidencia en la división entre disciplinas teóricas y prácticas en los planes de estudio y en la ubicación secuencial de las asignaturas según su acercamiento o

alejamiento de los aspectos relacionados con la puesta en acción de habilidades relacionadas con el ejercicio de la profesión.

También se traslada esta dicotomía a la organización académico administrativa del desarrollo de las clases, con horarios, espacios, docentes diferenciados, según sea su responsabilidad la puesta en acción de los aspectos "teóricos" o "prácticos" de la enseñanza.

En el ámbito de cada situación de clase puede observarse un esquema de separación semejante cuando abordan "los momentos teóricos" identificándolos con la transmisión de información por parte del docente, mientras que los "momentos prácticos" son aquellos en los que se da alguna forma de acción posterior por parte del que aprende.

Esta forma de entender la práctica separada de la teoría y en forma diferida implica la repetición de esquemas desarrollados por otros (docentes, libros, programas informáticos) y adquiridos como tales por cada sujeto particular (alumno individual o grupo clase)

b) La innovación protagónica: desde esta perspectiva crítica la innovación educativa es considerada como ruptura, como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con posibilidad de relacionar esa nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. Se sostiene que la situación de innovación no tiene un sentido unidimensional sino que afecta al conjunto de relaciones de la situación didáctica. Se la considera pues una práctica contextualizada en un tiempo y en un espacio con la participación real de todos sus actores.

Desde esta perspectiva, Juan Carlos Moschen define a la innovación educativa "como *el resultado de un proceso de búsqueda, promovido intencionalmente desde la gestión institucional: está ligada a tensiones internas que inciden en la construcción de la identidad y en el ejercicio de la autonomía; abarca la totalidad de los factores intervinientes en el hecho educativo, y aporta soluciones pertinentes, específicas, novedosas y superadoras frente a necesidades y problemáticas reales*"

Me parece importante destacar que esta comprensión de las prácticas y del lugar del problema en la enseñanza y en el aprendizaje se corresponde con una determinada forma de mirar cómo se relacionan teoría y práctica en esos procesos. Lucarelli (2004) expresa que es un enfoque que implica pensar esta relación en un sentido dinámico, superador de formas dicotómicas e inmutables en

que la teoría no se considere absoluta en la construcción del conocimiento. Significa aceptar que la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas, teoría y práctica, están sometidas al cambio en el comportamiento humano que está presente en la construcción del conocimiento.”

En palabras de William Carr “Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra”.

2. LA RELACION TEORIA PRÁCTICA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Según Follari y Berruezo (1981) la relación teoría práctica en la producción de conocimientos es un elemento fundamental de la estructura pedagógica de un plan de estudios. Marca qué tipo de relación aparece entre lo pensado y lo realizado.

En el presente trabajo cuando hablemos de curriculums nos estaremos refiriendo a proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación de sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber. (Zabalza, 2006).

El proceso de elaboración de un currículo de una carrera universitaria supone una serie de decisiones en relación al tema de este trabajo: la articulación teoría práctica que se refleja en cada uno de sus componentes.

Tomaré como componentes que incluye un currículo universitario los detallados por Miguel Ángel Zabalza en el capítulo Currículo formativo en la Universidad de su libro Competencias docentes del profesorado Universitario, Madrid. Ediciones Nancea., complementándolo con un artículo de Roberto Follari y Jesús Berruelo titulado Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, nro.1 , México.

3. DEFINICION DE LA PROFESION

Resulta frecuente que en muchos planes de estudio se obvia esta definición, con las consiguientes confusiones posteriores entre profesiones relativamente afines, por ej. Sociólogo-`Psicólogo social. Por otra parte es habitual encontrar una definición de la carrera como tal, no de la profesión para la que prepara, en este caso se corre el peligro de diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas y no por los requerimientos concretos de la práctica profesional

Los investigadores Follari y Berruezo plantean que al analizar la definición de profesión en un plan de estudio (si es que aparece) es necesario detenerse en:

- a) grado de discriminación de la definición: es decir la diferenciación entre la profesión y otras colaterales.
- b) Grado de precisión de la definición: hace referencia a la exhaustividad y acierto que exista en cuanto a señalar las características de la profesión.
- c) Grado de comprensión de la definición: hace referencia a la claridad con que esté expuesta la definición.

Es útil determinar, después de haberla definido, los elementos que la acercan y relacionan con otras, e incluso aquellos que la llevan a campos de actividad de otras profesiones afines. De este modo estarán especificados los campos de superposición que existen entre diversas profesiones en la práctica real.

4. DEFINICION DEL CAMPO PROFESIONAL

Indica el tipo de práctica profesional para la cual se está preparando a los estudiantes.

Es frecuente que el campo profesional se defina unívocamente como si cada profesión diera lugar a un solo tipo de práctica social. Implica según los autores Follari y Berruezo una decisión política e ideológica.

Dichos autores explican que el estudio del campo profesional abarca:

4.1 Descripción del campo profesional

Se debería aclarar:

- 1) Descripción de las actividades profesionales
- 2) Señalamiento de ámbitos sociales y áreas de trabajo: ubicación precisa de dónde se da la práctica.
- 3) Relación demanda-necesidades sociales: en qué medida se especifica si las prácticas descritas responden a necesidades de las mayorías sociales.
- 4) Establecimiento de prioridades: cuáles serían las prácticas profesionales que resultarían más urgentes de atender

5) Homogeneidad de la práctica profesional: discriminación de los diferentes tipos de práctica profesional.

4.2 Definición de los momentos históricos del desarrollo socioeconómico y científico-técnico del país que hayan afectado a la práctica de la profesión

Los indicadores posibles pueden ser entre otros: políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos, nuevas instituciones públicas, el desarrollo mundial y la masificación de servicios, el desarrollo educativo, etc.

4.3 Etapas históricas de la carrera

Como consecuencia del desarrollo socioeconómico y científico descrito anteriormente.

4.4 Situación actual de la práctica profesional

En algunos planes se observa a través de una matriz de dos variables: por un lado las áreas específicas de trabajo (sector público o sector privado) y por el otro las actividades realizadas. De esta manera, puede detallarse qué hace un egresado y dónde.

Resulta necesario completar este análisis de la situación actual de la práctica profesional tomando en cuenta:

- ✓ la demanda real profesional
- ✓ la demanda posible (es decir la esperable según un análisis prospectivo, siguiendo la tendencia de variables económicas y del mercado de trabajo hacia el futuro)
- ✓ las demandas sociales: qué es lo que los sectores sociales mayoritarios requieren o necesitan.

Si el plan de estudios se realiza tomando en cuenta la demanda real, la universidad contribuirá de manera directa, no sólo ideológica sino económico material, a reproducir el funcionamiento actual del sistema. Su función será servir al mercado de trabajo sin efectuar al respecto acción modificadora alguna. La universidad deberá pues atender otras demandas (las posibles y las sociales) si es que desea formar a profesionales que se formen en prácticas que atiendan las demandas reales de las mayorías sociales.

5. PERFIL PROFESIONAL

Es el punto de referencia o guía de todo el plan de estudios. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen y la secuencia en que todo ello se integra van a estar condicionada por el tipo de perfil profesional

Según Zabalza el esquema de perfil profesional ideal debería abarcar:

- **Las salidas profesionales:** incluyendo tanto las tradicionales y genéricas de la profesión como aquellas acordes al entorno y situación socio-económica del momento. Follari y Berruezo clasifican a las prácticas de una determinada profesión como decadentes (prácticas que se están haciendo obsoletas), dominantes (prácticas más generalizadas) y prácticas emergentes (prácticas nuevas, que se están ganando espacio). En general los planes de estudio enfatizan las prácticas dominantes y olvidan explicitar las prácticas emergentes que, en la mayoría de los casos, son las que guardan mayor sentido social.
- **Los ámbitos de formación prioritarios:** es decir los núcleos de formación que se consideran fundamentales para el ejercicio de la profesión. Define la orientación de base de esa formación.
- **La formación personal y sociocultural básica** que se considera recomendable: valores o virtudes que se consideran esenciales por desarrollar como futuros profesionales

6. CONTENIDOS FORMATIVOS

En los planes de estudios de la mayoría de carreras aparecen tres grandes tipos de contenidos:

- **Contenidos generales:** integrado por disciplinas básicas que suelen ser representar un tronco común a diferentes carreras.
- **Contenidos específicos:** integrado por materias específicas de la profesión y que pueden abordar, bien problemas o espacios generales, bien ámbitos más restringidos y propios de alguna especialidad concreta. En algunos planes son las partes II de las disciplinas generales, con un tratamiento más profundo de las temáticas y en función al campo profesional al cual se refiere la carrera.

Algunas universidades los diferencian como **materias de fundamentación** generalmente teóricas y generales y **materias de aplicación**, generalmente prácticas y ligadas a ámbitos profesionales especializados.

- **Practicum:** periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión. Generalmente la modalidad más extendida es que aparezca al final de la carrera, opción más pobre desde el punto de vista formativo. La mejor disposición curricular del practicum se produciría cuando este encuentro directo con la práctica profesional real se hace de manera integrada en la carrera. De esta manera los aprendizajes obtenidos se enriquecen a partir de la Universidad y viceversa.

Por su valor formativo el practicum precisa de una cuidadosa planificación manera, los aprendizajes obtenidos se enriquecen a partir de la formación recibida en y del establecimiento de dispositivos, convenios, planes de colaboración, que hagan posible su operativización en condiciones de calidad.

7. MARCO ORGANIZATIVO

7.1 Estructura del plan de estudios

En los últimos años la estructura cíclica intenta ser una vía interesante para flexibilizar la currícula en las carreras de cinco o más años: un primer ciclo de dos o tres años (que puede tener un tronco común a varias carreras) y un segundo ciclo de especialización de otros dos o tres años.

Uno de los riesgos de este tipo de estructura es que acabe rompiéndose la unidad y la identidad de las carreras. Si todas las materias de fundamentación se acumulan en el primer ciclo, los estudiantes no tienen la posibilidad de percibir el sentido propio de la carrera que han escogido.

Otro de los riesgos de este tipo de estructura es que las universidades la aprovechen como un mecanismo de filtro de los estudiantes.

7.2 Duración de la cursada de las materias

En la mayoría de los países, la semestralidad está incorporada en sentido pleno a la estructura de las carreras.

En su favor se destaca que:

- obliga a docentes y alumnos a aproximaciones intensivas de los contenidos de aprendizaje
- ofrece a los estudiantes más posibilidades de personalizar su curriculum

En su contra, que multiplica los exámenes y por lo tanto el nivel de tensión

Cabe aclarar que el tema de la duración de las materias no siempre tiene que ver con su naturaleza semestral o anual. (Depende del número de horas semanales de cursada).

7.3 Disciplinariedad e interdisciplinariedad

La tradición universitaria ha funcionado y sigue funcionando bajo la estructura de una organización disciplinar de las carreras. El problema principal que plantea si esta estructura es rígida es el de estanqueidad de los contenidos abordados. Cada materia y por ende cada profesor actúa de manera aislada y resulta muy difícil establecer relaciones significativas de interacción entre disciplinas. (De esta manera pueden presentarse reiteraciones o vacíos de contenidos considerables). De más está decir que en este tipo de estructura rígida aparece una tajante diferenciación entre teoría y práctica.

Actualmente las escasas modalidades de interconexión entre disciplinas se vienen planteando entre dos profesores a través de iniciativas sencillas hasta por departamentos quienes desarrollan explicaciones teóricas como prácticas a cargo de equipos de profesores desde diversas perspectivas científicas o metodológicas.

El modelo más avanzado de interdisciplinariedad es abandonar el modelo disciplinar por otra forma alternativa de organización de contenidos como el "estudio basado en problemas". Dichos problemas son los ejes de la curricula y sobre los mismos van confluyendo las aportaciones de las disciplinas implicadas.

7.4 Existencia de correlatividades

Si se pretende construir un itinerario formativo que tenga cierta continuidad interna (que las materias vayan complementándose unas a otras) el tema de la secuencia adquiere una especial importancia. Cabe preguntarnos entonces si para realizar ciertas prácticas profesionales formativas es necesario el requisito de haber cursado y/o aprobado prácticas previas y/ o ciertas materias de fundamentación teórica

8. ESTRUCTURA PEDAGOGICA

Esta se evidencia en los programas o proyectos de cátedra de cada una de las asignaturas que conforman el plan.

Jorge Steinman (2004) define al proyecto de cátedra como "una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas

previsiones, decisiones y condiciones para la práctica docente y que intenta hacer explícitos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctica que se establece con los alumnos y la institución”.

Indudablemente entre aquellas previsiones y decisiones se encuentran las modalidades de formación para y en la práctica profesional que requieren acuerdos entre distintos integrantes de la propia universidad y acuerdos interinstitucionales con organizaciones públicas, privadas, ONG, etc.

El mismo autor sugiere los siguientes ítems como integrantes de un proyecto de cátedra:

8.1 Actividad académica de la cátedra

La universidad define su función social a partir de tres actividades: **docencia, investigación y extensión**. Es necesario que esas actividades no sólo se canalicen a partir de estructuras orgánicas (en la universidad existe una Secretaría Académica, una Secretaría de Investigaciones y una Secretaría de Extensión) que promueven y estimulan el desarrollo de cada una de ellas, sino que se articulen a partir de la actividad de cada cátedra.

La investigación es una actividad inherente a la vida universitaria. Hacer docencia e investigación son actividades interdependientes y complementarias, por lo que se desprende que, no puede pensarse la actividad de una cátedra al margen de algún proyecto de investigación.

Desde la cátedra se pueden realizar acciones de investigación que no necesariamente constituyen líneas de investigación de la Universidad.

La extensión, pensada desde la cátedra, abarca aquellas acciones que se lleven a cabo con relación a otros sujetos que no sean los alumnos (como empresas, egresados, otras instituciones, comunidad en general, etc.) Por ej. Conferencias abiertas, asesoramiento en alguna temática, clases especiales, etc.

Me atrevo a plantear en cualquiera de estas tres actividades los alumnos pueden intervenir como sujetos de experiencias de práctica profesional concreta: ya sea siendo auxiliares docentes, integrante de un equipo de investigación, integrante de un proyecto de extensión.

8.2 Fundamentación: el por qué enseñar esa materia o disciplina

En ella aparecen:

.El marco referencial: donde se describe la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, los aportes específicos de la cátedra al tipo de incumbencia profesional y laboral del egresado, la correlatividad temática con otras asignaturas.

.El marco epistemológico (línea teórica o enfoque disciplinar, posicionamiento ante la articulación teoría practica)

.El marco didáctico (concepciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, rol del docente, rol del alumno)

.Marco institucional (particularidades coyunturales del contexto socio histórico de la propia institución)

8.3 Objetivos de Aprendizajes: el para qué enseñar

Habilidades, destrezas y aptitudes que se intentará desarrollar en los estudiantes en pos del perfil profesional de la carrera. En algunos proyectos aparecen los PROPOSITOS DE LA CATEDRA, formulados en función de las acciones de los docentes para lograr que los alumnos alcancen los objetivos.

Tanto en los objetivos a alcanzar por los alumnos como en los propósitos de sus docentes se puede observar la postura frente a la relación teoría práctica.

8.4 Contenidos: el qué enseñar

Saberes organizados por unidades, ejes temáticos, etc. Estos contenidos podrán expresarse como conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La selección, organización y secuenciación de los contenidos son decisiones claves en la tarea docente.

Entre los criterios de selección de contenidos podemos señalar:

a) Por su significatividad (Ausubel, 1983) considerada en sus tres aspectos:

- significatividad lógica: porque son contenidos necesarios en razón de formar parte de la estructura esencial de una ciencia,

- significatividad psicológica: porque son contenidos a los que los alumnos pueden otorgarle sentido en razón de su potencialidad para ser incorporados a los esquemas y estructuras que definen sus capacidades cognitivas.

- significatividad social: porque son contenidos de alta relevancia social relacionados con hechos o procesos que por el tiempo histórico que se están viviendo adquieren importancia particular y/o mayor poder de transferencia, es decir, posibles de aplicar en diversas situaciones de la vida cotidiana o aplicables a otras disciplinas y/o temáticas de un misma disciplina.

b) Por su actualización: es decir ser el resultado de las últimas investigaciones o constituir nuevas categorías conceptuales

c) Por su demanda profesional o su estrecha relación con el contexto social e institucional universitario en el que los alumnos se están formando.

En cuanto a la organización de contenidos, existen distintas formas de organización epistemológica:

a) Organización intradisciplinaria: una disciplina es el eje del trabajo en el aula sin vínculos con otras disciplinas, recorriéndose un camino de profundización creciente de los contenidos propios.

b) Organización multidisciplinaria: supone el vínculo entre dos o más disciplinas sin que ninguna de ellas pierda su identidad propia. Generalmente se formula un problema para cuya resolución se requiere de la intervención de las mismas en forma simultánea

c) Organización interdisciplinaria: implica un marco general en el que cada una de las disciplinas en contacto pierde sus propias fronteras, confluyendo una integración tal que se ven modificadas sus metodologías de estudio, de investigación, sus conceptos, etc.

En el currículo universitario la organización epistemológica por excelencia es la intradisciplinaria, siendo la que menos favorece a la articulación teoría práctica. La organización multidisciplinaria es posible a partir de acuerdos entre dos o más docentes o por la conformación de equipos de cátedra en los que participen profesionales con titulaciones de grado o postgrado pertenecientes a distintos campos del saber..

La organización didáctica más habitual es a través de agrupamiento por unidades didácticas.

En cuanto a la secuenciación de contenidos, es de destacar las secuenciaciones lineales y las secuenciaciones complejas. Dentro de las lineales se utiliza como categorías, la importancia y el tiempo dado a cada contenido. Dentro de las complejas, los distintos temas son retomados , vistos desde distintos abordajes y con alternativas diversas de análisis .

En cuanto al tema del presente trabajo la secuenciación compleja facilita evidentemente la relación teoría-práctica.

9. METODOLOGIA DE ENSEÑANZA: cómo enseñar?

No cabe duda que es el propio docente quien construye su propuesta de trabajo en relación a las características de los contenidos a enseñar y al grupo clase destinatario de la enseñanza. (G. Edelstein, 1996).

Actualmente muchos pedagogos coinciden en afirmar que existen estrategias docentes que facilitan la articulación teoría- práctica. Entre ellas:

La enseñanza por medio de solución de problemas: se caracteriza por tratar problemas basándose en información disponible. Ante un problema planteado por el profesor, los alumnos aislarán sus variables de análisis, buscarán y organizarán la información y propondrán soluciones posibles.

- la enseñanza por problematización: apunta a ejercitar a los alumnos en la construcción de problemas más que a buscar la aplicación de soluciones. El docente plantea una situación compleja y los alumnos son quienes deberán reconocer los distintos problemas, analizarlos y debatirlos
- estudio de casos: los casos podrán ser controlados (preparados por el profesor ad hoc) o naturales (recogidos de la observación directa en contextos reales).
- juegos y simulaciones: permiten experimentar y explorar alternativas de acción, incluyendo el trabajo grupal y la experiencia individual. Son métodos de enseñanza activa y promueven la comunicación. Estas actividades ejercitan a los estudiantes en capacidades profesionales, tales como saber escuchar, saber observar, respetar al interlocutor, etc.

Entre ellos:

- . Los juegos de roles.
- . Las demostraciones /experimentaciones
- . Las simulaciones
- . Análisis FODA

- Trabajos de campo: apuntan al relevamiento de informaciones primarias a través de entrevistas, observaciones o encuestas. Impulsan la actividad investigativa de los estudiantes, se orientan al análisis de los datos, organizando bancos de información, cuadros y gráficos, estableciendo tendencias
- Tutorías: representan una modalidad pedagógica muy apropiada para facilitar y favorecer el estudio independiente de los alumnos. Los tutores están para estimular el estudio y guiar el trabajo, recomendando fuentes de información, asesorando la marcha del trabajo y monitoreando avances. Es una modalidad especialmente fuerte para acompañar a los estudiantes avanzados en pasantías y residencias y para iniciar a los jóvenes en proyectos de investigación

10. EVALUACION: para qué enseñar

Steinman (2004) define a la evaluación como “un proceso que, a partir de la obtención de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y de las prácticas de aprendizaje en un contexto socio histórico determinado en el cual intervienen lo social, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos y grupo de docentes.....”

Entendida así, no se debe confundir evaluación con acreditación de saberes ni con calificación.

La acreditación supone, según el mismo autor, “el reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, constatados a través del uso de ciertos instrumentos y comunicados a través de una escala convencional conceptual o numérica”. La calificación resulta ser “una instancia de la acreditación en la que el equipo docente comunica al alumno a través de una escala convencional sus apreciaciones en relación con los aprendizajes realizados.”

Es posible advertir la postura frente a la articulación teoría práctica en los criterios de acreditación (calidades que los alumnos deben poner de manifiesto en su trabajo con los contenidos y que pueden resultar orientadoras tanto para los docentes –en relación a las consignas- como para los alumnos–en relación a la manera de estudiar).

11. BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA Y DE CONSULTA

Reflejan el marco teórico en el cual se fundamenta la propuesta de la cátedra. Los autores elegidos, las fechas de edición, los lugares de edición dan cuenta de enfoque más o menos actualizados.

12. EXPERIENCIAS DE PRACTICA PROFESIONAL EN LA FORMACION DE GRADO UNIVERSITARIA

Marcela Andreozzi (2000) distingue dos modalidades básicas de experiencia de práctica profesional en la formación de grado universitario :

12. 1 experiencias de formación PARA la práctica profesional

12. 2 experiencias de formación EN la práctica profesional

Las primeras se orientan a desarrollar entrenamientos técnicos profesionales ligados al aprendizaje de habilidades, destrezas y competencias básicas sin colocar al estudiante en contacto directo con el campo profesional mismo. Dentro de esta modalidad podemos identificar:

- a) Los laboratorios: con el propósito de desarrollar habilidades para operar con determinado instrumental, para manejar sistemas específicos, para interpretar un conjunto de datos empíricos, etc.
- b) Los talleres: generalmente aparecen ligados al entrenamiento específico en la elaboración de diseños o proyectos específicos de cada campo profesional.
- c) Los trabajos prácticos: como experiencias complementarias al desarrollo teórico de determinados contenidos.

Las segundas suelen recibir el nombre de "**practicum**" y giran en torno al desarrollo de tareas profesionales en situaciones próximas al ejercicio profesional. Esto implica la posibilidad de entablar un contacto directo con diversos aspectos del campo profesional: las demandas y requerimientos técnicos de distintos roles profesionales, las condiciones de trabajo que afectan la realización de tareas, las modalidades de relación con distintos tipos de destinatarios del servicio profesional que se presta, las normas y regulaciones que pautan el comportamiento profesional cotidiano, los usos y costumbres propios de las culturas de trabajo institucionalizadas en los contextos reales de desempeño, etc. Dentro de esta modalidad podemos identificar:

- a) Prácticas de ensayo: experiencias de simulación realizadas en el aula universitaria o en el campo pero sin una tutoría continua. Son experiencias esporádicas.
- b) Pasantías: es un periodo de formación generalmente optativo dentro de una organización externa a la universidad, que constituye una ocasión de conocimiento directo del mundo del trabajo. Generalmente el seguimiento del estudiante es realizado por un profesor tutor de la universidad y por

un monitor dentro de la organización. No existe relación laboral entre la organización y el pasante. Pueden adoptar las forma de:

- Pasantías de observación
 - Pasantías de participación activa en un determinado trabajo o tarea
 - Pasantías para la elaboración de proyectos. En este tipo, los estudiantes deben formular, como resultado una propuesta de mejoramiento o solución de las actividades o problemas tratados.
- c) Residencias: es un periodo de formación obligatorio que el estudiante debe realizar luego de acreditar todas o la mayoría de las asignaturas del plan de estudios en contextos laborales propios de la profesión.
- d) Ateneos: generalmente son talleres de análisis de casos que generalmente se realizan fuera de la universidad dentro de un tipo de organización de posible inserción laboral de los graduados.

Follari y Soms (1.994) planteaban que una práctica dominante en la universidad es el análisis de problemas concretos relacionados con el contenido temático de una determinada asignatura, para lo cual se acostumbra seleccionar y adaptarlo de modo que se ajuste en lo más posible a sus objetivos y alcances. Estos autores clasifican a las prácticas en **restringidas y avanzadas**.

Entre las primeras se incluyen los laboratorios, las tareas destinadas a reafirmar conceptos y situaciones en los que los estudiantes asumen el rol de ayudantes de expertos, auxiliar docente, auxiliar de investigación y similares (cuyas funciones generalmente se limitan a la aplicación de instrucciones recibidas, la tabulación y sistematización de información o la aplicación de encuestas y formularios). Estas prácticas restringidas coinciden con la categoría de experiencias de formación para la práctica profesional creada por Andreozzi y explicada anteriormente.

Entre las segundas se incluyen actividades de investigación científica realizadas por alumnos y coordinadas por uno o varios profesores, proyectos de docencia o extensión elaborados en circunstancias similares; participación grupal en actividades productivas o de servicio organizadas por la propia universidad o centro de estudios. La diferencia con las practicas restringidas está dada en el rol del alumno ya que, en las avanzadas, el objetivo es que se vea enfrentado a una situación que en base su nivel de conocimientos, su capacidad analítica y sintética, impulsándolo a investigar por su cuenta, a interrogar a sus profesores, a demandar mayores explicaciones y a presionar para que se incorporen nuevos elementos en

el programa docente. Además en estas prácticas avanzadas. Además estas prácticas avanzadas tienen una naturaleza grupal y participativa.

Por otra parte, Marcela Andreozzi presenta una construcción tipológica de formatos de practicums de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Según el **nivel de la práctica** o la etapa del proceso de trabajo que el estudiante asuma:
 - practicums ligados al diagnóstico y planeamiento de proyectos o acciones propias del ejercicio profesional

 - practicums que avanzan en la implementación de acciones concretas en el marco de un proyecto que puede o no ser elaborado por el estudiante.

 - practicums que consideran la inclusión del estudiante en instancias de evaluación y seguimiento de proyectos.

- b) Según el **peso de la ayuda/asistencia ofrecida al estudiante.**
 - practicums asistidos (en forma regular o a demanda)

 - practicums independientes

- c) Según la **amplitud o cobertura de las áreas de especialización:**
 - practicums intensivos en un área de especialidad

 - practicums extensivos a varias ramas o áreas de especialización

- d) Según **la ubicación curricular dentro del plan de estudios:**
 - practicums localizados en tramos o ciclos específicos de la carrera

 - practicums diseminados en unidades académicas que recorren la formación (manteniendo relaciones de continuidad/secuenciación o presentando rasgos de desarticulación)-

- e) Según el **régimen de promoción/acreditación de la experiencia:**
 - practicums que no requieren ser acreditados como condición para la titulación.

 - practicums que se acreditan con la sola certificación de asistencia a la unidad laboral.

 - practicums que se acreditan con la aprobación de un informe final o la exposición de un producto a distintos agentes del campo profesional.

-practicums que además del informe final requieren la presentación e informes que dan cuenta del proceso (avances).

Según la misma autora (1998) " las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado constituyen una instancia privilegiada de **socialización profesional**. Ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al "ser" y al "deber ser" profesional. El pasaje por la experiencia de práctica marca e inaugura la trayectoria profesional del estudiante."

Es importante aclarar entonces el significado del término socialización profesional según algunos autores:

Según la perspectiva de Glazer. M (1966) la socialización profesional puede ser entendida como el proceso a partir del cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento, y al mismo tiempo, se identifica con los valores y hábitos de trabajo propios de quienes constituyen sus "otros significativos".

Según la perspectiva de Glazer. M (1966) la socialización profesional puede ser entendida como el proceso a partir del cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento, y al mismo tiempo, se identifica con los valores y hábitos de trabajo propios de quienes constituyen sus "otros significativos". (Supervisor, otros profesionales, etc.)

Según Berger y Luckman (1968), puede considerarse a la socialización profesional como el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales saberes permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrar un submundo inicialmente vivido como ajeno y extraño.

Siguiendo los aportes de Bourdieu (1986) entendemos que los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional constituyen una porción del capital cultural acumulado a lo largo de la historia de la profesión.

Según Donald Schön (1992) las experiencias de formación en la práctica profesional permiten incorporar tres tipos de saberes:

La acción profesional misma: conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución de comportamientos profesionales específicos. (En general aprendizajes que se adquieren por imitación)

Reflexión “en” la acción: conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras ésta ocurre.

Reflexión “sobre” la acción: es el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas. A diferencia del pensamiento puesto en juego en la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción se realiza a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos y que permite redefinir los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada.

Podríamos aclarar rasgos de las prácticas de formación profesional que las diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera:

- +poseen una finalidad específica que imprime cierta direccionalidad y sentido a las actividades que en ellas se ofrecen. Es la intención de promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales.

- +el espacio de la práctica se halla atravesado por regulaciones provenientes de dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la universidad y la institución laboral que opera como asiento del practicante.

- +el encuadre de dichas prácticas presentan tiempos y espacios específicos de la institución laboral, tipos de tareas como practicante distintas a las de alumno , los recursos e instrumentos de trabajo también son diferentes a los utilizados en otra instancia de aprendizaje.

Andreozzi (1998) señala algunos rasgos que operan como condiciones estructurantes del proceso que sigue el estudiante: i

Dado que el estudiante se encuentra dentro del contexto real de trabajo profesional, necesitará resolver problemas prácticos que se presentarán como inéditos, para los cuales no hay una respuesta modélica predeterminada ni tampoco pueden ser tipificados en base a categorías derivadas del conocimiento teórico y que encierran en muchas ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas

que comprometen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su intento de solución.

Para el estudiante el riesgo es inexistente porque existe la presencia del docente supervisor o tutor que asume la responsabilidad sobre los efectos de la acción realizada por él y existe la posibilidad de graduar la complejidad de las tareas asignadas en función de los avances alcanzados su propio desempeño.

Como lo plantea Rogers (1980) el proceso de internalización de saberes puede despertar en el estudiante un fuerte sentimiento de ambivalencia (en la medida que representa por un lado una posibilidad de crecimiento y desarrollo pero supone también el abandono la prescindencia de algunos saberes anteriores sobre los cuales se ha asentado la representación de "sí mismo" profesional. Puede generar en el alumno un impacto de desorganización momentáneo

Ferry, G (1997) señala la necesidad de que el estudiante analice situaciones y episodios vividos en la práctica (desde una mirada clínica). Este análisis le dará la oportunidad de avanzar en su trayecto de formación sobre,

*aspectos "prácticos- profesionales" (saberes técnicos, competencias prácticas ligadas al saber-hacer)

*aspectos de orden personal (comprensión de aquellos aspectos personales que se infiltran en el modo de encarar lo profesional).

*Aspectos de orden socio-institucional" (ligados al conocimiento y comprensión de las condiciones sociales e institucionales que afectan el desempeño).

13. ANÁLISIS DE LA ARTICULACIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA LICENCIATURA EN ECONOMÍA (UBA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS)

Teniendo en cuenta el análisis realizado en el apartado anterior intentaré realizar una descripción del plan de estudios de la carrera de grado Licenciatura en Economía ofrecida por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, enfatizando aquellos aspectos relacionados con la articulación teoría práctica, tema del presente trabajo. Cabe aclarar que la información ha sido obtenida de la página web de la Facultad

El **perfil profesional** incluye una serie objetivos de formación entre los cuales la mayoría refleja la necesidad de la interacción teoría práctica para el ejercicio profesional:

- • *Aplicar los métodos e instrumentos del análisis económico en diversos contextos institucionales y espaciales;*
- • *Elaborar criterios que posibiliten el desarrollo de las teorías, modelos y métodos y su aplicación a la realidad argentina;*
- • *Elaborar mediante el empleo de un enfoque prospectivo, estrategias de desarrollo de la economía argentina en el contexto regional latinoamericano y mundial;*
- • *Participar en el nivel político en procesos de definición de objetivos socio-económicos en todo tipo de organizaciones;*
- • *Diseñar, dirigir, ejecutar y controlar planes, programas y proyectos;*
- • *Participar en grupos interdisciplinarios en la elaboración e instrumentación de estudios y proyectos;*
- • *Realizar investigaciones científicas sobre la realidad económica y social, mundial y nacional, sobre los instrumentos teóricos del análisis económico;*
- • *Ejecutar las tareas reservadas a su profesión de acuerdo con la legislación vigente.*

Aparecen claramente identificados dos **núcleos de formación**:

- * la formación matemática y
- * la formación en ciencias sociales (derecho, historia, sociología y geografía).

No aparece la definición de la profesión: economista ni mucho menos la diferenciación con otras profesiones afines.

Con respecto a la **definición del campo profesional** se observan dos actividades centrales, (prácticas dominantes desde la conceptualización de Follari y Berruazo) :

- • *La formulación y ejecución de políticas y proyectos, en los ámbitos públicos y privados (incluyendo empresas, también ONGs con o sin fines de lucro, cámaras, sindicatos);*
- • *Análisis y seguimiento de la realidad económica nacional e internacional, también para empresas u organismos oficiales.*

Además señala la investigación científica, la docencia y la asesoría económica como otras posibles actividades para las cuales la universidad los acredita profesionalmente.

Si bien no enumera cuales podrían ser las prácticas emergentes señala que es un campo profesional del cual la sociedad reclama respuestas. También hace referencia la demanda posible de esta profesión cuando se explicita:

"La gama de actividades que van demandando economistas de manera más sistemática se viene ampliando, como sucede en áreas sociales referidas al ámbito de la salud o la educación.

Su intervención ayuda en lo que hace a la asignación de recursos más razonable o en la elaboración de los criterios de asignación de recursos o en temas relacionados al medio ambiente. Suele participar en equipos interdisciplinarios para afrontar cuestiones que en el pasado eran privativas de sociólogos, politólogos, medio ambientalistas, etc. y que ahora requieren de una visión más amplia y con un enfoque económico para su resolución"

Con respecto a su marco organizativo, su plan aparece dividido en dos ciclos: un ciclo general (Integrado por 12 materias con contenidos disciplinares generales o introductorios agrupadas en dos tramos de 6 materias cada uno) y un ciclo profesional (integrado por contenidos disciplinares especializados, agrupados en dos tramos (un primer tramo de 7 materias y un segundo tramo de 14 materias). El ciclo general es común a otras carreras dictadas por la misma facultad: Licenciatura en Administración, Contador Público y Actuario.

Se observa que una estructura rígida, donde la mayoría de las materias son obligatorias y con un régimen estricto de correlatividades. Sólo 2 materias aparecen como optativas, por lo cual el estudiante no tiene opciones de armar sus propios itinerarios formativos.

He tomado como muestra para analizar mi tema central los **proyectos de cátedra** correspondientes a las asignaturas del ciclo profesional aprobados por el Consejo Directivo según plan del año 1.997. Del siguiente análisis extraje las siguientes conclusiones:

Los proyectos de cátedra aparecen organizados bajo los siguientes ítems:

1. ESTRUCTURA GENERAL

- a. Fundamentación
- b Razones de su inclusión en el plan
- c Ubicación en el plan y requisitos para su cursada (correlatividades)
- d Objetivos de aprendizaje

2. PROGRAMA ANALÍTICO: contenidos agrupados en unidades didácticas con sus respectivos objetivos de aprendizaje
3. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA Y AMPLIATORIA: enunciadas por unidad.
4. METODOS DE CONDUCCIÓN DEL APRENDIZAJE
5. METODOS DE EVALUACION

a) la mayoría de los proyectos no presentan versión actualizada. Estimo que existan pero que no han sido subidas a la página de la Facultad de Ciencias Económicas ni tampoco entregadas en formato papel a la Biblioteca.

b) La mayoría de las materias de este ciclo profesional corresponden al Departamento de Economía, sólo dos materias al Departamento de Historia y otras dos al Departamento de Matemática. Las dos materias optativas pueden ser elegidas entre 17 alternativas (1 pertenece al Departamento de Contabilidad, 2 al Departamento de Matemática, 2 al Departamento de Historia y 12 al Departamento de Economía).

c) La articulación explícita entre la teoría y práctica y las experiencias de práctica profesional aparecen al final de la carrera a través de un espacio formativo denominado Seminario de integración y aplicación. (Integrante del ciclo profesional). El objetivo del Seminario es lograr la integración de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la carrera.

La modalidad pedagógica es la de tutoría, que estará a cargo de profesores titulares, asociados, Directores de Institutos de Investigación y Directores de proyectos de investigación, de acuerdo a la especialidad elegida por el alumno.

Se acreditarán como prácticas profesionales:

- tareas en convenios de pasantías
- aquellas actividades laborales que realizó o está realizando actualmente y que se vinculan con sus estudios.
- las tareas que se asignen a los alumnos en aquellos planes que haya diseñado la universidad para cumplir con la prestación de un servicio social.

- La realización de tesinas, trabajos de investigación aplicados, estudios de campo realizados en el ámbito de los institutos de investigación de la facultad.

d) En el ítem **fundamentación** suele aparecer la utilidad de la materia con respecto al futuro ejercicio profesional Ej.:

“Los graduados se verán obligados a tomar decisiones con información incompleta o limitada. En tales casos, las herramientas de Inferencia Estadística le serán de gran utilidad”(ESTADÍSTICA II)

“Tratará de aplicar los conocimientos teóricos de la economía adquiridos a lo largo de la carrera a los problemas prácticos que enfrenta la Argentina (ESTRUCTURA ECONOMICA ARGENTINA, cátedra Schvarzaer)

“La articulación explícita entre la teoría y práctica y las experiencias de práctica profesional aparecen al final de la carrera a través de un espacio formativo denominado Seminario de integración y aplicación. (Integrante del ciclo profesional)

e) En los **objetivos de aprendizaje generales y de cada unidad** se puede observar la intención de articular teoría- práctica, por ej.

“Se espera que el alumno haya logrado desarrollar el sentido crítico para la evaluación de las teorías económicas, detectando supuestos implícitos y aplicabilidad a situaciones reales; manejar métodos y técnicas de análisis; aplicar lo aprendido a problemas concretos, seleccionando el método de análisis más adecuado; evaluar informaciones periodísticas y estadísticas económicas.” (Objetivos generales de Microeconomía II cátedra Lic. Lombardero)

“Aplicar las herramientas metodológicas incorporadas al análisis y la crítica de teorías, modelos, conceptos y técnicas del campo profesional” (uno de los objetivos generales de EPISTEMOLOGIA DE LA ECONOMÍA cátedra Scarano)

“Al finalizar el curso el alumno podrá aplicar las diferentes teorías de análisis a los problemas económicos tanto contemporáneos como del pasado”(uno de los objetivos generales de CRECIMIENTO ECONOMICO, cátedra Nicolini Llosa).

“Manejo de los principales indicadores demográficos (objetivo de aprendizaje de la unidad nro. II de ESTRUCTURA SOCIAL ARGENTINA, cátedra García).

“Adquirir habilidades en el empleo de las técnicas de muestreo” (objetivo de la unidad nro.2 ESTADÍSTICA II, cátedra Vitale).

f) En cuanto a los contenidos se vislumbra una **organización epistemológica interdisciplinar y una secuenciación lineal**, las cuales obstaculizan la articulación teoría práctica porque limita visiones o enfoques interdisciplinarios y dinámicos.

g) Con respecto a las **metodologías de enseñanza**, la mayoría de los programas aducen emplear la exposición magistral y el debate posterior (a cargo de los titulares o adjuntos en los encuentros teóricos) y la ejercitación práctica a cargo de docentes auxiliares-ayudantes y jefes de TP en los encuentros prácticos). En estos últimos encuentros otras estrategias didácticas que parecen ser muy utilizada son la resolución de problemas, el análisis de bibliografía y el estudio de casos. Se observa cierta preferencia por el trabajo individual del alumno, aunque en algunos proyectos se enfatiza también el trabajo grupal.

h) En cuanto a los métodos **de evaluación**: en todos los programas aparecen aclarados los requisitos de aprobación y acreditación de la materia para alumnos regulares y alumnos libres, sin mención de los criterios de evaluación, en donde podría haber podido indagar el tema del presente trabajo.

14. CONCLUSIONES

Después de realizar un análisis teórico en los tres primeros apartados y describir un plan de estudios a la luz de dicha teoría he podido responder a las preguntas que guiaron mi trabajo de indagación y vislumbrar la necesidad urgente de evaluación permanente del curriculum universitario para lograr que la institución logre cumplir con su misión: formación de profesionales reflexivos.

El plan de estudios que he analizado data del año 1.997 y escasos proyectos de cátedra fueron actualizados por sus equipos docentes. En ellos se observa que detrás de la articulación teoría práctica subyace un enfoque lineal no dialéctico. Su organización curricular rígida e intradisciplinar obstaculizarían dicha articulación. Además la incorporación de experiencias para la práctica profesional que aparecen sólo formalmente al final de la carrera la retardan.

Parecería que algunos profesores avanzan hacia otro modelo de trabajo incorporando el análisis de situaciones de la práctica desde el comienzo dentro de las distintas secuencias de las materias. Así, dentro de las materias consideradas básicas o fuertemente teóricas, trabajan con base en el estudio de situaciones, identifican los problemas en las mismas y sus distintas dimensiones y recién

entonces las articulan es estudio teórico o de resultados de la investigación científica.

Creo que cualquier política institucional universitaria debe tomar la decisión de innovar a través de sus curriculum, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones, entre muchas otras:

- a) Romper división estática e irreversible entre tiempo de formación y tiempo de ejercicio profesional, a través del ofrecimiento de experiencias de práctica profesional desde el inicio de la carrera.
- b) Desarrollar nuevos modelos de ejercicio profesional inter o transdisciplinarios.
- c) Integrar continuamente la teoría y la práctica que se construyen mutuamente.
- d) Flexibilizar los currículos profesionales tanto en el número como en la calidad de los recorridos que se ofrecen a los estudiantes, como en las actividades de aprendizaje dentro y fuera de la universidad.

En palabras de Miguel Ángel Zabalza "El curriculum es una realidad viva y social. Por eso no existe el mejor currículo, sino propuestas viables y adecuadas a las circunstancias, que deberían ser lo suficientemente flexibles como para que pudieran ir mejorando en forma permanente.

La reforma del currículo puede quedarse en un puro maquillaje si no viene acompañada y complementada por otras medidas, como la mejora de la infraestructura, la organización institucional, la formación de profesores en la innovación educativa, el compromiso de las cátedras para el cambio, un mayor contacto de la universidad hacia el exterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozzi, M. (1.996): El impacto formativo de la práctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación nro. 9.*

Andreozzi, M. (2000): "Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario". Ponencia presentada en el "Congreso Internacional de Educación: debates y utopías". Bs. As.

Andreozzi, M. (1998): Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación nro. 12.*

Berger y Luckman. T. (1986): *La construcción social de la realidad.* Bs. As. Amorroutu.

- Carr W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.
- Cuadernos de investigación Nº 10, IICE, UBA. (1999), "Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: incertidumbres y certezas". Actas de las Jornadas de Innovación Pedagógica. UNS.
- (2000), "Las jornadas sobre innovaciones en búsqueda de una didáctica emergente". 2das Jornadas de Innovación Pedagógica. UNS.
- (2000), "El aula universitaria ante la situación actual: modalidades y estrategias de recuperación crítica". Ponencia en Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". UBA.
- (2001), "Práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria". XXIII International Congress of the Latin American studies association. Washington.
- (2002) "El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular." Encuadre teórico (Cap. III) Tesis doctoral. UBA.
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación, Novedades educativas*. "Colección Formación de Formadores. Serie Documentos nro. 6". Buenos Aires.
- Follari, R y Berruezo, J. (1.981) "Criterios e instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, nro.1 , México.
- Glazer, M (1966): El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas en *Revista Latinoamericana de Sociología*. Vol. II nro.3.
- Lucarelli, E. (2004) "Las innovaciones en la enseñanza ¿caminos posibles hacia la enseñanza en la Universidad Transformación" 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universidad Nacional del Sur.
- Lucarelli, E. (1994): *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*.
- Moschen, J.C.(2005): *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Bs.As. Bonum.

Steinman; J (2004): *Los proyectos de cátedra*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Zabalza, M. (2006): *Currículo formativo en la Universidad* "en Competencias docentes del profesorado universitario, Madrid. Ediciones Nancea.

AREA EDUCACIÓN A DISTANCIA

LA EVALUACION EN EDUCACION A DISTANCIA

Fabiana Scala y Julia Tonon

INTRODUCCIÓN

Distintas concepciones docentes de la práctica evaluativa se manifiestan en cómo se evalúan los aprendizajes.

Mediante la evaluación se puede observar cómo los docentes definen las cualidades del proceso de enseñanza: qué es importante saber, cómo verificar que los contenidos se han aprendido, cómo reorientar el proceso o configurar su dirección luego de la evaluación, cómo puede condicionar la evaluación diseñada las relaciones con el saber y con los alumnos, qué función cumple la evaluación en la autoevaluación del docente y del alumno.

Por tal motivo es necesario revisar las distintas concepciones que orientan la práctica evaluativa, aunando criterios generales y respetando la especificidad de cada disciplina y de cada modalidad de enseñanza y aprendizaje.

En el marco de las actuales concepciones del proceso educativo, los lineamientos orientan a la revisión del **proceso de evaluación**, entendiéndolo al mismo como un fenómeno de comprensión. Lo que se pretende es mejorar la realidad, concibiendo a la evaluación como un proceso cíclico o de espiral para comprender y transformar la práctica de los docentes, de los alumnos, de las instituciones y de toda la comunidad educativa.

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa sino un **proceso permanente** que forma parte del **proceso de aprendizaje**.

En la educación a distancia constituye un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que compromete directamente su calidad aún más, por el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación que permiten mayor interacción entre el docente y el alumno.

Dentro de este contexto se pretende analizar si las herramientas y estrategias adoptadas para evaluar los aprendizajes son válidos, si brindan la información necesaria para realizar el seguimiento correspondiente de los aprendizajes de los alumnos que desarrollan una carrera universitaria bajo la modalidad antes mencionada, qué aspectos del seguimiento de los aprendizajes no

se han podido captar con esos instrumentos de evaluación procesual y que instrumentos se podrían implementar para el seguimiento de los aprendizajes en este contexto; todo ello en relación a la práctica docente.

Antes de comenzar con el trabajo, y a fin de dar un contexto al mismo, vale aclarar que las autoras del presente somos docentes de la primer materia contable para la carrera de Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas en la modalidad de Educación a Distancia, modalidad que tiene rasgos característicos que no pueden pasarse por alto cuando se analiza cualquier elemento de la currícula.

1. EDUCACIÓN A DISTANCIA

1.1 ¿Qué es la educación a distancia?

Antes de centrarnos en el aspecto evaluativo, es necesario contextualizar el escenario en el que nos encontramos.

En nuestro país, la Ley Federal de Educación N° 24.195 contemplo la denominada Educación a Distancia en virtud "de los avances en las propuestas innovadoras y el interés y necesidad de ampliar y diversificar las ofertas educativas." Luego, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a través de la Resolución N° 1717/2007 dieron pautas y disposiciones generales para esta modalidad, toda vez que comenzó a crecer la oferta educativa y era necesario garantizar el desarrollo ordenado.

Esta propuesta fue innovadora en el ámbito educativo requirió y sigue requiriendo "procesos de participación (**construcción colectiva**)". Toda propuesta al cambio genera resistencia; tenemos una cultura en lo institucional educativo que se centra en sistemas presenciales, y ante esta modalidad se generaron "dos polos de tensión": Lo instituido (la educación presencial) y lo instituyente (la educación a distancia como nueva modalidad de formación). Coincidimos con el Prof. Moschen¹ en tanto que la **incorporación de la tecnología como medio provocó una innovación** en el plano educativo, que la adecua al contexto actual a que los "Inmigrantes" de la tecnología debemos adaptarnos.

¹ Moschen, Juan C. (2005) Innovación educativa, decisión y búsqueda permanente. Ed. Bonum. Buenos Aires.

Siguiendo a Edith Litwin, podemos afirmar que el desarrollo de la tecnología obliga al sistema educativo de hoy a pensar seriamente en ella, toda vez que "la tecnología impacta en la cultura contemporánea generando nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Y nosotros, los docentes, como profesionales reflexivos, y entendiendo a la escuela como mediadora entre la cultura y la sociedad, no podemos pasar por alto esto"

En la enseñanza a distancia el proceso de aprendizaje se desarrolla a través de Internet, con profesores y estudiantes que interactúan en un entorno virtual. Esta modalidad tiene elementos que la diferencian de la educación presencial, en cuanto implica una separación temporal y espacial, la utilización sistemática de medios tecnológicos y recursos, la organización del propio tiempo de estudio, el apoyo de una organización de carácter tutorial, y entre otras, el progresivo aprendizaje autónomo.

Estudiar a distancia no significa hacerlo de manera aislada e individual, sino que el alumno cuenta con una serie de recursos que se complementan entre sí, y que dándoles el debido uso, garantizan la misma excelencia académica de un sistema presencial, y el acompañamiento del proceso de aprendizaje. La enseñanza a distancia es generadora de situaciones de aprendizaje y no un sistema transmisor de conocimientos. Ese proceso de enseñanza – aprendizaje tiene los siguientes objetivos:

- 1 Precisar **DETALLADAMENTE** los objetivos que debe alcanzar el estudiante y los contenidos que debe **DOMINAR**
- 2 Planificar una secuencia y ritmo recomendado para alcanzarlo
- 3 Considerar al profesor como docente y facilitador, reuniendo en ocasiones la figura de tutor
- 4 **EVALUAR** el propio proceso de aprendizaje.

Encontramos al profesor como facilitador de aprendizaje, debiendo este potenciar la actividad del estudiante y motivarlo. En este sentido tienden a desvanecerse algunos roles, como el de mero transmisor de información, y potenciarse la actividad evaluativa y el diseño de situaciones mediadas de aprendizaje.

El perfil del estudiante puede variar mucho, la diversidad de edad, tiempo disponible, antecedentes académicos, procedencia geográfica. Por lo tanto, el diseño del proceso pedagógico debe atender la diversidad de características e intereses.

Hasta aquí hemos hecho un recuento de las características específicas de la modalidad de educación a distancia. Teniendo en cuenta cada uno de los aspectos comentados, enfatizamos en la implicancia de la evaluación.

1.2La Evaluación

Muchas cosas pueden ser evaluadas en las actividades educativas: el aprendizaje de los alumnos, los dispositivos, los métodos o las técnicas de enseñanza, el plan de estudios, materiales, programas o proyectos, los rendimientos cuantitativos de un sistema, la tarea de los profesores, la calidad de la gestión institucional. Esas cosas pueden ser evaluadas con distintos propósitos, por distintas personas y mediante diferentes métodos.

Nuestro propósito es mirar la evaluación desde el lado de quien evalúa, considerando que para el docente, esta tarea significa realizar un seguimiento de los alumnos a través de instrumentos que permitan informarnos sobre su desempeño, aprovechando los recursos que nos brinda la tecnología en el campo de la educación a distancia. No por ello podemos dejar de ver la evaluación de la enseñanza.

Adherimos a la propuesta del Prof. Stigliano, en tanto, la evaluación se la puede utilizar para imponer un ritmo de trabajo, ello considerando que dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, la educación a distancia tiene como nota característica una rigurosa “planificación y ritmo recomendado para alcanzar los objetivos”, y que el docente debe potenciar la actividad del estudiante que si bien no está solo, trabaja de manera autónoma.

Por lo tanto, si bien tradicionalmente diríamos que la evaluación es la herramienta para ponderar saberes adquiridos por los alumnos, también es otro instrumento para aplicar un ritmo de trabajo, para que aquel alumno que estudia bajo esta modalidad deba cumplir esa planificación que ha sido establecida para instituirle un orden a seguir en el desarrollo del curso.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución, sino algo que está muy presente en la práctica educativa. Si concebimos el **aprendizaje como un proceso**, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir **la enseñanza como un proceso de**

asistencia a los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a una práctica más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido riguroso, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los **procesos de enseñanza y aprendizaje.** Y también en este sentido estamos evaluando las herramientas que utilizamos para la evaluación de procesos concatenados que se desarrollan en el aula, en este caso, virtuales.

Ya hemos expuesto que centraremos la atención en la evaluación de los procesos de aprendizaje, pero siempre deberemos volver a la evaluación de los procesos de enseñanza, ya que ambos van de la mano.

Y aquí viene la pregunta que debemos hacernos antes de seleccionar las herramientas con las que vamos a evaluar.

¿Qué evaluar?

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación **continua** de los alumnos con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación. Es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del **proceso de enseñanza-aprendizaje.**

1.3 ¿Cuándo Evaluar?

La evaluación en la modalidad educativa a distancia debe ser continua, y ello sigue apoyándose en los pilares de planificación en los que se basa la educación a distancia. Si bien en toda modalidad educativa debe tenerse en cuenta una planificación, en esta modalidad debe ser rigurosa y llevarse a cabo

estrictamente, no para la consecución de un programa, sino para guiar al alumno al cumplimiento de las tareas semanales y asistirlo respecto de las tareas a seguir. Junto con ello conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger información que sirve de base para la evaluación.

El registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso tiene momentos importantes como pueden ser el final de cada unidad didáctica o ciclo.

Los criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes **especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje.**

Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello debemos distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen.

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo de los resultados de los trabajos parciales que se han obtenido. Esta evaluación es formativa, toda vez que permitirá detectar el momento en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir. Por ello, insistimos, la planificación que debe ser exhaustiva tiende a ser un eje para el alumno, pero de ninguna manera ese eje debe ser estático, sino que se retroalimenta con los resultados obtenidos durante la evaluación procesual.

Hasta aquí hemos llegado al siguiente esquema:

1.4 La evaluación procesual

Cuando decimos que el momento de evaluar se encuentra durante todo el proceso, estamos indicando que es transversal a toda la etapa de aprendizaje. Es que la evaluación del proceso no es más que un estudio de los datos para el docente sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución. Por ello es importante el instrumental que utilizamos a la hora de ver el progreso sistemático

de los alumnos. En educación a distancia nos encontramos con el aditamento tecnológico que son aplicados constantemente como herramienta de apoyo al sistema.

Algunos de los instrumentos que permiten evaluar los procesos cognitivos son:

- 1 Pruebas de opción múltiple que los alumnos realizan on-line con tiempos predeterminados y para las que son habilitados a determinado horario.
- 2 Controles de lectura a través de breves trabajos, en el avance de la lectura de la bibliografía aplicada
- 3 Trabajos prácticos individuales y grupales respecto de temáticas desarrolladas en clase
- 4 Trabajos en equipo en el que se dispone una cantidad de miembros que se conectan a través del entorno e-learning.
- 5 "Trabajo Cooperativo".² Esta estrategia de enseñanza implica una construcción conjunta de un grupo de individuos en su totalidad, es decir, todos participan en la producción de un trabajo no implicando la mera yuxtaposición de contenidos ni un reparto de tareas en compartimentos estantes, sino que cada miembro debe involucrarse con el trabajo total construyendo un proyecto común.

Las condiciones académicas para realizar este tipo de seguimiento son:

- 1 Grupos con números de miembros acorde a la propuesta.
- 2 Acceso a Internet por parte de los alumnos y docentes.
- 3 Capacitación por parte del docente en la utilización de estas herramientas.
- 4 Entornos virtuales que permitan seguimientos automatizados de los alumnos: frecuencia de ingreso a la página, los foros, etc.
- 5 Construcción de bases de datos sobre cuestionarios, estudios de casos, pruebas de múltiple choice, etc.

Es importante destacar que en nuestra práctica docente, a través de este seguimiento de presentación de trabajos en tiempo y forma e intervenciones en el foro del e-learning el alumno alcanza la condición de regularidad de la asignatura, por ello la razón que focalizamos en describir esos procesos y evaluar su validez,

² Josep M. Duart y Albert Sangra (Compiladores), "Aprender en la Virtualidad", Diciembre 2004, Ed. Gedisa, Barcelona, España.

ya que estas herramientas nos darán información del aprendizaje del alumno y lo ubicará en la instancia final si ha superado la evaluación procesual.

Al definir estrategias de evaluación, como un conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios que permiten realizar la evaluación de capacidades y contenidos aprendidos por los estudiantes, el interés del profesor al evaluar debe residir en:

- 1 Valorar la comprensión de los alumnos.
- 2 Valorar el grado de control y responsabilidad que los alumnos alcanzan respecto de algún contenido enseñado intencionalmente.
- 3 Conocer lo que el estudiante tiene que hacer y qué es lo que necesita aprender, para luego mostrarlo en su desempeño.

En la educación a distancia se estimula el pensamiento creativo, por la forma de presentar la información y las nuevas maneras que el estudiante genera para aprender y dar respuestas.

Mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de la interactividad, se encuentran distintas estrategias como:

1. La retroalimentación como estrategia de evaluación formativa.
2. El chat como estrategia de evaluación formativa interactiva inmediata que favorece a la reflexión
3. El foro como estrategia de evaluación sumativa.
4. La metodología del portafolio on line la cual, es una propuesta muy interesante porque posibilita el control del aprendizaje por el mismo estudiante. El portafolio le permite al estudiante exhibir sus progresos en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, por lo tanto permite la co-evaluación.

No olvidemos, que todo el proceso de evaluación es a través del entorno en el que interactúan los alumnos y profesores: el e-learning.

Cada tipo de instrumento nos permite evaluar distintas etapas y diferentes aspectos de los aprendizajes. A su vez, y en coincidencia con Alicia

Camillioni³ el tiempo disponible y la masividad de las clases son dos cuestiones críticas para el diseño de los instrumentos de evaluación. Una cosa es enumerar una serie de herramientas que se pueden plasmar a la hora de evaluar y otra cosa muy distinta sucede cuando se pone en marcha esa batería de instrumentos que darán cuenta del camino que transita el alumno.

Es que entre el curriculum formal, y el curriculum vivido: el conjunto de experiencia que viven los distintos sujetos (es decir, lo que realmente ha sucedido con la implementación de este tipo de evaluación) se disparan una serie de indicadores que dan cuenta de la complejidad del proyecto.

Aquí el tema no versa respecto de que los instrumentos no puedan captar o reflejar aprendizajes, ya que en todos los casos los resultados de las producciones resultan ser buenos. El tema es una cuestión ética que pone al docente en una especie de revisor no solo del contenido, sino también de controlador de cada trabajo, poniendo la lupa en si ese trabajo es una elaboración del alumno.

Nos encontrábamos en la práctica de la evaluación hasta el año anterior con la modalidad tradicional en la que se tomaban dos exámenes parciales, con alumnos que no seguían una planificación y se preparaban sobre la hora, ello reflejado en los resultados de las evaluaciones. Ahora nos encontramos con alumnos que al ser evaluados en cada etapa se predisponen de otra manera y siguen un ritmo de trabajo a la par de las evaluaciones dispuestas. Por ello rescatamos esto como positivo pero a veces, los instrumentos seleccionados no dan toda la información necesaria respecto de si un núcleo temático fue asimilado por parte de los alumnos, esto en concordancia lo que se expreso en el párrafo anterior... como saber de la autoría del trabajo cuando se trabaja a distancia y con una población docente, que quizás no está preparada éticamente para reflexionar respecto de la forma de actuar ante la presentación de un trabajo.

En ocasiones y al utilizar el instrumento de trabajo domiciliario, encontramos que algunos no han sido resueltos por quienes dicen ser sus autores, observamos trabajos exactamente iguales, con los mismos errores, y detectamos que alguien ha actuado fuera de los parámetros éticos. Aquí tenemos dos elementos: La confiabilidad – el grado con que el instrumento es capaz de suministrar la información que necesita el docente- y validez de las pruebas de

³Camillioni, Alicia "La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo" – Paidós – Buenos Aires 1998-

evaluación – de acuerdo a los propósitos particulares para los que fue construida -. En el planteo que surge de la experiencia no ha de ser confiable como instrumento un trabajo práctico que sea la copia de su original.

En concordancia con CELMAN⁴: "*Con este principio de la evaluación procesual se pretende sacar a la evaluación de un lugar en el que comúnmente se la ubica: Un acto final desprendido de acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje*". Pero como hacerlo si el público al que va dirigida la metodología de evaluación no capta que esta forma de trabajo se adopta en post de una transición desde el inicio de la materia hasta su conclusión, a los fines de generar un aprendizaje escalonado.

Por lo tanto, si analizamos los instrumentos mencionados con anterioridad podemos decir que:

- a) Las observaciones de las intervenciones son útiles y válidas para evaluar procesos de aprendizajes, toda vez que desde la pregunta del alumno podemos analizar su avance. Cada vez que un estudiante realiza una consulta con fundamento está preguntando respecto de un progreso o desarrollo que ha tenido al analizar o poner en práctica un tema.
- b) Las pruebas de opciones múltiples, toda vez que se realizan en tiempo real, conectados a una computadora, verificando el usuario y en el espacio del e-learnig a la hora prevista por el docente, quien ha construido preguntas cronometradas para que el alumno no tenga tiempo material de recurrir a apuntes y deba responder en la duración prevista cada consigna, son válidas. Podría pensarse que este instrumento reúne las características de una evaluación convencional, pero no olvidemos el carácter de sumativo de cada una de las herramientas que se ponen en juego, esta es tan solo una pata de la evaluación continua.
- c) Las participaciones en la resolución de casos, respecto de temas que se desarrollan semanalmente, conforman otro de los instrumentos que dan información del avance de la población estudiantil. Al plantearse sobre la marcha pero previamente planificados, los alumnos deben participar en el tiempo determinado dando solución a situaciones. Puede determinarse el grado de participación y evaluarse la propuesta que plantea el estudiante. Por otro lado hay instrumentos que generan incertidumbre en su aplicación, no respecto de la validez de su instrumentación, sino de la

⁴Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?"

validez con que los alumnos los aplican. Esos instrumentos a los que no se referimos son los trabajos prácticos y cuestionarios.

Sabemos que en el sistema presencial, disponer a los alumnos en grupos para resolver pequeños encargos ha generado siempre el eterno problema de que en general son siempre los mismos quienes lo resuelven. Imaginemos esta situación en educación a distancia: Tenemos dos opciones, permitir al alumnado que arme su grupo libremente, o bien, y a fin de ser más estrictos ya que el contacto con el compañero no es espacial, sino virtual, y no se conocen en el modo de actuar entre sí, podemos seleccionar con quienes van a trabajar. Por lo tanto, de este modo estamos imponiendo un grupo de trabajo, sin olvidar que estamos desarrollando la primera materia contable de la currícula de la carrera. Quizás con esta suposición creemos que mejoramos la distribución del alumnado, pero los resultados en general, resultan ser los mismos: Siempre son los mismos los que trabajan y desarrollan el trabajo, esto con el aditamento que trabajamos a distancia. Trabajar en equipo consiste en que todos se comprometan con lo encomendado y presenten una producción conjunta, pero cuando esto no sucede, evaluamos un trabajo y varios autores que quizás no cumplieron con los requisitos estipulados para su aprobación y lo más importante: No captaron ese saber previo necesario para la consecución del programa de estudios. Es aquí cuando, al analizar desde la práctica docente esta herramienta y la luz de este trabajo, surge la idea de aplicación del trabajo cooperativo como instrumento de evaluación del proceso. Como ya mencionamos, el trabajo cooperativo implica el compromiso de cada alumno en forma individual, y de este modo se ve plasmado que el individuo que participa del mismo debe trabajar, por ejemplo con un color asignado desde el momento que hace una intervención, o una corrección o comentario a otro integrante de un grupo,. El trabajo cooperativo reúne las características de validar la participación ya que permite identificar a cada alumno y evaluar la aplicación del aprendizaje, desarrollando pequeños encargos, en nuestro caso, y a la vez haciéndolo interactuar con sus compañeros. Este tipo de trabajo en lo formal reúne como característica el conocimiento previo de los miembros del grupo, cuestión que debiera darse en el entorno virtual antes de comenzar a trabajar.

Respecto de los cuestionarios, volvemos a la situación anterior, situación que puede verse claramente en el sistema presencial, en donde pequeños encargos son resueltos por alumnos que luego facilitan la tarea a otro que no la ha podido concluir. Si bien en el ámbito universitario no es común enviar encargos de una clase para la otra, si lo es necesario en el sistema de educación a distancia, en donde debemos ver la cara de los estudiantes y el grado de avance de las lecturas a través de sus producciones. El tema aquí radica en que al tratarse de esta

herramienta no ven la importancia de la lectura a fin de concluir un cuestionario, siendo este, por ejemplo, referente de los aspectos relevantes de algún a la hora de estudiar para un final. Tampoco ven la importancia de la correcta búsqueda de información, toda vez que estamos tratando en la mayoría de los casos con generaciones que han nacido con la computadora y requieren una alfabetización virtual, en el sentido de que las búsquedas sean de fuentes confiables; todo esto se aprende con la praxis. Entonces, ante estos atajos es cuando solicitan ayuda de algún compañero y desde el lado del docente que controla podemos ver como en ocasiones se repiten las mismas textuales respuestas y hasta formatos de presentación. Pero aquí, a nuestro criterio la cuestión no es tan simple como eliminar esta metodología de evaluación, que podría salvarse con algún examen de respuestas múltiples u otra herramienta que dé más confiabilidad; es necesario que el alumno que transita por una carrera universitaria se explaye, componga textos, narre. Como docentes no debemos olvidar que estamos preparando futuros profesionales que deberán presentar escritos sin importar la carrera que han seleccionado. Por lo tanto, no podemos considerar confiable como instrumento un trabajo práctico que, por ejemplo, sea la copia de su original, entonces aquí es cuando, recordamos palabras recibidas de un docente: *No se puede instruir a los alumnos respecto de su modo de actuar estando ya en el nivel universitario. El sujeto se inscribe en una carrera porque quiere aprender, de otro modo no estaría obligado a hacerlo.* Estas cuestiones, se solucionan en la instancia final, aquel que ha actuado con ética llegará de una manera distinta que quien no haya aprovechado las actividades para anotar en su haber todo lo que se ha transmitido. De todos modos este tema requiere de un análisis superador que tiene se relaciona con la ética; no por ello podemos eliminar esta herramienta ya que estaríamos actuando en desmedro del resto del grupo. El instrumento debe ser aplicado y sigue reuniendo las características de sumativo a este proceso de evaluación.

Los distintos instrumentos evaluativos que se aplican a la hora de conformar una evaluación de proceso son válidos en tanto el receptor lo tome como una actividad sumativa a su aprendizaje, y comprenda que se trata de un eslabón más en el camino del conocimiento. Como docentes, cada instrumento nos brinda información para hacer el seguimiento de los aprendizajes y también de la validación de esos instrumentos, ya que la praxis nos pone en el ejercicio constante de darnos cuenta como están siendo aplicados por los alumnos, cuestión que se ha detallado en la presente producción, toda vez que hicimos observaciones a determinadas herramientas puestas en prácticas a la hora de evaluar.

Claramente, un instrumento que se podría implementar es el trabajo cooperativo⁵ como composición conjunta para subsanar la herramienta de trabajo en equipo para el seguimiento de los aprendizajes en un contexto de educación a distancia.

Por lo tanto, y específicamente en una modalidad de aprendizaje – enseñanza a distancia, la evaluación procesal resulta ser favorable a la evaluación tradicional, toda vez que aplica un ritmo de estudio junto con la planificación a los alumnos que se desempeñan en forma autónoma, no así aisladamente. Coincidiendo con Gimeno Sacristán, en sentido de que "*el currículum abarcado por los procedimientos de evaluación, es en definitiva el currículum más valorado*"⁶, de modo que el currículum traspasado por la apreciación constante de los logros alcanzados por el alumno a través de procedimientos de control es otro modo de poner en práctica un programa: "*Lo que la experiencia de aprendizaje significa para los alumnos la transmite el tipo y contenido de los controles de que es objeto, bien se trate de procedimientos formales o informales, externos o realizados por el propio profesor que pondera un determinado tipo de contenido*"⁷

De todos modos, cuando de evaluación hablamos suele ser el punto final para ponderar un proceso, pero puede ser un punto de partida y reflexión para situar al docente en donde está posicionado y constantemente retroalimenta el proceso enseñanza -aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Camilioni, A. (1998): *La evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.

Celman, S. (1998): *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós. ,

De Ketele, J.-M. (1984): *Observar para Educar*, Madrid, Visor.

Duart Josep M. y Sangra Albert (Compiladores) (2004): *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

⁵Stigliano D. y Gentile D. (2006) Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y Encuentro. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

⁶Gimeno Sacristán. (1994): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*". Madrid. Morata. Cap. 10: El currículum Evaluado.

⁷Ibídem.

Gimeno Sacristán. (1994): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*". Madrid. Morata. Cap. 10: El currículum Evaluado.

Ley Federal de Educación N°24.195 y Resolución N° 1717/2007

Moschen, J. C. (2005): *Innovación educativa, decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires. Ed.Bonum.

Stigliano, D. Módulo Autónomo. Aprendizaje Universitario: La Evaluación

Stigliano D. y Gentile D. (2006): *Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y Encuentro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
