

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Negocios y Administración Pública

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

Co-diseño de clases secuenciales en el modelo híbrido
basado en grupos colaborativos

AUTOR: ALBERTO MARCELO BELLO

TUTORA: MARÍA ALEJANDRA MUGA

ABRIL DE 2024

Resumen

En el presente proyecto de intervención surgieron inquietudes relacionadas con el co-diseño de una secuencia de clases bajo la modalidad híbrida. A partir de lo planificado y desarrollado en ellas, se trazaron los objetivos generales y específicos que se pretenden dilucidar.

En este contexto, se caracterizó una situación secuencial de clases en el marco de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la carrera de Contador Público de la FCE-UBA bajo el modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje.

Para mejorar las estrategias de enseñanza, la intervención propuesta requiere analizar los roles de docentes y alumnos, la evaluación de los aprendizajes y la forma de comunicar los resultados. A partir de ello, se plantearon las siguientes acciones de factible implementación: 1) diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje; 2) organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre sus miembros; 3) comunicar aspectos y recursos técnicos; y 4) elaborar instrumentos de evaluación.

A partir del marco teórico y del diagnóstico de cada una de las acciones planteadas se formuló la propuesta de mejora de co-diseño de clases secuenciales en el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje.

En efecto, luego de seleccionar los contenidos a abordar, que resultan relevantes para la práctica profesional, se co-diseñaron las actividades didácticas bajo el formato de “*Trabajos Evaluativos Grupales*” y se procedió a su secuenciación, siguiendo un orden lógico, que permite plantear un problema de la realidad cotidiana para luego incrementar el grado de dificultad en una problemática cada vez más compleja durante la cursada.

Al inicio de cada semana de la cursada se plantean las consignas y se fijan las fechas de entrega de los avances que se integrarán en un portafolio por agrupación y contará con su retroalimentación por parte del “*Equipo de Docentes y Tutores*” (ED&T).

Finalmente, se prevé el monitoreo de la propuesta a través de la evaluación del proceso y final, en función de análisis cualitativo (a llevarse a cabo a través de un grupo de trabajo ad-hoc interdisciplinario externo) y Matriz TIC.

Palabras clave: Co-diseño de clases – Modelo híbrido – Blended learning – Grupos colaborativos – Co-evaluación

Índice

1. Introducción

- a) Fundamentación y planteamiento del problema.
 - a.1) Situación.
 - a.2) Problemática.
- b) Objetivos.
 - b.1) Objetivo general.
 - b.2) Objetivos específicos.
- c) Aspectos metodológicos.
- d) Destinatarios.
- e) Recursos materiales y humanos a implementar.
- f) Factores eventuales externos que pudiesen incidir en los resultados.

2. Marco Teórico

- a) El aprendizaje semipresencial (“*blended learning*”).
- b) La metodología de enseñanza-aprendizaje del “aula invertida”.
- c) El currículum y el perfil del graduado.
- d) Estrategias didácticas mediadas por tecnologías.
 - d.1) Diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje.
 - d.2) Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre sus miembros.
 - d.3) Comunicar aspectos y recursos técnicos.
- e) Evaluación continua de los aprendizajes.
 - e.1) Contenidos a evaluar.
 - e.2) Criterios de evaluación.
 - e.3) Instrumentos de evaluación.

3. Diagnóstico

- a) Análisis cuantitativo previo.
- b) Contexto de la asignatura.
- c) Análisis de las prácticas de enseñanza.
- d) Evaluación.
 - d.1) Evaluación Diagnóstica.
 - d.2) Evaluación Formativa.
 - d.3) Evaluación Sumativa.

4. Propuesta de mejora

- a) Síntesis del problema a resolver.
- b) Líneas de acción a desarrollar.
- c) Cronograma de trabajo.
- d) Cronograma de actividades.
- e) Actividades a desarrollar.
 - e.1) Actividades a desarrollar por el ED&T y los estudiantes.
 - e.1.1) Instancia previa.
 - e.1.2) Inicio.
 - e.1.3) Desarrollo.
 - e.1.4) Cierre.
 - e.1.5) Instancia posterior a la clase.
 - e.2) Co-diseño de actividades didácticas.
 - e.3) Organización del trabajo colaborativo.
 - e.4) Estrategias de comunicación.
 - e.5.) Co-evaluación y evaluación entre pares.
- f) Monitoreo.
 - f.1) Evaluación inicial.
 - f.2) Evaluación del proceso.

f.3) Evaluación final.

5. Conclusiones

6. Referencias bibliográficas

7. Glosario

8. Anexos

1. Introducción

a) Fundamentación y planteamiento del problema.

a.1) Situación.

A comienzos del año 2020, en épocas de prepandemia, contábamos con un conjunto de herramientas pensadas y diseñadas con una determinada estructura, forma de gestionar el tiempo, material de lectura y comunicación con los estudiantes a la hora de pensar en el diseño de una experiencia de aprendizaje desde lo presencial.

Empero, a partir de la pandemia (Covid-19) las tareas y estrategias que se venían realizando en forma presencial cambiaron sustancialmente. Ello nos llevó a repensar el rol docente en entornos virtuales, pensando en un rotundo cambio de diseño de estrategias de enseñanza, de comunicación y de selección, organización y administración de contenidos.

Ahora bien, en tiempos de post pandemia llegó el momento de pensar en una reconfiguración del rol docente a partir de las experiencias actuales, donde la enseñanza en forma presencial y virtual confluyan en una estrategia conjunta de manera tal de potenciar las bondades de ambas formas de enseñanza que dejen de lado las fronteras entre lo estrictamente presencial y virtual.

No debieran replicarse lisa y llanamente nuestras propuestas educativas de la presencialidad en la virtualidad, debiendo propiciarse cambios en la organización interna de nuestras cátedras.

En este contexto, se presenta la oportunidad de reconfigurar algunas prácticas de la educación universitaria, donde sea posible co-diseñar nuevos modelos de estar disponibles para estudiantes y pares.

Sentado ello, es imperante promover un aprendizaje que tenga por objeto reaprender a gestionar mejor la clase y a comprender que no se trata solamente de plataformas o aplicaciones, sino de cómo resolvemos flexible, resiliente y creativamente la mediación tecnológica en la enseñanza del nivel superior.

Para ello, debemos repensar los modos en que enseñamos y readecuar la planificación didáctica de manera tal de confluir en aportes significativos que generen ideas creativas que permitan transitar este proceso de transición.

En virtud de ello, se debieran reconsiderar las tareas concretas y las estrategias que llevamos adelante para el logro de los aprendizajes, teniendo en cuenta que algunas ya se venían llevando a cabo en forma presencial, pero que ahora adquieren otra relevancia y significado.

Pero tampoco debemos olvidar que el contacto y comunicación directa del profesor con el alumno resulta esencial, y en virtud de ello debiéramos promover la exploración de tecnologías emergentes que acompañen y complementen la enseñanza presencial y no que la reemplacen.

En efecto, en las recomendaciones del VII Encuentro de Profesores de Tributación de la AAEF se resolvió *“Reafirmar la necesidad del dictado “presencial”, que permita contar con una comunicación directa entre los profesores y alumnos en el ámbito de un aula física en las universidades, complementado e integrado inexorablemente con recursos, herramientas y estrategias pedagógicas específicas en plataformas virtuales (...). No obstante lo expresado en el punto anterior, se ratifica lo recomendado en el VI Encuentro con relación a la recomendación de avanzar en la formación y capacitación pedagógica específica de mediaciones a distancia (modalidad de carrera y aulas híbridas) permitiendo acceder a estudiantes cuyo domicilio esté fuera del ámbito físico de la Universidad, en particular en localidades del interior de provincias.”* (AAEF, 2022).

Así las cosas, debiéramos repensar los modos en que enseñamos y readecuar nuestra planificación de tiempos y espacios cuando co-diseñamos una clase en el modelo híbrido de enseñanza.

a.2) Problemática.

A partir de las experiencias de enseñanza en la presencialidad y en la virtualidad, que como docentes hemos transitado hasta el presente, nos planteamos el lugar que tienen las tecnologías en las aulas universitarias y su impacto en nuestros estudiantes y en la enseñanza en el nivel superior. Ello nos lleva a reflexionar sobre la problemática que se genera en torno a la posibilidad de implementar la modalidad de aprendizaje *“blended learning”*.

A partir de ello, caracterizamos una situación secuencial de clases en la búsqueda de responder a dicha inquietud, en el marco de la asignatura *“Teoría y Técnica Impositiva*

I” de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Las actividades propuestas en lugar de incorporar las tecnologías de la información para reforzar las estrategias de presentación y transmisión de contenidos, deben promoverse a través de actividades de exploración o indagación, trabajo autónomo y colaborativo que tengan por objeto fortalecer los vínculos entre los estudiantes y brindar oportunidades de “*aprendizaje significativo*”.

Las experiencias individuales pueden resultar una fuente de inspiración para generar ideas potenciales para la formulación del tema a investigar (HERNÁNDEZ SAMPIERI & MENDOZA, 2018). En este sentido, la problemática planteada resulta de interés personal y también podría ser de utilidad para la cátedra a la cual pertenezco, teniendo una conexión directa con ciertas cuestiones que nos interpelan en la práctica.

La investigación y docencia adopta el carácter formativo cuando el docente en formación debe tomar contacto con elementos de metodología de investigación educativa; y en los casos en que la actividad puede centrarse sobre la propia “*práctica*” implica una revisión crítica de la misma (BAQUERO & URALDE, 1997).

A partir de ello, surgen las siguientes inquietudes a abordar en el presente trabajo e incluir en la propuesta de co-diseño de clases bajo modalidad híbrida, que deje de lado las fronteras entre lo estrictamente presencial y virtual. En efecto, nos preguntamos ¿Cómo planifico el tiempo y el espacio de la clase? ¿Qué rol debe asumir el equipo de docente y tutores (ED&T)? ¿Qué rol deben asumir los alumnos? ¿Cómo establezco una base sólida de confianza y comunicación con los alumnos? ¿Cómo corroboro su nivel de participación?

b) Objetivos.

b.1) Objetivo general.

b.1.1) Co-diseñar clases secuenciales en el modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje basado en grupos colaborativos.

b.2) Objetivos específicos.

b.2.1) Planificar el tiempo y el espacio de la clase.

- b.2.2) Definir el rol que debe asumir el ED&T.
- b.2.3) Definir el rol que deben asumir los alumnos.
- b.2.4) Promover el trabajo en grupos colaborativos.
- b.2.5) Promover una base sólida de confianza y comunicación con los alumnos.
- b.2.6) Corroborar el nivel de participación de los alumnos.

c) Aspectos metodológicos.

En el presente trabajo se lleva adelante un proyecto que tiene por objeto implementar un plan de mejora de la calidad de clases secuenciales en el contexto de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la carrera de Contador Público de la FCE-UBA.

En efecto, se plantea una práctica de enseñanza que cambia rotundamente las dinámicas en el espacio aúlico y virtual, y reduce la brecha entre la formación académica y la práctica profesional.

La propuesta busca modificar una situación inicial conocida, partiendo de un diagnóstico producto del análisis de datos relevados a partir de fuentes secundarias y de un análisis cualitativo del contexto de la asignatura, de las prácticas de enseñanza y evaluación del curso efectuado a partir de la situación y del planteamiento de la problemática expuesta.

A partir de ello, se formularon las líneas de acción a desarrollar (es decir, un “*plan de acción*”), se elaboró un cronograma de trabajo y se propusieron las actividades didácticas pertinentes.

Finalmente, se contempla el monitoreo de la propuesta a través de la evaluación del proceso y final, en función de análisis cualitativo que será llevado a cabo por un grupo de trabajo ad-hoc interdisciplinario externo y a través de una Matriz TIC.

d) Destinatarios.

Los destinatarios del proyecto de intervención son los alumnos de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la FCE-UBA, requiriéndose un enfoque en la enseñanza semi-presencial bajo modalidad híbrida.

El presente proyecto resulta plenamente aplicable a las modalidades de ofertas académicas de posgrado de facultades de ciencias económicas cuya metodología de enseñanza debiera converger a la modalidad de aula virtual.

e) Recursos materiales y humanos a implementar.

e.1) Recursos humanos:

- * Profesor adjunto.
- * Jefe de trabajos prácticos.
- * Profesores auxiliares.
- * Tutores.
- * Personal de apoyo técnico que asiste a los docentes en el uso de recursos tecnológicos.
- * Grupo multidisciplinario ad-hoc creado con el objeto de evaluar el proceso.

e.2) Recursos materiales:

- * Laboratorio multimedia equipado con computadores con conexión a internet.
- * Bibliotecas virtuales.
- * Pizarras electrónicas digitales.
- * Dispositivos de mejora para discapacidades físicas, visuales, auditivas, entre otras.
- * Servidores que permitan alojar las siguientes herramientas:
 - Plataforma educativa “*Sharepoint*” (Moodle).
 - Salas virtuales (Zoom, Google Meet, Teams, etc.).
 - E-portfolios.
 - Foros de discusión.
 - Blogs.
 - Chats.
 - Fichas resumen electrónicas.
 - Archivos en formato “*pdf*”.
 - Simuladores interactivos.
 - Videos de apoyo.
 - Otros (Evernote, Podscats, Kahoot, Genially, etc.).

f) Factores eventuales externos que pudiesen incidir en los resultados.

A partir de las dificultades detectadas en oportunidad del co-diseño de las clases secuenciales de la cátedra, las mismas se encontrarán sujetas a revisión, evaluación y ajustes que requieren su seguimiento permanente.

Asimismo, se enfrentarán a la resistencia al cambio por parte de los actores que tengan intereses afectados y ello implica que debemos prever aquellas barreras a las que nos enfrentamos. Ellas se presentan cuando las personas involucradas carecen de interés en el mismo o bien tratan de evitar prestar colaboración a los efectos de preservar el “*status quo*”.

En virtud de ello, el proceso de intervención será exitoso si se trata adecuadamente dicha problemática que se presenta en toda organización y más aún en las instituciones educativas, las cuales son muy dinámicas.

Se entiende por cambio curricular a un cambio sociocultural profundo que afecta a los distintos aspectos de una institución educativa, atento a que se ponen en juego cambios y transformaciones en las distintas dimensiones de la vida institucional (CAMILLIONI, 2001).

Por su parte, deberemos considerar la capacidad que posee el nuevo diseño de las clases propuestas para afrontar los problemas y necesidades identificadas, su coherencia respecto al nivel de articulación que tiene entre su diseño y las prácticas pedagógicas de los actores que integran la institución, su factibilidad en términos de recursos humanos y técnicos y su viabilidad respecto a la disponibilidad de recursos críticos o a las necesidades de negociaciones para el logro de apoyos institucionales y de los actores involucrados y construcción de redes (DAVINI, 1999).

Asimismo, los cambios propuestos prevén modificaciones de las estrategias de enseñanza y, fundamentalmente, las de evaluación, dado que no hay señal más clara de lo que pretende una institución educativa que las formas que emplea para evaluar los aprendizajes y los saberes (CAMILLIONI, 2001).

En efecto, toda propuesta de reforma curricular se enfrenta ante determinadas barreras que resultan inevitables en toda institución educativa, entre ellas la resistencia al cambio surge como primer obstáculo a sortear a los efectos de que el co-diseño de las clases cobre virtualidad.

Además, debe evaluarse la posibilidad de superar los problemas y necesidades que generan los cambios propuestos que se pretenden implementar, los recursos humanos y

técnicos con que se cuenta para afrontar los cambios y también los aspectos políticos, atento a que se requiere del apoyo institucional de todos los actores involucrados.

Finalmente, debe contemplarse que la intervención propuesta requiere modificar las estrategias de enseñanza, la evaluación y la forma de comunicar los resultados.

2. Marco Teórico

La tecnología educativa ha contribuido positivamente a un cambio abrupto del proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos lleva a repensar el rol docente en entornos virtuales y a reconsiderar las estrategias de enseñanza que se venían desarrollando de manera presencial y semipresencial.

Ello ha generado un cambio sustancial en el diseño de estrategias de comunicación, dado que en el contexto actual las clases que se venían impartiendo han migrado a las clases sincrónicas (en tiempo real) y asincrónicas, además de facilitarse el trabajo colaborativo a través de foros, chats o videoconferencias. También ha cambiado la forma de organización y administración de los contenidos y los recursos para gestionar las actividades de los estudiantes.

En este sentido, lo que se debe profundizar es la construcción de un espacio de reflexión permanente sobre las implicancias de la integración de la tecnología para potenciar, actualizar y resignificar las prácticas de enseñanza aprendizaje mediadas por tecnologías. Todo ello para garantizar una formación integral de los futuros profesionales.

La enseñanza virtual se caracteriza por flexibilizar el aprendizaje procurando que el alumno tenga autonomía en cuanto al lugar, tiempo, métodos y ritmo de enseñanza y aprendizaje. Esta modalidad de enseñanza se focaliza en el estudiante en lugar del docente, promoviendo el cambio de su rol a mentor y facilitador del aprendizaje y promoviendo la autonomía de los alumnos en su aprendizaje a lo largo de toda la vida (SALINAS Y MARÍN, 2017).

En la cátedra de la asignatura *“Teoría y Técnica Impositiva I”* de la FCE-UBA, donde me desempeño, se promueven actividades de enseñanza-aprendizaje centradas en los alumnos (*“aprendizaje invertido”*) y el trabajo colaborativo con el objeto de promover el *“aprendizaje significativo”* a partir de la reflexión, comprensión y co-creación.

Se debieran implementar actividades didácticas desafiantes que se vinculen con el ejercicio profesional futuro y contemplen el trabajo en grupos heterogéneos y el trabajo autónomo, bajo el acompañamiento del ED&T.

a) El aprendizaje semipresencial (*“blended learning”*).

El aprendizaje semipresencial o mixto, denominado *“Blended learning”*, se basa en la teoría constructivista que tiene por objeto centrar las actividades de aprendizaje en los alumnos, convirtiéndolos en protagonistas del proceso.

Se caracteriza por flexibilizar el espacio y tiempo de aprendizaje, potenciar la autonomía de los alumnos, promoviendo la reflexión sobre el error y estimulando la confianza en sus capacidades y conocimientos previos; y fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes y alumnos, y de éstos entre sí.

Existen diversas modalidades de enseñanza que se relacionan con el aula virtual: i) el dictado de clases en forma presencial acompañado con algún recurso virtual como complemento o recurso de apoyo; ii) el dictado semi-presencial que combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y a distancia; y iii) el dictado a distancia que se caracteriza por estar conformado por el aula virtual como único espacio educativo.

El *“blended learning”* es una modalidad de aprendizaje que combina la enseñanza de modo remoto y presencial (modalidad híbrida) con el objeto de usufructuar las ventajas de ambas modalidades para alcanzar un aprendizaje más eficiente.

A los efectos de desarrollar este modelo de aprendizaje se requiere establecer objetivos claros y ejecutar de forma sistémica un plan que permita aprender rápidamente de los errores.

Asimismo, se debe contar con los recursos humanos y tecnológicos adecuados para implementar el modelo y evaluar los resultados.

Esta modalidad aumenta el potencial de progreso del aprendizaje de los estudiantes, fomenta el uso de herramientas digitales, facilita la personalización de los aprendizajes de los alumnos e incrementa su compromiso y motivación.

En este sentido, podemos destacar dos modalidades para llevar adelante el aprendizaje semipresencial, a saber: i) Modalidad sincrónica: el docente y los alumnos están presentes

en tiempo real en los encuentros online, potenciando su interacción y favoreciendo el estudio de materias que se caracterizan por su complejidad; ii) Modalidad asincrónica: la presencia del docente y los alumnos en tiempo real durante los encuentros online no resulta necesaria, potenciando el trabajo autónomo y permitiendo que los alumnos puedan controlar su propio ritmo de aprendizaje.

Por su parte, existen diferentes posibilidades de aplicar la enseñanza semipresencial, las cuales se pueden combinar a los efectos de su optimización: i) Modelo de conductor cara a cara: se acerca al modelo de enseñanza presencial, dado que en su mayor parte del tiempo la enseñanza se imparte de manera presencial, siendo acompañada con recursos en línea; ii) Modelo de aula invertida: combina el aprendizaje presencial con la formación online, permitiendo que los alumnos estudien los contenidos en sus hogares y en la clases presenciales se refuerzan los conceptos aprendidos; y iii) Modelo de rotación: combina la enseñanza bajo la modalidad sincrónica y asincrónica.

Surgen dudas e inquietudes en torno a cómo implementar este modelo híbrido y cómo hacer para que fortalezca nuestras prácticas para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

La postpandemia trajo aparejada la posibilidad de implementar nuevos modelos que nos interpelan y nos llevan a pensar de manera colaborativa nuevas prácticas y nuevos escenarios de aprendizaje.

La presencialidad se encuentra atravesada por la virtualidad y el modelo híbrido no es una mezcla de lo presencial y virtual, sino que es un producto diferente. En efecto, el modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje es una modalidad educativa que combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y a distancia.

La modalidad de aula híbrida no es una nueva modalidad de aprendizaje a distancia, sino que representa una nueva modalidad de presencialidad virtual o remota que actualmente permite la tecnología.

En virtud de ello, debemos pensar en aprendizajes situados que tengan en cuenta las dudas e inquietudes que surjan en torno a cómo implementar este modelo híbrido, cómo hacer para fortalecer nuestras prácticas y para que nuestros estudiantes logren aprendizajes significativos.

Los estudiantes que ingresan a la universidad actualmente esperan que ésta les ofrezca soluciones inmediatas a sus problemas y retos de aprendizaje. Las universidades cada vez

más deberán optar por diseñar cursos en línea, incluso siendo presenciales, como una opción de futuro inmediato. También deberán asumir que las propuestas formativas a distancia pueden favorecer un cambio en su estrategia formativa, para flexibilizarla y centrarla en el estudiante a la vez que deberán adoptar nuevas estrategias de organización de la docencia basadas en entornos TIC no presenciales (GISBERT CERVEFRA, DE BENITO CROSETTI, PÉREZ GARCIES & SALINAS IBÁÑEZ, 2018)

Algunas de las características que distinguen al modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- Posibilita el trabajo autónomo, permitiendo alcanzar un alto grado de autonomía del alumno mediante el aprendizaje en forma remota, mientras que otra parte del proceso se lleva a cabo en forma presencial con el acompañamiento del equipo docente.
- Permite que el estudiante controle su tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje, promoviendo un mayor compromiso, atento a que pueden continuar aprendiendo en sus hogares y con los dispositivos que están a su alcance.
- Combina recursos y herramientas didácticas de la modalidad de enseñanza presencial y virtual, facilitándose su acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Prevé la posibilidad de combinar el aprendizaje mediante la integración de clases sincrónicas y asincrónicas.
- Facilita la planificación de actividades en línea en forma periódica y sistemática.
- El foco del aprendizaje se centraliza en el estudiante a partir del uso de las tecnologías, permitiendo que puedan estudiar los contenidos a su propio ritmo y reciban retroalimentación del docente en forma continuada.
- No es una metodología de enseñanza, sino un medio a partir del cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las actividades desarrolladas a través de las clases presenciales y virtuales son planificadas, acompañadas y evaluadas.
- Facilita la comunicación, el intercambio y el trabajo en equipo, promoviendo la interacción y colaboración entre los docentes y alumnos, y entre éstos entre sí.

- Promueve el trabajo colaborativo que acerca a los alumnos a la práctica profesional y permite ajustar las brechas entre la formación y el mundo del trabajo, que sin lugar a dudas es una preocupación propia de la educación en el nivel superior.

Este modelo optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y aporta valor agregado a la experiencia educativa de docentes y estudiantes.

En efecto, maximiza el tiempo de trabajo del equipo docente y permite mayor flexibilidad en cuanto al acceso de materiales y herramientas educativas, mayor autonomía en el proceso educativo y mayor aprovechamiento del tiempo en el aula para los alumnos.

b) La metodología de enseñanza-aprendizaje del “*aula invertida*”.

La enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno mediante el uso de la potencialidad del “*aula invertida*” (“*flipped classroom*”) permite que los alumnos puedan previamente recabar información, reconocer y definir los principales conceptos que luego podrán profundizar durante el desarrollo de la clase.

Esta metodología propone una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se contrapone al sistema educativo tradicional, dado que propone que los alumnos estudien y preparen sus clases fuera del espacio aúlico, accediendo a los contenidos de las asignaturas en forma remota, para luego posibilitar que interactúen y realicen sus actividades de manera participativa.

En virtud de ello, se generan oportunidades para trabajar en grupo, debatir y analizar ideas, entre otras, con el apoyo de la tecnología y con la asistencia del ED&T.

Como docentes debemos ser capaces de centrar la mirada en los estudiantes. Ello supone cambiar la perspectiva que lo limita y lo sumerge en la mera transmisión de los contenidos. En este contexto, el docente debe pasar a ser un gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes, como facilitadores y constructores de saberes. Ello implica que el estudiante asuma un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un rol autónomo, reflexivo, profundo y colaborativo.

En efecto, se debe promover la enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno mediante el uso de la potencialidad del “*aula invertida*” que permite que los alumnos puedan previamente recabar información, reconocer y definir los principales conceptos que luego podrán profundizar durante el desarrollo de la clase.

La estrategia didáctica del aula invertida permite aprovechar el tiempo en el aula para contextualizar los conceptos teóricos que han sido revisados en forma autónoma de manera previa por los estudiantes (POLANCO GARAY Y MORÉ SOTO, 2021).

c) El currículum y el perfil del graduado.

c.1) El currículum.

La propuesta se realiza a partir de la última modificación del diseño curricular (CUDAP: EXP-UBA: 11.041/2020, 19/3/2020) del Plan de Estudio de 2019 de la carrera de Contador Público de la FCE-UBA donde desarrollo mi actividad docente. En efecto, el diseño curricular constituye el eje de la dinámica institucional estableciendo los parámetros y unificando criterios para el desarrollo de las carreras que ofrece la Facultad.

En la fundamentación de la actualización del plan de estudios se menciona que *“La Facultad de Ciencias Económicas, asumiendo su responsabilidad por el rol protagónico que siempre se planteó en la región, con miras al futuro, y tendiente a lograr una currícula homogénea para la formación del Contador Público del Siglo XXI, elabora la presente actualización. Para ello, se ha considerado útil repensar la puesta en práctica de los contenidos formativos a la luz de los años que transcurrieron desde el inicio del plan de estudios vigente, sin cambios fundamentales desde 1997. De este modo se procede a adecuarlo a las necesidades que han ido surgiendo por medio de propuestas educativas innovadoras.”*

El currículum adopta la forma de idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza en una institución educativa. *“Esta idea, no obstante, no se plasma como un conjunto de intenciones o de objetivos a realizar, sino como un conjunto de principios y acuerdos que se intentará llevar a la práctica para después evaluarlos. Es una posibilidad, una declaración de intenciones y una guía para la acción que está sujeta a prueba y que debe ser objeto de una presentación pública.”* (GVIRTZ Y PALAMIDESSI, 1998).

El currículum *“expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.”* (STENHOUSE, 1998).

En este sentido, el currículum es el modo de llevar a la práctica las acciones y recomendaciones respecto a la enseñanza y aprendizaje en el aula en el marco de un proceso continuo y flexible que se encuentra en permanente reconstrucción.

El modelo docente que se adopta es el “*modelo personalista*” a través del cual el docente asume el rol de facilitador de “*aprendizajes significativos*” que tiene por objeto promover la autoeducación y el autodesarrollo del alumno.

Ello se encuentra contemplado en el desarrollo de la propuesta curricular en el apartado que prevé el papel esperado de docente y alumnos que ha sido replanteado en la última modificación curricular, donde se requiere que los alumnos asuman un papel más activo en su aprendizaje.

En efecto, la experiencia propia adquirida en la cátedra de “*Teoría y Técnica Impositiva I*” donde dicto mis clases se evidencia la existencia de un “*currículum oculto*”, atento a la autonomía con la que cuenta cada cátedra, se diseñan actividades a partir del trabajo colaborativo de los alumnos promoviendo el “*aprendizaje significativo*” a partir de la reflexión, comprensión y co-creación de las propuestas de clase, donde éstos asumen el rol de generadores de conocimiento.

Así las cosas, se evidencia una tendencia a promover una “*concepción problematizadora*” en contraposición a la “*concepción bancaria*”, en términos de Freire. En este sentido, el buen docente reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza y no se conforma con el preconcepto de que el estudiante asiste a las aulas a escuchar lo que dice el docente porque es quien detenta el poder y es quien debe transmitirlo y aquel solo es un mero receptor de información. A contrario sensu, el alumno tiene un rol activo en la relación enseñanza-aprendizaje.

El modelo de currículo del diseño curricular analizado adopta el enfoque del “*maestro liberador*” que pone en primer plano el contenido. Al respecto, debe contemplarse que “*El enfoque del ejecutivo destaca lo que el docente hace. El enfoque del terapeuta pone énfasis en lo que el estudiante es y decide llegar a ser. Cada estilo de enseñanza tiene diferentes propósitos (que parecen excluirse recíprocamente si tenemos en cuenta los argumentos que acabamos de esbozar). El docente ejecutivo busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos. El docente terapeuta apoya y guía al alumno para que llegue a ser una persona auténtica (...). El enfoque del liberador de*

la enseñanza pone en primer plano el contenido.” (FENSTERMACHER Y SOLTIS, 1998).

Las últimas modificaciones curriculares introducidas al Plan de Estudio tuvieron por objeto generar herramientas teórico prácticas en miras de ofrecer propuestas alternativas e innovadoras ante los nuevos desafíos que requiere la formación de los estudiantes para que adquieran habilidades y destrezas para el futuro ejercicio profesional. Estas actividades no se encuentran explícitas en el plan de estudio ni en los programas de enseñanza. En virtud de ello, se indicó y desagregó la carga horaria que cada una de las asignaturas dedica a la práctica.

A los efectos de experimentar un desarrollo sustantivo en la Carrera de Contador Público debiera promoverse el desarrollo de proyectos de investigación en actividades de formación práctica en áreas disciplinares (Contabilidad e Impuestos) con la participación de alumnos y docentes de la Carrera con carga horaria suficiente para llevarlas a cabo.

En la fundamentación de la actualización del diseño curricular de la Carrera de Contador Público se manifiesta que *“La actualización y el consecuente mejoramiento de los planes de estudio necesitan de la convicción sobre la transitoriedad de los saberes científicos y la decisión política de que mejorar siempre es posible.”*

Se observan en el documento curricular analizado signos de modernización y adaptación al futuro que viene definiéndose la carrera como *“presencial con cursado alternativo de asignaturas virtuales o a distancia”* y se ha repensado la puesta en práctica de los contenidos formativos adecuándolos a las necesidades que han ido surgiendo por medio de propuestas educativas innovadoras.

c.2) El perfil del graduado.

El perfil del graduado tiene por objeto representar el punto de llegada de la formación, cuya interpretación se hace a partir de las demandas sociales, procedentes de diversos campos de la cultura (ciencia y tecnología, trabajo, política y social).

En efecto, el perfil del graduado que surge del diseño curricular ha sido diseñado en función de las competencias generales, que constituyen articulaciones entre los conocimientos y sus contextos de aplicación (saber y saber hacer), garantizadas por la relación entre ellas.

Empero, la construcción de un perfil claro de formación en competencias en el nivel de grado resulta dificultoso, atento a que no solo deben acreditarse sus conocimientos y habilidades, sino que deben contemplarse otros aspectos sociales, laborales y aquellos relacionados con la generación de cambios en los campos vinculados con sus áreas de actuación.

A partir de competencias generales previstas para el ejercicio profesional del graduado se diseña el currículum de la Carrera de Grado de Contador Público que se encuentra estructurado en su Plan de Estudio.

Así las cosas, debiera evaluarse la posibilidad de reducir los contenidos manejados en forma enciclopédica en los programas, modificar el sistema de trabajo en el aula, pero también el sistema de informar acerca de los resultados escolares y ello implica modificar la evaluación y cambiar los sistemas de calificación de los aprendizajes (DÍAZ BARRIGA, 2011).

d) Estrategias didácticas mediadas por tecnologías.

En la actualidad los estudiantes tienen acceso a nuevas formas de comunicarse, dado que las nuevas generaciones tienen acceso a nuevos saberes tecnológicos que requieren enfocarnos en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza. Este nuevo contexto tecnológico y social nos lleva a replantearnos cambios sustanciales en nuestras prácticas de enseñanza donde los soportes que venía utilizando el docente van migrando a contenidos audiovisuales con el objeto de atender un mayor interés de esta nueva generación de nativos digitales.

Ello nos lleva a reflexionar cuando planificamos nuestras propuestas de enseñanza, en el sentido de que debemos conocer de antemano quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son sus necesidades e intereses y cómo aprenden hoy en día. Es por ello, que antes de diseñar las clases resulta necesario conocer a nuestros alumnos cuyos saberes e inquietudes son diametralmente opuestos a los que teníamos cuando ocupábamos su lugar como educandos.

Uno de los desafíos que tiene la universidad con la sociedad es cambiar el enfoque de enseñanza unidireccional, en que los docentes tienen el saber y lo imparten a sus estudiantes, siendo estos meros receptores.

En este sentido, se debiera promover un enfoque multidireccional, que modifique por completo cómo enseñar, cómo diseñar las estrategias de enseñanza, cuál es el papel de los estudiantes y cómo funcionan las estructuras cognitivas y afectivas evaluando los sujetos que aprenden (MORENO OLIVOS, 2011).

Propiciar buenas prácticas de enseñanza supone *“lograr prácticas que, con intencionalidad definida y explícita, logran promover la interacción, no solo entre los alumnos y docentes, sino también entre los propios alumnos”* (ANIJOVICH, 2009).

El buen docente reflexiona sobre sus propias prácticas de enseñanza con una intencionalidad diferente al pensar en la cotidianeidad. No se conforma con el preconcepto de que el estudiante va a las aulas a escuchar lo que dice el profesor porque éste es quien detenta el saber y es quien debe transmitirlo y el alumno es un mero receptor de información.

La idea es *“taladrar”* de alguna manera estos supuestos y pensar la clase de una manera más genuina, no centrada en los dispositivos tecnológicos, que no son tan importantes. No se trata de pensar las clases a partir de los dispositivos, sino más bien dar vuelta a los sentidos por los cuales el docente hace lo que hace, enseña lo que enseña, y en todo caso los dispositivos los usa para apoyar la enseñanza (STEIMAN, Entrevista en la UNRaF).

Podemos innovar en nuestras aulas, diseñando nuevos modos de enseñar, planteando posibles recorridos para nuestros estudiantes y desarticulando nuestras prácticas docentes y modos en que nos comunicamos con nuestros estudiantes y colegas.

Ello implica desarrollar un diseño organizado de estrategias de comunicación, selección, organización y administración de contenidos y una buena gestión de los estudiantes en entornos virtuales.

Esos cambios debieran formar parte de la planificación y/o estrategias institucionales elevando el nivel de innovación al plano de la institución educativa y de esta manera se alcanza una mayor intensidad en la innovación que poseen los cambios en los roles de profesores y estudiantes (ZABALZA BERAZA, 2012).

La concepción tradicional de la enseñanza de las ciencias económicas ha venido siendo interpelada desde antaño y más aún ante la complejidad que trae aparejado el nuevo contexto social en que desarrollamos nuestras prácticas, donde las nuevas generaciones de estudiantes tienen habilidades y capacidades de nativos digitales.

En este sentido, ante la necesidad de los graduados y posgraduados en ciencias económicas de adquirir una sólida formación en materia impositiva, atento a la significativa importancia que tienen para la sociedad en su conjunto que los profesionales egresados se encuentren capacitados para la toma de decisiones en ambientes cada vez más turbulentos, se torna imprescindible incorporar la modalidad de enseñanza del aula virtual en la asignatura de *“Teoría y Técnica Impositiva I”*, como complemento de la enseñanza magistral que se viene impartiendo desde hace décadas, pero que en la actualidad ha pasado a un segundo plano por acción de los vertiginosos avances de las TICs.

El avance acelerado de las nuevas TICs ha traído aparejada la necesidad de implementar la metodología de enseñanza a través del aula virtual como complemento de la enseñanza en el aula mediante clases magistrales. Mediante esta tecnología el alumno adopta un rol más activo, interactuando con el profesor, así como también con el resto de sus compañeros a través de su participación en grupos colaborativos, utilización de simuladores de aprendizaje, entornos multimediales para la resolución de problemas complejos, hipertextos para la comprensión lectora, etc., permitiendo documentar sus experiencias a través del uso de portfolios.

Este proceso necesariamente traerá aparejada una pérdida de importancia relativa de la clase magistral como metodología docente predominante, dadas sus limitaciones para el logro de un *“Aprendizaje Significativo”*.

En efecto, es imprescindible la utilización de las TICs por parte de los equipos docentes a los efectos de adaptarse a los constantes cambios curriculares que cada vez exigen mayor coordinación de actividades, de manera tal de poder armonizar las distintas actividades mediante la nueva concepción de trabajo colaborativo y cooperativo.

La generación de hoy al sentirse parte de estos nuevos saberes tecnológicos exige metodologías de enseñanza distintas en el ámbito educativo, siendo creativas e inventivas, y generándose un intercambio de saberes entre los educandos (SERRES, 2014).

Debemos desarrollar la capacidad de uso de las herramientas digitales en situaciones de aprendizaje y reconocer que formar es más que impulsar aprendizajes (DÍAZ BARRIGA, 2019).

Sentado ello, los estudiantes se sienten digitales, sobre todo fuera de la institución escolar. Empero, los centros de enseñanza siguen sin contar con visiones globales de lo que implica el conocimiento en la era digital y sin estrategias para desarrollar la ciudadanía digital (SANCHO, HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, RIVERA, 2016, en SANCHO-GIL, 2018).

En este sentido, los jóvenes buscan información, pero en general no están capacitados para ello. En este sentido, las actividades de búsqueda y tratamiento de la información resultan mecánicas y no revelan un trabajo sistemático de selección y organización adecuada que permita la construcción del conocimiento.

En efecto, la información debe ser seleccionada con criterio y para ello se debe dotar al alumno de las herramientas para que pueda lograr dicho cometido, ya sea mediante el trabajo autónomo o colaborativo.

En virtud de ello, el sistema educativo en el nivel superior, así como también en el resto de los niveles, debe asumir el compromiso de fomentar el desarrollo de competencias digitales.

La experiencia de los estudiantes apunta a la dificultad que conlleva entender las implicancias pedagógicas del uso de unas tecnologías que rompen las formas tradicionales de entender el aprender y el enseñar y el papel de los medios de enseñanza (SANCHO-GIL, 2018).

La tecnología posibilitó la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión. Se constituye en la búsqueda más genuina para ayudar a entender. En este sentido, la tecnología ilumina porque despliega la comprensión, porque posibilita la transferencia y permite reconocer el uso de conceptos, ideas, principios y sus relaciones. La tecnología se ubica en el centro del conocimiento y se sostiene por la fuerte preocupación por tratar temas del currículum (LITWIN, 2005).

Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y, respetuoso de los tiempos que necesita el aprender. Las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian, pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender (LITWIN, 2005).

Las tecnologías digitales permiten ampliar la cobertura, la cantidad de docentes capacitados y poner a circular materiales valiosos. Generan un mayor intercambio de recursos, experiencias y opiniones entre los participantes rompiendo la interacción vertical que caracterizaba a los cursos tradicionales (VEZUB, 2013).

El aumento exponencial de la información y el conocimiento disponible requiere un planteamiento cualitativo de su transmisión, difusión y adquisición, tanto individual como colectivamente. En este contexto, se requiere mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la transformación de la figura del docente como mero transmisor de información pasando a ser el guía que permite a los estudiantes desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento (SANCHO-GIL, 2018).

El escenario actual nos interpela y nos obliga a repensar los modos en que enseñamos, debiendo planificar acciones formativas de un modo diferente que contemplen que el docente es capaz de centrar su mirada en el estudiante, que éste tiene un rol activo, que los materiales didácticos son concebidos como recursos educativos abiertos y son capaces de generar conocimiento de alto nivel y que éste se construye atento que se genera de la interacción de todos los actores involucrados y no le pertenece solo al docente (GRAND, MUGA & GOLDMAN ROTA, 2021).

En las recomendaciones del VII Encuentro de Profesores de Tributación de la AAEF se resolvió *“Ratificar lo decidido en el VI Encuentro con relación a la enseñanza de las materias “Finanzas Públicas y Derecho Financiero” y “Derecho Tributario” y “Teoría y Técnica Impositiva”, en cuanto a requerir a las Universidades la continuidad de la adopción de herramientas didácticas de soporte informático para la creación de cursos virtuales, con la finalidad de ayudar a los profesores a crear comunidades de aprendizaje en línea, de acuerdo a las características de cada carrera. Para aquellas Universidades que las hayan adoptado, recomendar que mantengan el carácter dinámico, lo que se lograría con su constante actualización y la utilización de foros, como recursos para que sean espacio de pensamiento y reflexión, y no exclusivamente como un lugar estanco donde intercambiar documentos.”* (AAEF, 2022).

A partir de las experiencias de enseñanza en la presencialidad y en la virtualidad que como docentes hemos transitado hasta el presente se plantea el lugar que tienen las

tecnologías en las aulas universitarias y el impacto que tienen en nuestros estudiantes y en la enseñanza en el nivel superior.

A partir de ello, se caracteriza una situación secuencial de clases en la búsqueda de responder a dicha inquietud, en el marco de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas.

Las acciones posibles a implementar son las siguientes: 1) diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje; 2) organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre sus miembros; 3) comunicar aspectos y recursos técnicos; y 4) evaluar en forma continua los aprendizajes.

d.1) Diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje.

Cuando planificamos nuestras propuestas de enseñanza no solo debemos contemplar la actualización de las tecnologías de la información sino también debemos conocer de antemano quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son sus necesidades e intereses y cómo aprenden hoy en día.

Es por ello, que antes de diseñar las clases resulta necesario conocer a nuestros alumnos cuyos saberes e inquietudes son diametralmente opuestas a las que teníamos cuando ocupamos su lugar como educandos.

El diseño de actividades a partir del trabajo colaborativo de los alumnos promueve el aprendizaje significativo a partir de la reflexión, comprensión y co-creación de las propuestas de clase, donde éstos asumen el rol de generadores de conocimiento.

Estas nuevas prácticas mediadas por tecnologías tienen por objeto potenciar el conocimiento desde una mirada distinta que configuren nuevos roles docentes al interior de las cátedras.

En este sentido, el saber ya no se encuentra centrado exclusivamente en el docente, resultando necesario redefinir su rol adaptándose a las nuevas necesidades de esta nueva generación de alumnos (nativos digitales) que requiere promover el intercambio de saberes.

Al diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje hay dos asuntos que el docente debería considerar: uno está enfocado en el aprendizaje de los docentes, mientras que el

otro está enfocado en el aprendizaje de los estudiantes. Empero, hay lugares en los cuales simplemente no hay suficiente tiempo para enfocarse adecuadamente en ambos. En este contexto, el desafío para los profesores está en encontrar maneras de asegurar su propio aprendizaje y el aprendizaje de sus estudiantes, pues se complementan el uno al otro; en vez de permanecer en conflicto y competencia (BAIN, 2015). Aunque la enseñanza se encuentre mediada por tecnologías no encontramos diferencias al respecto.

Las *buenas prácticas de enseñanza* implican el desarrollo de habilidades diversas, rutinarias y adaptativas, que sean capaces de generar las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar y que ofrezca alternativas para que los estudiantes puedan construir conocimiento que conduzca a un “*aprendizaje profundo*”. En este sentido, el primer paso para cultivarlo es alentar las intenciones de los estudiantes para aprender profundamente (BAIN, 2015).

Los desafíos educativos de la sociedad digital evidencian que su implicación en un proceso de aprendizaje adquiere sentido cuando participan en experiencias creativas, con sentido y que requieran reflexionar, evaluar, analizar, crear, aplicar... Cuando usan las TIC como recurso para facilitar la investigación. Cuando son considerados como sujetos activos, creativos y con autoría. Cuando encuentran que se les acompaña y guía en su proceso de aprendizaje. Cuando aprenden de manera situada y desde el diálogo, la investigación, la autonomía, la incertidumbre y la colaboración. Cuando hacen públicas y comparten con otros sus trayectorias y experiencias y se comprometen al sentirse desafiados (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017b, en SANCHO-GIL, 2018).

Propiciar buenas prácticas de enseñanza supone “*lograr prácticas que, con intencionalidad definida y explícita, logran promover la interacción, no solo entre los alumnos y docentes, sino también entre los propios alumnos*” (ANJOVICH, 2009).

Uno de los efectos más interesantes de las nuevas tecnologías sobre la enseñanza es que éstas adoptan un carácter de semi-presencialidad, es decir, el tiempo de aprendizaje debe ser repartido equitativamente entre la realización de tareas con máquinas y entre la participación en grupos sociales para planificar, discutir, analizar y evaluar las tareas realizadas (AREA MOREIRA, 2000).

d.2) Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.

El trabajo colaborativo a través de agrupaciones es una estrategia de enseñanza que tiene por objeto que los alumnos aprendan a trabajar en grupo los contenidos relacionados con la tarea específica desarrollada. Es por ello que es un instrumento de evaluación adecuado para la evaluación formativa.

Se deben complementar con revisiones entre pares que permitan retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su ponderación debiera formar parte de la nota final. Ello implica que las presentaciones deberán ser revisadas y consensuados sus contenidos por los integrantes de otras agrupaciones, debiendo efectuar las devoluciones pertinentes, mediante su exposición y justificación en el chat del curso. De esta manera, se procederá al registro y publicación de sus intervenciones en el campus de la Facultad.

Durante las exposiciones el equipo docente podrá realizar las consultas y devoluciones pertinentes a las agrupaciones.

Finalmente, se debe promover la utilización de “*portafolios*” que se caracterizan por reunir evidencias producidas en distintos momentos del proceso de aprendizaje resultando aplicables principalmente en el modelo híbrido que se propicia dado que integra funciones de seguimiento y evaluación formativa (preentregas) y sumativa (presentación final).

Se deben conformar grupos de trabajo colaborativos desde el inicio del curso a los efectos de complementar los exámenes parciales en la etapa formativa, debiendo desarrollar los temas propuestos por el docente a partir de consignas apropiadas a los fines didácticos, redactadas con claridad y bien comunicadas.

Las actividades propuestas tienen por objeto promover el “*aprendizaje invisible*” entre los grupos de trabajo de manera tal de fomentar el aprendizaje informal entendido como generadores de conocimientos que se desarrollan en entornos informales entre pares de manera lúdica (COBO, 2011).

La posibilidad de organizar el curso en grupos de trabajo propicia el estudio colaborativo y permite aplicar el aula invertida que permite a los alumnos preparar sus propias clases.

La doctrina distingue entre “*aprendizaje cooperativo*” y “*aprendizaje colaborativo*” para caracterizar al trabajo de estudio en grupo. La metodología de aprendizaje de trabajo cooperativo tiene por objeto lograr que los alumnos se encuentren motivados y una participación activa de los integrantes de los grupos de estudio. Mientras tanto, en el aprendizaje colaborativo los alumnos que integran un grupo de estudio son responsables de su aprendizaje y del resto de los miembros del equipo, logrando una interdependencia

positiva, la interacción y las habilidades personales y de grupo. Ambas propuestas tienen en común que ponen su foco de atención en el alumno y no en el docente, quien principalmente cumple un rol de facilitador de aprendizajes (GRAND, MUGA & GOLDMAN ROTA, 2021).

Para cursos con matrículas concurridas, los trabajos elaborados en agrupaciones permiten reducir las unidades de análisis, el sujeto a evaluar es un sujeto colectivo. Como plantea Stigliano & Gentile (2006) sobre el trabajo cooperativo, esto implica trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El rol del docente es el rol del facilitador, aporta recursos para el aprendizaje, y media en el conocimiento. Dentro de este modelo mediacional de la enseñanza se manejan ciertos grados de libertad, es un trabajo artesanal. Se ponen en juego los “*conflictos cognitivos*” en el campo disciplinar de las ciencias sociales a partir del grupo de aprendizaje cooperativo. Estas prácticas interpersonales son responsabilidad nuestra como docentes y consiste en enseñarles a los alumnos a trabajar en equipo. Es esencial que la espacialidad/territorio áulico maximice la comunicación y el intercambio plural. Es primordial el tipo de consignas y dinámicas planteadas. Este enfoque multicultural estimula el pensamiento lateral y fundamentalmente crítico. Dentro de las posiciones cognitivas; el sujeto es un sujeto social y activo.

Por su parte, se debe dedicar tiempo al diseño de los trabajos grupales, que requiere de un equipo que acompañe con tutorías a los grupos para un seguimiento personalizado. Esto permitirá tener un mayor conocimiento de las dinámicas del grupo: cómo se distribuyen las tareas, formas de resolución de conflictos, roles, etc.

d.3) Comunicar aspectos y recursos técnicos.

Se deben comunicar los canales habilitados para que los grupos de estudio se puedan comunicar con los docentes y tutores, a los efectos de que éstos puedan asistirlos, guiarlos y evaluarlos.

Los materiales y recursos técnicos a utilizar son aquellos que favorezcan la diversidad de modos de representar el contenido (audios, videos, textos, infografías, mapas mentales, líneas de tiempo interactivas, etc.).

A los efectos de facilitar a los alumnos el acceso a los materiales y recursos técnicos, y una comunicación fluida con los docentes y tutores resulta conveniente comunicar en la clase de inicio del curso los links de acceso e instructivos que faciliten el uso de la

plataforma utilizada por la FCE-UBA para las carreras de grado (SharePoint) a la cual se accede a través del Campus de la Facultad (MiEcon).

Asimismo, también debieran comunicarse los criterios y competencias a evaluar acompañando las rúbricas de evaluación del trabajo autónomo y colaborativo.

e) Evaluación continua de los aprendizajes.

El trabajo colaborativo a través de sus agrupaciones es una estrategia de enseñanza que tiene por objeto que los alumnos aprendan a trabajar en grupo y los contenidos relacionados con la tarea específica desarrollada (CAMILLIONI, 2018). Es por ello, que es un instrumento de evaluación adecuado para la evaluación formativa.

Se define el término de evaluación formativa para designar a las evaluaciones cuyo propósito principal es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado. Es el caso de las evaluaciones de los alumnos realizadas por su profesor con el fin de comprender el proceso de aprendizaje y apoyar a cada alumno individualmente en función de sus dificultades (RAVELA, 2006).

Ello debiera ser complementado con revisiones entre pares que permitan retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su ponderación debiera formar parte de la nota final.

Cuando se organiza la clase para hacer trabajos grupales es preciso instalar instancias de autoevaluación y de co-evaluación por pares como componentes fundamentales del programa que se diseña para evaluar esos trabajos. Debe destacarse la importancia que tienen dichas instancias en el desarrollo personal del alumno (CAMILLIONI, 2018).

La evaluación por los compañeros es realmente útil, porque proporciona a los estudiantes un feedback formativo. También puede ser eficaz en la evaluación sumativa. Esta aproximación, en la que los estudiantes evalúan a otros estudiantes, puede ser útil cuando los individuos o los grupos evalúan los resultados o actuaciones de cada uno, por ejemplo, cuando escuchan sus presentaciones, ven exhibiciones o leen esquemas o revisiones de otros (BROWN y GLASNER, 2003).

En virtud de ello, la evaluación debe ser concebida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje resultando sustancial tanto para los docentes como para los estudiantes, dado

que permite orientar su tarea. En este contexto, cobra importancia la co-evaluación entre pares y la retroalimentación por parte del equipo docente.

El portafolio es una colección de muestras de su trabajo que el docente prepara siguiendo criterios dados. Éste puede incluir planes de clases, consignas de actividades propuestas a sus alumnos, actividades de evaluación preparadas por los alumnos, trabajos realizados por éstos, artículos publicados, etc. (RAVELA, 2006).

Todos los portafolios no son iguales, dado que algunos docentes los utilizan sólo para el registro evaluativo y otros los utilizan como parte de la estrategia de enseñanza, aun cuando finalmente también puedan utilizarlos para la evaluación (LITWIN, 2008).

El portafolio es un instrumento que permite evaluar los procesos de aprendizaje a partir de los trabajos efectuados por los alumnos y de sus reflexiones durante su trayectoria. Asimismo, resulta adecuado para las evaluaciones que alcanzan al proceso (evaluación formativa) y al producto final (evaluación sumativa) del aprendizaje del estudiante.

e.1) Contenidos a evaluar.

Los contenidos mínimos a evaluar deben tener un orden secuencial que comprende conceptos básicos de teoría y técnica para la primera parte de la cursada, para luego abordar los contenidos correspondientes a la formación propia en el campo profesional que incluya aquellos relacionados con los conocimientos, habilidades y competencias correspondientes al ejercicio profesional.

Respecto a la secuencia y ritmo de los contenidos al interior de la cátedra, el profesor titular o adjunto a cargo debiera contar con autonomía para organizarlos a partir de los contenidos mínimos y la carga horaria prevista para la asignatura en el Plan de Estudio.

Empero, no debiéramos evaluar solo contenidos sino procesos cognitivos, es decir, lo que los estudiantes son capaces de hacer con los contenidos que ponemos a su disposición.

Para ello, debemos tener claro qué es lo que les pedimos que hagan con ese contenido, los cuales debieran ser pertinentes para la inserción laboral o educativa posterior, resultando primordial que el equipo docente informe a los alumnos el contenido que será evaluado y la forma de calificación.

Los trabajos elaborados en grupo permiten obtener información para evaluar contenidos actitudinales y para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales. Para ello, debieran diseñarse actividades que permitan evaluar los mismos en forma conjunta.

e.2) Criterios de evaluación.

La evaluación implica contrastar la información que obtenemos con aquellos criterios de evaluación que se definan previamente. Éstos tienen que ser claros y precisos siendo las pautas, las reglas, las dimensiones que se van a utilizar para juzgar el desempeño del estudiante.

Cuanto más explicitados estén los criterios mejor vamos a poder corregir y evaluar la producción de los estudiantes. También se pueden utilizar para compartir con los estudiantes las expectativas de logro y dar transparencia a los procesos de evaluación.

Es muy importante la retroalimentación en las instancias de evaluación formativa o intermedia y que podamos dar orientación al estudiante acerca de donde está y para donde tiene que ir. En efecto, tenemos que tratar de retroalimentar todos los trabajos y podemos combinar instancias colectivas, grupales e individuales, de manera tal de ayudar al alumno a reconocer cuáles son los errores y dar pautas para futuro.

Por su parte, la retroalimentación debe argumentar las razones por las que se indica la devolución al alumno y las mismas deben estar estrechamente vinculadas con los criterios de evaluación establecidos.

Los criterios a evaluar debieran definirse a partir de las competencias que se espera que adquieran los alumnos al finalizar la cursada.

e.3) Instrumentos de evaluación.

A los efectos de efectuar una adecuada evaluación formativa resulta necesario utilizar diversos instrumentos de evaluación que contribuyan a una mejora del aprendizaje y favorezcan una adecuada retroalimentación.

Estos instrumentos deben ser complementarios y debieran tener por objeto simular contextos que promuevan el aprendizaje mediante la adquisición de conocimientos y

competencias que preparen al futuro graduado para el desarrollo profesional (LÓPEZ PASTOR, 2009).

En efecto, la definición de los instrumentos de evaluación debiera compatibilizar las formas de evaluación con las prácticas profesionales que resulta relevante para la formación de los futuros profesionales (Evaluación Auténtica).

Los instrumentos de evaluación colaborativa permiten incluir tareas grupales tales como la organización, la gestión del tiempo, o el reparto de tareas, entre otras, que les servirá para su desarrollo profesional (LOPEZ PASTOR, 2009).

Los instrumentos de evaluación resultan de utilidad atento a que ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados con los contenidos y actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; proporcionan feedback descripto y a tiempo; y fomentan la autorregulación de los aprendizajes (BLANCO BLANCO, 2008).

En este sentido, la evaluación alternativa, contrariamente al control del rendimiento del aprendizaje, supone la pluralidad metodológica, esto es, la inclusión de la observación, la entrevista, los cuestionarios, el análisis de documentos, los diarios, los portafolios, y el examen revisado en sus usos y funciones. La pluralidad permite transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento para valorar el proceso seguido y los resultados obtenidos por los estudiantes (ARAUJO, 2016).

Los instrumentos de evaluación que se vienen utilizando en la cátedra son los siguientes:

- a) Evaluación diagnóstica: Examen escrito de respuesta cerrada para evaluar conocimientos previos.
- b) Evaluación formativa y sumativa: Exámenes parciales escritos de respuesta abierta centrados en los contenidos conceptuales y en casos de aplicación práctica que cubren los contenidos teóricos-técnicos y prácticos, respectivamente. En instancia de recuperatorio se toman exámenes orales.

Ahora bien, a partir de la propuesta de mejora mencionada más arriba se propone la integración de los siguientes instrumentos de evaluación formativa: Trabajos elaborados en Grupos y Portafolios.

Los instrumentos de evaluación que resultan de uso frecuente en el nivel superior están diseñados para el dictado de clases presenciales, aunque también los hay para la enseñanza mediada por tecnologías, sincrónica o asincrónica.

El impacto de las nuevas tecnologías en los modos de aprender de los jóvenes genera nuevos desafíos e incertidumbres para la evaluación y pueden ofrecer un enriquecimiento para la evaluación no sólo de los alumnos sino de los propios docentes (LIPSMAN, 2014).

La inclusión de las TICs en las prácticas de evaluación, resultan de sustancial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no solo desde la óptica de potenciar la evaluación tradicional mediante una eficiente administración de la evaluación.

En efecto, debemos destacar la importancia del uso de las TICs para evaluar los procesos cognitivos de los estudiantes con el objeto de realizar un seguimiento de cada estudiante, para evaluar actividades colaborativas y para que los alumnos puedan compartir producciones y ser evaluadas y enriquecidas por el equipo docente y por otros alumnos.

Las propuestas de evaluación colaborativa a través de diferentes herramientas y entornos, tales como las redes sociales, los portafolios electrónicos, entre otros, posibilitan instancias formativas para la evaluación docente que redundan en su propuesta de enseñanza. En efecto, desde esta perspectiva las nuevas tecnologías ofrecen ricas posibilidades para una evaluación de nuevo tipo (LIPSMAN, 2014).

Finalmente, debe contemplarse que diseñar contextos de enseñanza y aprendizaje virtual significa dotarse de un sistema de evaluación complejo que incluya criterios, juicios, decisiones educativas, retroalimentación, en el marco de un aprovechamiento de las ayudas del profesor para desarrollar un aprendizaje progresivamente más sólido y complejo (BARBERÁ, 2006).

Más allá de las ventajas que trae aparejada la inclusión de las TICs en las prácticas de evaluación en el nivel superior respecto a los instrumentos de evaluación mencionados más arriba, debieran integrarse otros elementos del proceso evaluativo, tales como la retroalimentación y su implementación en contextos virtuales (BARBERÁ, 2006).

Se propone incorporar los Trabajos Evaluativos Grupales (TEG) que integren las actividades que hacen los alumnos durante las clases como parte de la evaluación formativa. En efecto, a través de las actividades organizadas en agrupaciones de alumnos, éstos van a tener que hacer producciones grupales, exponerlas, mostrárselas al docente y

a sus compañeros de clase, y recibirán retroalimentación no solo de aquél sino también de los alumnos integrantes del resto de las agrupaciones.

Las mencionadas actividades tienen por objeto compartir experiencias de enseñanza-evaluación a través de las cuales cobra virtualidad la co-evaluación y la evaluación entre pares como actividades colectivas que permita fortalecer la relación enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula. Ello bajo la concepción de que esa relación es parte de un mismo proceso y solo en la unidad mantienen sentido y se retroalimentan.

En este contexto, las actividades de evaluación tienen que articularse con las actividades de aprendizaje y los estudiantes deben participar activamente en el proceso de evaluación. Esta evaluación debiera ser más abierta de manera tal que admita diversas vías de resolución y se requiere que se justifique y reflexione sobre el proceso de toma de decisiones.

En virtud de ello, a los efectos de garantizar la validez de un programa de evaluación las especificaciones de evaluación deben estar alineadas con las estrategias de enseñanza y los programas (CAMILLIONI, 2018).

Ahora bien, en general las prácticas se estructuran en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje, y de esta manera el docente enseña aquello que va a evaluar y los estudiantes aprenden porque el tema enseñado forma parte de las evaluaciones. Es así como los alumnos aprenden porque tienen interés de aprobar y más que en aprender.

En efecto, la evaluación condiciona el proceso de aprendizaje y el alumno orienta su aprendizaje en función de cómo va a ser evaluado a lo largo del proceso formativo desarrollando estrategias para superar las diferentes pruebas y exámenes (LÓPEZ PASTOR, 2009).

Entendemos que el trabajo en grupo resulta un instrumento superador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, aunque no se encuentra ajeno a vulnerabilidades, atento a la reticencia por parte de aquellos alumnos que priorizan el trabajo autónomo por sobre el trabajo en grupo. Empero, las fortalezas del trabajo en grupo son sin lugar a dudas muy beneficiosas para todos los actores involucrados como veremos más adelante.

3. Diagnóstico.

a) Análisis cuantitativo previo.

En función del análisis cuantitativo que surge de la recolección y procesamiento de los datos obtenidos de las encuestas de opinión realizadas a los docentes de las asignaturas de Teoría y Técnica Impositiva en las Facultades de Ciencias Económicas en el marco del VII Encuentro de Profesores de la AAEF (AAEF, 2022) respecto al dictado, recorrido y evaluación durante la pandemia y post pandemia, se obtuvieron las primeras conclusiones respecto a las ventajas y desventajas que trajo aparejada la incorporación de recursos tecnológicos en ambas instancias.

Ventajas:

- Mantener contacto con los alumnos.
- Permitir que los alumnos puedan administrar tiempo y disponibilidad horaria.
- Los foros y consultas permitieron mantener atentos a los alumnos.
- Dar continuidad a la materia.
- Permitted u obligó a profesores y alumnos a conocer y actualizar tecnologías didácticas logrando un vínculo con ellos.
- Posibilidad de grabar las clases.

Otras ventajas:

- Superación de restricciones sanitarias.
- Cumplir con contenidos programados.
- Estimulación del trabajo colaborativo. A través de los foros se podría generar debate para que los alumnos puedan estar más en contacto con los docentes y puedan generar algún debate e intercambio.

Desventajas:

- Pérdida de contacto visual con los alumnos.
- Dificultad de atención de los alumnos.
- Baja participación de los alumnos, atento a que un 90% no encendían sus cámaras.
- Dificultad en el aprendizaje de los alumnos. No estaban acostumbrados a este proceso disruptivo que se produjo durante la pandemia.

- Gran esfuerzo de los profesores.
- Compromiso de los profesores para estar virtualmente conectados dado que los alumnos realizaban consultas desde distintos lugares.
- Complejidad en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos.
- Al inicio de la pandemia, tanto alumnos como profesores debieron utilizar herramientas tecnológicas disponibles que antes no se usaban.
- Mal intercambio de preguntas y respuestas en las clases atento a que muchas veces se cortaba la señal.

Respecto a la pregunta: ¿Qué tipo de disponibilidad de recursos tecnológicos y equipamientos hay en su institución de enseñanza?

Respuesta: Alta: 9%; Baja: 8% y Media: 83%.

b) Contexto de la asignatura.

La dinámica y complejidad de la práctica profesional torna en obsoletos los conocimientos adquiridos en la formación de grado antes de que los futuros colegas se gradúen. Ello requiere que las instituciones del nivel superior promuevan cambios curriculares a los efectos de que los nuevos graduados puedan insertarse en el mercado laboral sin las dificultades que se presentan actualmente.

Ahora bien, la complejidad de nuestro sistema tributario que se caracteriza por la multiplicidad e inestabilidad de sus normas, falta de claridad y contradicción entre ellas, surgen como amenazas que atentan contra la práctica profesional en la especialidad.

Considerando la dinámica cambiante a que se enfrenta la profesión, en general, y el diseño curricular, en particular, se debieran modificar las estrategias de enseñanza, la evaluación y la forma de comunicar los resultados, teniendo en cuenta que la profesión de Contador Público resulta esencial para el ejercicio profesional de la especialidad tributaria.

El presente trabajo tiene por objeto abordar un proyecto de intervención cuyo propósito es introducir cambios en el curso de *“Teoría y Técnica Impositiva I”* de la FCE-UBA a través de una propuesta de clases secuenciales bajo la modalidad híbrida.

Dicha propuesta busca abordar contenidos que en los cursos bajo modalidad presencial quedaban fuera del cronograma de clases programadas, aunque ello no implique que los alumnos los debían estudiar en forma autónoma.

Es lo que se conoce como “*Currículum nulo*”, atento a la extensión de la temática que contiene el programa del curso y el acotado espacio con que cuenta el equipo docente para el dictado de las clases programadas, en cuanto a carga horaria asignada.

Por su parte, debe contemplarse que habitualmente el curso es numeroso contando con alrededor de cien inscriptos por cuatrimestre. Es por ello, que la propuesta se basa en el diseño de actividades a partir del trabajo colaborativo de los alumnos promoviendo el “*aprendizaje significativo*”.

Los trabajos en grupos colaborativos, la utilización de simuladores de aprendizaje, entornos multimediales para la resolución de problemas complejos y estudio de casos podrían ser herramientas adecuadas para que los futuros graduados tengan un mayor acercamiento a la realidad del ejercicio profesional.

c) Análisis de las prácticas de enseñanza.

En función de la experiencia que hemos tenido en los últimos años como docente de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la FCE-UBA se observan determinadas limitaciones para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, entre las cuales se destacan: ausencia de dispositivos aptos para la utilización de determinadas tecnologías digitales, alta deserción escolar y abandono de la cursada virtual, problemas de optimización de tiempos para el dictado de clases del curso, falta de retroalimentación y dificultades para la evaluación de los alumnos (atento a que el curso se aproxima a los cien alumnos).

Asimismo, a partir de la Matriz TIC (LUGO Y KELLY, 2011) hemos identificado ciertas debilidades en el dictado del curso, relacionadas con la organización de los tiempos, los agrupamientos y del espacio del curso que se encuentran afectadas por las tecnologías digitales, a saber:

- Los estudiantes adquieren habilidades básicas sobre tecnologías digitales, aunque las mismas no están integradas para la construcción de conocimiento.
- Los estudiantes resuelven problemas reales mediante el uso de tecnologías digitales, pero no adquieren autonomía en la resolución de los mismos y no adquieren destrezas para la práctica profesional.

- Los estudiantes desarrollan habilidades en el uso del tiempo para fomentar el aprendizaje en tiempo real (sincrónico), pero no se fomenta el autoaprendizaje desde el hogar.
- Los estudiantes tienen a su disposición contenidos digitales, pero no producen contenidos digitales e interactivos.
- Los estudiantes conforman agrupaciones para trabajar con los materiales digitales, pero existe una baja interacción entre pares y no interactúan para crear contenidos digitales.
- El ED&T publica contenidos o materiales y se orientan los accesos o las intervenciones en diferentes espacios virtuales, pero existe una baja comunicación respecto a la gestión de acceso a los archivos, bases de datos y enlaces, y para acceder a los contenidos en la nube.
- Los alumnos colaboran entre sí, principalmente a través del correo electrónico y a la navegación en la web y colaboran en actividades mediadas por tecnologías, pero no trabajan colaborativamente en las actividades didácticas propuestas por el ED&T.

d) Evaluación.

En primera instancia se identificaron las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y competencias profesionales que son objeto de evaluación en la cátedra, a saber: i) compromiso; ii) responsabilidad; iii) capacidad de pensamiento lógico que le permita analizar, comprender y entender las problemáticas en materia tributaria y elegir las alternativas adecuadas; iv) conocimientos técnicos en la materia; y v) trabajo en equipo.

Dichas competencias tienen una estrecha vinculación con el perfil profesional de la carrera de Contador Público dotado de una sólida formación técnico-jurídica en materia tributaria, con capacidad de análisis en temas de aplicación práctica, preparado para la toma de decisiones, o en su caso, para brindar un adecuado asesoramiento impositivo que permita a otras personas decidir oportuna y adecuadamente.

En el programa de evaluación de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” se hace referencia al régimen de evaluación contemplando un test evaluativo de carácter optativo al inicio del curso, exámenes escritos parciales teóricos y técnicos y de resolución de casos prácticos más los elementos de evaluación que pudiera reunir el profesor a cargo

del curso, examen recuperatorio y final integrador, en caso de corresponder. Sin embargo, no se explicita el alcance de los instrumentos de evaluación.

En el curso donde me desempeño como auxiliar docente se utilizan los siguientes instrumentos de evaluación:

d.1. *Evaluación diagnóstica*: Examen escrito de respuesta cerrada para evaluar conocimientos previos.

d.2. *Evaluación formativa*: Trabajos prácticos en forma grupal y resolución de casos de aplicación de la guía de trabajos prácticos de la cátedra.

d.3. *Evaluación Sumativa*: Exámenes parciales escritos de respuesta abierta centrados en los contenidos conceptuales y en mini casos de aplicación práctica que cubren los contenidos teóricos-técnicos y prácticos, respectivamente. En instancias de recuperatorio se utiliza como instrumento de evaluación el examen oral.

d.1.) Evaluación Diagnóstica.

El programa de evaluación contempla un test evaluativo sobre el grado de conocimientos que poseen los alumnos de las materias que constituyen requisitos para el cursado de la asignatura. Éste tendrá el carácter optativo y podrá tomarse en los primeros días del cuatrimestre. El objetivo del mismo es evaluar adecuadamente el plan de tareas al inicio de cada cuatrimestre, a los efectos de poder hacer un diagnóstico referido al nivel de conocimiento con el que los alumnos lleguen al curso y para interpretar los resultados finales del mismo.

Observaciones: el mencionado test no debiera ser calificado con nota ni ponderación para determinar la nota final del alumno. Solo debiera tener por objeto determinar el nivel con que llega el alumno al curso, para identificar los conocimientos previos y generando una retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra a docentes y estudiantes.

d.2) Evaluación Formativa.

El programa contempla exámenes parciales sobre cuestiones teóricas y técnicas y de resolución de casos prácticos que tienen el carácter acumulativo dado que podrán versar sobre cualquier punto del programa.

Observaciones: en esta etapa debiera prevalecer la evaluación del proceso, más allá de la nota final que obtenga el alumno. Asimismo, debiera haber devoluciones de los docentes y/o tutores con el objeto de que los estudiantes tomen conocimiento de su progreso en relación con las expectativas del sistema de formación, localizar dificultades y reorientar los esfuerzos.

d.3.) Evaluación Sumativa.

El programa integra funciones formativas y sumativas, contemplando los exámenes parciales más los elementos adicionales de evaluación que pudiera haber reunido el profesor a cargo, a los efectos de la obtención de la calificación final, con la posibilidad de recuperar uno de los exámenes parciales mediante un examen recuperatorio. Mientras tanto, aquellos alumnos que no promocionen la materia deberán rendir un examen final integrador. Todo ello con el objeto de acreditación de la evaluación final para aprobar la asignatura.

Observaciones: el sistema de evaluación, así como está planteado, no contribuye a consolidar el proceso de aprendizaje y tampoco asegura la acreditación de las competencias adquiridas por el alumno. Es por ello que a continuación se proponen las siguientes recomendaciones:

Resulta relevante diseñar una estrategia de enseñanza basada en el trabajo colaborativo a través de agrupaciones, promoviendo la revisión entre pares mediante instancias de autoevaluación y coevaluación con el objeto de retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello debiera complementarse con la registración de sus avances en “*portfolios*” que reúnan las evidencias producidas en las diversas instancias del desarrollo personal del alumno.

Todo ello contribuirá al diseño de un programa de evaluación para el curso mediante la selección y construcción de instrumentos de evaluación eficaces que permitan vincular todas las instancias entre sí para la construcción del recorrido de los alumnos, de manera de poder evaluarlos de manera justa y equitativa, favoreciendo los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías.

4. Propuesta de mejora

a) Síntesis del problema a resolver.

A partir de la experiencia como docente que hemos tenido en el curso respecto al cual se pretende implementar la presente propuesta de mejora evidenciamos determinadas vulnerabilidades que surgen del impacto que tienen las tecnologías en la planificación del tiempo y del espacio de la secuencia de clases a proponer, en el rol que deben asumir el equipo de docentes y tutores y alumnos, en la reconfiguración del trabajo en grupo y en la relación de confianza y comunicación que debe mantener el equipo docente con los alumnos.

b) Líneas de acción a desarrollar.

- Diseñar actividades organizadas en agrupaciones de alumnos con el objeto de que elaboren producciones grupales, las expongan y muestren al equipo docente y a sus compañeros de clase, y reciban retroalimentación no solo de aquél sino también de los alumnos integrantes del resto de las agrupaciones.
- Implementar e-portfolios que documenten las evidencias más significativas generadas por el alumno, tales como: archivos, producciones personales y devoluciones (retroalimentaciones) realizadas por el ED&T.
- Organizar los apuntes del alumno por medio de herramientas informáticas.
- Diseñar actividades para seleccionar y organizar la información adecuada que le permita al alumno visualizar, en forma clara y rápida, los conceptos relevantes.
- Diseñar actividades para elaborar mapas de contenidos.
- Implementar simuladores interactivos para resolver casos prácticos integrales.
- Promover el análisis de doctrina y jurisprudencia a partir del estudio de casos.
- Diseñar una actividad lúdica/gamificación de resoluciones por agrupaciones.

c) Cronograma de trabajo.

N°	Actividad	Período 2024
1	Reunión previa del ED&T	03/2024
2	Implementación de líneas de acción semana 1	04/2024
3	Implementación de líneas de acción semana 2	04/2024
4	Implementación de líneas de acción semana 3	05/2024
5	Implementación de líneas de acción semana 4	05/2024
6	Implementación de líneas de acción semana 5	06/2024
7	Implementación de líneas de acción semana 6	06/2024
8	Reunión de ED&T de cierre de curso	07/2024
9	Evaluación del proceso (Monitoreo)	04/2024 al 07/2024
10	Evaluación final (Monitoreo)	08/2024 al 12/2024

N°	03/24	04/24	05/24	06/24	07/24	08/24	09/24	10/24	11/24	12/24
1	X									
2		X								
3		X								
4			X							
5			X							
6				X						
7				X						
8					X					
9		X	X	X	X					
10						X	X	X	X	X

d) Cronograma de actividades.

Semana	Actividad	Contenido	Actividades
1	1	Fuente y Residencia.	<ul style="list-style-type: none"> * Plantear un problema de la realidad cotidiana para luego incrementar el grado de dificultad en un problema cada vez más complejo durante la cursada. * Conformar grupos de hasta un máximo de 5 alumnos por agrupación. * Al inicio de cada semana de la cursada se plantearán las consignas y se fijarán las fechas de entrega de los avances que se integrarán en un portfolio por agrupación y

			contará con las devoluciones pertinentes por parte del ED&T.
1	2	Inclusión de la tecnología en la elaboración de conceptos básicos sobre la imposición a la renta y al patrimonio.	<ul style="list-style-type: none"> * Confección de fichas de resumen grupales para facilitar su estudio y comprensión. * Presentación de contenidos fundamentales de la asignatura mediante videos de exposición de especialistas. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
2	3	Legislación tributaria: Impuesto a las Ganancias y Bienes Personales.	* Utilización de simuladores multimedia donde cada alumno tenga disponibles las mismas herramientas tecnológicas que podrá compartir, en la red institucional creada a tal efecto para la asignatura, con el resto de los estudiantes y ED&T.
2	4	Ajuste por Inflación Impositivo.	<ul style="list-style-type: none"> * Planteo de consigna de entrega n° 2, fijación de fecha límite de entrega y retroalimentación de entrega n° 1 del Portfolio. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
3	5	Legislación comparada. Su análisis.	<ul style="list-style-type: none"> * Enlaces a páginas web de interés, y acceso a herramientas especializadas para la búsqueda de diversas fuentes de información. * Análisis de doctrina y jurisprudencia mediante la interpretación de artículos digitales (La Ley On-line, Errepar, etc.).
3	6	Deducciones no admitidas.	<ul style="list-style-type: none"> * Planteo de consigna de entrega n° 3, fijación de fecha límite de entrega y retroalimentación de entrega n° 2 del Portfolio. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
4	7	Estructura del Impuesto a las Ganancias y Bienes Personales. Casos de aplicación práctica de la Guía de Trabajos Prácticos Unificada (GTPU v.2023)	* Proponer que los alumnos por agrupaciones resuelvan casos prácticos integrales de liquidación a través de simuladores interactivos.

		Casos de aplicación práctica adicionales para resolver por agrupaciones	* Proveer casos prácticos resueltos que se encontrarán disponibles en el campus del curso.
4	8	Disposición de fondos o bienes a favor de terceros.	* Planteo de consigna de entrega n° 4, fijación de fecha límite de entrega y retroalimentación de entrega n° 3 del Portfolio. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
5	9	Integración de entregas con vistas a la entrega final del portafolio.	* Contrastar las decisiones tomadas por los integrantes de las agrupaciones con los criterios adoptados por la cátedra con la asistencia del ED&T con vistas a la entrega n° 5 del portfolio final que integre las entregas n° 1 a 4. * Planteo de consigna última entrega del Porfolio.
6	10	Costo Estimativo por Revaluación Anual.	* Planteo de consigna de entrega n° 5, fijación de fecha límite de entrega y retroalimentación de entrega n° 4 del Portfolio. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
6	11	Actividad lúdica.	* Planteo de consignas y resolución por agrupaciones. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
7	12	Precios de Transferencia.	* Entrega n° 6 del Portfolio integrando las presentaciones anteriores. * Trabajo en grupos en espacio virtual.
7	13	Preparación del examen final	* El alumno dará cuenta de sus avances en la preparación del examen final utilizando el blog, y el profesor realizará devoluciones individuales on-line acerca de los avances y correcciones pertinentes.

e) Actividades a desarrollar.

e.1) Actividades a desarrollar por el ED&T y los estudiantes.

e.1.1. Instancia previa.

Los alumnos no poseen conocimientos previos en el uso de tecnologías digitales y tienen baja predisposición al trabajo en equipo.

Se subirán al campus de la Facultad, en el espacio reservado a tal efecto, los esquemas básicos de los temas a desarrollar en la clase, los cuáles se encontrarán conformados en forma incompleta a los efectos de que los alumnos, luego de leer y analizar el material, puedan, a partir de sus conocimientos previos y nuevos adquiridos durante la cursada, completarlos a la luz de la legislación aplicable, la doctrina y la jurisprudencia. Ello requiere de una adecuada comunicación previa del ED&T de los objetivos que tiene la actividad propuesta.

e.1.2. Inicio.

Los alumnos se integrarán a equipos de trabajo colaborativos y comenzarán a dialogar con los materiales digitales.

Al inicio de las clases se plantearán las consignas y se fijarán las fechas de entrega de los avances de la resolución de los casos de aplicación práctica que se integrarán en un portfolio por agrupación y contará con su retroalimentación por parte del ED&T.

El docente confeccionará un tutorial desarrollando los temas propuestos y grabando las clases con las consignas bajo la modalidad sincrónica, reservando un espacio al final de las clases para responder consultas respecto de las consignas planteadas.

Para organizar las propuestas se debe prever el tiempo que le demandará a los estudiantes los trabajos propuestos y establecer pautas claras sobre fechas y plazos de entregas.

En efecto, en las consignas de los TEG se comunicará que se habilitará en la sección del drive destinada a tal efecto para que un representante de cada agrupación suba las grabaciones de los temas desarrollados, que deberán tener una extensión determinada en términos de tiempo, y cuyo vencimiento para su presentación operará en los días y horas prefijados oportunamente y se publicarán en el cronograma del curso.

Una vez presentados los TEG se posibilitará su intercambio entre las agrupaciones cuya asignación será efectuada por el ED&T, con el objeto de que sean expuestas y justificadas en el chat del curso el día del cierre de las actividades previstas para los días y horas prefijados oportunamente, en horarios de cursada sincrónica de la asignatura.

e.1.3. Desarrollo.

Durante el proceso los alumnos integrarán equipos de trabajo colaborativos y generarán materiales digitales mediante la interacción entre pares.

Los conceptos teóricos y técnicos se presentan a través de esquemas previamente diseñados por el docente y con un enfoque práctico, donde cada aspecto controvertido es fundamentado y se presentan las diversas posiciones de la doctrina y la posición de la cátedra.

El desarrollo de las clases está organizado en bloques que tienen por objeto orientar a los alumnos en los aspectos fundamentales de la mecánica general de liquidación.

En primer lugar, se exponen los aspectos centrales de los temas a desarrollar (aspectos objetivos y subjetivos). Luego, se efectúa una explicación teórico-técnica y práctica de los esquemas de liquidación. Todo ello mediante la presentación de esquemas conceptuales que se presentan incompletos a los efectos de que los alumnos los puedan completar y trabajar en agrupaciones mediante actividades asincrónicas.

Así las cosas, Cobo sostiene que *“Los enfoques de aprendizaje colaborativo fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en la medida que estimulan el conflicto cognitivo que ocurre cuando un estudiante se encuentra con nueva información o experiencias que entran en conflicto con sus referentes preexistentes.”* (Cobo, 2016).

e.1.4. Cierre.

Al finalizar el proceso los alumnos interactuarán con el objeto de crear una diversidad de modos de representar algunos contenidos digitales (audios, videos, infografías, mapas mentales en línea y actividades interactivas).

A modo de cierre el docente presentará brevemente un esquema de los aspectos centrales de las clases a los efectos de fijar conceptos y relacionarlos con aquellos conocimientos previos que los alumnos han adquirido a lo largo del curso.

Dicho esto, el docente invitará a los alumnos a conformar las agrupaciones de grupos de estudio para avanzar con las actividades asincrónicas comunicadas al inicio de las clases.

Además, se abrirá un espacio a preguntas para que los alumnos puedan formular sus inquietudes respecto a los contenidos abordados en las clases y a las consignas planteadas.

e.1.5. Instancia posterior a las clases.

La estrategia de enseñanza ha sido que una vez planteadas las consignas se distribuyan los contenidos a abordar por agrupaciones de grupos de estudio y éstas preparen las grabaciones de las clases según las orientaciones para su elaboración que serán previamente adelantadas mediante un tutorial que se subirá al campus de la Facultad.

Los alumnos tienen que desarrollar los temas que se les asigne en un lapso de tiempo determinado y luego deben subir al drive del curso las grabaciones en formato MP4.

Dichas asignaciones tienen por objeto que las agrupaciones evalúen los MP4 y que las mismas sean expuestas y justificadas en el chat del curso el día del cierre de los Trabajos Grupales previsto a tal efecto.

Durante la exposición de los temas por cada agrupación, el resto de las agrupaciones podrán tomar intervención en el chat, por escrito, para facilitar la exposición del registro y publicarlo en el campus de la Facultad.

e.2) Co-diseño de actividades didácticas.

A los efectos de diseñar las actividades de las clases especiales que denominamos “TEG” en primera instancia se procede a la elección de los contenidos a abordar que resulten relevantes para la práctica profesional.

Los contenidos seleccionados son los siguientes: 1. Fuente y Residencia; 2. Ajuste por Inflación Impositivo; 3. Deducciones no admitidas; 4. Disposición de fondos o bienes a favor de terceros; 5. Costo Estimativo por Revaluación Anual; y 6. Precios de Transferencia.

Una vez seleccionados los contenidos para las actividades didácticas bajo el formato de TEG se procederá a su secuenciación, siguiendo un orden lógico, que permita plantear un problema de la realidad cotidiana para luego incrementar el grado de dificultad en un problema cada vez más complejo durante la cursada.

Al inicio de cada semana de la cursada se plantearán las consignas y se fijarán las fechas de entrega de los avances que se integrarán en un portfolio por agrupación y contará con su retroalimentación por parte del ED&T.

Luego, se deberán contrastar las decisiones tomadas por los integrantes de las agrupaciones con los criterios adoptados por la cátedra con la asistencia del ED&T con vistas a la entrega del portfolio final que integre las entregas anteriores.

Para cada actividad didáctica, el docente deberá confeccionar un tutorial desarrollando el tema y grabando una clase cuya duración tendrá una extensión de 2 horas con las consignas bajo la modalidad sincrónica, reservando un espacio al final de la clase para responder consultas respecto de las consignas planteadas.

Para organizar las propuestas se debe prever el tiempo que le demandará a los estudiantes el trabajo propuesto y establecer pautas claras sobre fechas y plazos de entrega.

En efecto, en las consignas de los TEG se debe comunicar que se habilitará en la sección del drive destinada a tal efecto para que un representante de cada agrupación suba la grabación del tema desarrollado, que deberá tener una extensión determinada en términos de tiempo, y cuyo vencimiento para su presentación operará en día y hora prefijado oportunamente y se publicará en el cronograma del curso.

Una vez presentados los TEG se posibilitará su intercambio entre las agrupaciones cuya asignación será efectuada por el ED&T, con el objeto de que sean expuestas y justificadas en el chat del curso el día del cierre de la actividad prevista para el día y hora prefijada oportunamente, en horarios de cursada sincrónica de la asignatura.

Asimismo, se prevé en la Semana 1 y como Actividad 2 la inclusión de la tecnología en la elaboración de conceptos básicos sobre la imposición a la renta y al patrimonio. Para ello, se ha previsto una actividad didáctica a desarrollar por grupos de estudio que se conformaron al inicio del curso que consiste en la confección de fichas de resumen grupales para facilitar su estudio y comprensión. Esta actividad deberá ser co-evaluada por el grupo de estudio y sometida a revisión de pares por parte del resto de las agrupaciones.

También se contempla la presentación de contenidos fundamentales de la asignatura mediante videos de exposición de especialistas en la materia.

En la Semana 2 y en el marco de la Actividad 3 se abordará la legislación tributaria del impuesto a las ganancias y bienes personales mediante la utilización de simuladores multimedia a través los cuales cada alumno tenga disponibles las mismas herramientas tecnológicas que podrá compartir con el resto de sus compañeros, en la red institucional creada a tal efecto para la asignatura.

En la Semana 3 se diseñó la actividad didáctica 5 que abordará el análisis de la legislación comparada. A través de esta actividad los alumnos deberán acceder a los enlaces a páginas web de interés, y acceso a herramientas especializadas para la búsqueda de diversas fuentes de información. En efecto, deberán analizar doctrina y jurisprudencia mediante la interpretación de artículos digitales a partir del estudio de casos.

En la Semana 4 se abordará la resolución de algunos casos de aplicación práctica de la GTPU 2023 y de casos de aplicación práctica adicionales para resolver por agrupaciones. Al respecto, se propone que los alumnos por agrupaciones resuelvan casos prácticos integrales de liquidación a través de simuladores interactivos.

Asimismo, se proveerán casos prácticos resueltos que se encontrarán disponibles en el Campus del curso.

En la Semana 5 se integrarán las entregas 1 a 4 del porfolio efectuadas por los grupos de estudio, contrastando las decisiones tomadas por los integrantes de las agrupaciones con los criterios adoptados por la cátedra con la asistencia del ED&T, con vistas a la entrega 5 del porfolio final que integre las entregas anteriores.

En la Semana 6 se planteará una consigna y resolución de una actividad lúdica/gamificación por agrupaciones. En efecto, en la presente actividad se propone el desarrollo de un “*Mini Juego*” a través de la plataforma “*Educaplay*” mediante el cual los alumnos deberán descubrir un número determinado de términos tributarios relacionados con las unidades temáticas previstas en el programa de la asignatura.

Esta actividad tiene por objeto que los alumnos organizados por agrupamientos deben identificar los términos tributarios que se encuentran previstos en la “*Sopa de Letras*” que se plantea como actividad al finalizar cada unidad temática del programa de la materia.

A partir de las consignas previamente definidas por el docente y de los contenidos de la asignatura, los alumnos deberán identificar las palabras en las celdas que se encuentran en el cuadro de letras que se presenta a través de la plataforma “*Educaplay*”.

Los temas/contenidos a abordar son: Actividad financiera del Estado; Recursos Públicos; Poder Tributario; Obligación Tributaria; Derecho Tributario; Principios Económicos de la Tributación; Impuesto a las Ganancias (Fuente; Sujeto; Residencia; Rentas; Deducciones; Exenciones; entre otros).

La caracterización general de la actividad consiste en que los términos tributarios estarán representados por palabras que se encontrarán enlazadas por letras de forma horizontal, vertical o diagonal y en cualquier sentido, es decir, de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. Ello implica que es posible que se encuentren deletreadas al revés, y de abajo hacia arriba, como de arriba hacia abajo.

Las consignas para resolver el “*Mini Juego*” vienen dadas a través de un listado de palabras que los alumnos tienen que encontrar y no mediante pistas o instrucciones.

Las palabras a encontrar se relacionarán con una temática concreta que se refiere a cada una de las unidades temáticas de la materia.

El juego tiene filas y columnas entrelazadas donde en cada celda se encuentra una letra que al unirla con una o más celdas forman una palabra de un tema en común o no.

Finalmente, en la Semana 7 el alumno dará cuenta de sus avances en la preparación del examen final utilizando el blog del curso y el ED&T realizará las devoluciones individuales on-line acerca de los avances y correcciones pertinentes.

e.3) Organización del trabajo colaborativo.

Se deben conformar grupos de trabajo colaborativos desde el inicio del curso a los efectos de complementar los exámenes parciales en la etapa formativa, debiendo desarrollar los temas propuestos por el docente a partir de consignas apropiadas a los fines didácticos, redactadas con claridad y bien comunicadas.

Los grupos de estudios serán conformados en función del listado de alumnos inscriptos, los cuales alcanzarán un límite de 5 alumnos cada uno y se les asignará un tutor responsable de cada grupo.

Las producciones generadas por las agrupaciones debieran ser esquematizadas y grabadas mediante alguna de las herramientas que se indican en el apartado siguiente.

Se debe proponer que las agrupaciones vayan registrando sus avances en “*portafolios*” que se deberán subir a la sección del drive destinada a tal efecto que estará a cargo de un representante de cada agrupación donde se subirán los TEG que los alumnos deberán resolver a partir de las consignas previamente definidas por el docente.

Los métodos didácticos de aprendizaje cooperativo se basan en la idea de que los estudiantes aprenden más y mejor cuando se les facilita que se ayuden entre ellos. La ayuda entre iguales es su característica esencial (MONTANERO FERNÁNDEZ, 2019). Empero, entendemos que la ayuda en la diversidad resulta un aspecto sustancial a destacar.

Así las cosas, el logro principal del aprendizaje colaborativo es el desarrollo de habilidades de interacción social, mediante el cual los estudiantes aprenden a trabajar con otros, a resolver conflictos sociales y a mejorar su capacidad de comunicarse oralmente (FURMAN, LARSEN y WEINSTEIN, 2020).

En este sentido, se procura fomentar la enseñanza aprendizaje centrada en los alumnos (aprendizaje invertido), generando nuevos estímulos, nuevas preguntas y reflexiones, facilitando a los alumnos la oportunidad de vincular su conocimiento con la práctica y brindándoles material para inspirarse. En efecto, a través de las actividades propuestas se promueve el trabajo autónomo y colaborativo de manera tal que los alumnos se conviertan en co-creadores de materiales didácticos y el ED&T asuman el rol de acompañamiento.

Al respecto, Montanero Fernández señala que “*con la ayuda del profesor, los estudiantes planifican un guion narrativo y multimedia (“storyboard”) del relato, que articula toda la información seleccionada sobre el tema y el modo en que va a presentarse en una o dos páginas. De este modo, se trabajan intensamente la competencia comunicativa, digital y de aprender a aprender*” (MONTANERO FERNÁNDEZ, 2019).

Las actividades y estrategias a proponer debieran consistir en pensar en espacios de trabajo en colaboración y en trabajo autónomo, dejar espacio para la observación y la autoobservación, construir casos o problemas de compleja resolución, utilizar el sitio web de interés temático, o producir actividades a partir de aplicaciones web, etc. (FLORIO).

Las actividades propuestas tienen por objeto no solo modificar las prácticas que se vienen haciendo, sino también implementar procesos innovadores, no bastando con hacer cosas distintas, sino mejores. En efecto, innovar no es cambiar constantemente sino introducir

variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo (ZABALZA, 2004).

Los estudiantes desarrollan competencias al adquirir conocimientos teórico-técnicos de los contenidos seleccionados, los cuales son investigados y estudiados en grupos, y luego expuestos y evaluados por grupos de pares.

Al respecto, el trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas diferentes y que cada uno de ellos se transforme en un recurso para los demás (LITWIN, 2008).

De esta manera se configura un ambiente de inversión de roles y funciones que confluyen en un aporte significativo que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalece la comunicación, la interacción, la colaboración y el aprendizaje de los estudiantes.

El reto educativo es que los docentes construyamos propuestas significativas dado que los estudiantes aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, producen a partir de sus propios intereses y curiosidades y lo hacen junto con otros (FLORIO).

En efecto, el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo en el que el docente funciona como un mediador entre el alumno y los contenidos, éstos aprenden unos de otros y adquieren habilidades sociales entre las que se incluyen la colaboración, el establecimiento de acuerdos, el debate de ideas y la adopción de diferentes puntos de vista (FURMAN, LARSEN Y WEINSTEIN, 2020).

e.4) Estrategias de comunicación.

En la clase de inicio del curso se deben comunicar en forma clara y precisa los aspectos y recursos técnicos de organización del curso indicando los accesos al Campus, Google Drive y Websyllabus para actividades evaluativas de grupos de estudio.

Asimismo, se debe informar cómo acceder al programa oficial de la asignatura, bibliografía obligatoria y complementaria, cronograma de clases, ficha del alumno a completar, material didáctico para clases presenciales, sincrónicas y asincrónicas, links de accesos a artículos de doctrina y jurisprudencia, Guía de Trabajos Prácticos Unificada (GTPU), espacio reservado para grupos de estudios y casos de aplicación práctica adicionales para resolución por agrupaciones.

Los integrantes de las agrupaciones podrán presentar sus producciones mediante una plataforma que resulte amigable (Zoom, Google Meet, Teams, etc.) y mediante presentaciones con “animación” en las diapositivas y dinamismo en las transacciones de las mismas (Power Point, Genially, etc.), con el objeto de que todos los miembros de las agrupaciones participen. Para las grabaciones se recomienda la utilización de la aplicación “Screen-Cast-o-Matic”, dado que es una herramienta de acceso gratuito.

Para los “portafolios” la herramienta tecnológica sugerida es “Google Drive”, pues facilita el acceso de todos los alumnos del curso sin limitaciones.

e.5) Co-evaluación y evaluación entre pares.

Se propone desarrollar clases adicionales a las que habitualmente se dictan en forma presencial en el curso, bajo modalidad sincrónica y asincrónica, donde se abordarán las consignas de temas técnicos a desarrollar por las agrupaciones de grupos de alumnos del curso.

Las clases se dictarán bajo la modalidad sincrónica mediada por presentaciones visuales dinámicas a través de las cuales se impartirán los principales lineamientos de determinados temas técnicos controvertidos.

Allí se presentarán de manera sucinta los aspectos teórico-técnicos relacionados con los temas previamente seleccionados mediados por tecnologías, pero sin descuidar la cuestión disciplinar, con un enfoque pensado desde la práctica profesional adquirida por los docentes del curso en la actividad profesional cotidiana y en el campo de la investigación.

Primero se debe pensar que es lo que se quiere transmitir y a partir de allí se decide que resulta importante compartir con los interlocutores (alumnos), organizados mediante agrupaciones de grupos de estudio.

Se propone enseñar aquellos temas técnicos de la tercera categoría del impuesto a las ganancias que por falta de espacio en el cronograma de la asignatura nunca se pueden enseñar atento a la gran extensión de los contenidos curriculares. La idea de estas clases especiales es plantear las consignas de los contenidos seleccionados para que sean abordados por los grupos de estudio.

En virtud de ello, los alumnos tienen que desarrollar cada uno de los temas que se les asignará en un lapso de tiempo determinado y luego deben subir al drive del curso la grabación en formato MP4.

Para los Trabajos Prácticos por agrupaciones, se propone la implementación de la plataforma “*Websyllabus*” que facilita la conformación y administración de los grupos y a cada uno de los cuales se le asignará un tutor, quien se encargará de efectuar las retroalimentaciones pertinentes a través del foro de mensajes. Dicho instrumento tecnológico se complementará con el campus virtual de la Facultad.

Aquí también podría incluirse una instancia de co-evaluación donde se asigne una nota al grupo y luego entre los participantes se co-evalúen y se asignen la nota individual.

La estrategia de enseñanza es que una vez planteadas las consignas y los contenidos a abordar por agrupaciones de grupos de estudios, éstas preparen las grabaciones de las clases según las orientaciones para su elaboración que fueran previamente adelantadas mediante un tutorial que se subirá al campus de la FCE.

Dichas asignaciones tienen por objeto que las agrupaciones evalúen los MP4 y que las mismas sean expuestas y justificadas en el chat del curso el día del cierre del Trabajo Grupal previsto a tal efecto.

Durante la exposición de los temas por cada agrupación, el resto de los integrantes de las agrupaciones pueden tomar intervención en el chat, por escrito, para facilitar la exposición del registro y publicarlo en el campus de la FCE. Mientras tanto, el equipo docente podrá realizar intervenciones que considere pertinentes.

Se propone que las agrupaciones vayan registrando sus avances en “*portafolios*” que deberán subir a la sección del drive destinada a tal efecto que estará a cargo de un representante de cada agrupación donde se subirá el material en el espacio indicado más arriba.

Por su parte, se subirán los TEG que los alumnos irán resolviendo a partir de las consignas previamente definidas por el docente. La herramienta tecnológica sugerida es “*Google Drive*”, pues facilita el acceso de todos los alumnos del curso, sin limitaciones.

f) Monitoreo.

f.1) Evaluación del proceso.

Para analizar el funcionamiento de la plataforma virtual y la interacción del equipo docente, tutores y alumnos en el proceso de aprendizaje, realizar un análisis cualitativo del desempeño del curso, la plataforma virtual, el rol de las intervenciones del tutor y los docentes participantes del foro de discusión provisto por la plataforma, analizando el contenido de las intervenciones, y su naturaleza colaborativa o cooperativa, mediante un minucioso trabajo realizado por un grupo multidisciplinario creado a tal efecto.

El análisis cualitativo del espacio virtual del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto es un aspecto central del cual no debe prescindirse, ya que permite detectar diferencias entre el diseño de los contenidos y metodologías impartidos por los docentes, y el uso que los alumnos hacen de ellos, permitiendo realizar los ajustes pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

La evaluación del proceso se llevará a cabo a través de un grupo interdisciplinario ad-hoc conformado por un equipo externo de especialistas en docencia del nivel superior que se abocará a analizar el funcionamiento de la plataforma virtual y la interacción de los docentes, tutores y alumnos en el proceso de aprendizaje como conjunto, valorándose tanto el trabajo autónomo, colaborativo y cooperativo.

En este sentido, la evaluación del proceso tiene por objeto favorecer las interacciones en el espacio virtual de aprendizaje y se evalúa el curso, la plataforma, el rol y las intervenciones de los tutores y docentes participantes en el foro de discusión provisto por la plataforma, analizando los contenidos de las intervenciones, a quién se dirigen y la naturaleza colaborativa o personal de las mismas (SILVA QUIROZ, 2007).

El informe de evaluación del proceso mostrará los resultados respecto a la valoración del curso y el rol de los docentes y tutores, si la plataforma provee espacios para la discusión de los contenidos abordados en los TEG, si se aclaran dudas y se permite interactuar por parte de los integrantes de los grupos de estudios y si se promueve la participación de los alumnos mediante la posibilidad de aportar materiales didácticos producidos por los integrantes de las agrupaciones.

También se evaluará si las participaciones de los alumnos se efectúan mayoritariamente en forma autónoma o grupal, y este último caso, si los docentes y tutores interactúan con el grupo o no intervienen dejando al grupo que actúen a su libre albedrío. Asimismo, se mostrarán los resultados de las interacciones de los grupos de trabajo entre sí y con el

resto de las agrupaciones, así como también si los grupos cuentan con interlocutores o no, y su interacción con los tutores.

f.2) Evaluación final.

A partir de la experiencia que hemos tenido en estos últimos años como docente de la asignatura “*Teoría y Técnica Impositiva I*” de la FCE-UBA se seleccionó la dimensión de las Tecnologías Digitales (TD) y el desarrollo curricular de la Matriz TIC (LUGO Y KELLY, 2011) y a partir de ello se procedió a diseñar una matriz de diagnóstico para conocer el estado de avance en la incorporación de las TICs (Ver Anexo en apartado 8).

A partir de dicha dimensión se recuperan y ajustan aquellas sub-dimensiones que se estiman que resultarán aplicables para el actual contexto, entendiendo que resultan pertinentes para analizar a partir de la presente propuesta de intervención.

Por su parte, se incluyeron nuevos indicadores que se incorporaron a la Matriz TIC y se indicaron los tres niveles (inicial, intermedio y avanzado) para los indicadores utilizados en la dimensión seleccionada.

La Matriz TIC funciona a modo de hoja de ruta que tiene por objeto colaborar con la planificación de proyectos educativos mediados por tecnologías, permitiendo identificar oportunidades y debilidades en la integración de TIC para luego poder avanzar en el diseño de líneas de acción institucional.

Todo ello en un contexto en que tenemos que analizar los problemas para pensar las líneas estratégicas de posibles soluciones, considerando que no hay soluciones únicas, sino un conjunto de soluciones. Ese análisis de los problemas es lo que nos va a permitir pensar en los objetivos y en aquellas líneas de acción con una mirada en los territorios.

El uso de esta herramienta no se restringe exclusivamente al uso del equipo directivo, sino que resulta aplicable para trabajar con todos los actores de la comunidad escolar comprometidos con la integración de las TICs. Asimismo, puede ser un medio para el trabajo colaborativo entre instituciones, ya que permite compartir parámetros de identificación de problemas o dudas comunes y cooperar en la búsqueda de soluciones.

En el actual contexto se requieren cambios en las configuraciones institucionales, tales como la organización de los tiempos, los agrupamientos, y del espacio, dimensiones que se encuentran fuertemente impactadas por el surgimiento de las tecnologías digitales.

Estas nuevas configuraciones aluden a cambios relacionados con la gestión del conocimiento en la institución educativa, lo que impacta en el currículum y su didáctica.

Estos nuevos estudiantes se diferencian en sus expectativas y formas de actuar y aprender de los que asistían a la escuela décadas atrás, donde en general la propuesta aceptada y difundida se basaba en la secuencia lineal, una organización temporal y espacial fija, y actividades reflexivas, de una por vez y centradas en el docente (LUGO y KELLY, 2011).

Una institución que avanza con sentido educativo en la integración TIC, necesita identificar, en primer lugar, sus capacidades y debilidades en cuanto a recursos tecnológicos, modalidades de trabajo de sus profesores, desarrollo profesional, experiencias tecnológicas anteriores, problemas de aprendizaje y rendimiento de los docentes y estudiantes, entre otras cuestiones (LUGO y KELLY, 2011).

5. Conclusiones

El presente proyecto de intervención tiene por objeto implementar un plan de mejora de calidad de clases secuenciales en el contexto de la asignatura *“Teoría y Técnica Impositiva I”* de la carrera de Contador Público de la FCE-UBA, bajo modalidad híbrida, que cambia rotundamente las dinámicas en el espacio físico y virtual, y reduce la brecha entre la formación académica y la práctica profesional.

Esta propuesta busca modificar una situación inicial conocida a partir de un diagnóstico producto del análisis de datos relevados a partir de fuentes secundarias y de un análisis cualitativo del contexto de la asignatura, de las prácticas de enseñanza y evaluación del curso efectuado a partir de la situación y del planteamiento de la problemática.

A partir de ello se formularon las líneas de acción a desarrollar y las propuestas de actividades didácticas para finalmente organizar el monitoreo de la propuesta a través de evaluaciones del proceso y final, en función de análisis cualitativo que será llevado a cabo por un grupo de trabajo ad-hoc interdisciplinario externo y a través de una Matriz TIC.

La propuesta busca abordar contenidos que en los cursos bajo modalidad presencial quedaban fuera del cronograma de clases programadas, aunque ello no implique que los alumnos los debían estudiar en forma autónoma. Es lo que se conoce como *“Currículum nulo”*, atento a la extensión de la temática que contiene el programa del curso y el acotado espacio con que cuenta el equipo de docentes para su dictado.

Las líneas de acción propuestas consisten en diseñar las actividades y situaciones de aprendizaje; organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre sus miembros; comunicar aspectos y recursos técnicos; y evaluar en forma continua los aprendizajes.

Así las cosas, la propuesta se basa en el diseño de actividades a partir del trabajo colaborativo de los alumnos promoviendo el “*aprendizaje significativo*”, mediante la utilización de simuladores de aprendizaje, entornos multimediales para la resolución de problemas complejos, trabajos evaluativos en grupos y portafolios, estudio de casos y actividades lúdicas para que los futuros graduados tengan un mayor acercamiento a la realidad del ejercicio profesional.

A partir de las experiencias actuales, existe una tendencia hacia la reconfiguración del rol docente que permita que la modalidad de enseñanza presencial y virtual confluyan en una estrategia conjunta potenciando las bondades de ambas, dejando de lado las fronteras entre lo estrictamente presencial y virtual.

Empero, no debemos olvidar que el contacto y comunicación directa del docente con el alumno resulta sustancial, y en virtud de ello debiéramos promover el uso de tecnologías emergentes que acompañen y complementen la enseñanza presencial.

En este contexto, debiéramos repensar los modos en que enseñamos, readecuando nuestra planificación de tiempos y espacios cuando co-diseñamos una secuencia de clases en el modelo híbrido de enseñanza; y promover un aprendizaje que tenga por objeto reaprender a gestionar mejor las clases resolviendo flexible, resiliente y creativamente la mediación tecnológica.

En efecto, atento a la dinámica cambiante a que se enfrenta la profesión, en general, y el diseño curricular, en particular, se debieran modificar las estrategias de enseñanza, la evaluación y la forma de comunicar los resultados, teniendo en cuenta que la profesión de Contador Público resulta esencial para el ejercicio profesional de la especialidad tributaria.

Así las cosas, en el presente trabajo se procedió a planificar, discutir, analizar y evaluar las actividades didácticas propuestas centradas en la interacción de los alumnos a través de grupos de trabajo colaborativos, y de éstos con el ED&T, mediada por tecnologías y bajo modalidad híbrida.

El co-diseño de actividades a partir de grupos colaborativos promueve el “*aprendizaje significativo*” a partir de la reflexión, comprensión y co-creación de las propuestas de clases, donde éstos asumen el rol de generadores de conocimiento.

En efecto, el conocimiento se construye a partir de la interacción del alumno con sus pares y mediante la utilización eficaz y eficiente de todas las herramientas tecnológicas que tenga a su alcance el ED&T, para motivar la actitud receptiva de aquellos, debiendo asumir éstos un rol de acompañamiento y guía en su proceso de aprendizaje.

Para ello, se deben conformar grupos de estudio colaborativos desde el inicio del curso a los efectos de complementar los exámenes parciales en la etapa formativa y el equipo docente debe dedicar tiempo al diseño de instrumentos de evaluación formativa (trabajos elaborados en grupos y portafolios), requiriéndose el acompañamiento de tutorías para su seguimiento personalizado.

Además, se requiere de una comunicación clara y precisa, preferentemente al inicio del curso, que facilite el acceso a materiales y recursos técnicos y poner en conocimiento de los alumnos de los criterios y competencias a evaluar, acompañando las rúbricas de evaluación de trabajo autónomo, co-evaluación (intra-grupo) y evaluación entre pares (inter-grupos).

Los trabajos elaborados en grupo permiten obtener información para evaluar contenidos actitudinales y para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales, y para ello debieran diseñarse actividades que permitan evaluar los mismos en forma conjunta.

En este sentido, resulta relevante la co-evaluación entre pares y la retroalimentación por parte del ED&T atento a que fortalecen la relación enseñanza-aprendizaje y la evaluación en el espacio físico y virtual. Ello atento a que esa relación es parte de un mismo proceso y solo en la unidad mantienen sentido y se retroalimentan.

Ahora bien, debe contemplarse que los instrumentos de evaluación colaborativa deben compatibilizar las formas de evaluación con las prácticas profesionales que resulten relevantes para la formación de los futuros profesionales.

En virtud de todo ello, entendemos que la propuesta de mejora de la secuencia de clases para el curso alcanza el objetivo general propuesto de co-diseñar clases secuenciales en el modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje basado en grupos colaborativos y se cumplimentan los objetivos específicos propuestos al inicio del proyecto atento a que se reconfiguró el tiempo y el espacio de las clases, se re-definió el rol del equipo de docentes

y tutores y de los alumnos, se promovió el trabajo en grupos colaborativos y una nueva relación de confianza y comunicación del ED&T con los alumnos.

Finalmente, se sugiere como futura propuesta de intervención el estudio de los grupos cooperativos para clases del curso como propuesta superadora a la analizada en el presente trabajo (de grupos colaborativos) con el objeto de estudiar particularmente la interacción entre alumnos y tutores.

6. Referencias bibliográficas

* AAEF (2022), VII Encuentro Nacional de Profesores, Finanzas Públicas, Derecho Financiero y Derecho Tributario, Tema I: “Educación y Evaluación durante y post pandemia en las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas”, Comisión III: “Teoría y Técnica Impositiva en las Facultades de Ciencias Económicas para las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Derecho”, Asociación Argentina de Estudios Fiscales, 29 y 30 de septiembre de 2022, Buenos Aires.

* ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009), *“Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”* – 1ª edición - p. 11, ed. Grupo Aique Editor, 2009.

* ARAUJO, Sonia M. (2016), *“Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlos”*, CIEP, Número I: Miradas interdisciplinarias”, Tandil, UNCPBA, 2016.

* AREA MOREIRA, Manuel (2000), *“¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en el nivel superior?”*, p. 5 - Publicado en R. Pérez (Coord): Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, septiembre 2000.

* BAIN, Ken (2015) – Entrevista en Uninorte – 10/7/2015 – fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=Lqt6AUkzyyo>

* BAQUERO, R. y URALDE, B. (1997), *“Investigación Educativa y Práctica Docente”*, Ministerio de Cultura y Educación Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires, 1997.

- * BARBERÁ, E. (2006), “*Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*”, RED, Revista de Educación a Distancia, número, Consultado julio 2006, en <http://www.um.es/ead/red/M6>, Universidad Oberta de Catalunya
- * BELLO, A. (2013), “*La enseñanza de la asignatura Finanzas Públicas en el aula virtual*”, Curso de “Enseñanza universitaria y tecnologías: experiencias contextualizadas y los desafíos de la inclusión”, Curso de Verano – Escuela Complutense Latinoamericana, 1º de marzo de 2013.
- * BELLOSO MARTÍN, Nuria, “*La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior – EES – en las universidades españolas: la metodología docente y el proceso de evaluación del aprendizaje del alumno en los estudios jurídicos*”, <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2009v30n59p219.245/6>.
- * BLANCO BLANCO, Ángeles (2008), “*Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias*”, en Blanco, A, Morales Vallejo, P. y Torre Puente, J., La Enseñanza Universitaria Centrada en el aprendizaje, Cap. V y VIII. Barcelona. Ed. Univestaria. Octoedro/ICE-UB, Cap. VIII, 2008.
- * BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2003), “*Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*”, Cap. I, Ed. Narcea, 2003.
- * CAMILLIONI, Alicia R. W. (2018), “*La evaluación de trabajos elaborados en grupo*”, en Anijovich, Rebeca (Comp.), La Evaluación Significativa, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2018.
- * CAMILLIONI, Alicia R.W. (2015), “*La responsabilidad pedagógica y social de la evaluación de los aprendizajes*”, Conferencia, 24º Jornadas Internacionales de Educación, 41º Feria Internacional del libro de Buenos Aires, fuente: https://youtu.be/PKcj6mHp_E
- * CAMILLIONI, Alicia W. (2001), “*Modalidades y proyectos de cambio curricular*”, en Aportes para un cambio curricular en Argentina, Universidad de Buenos Aires, OPS/OMS, Buenos Aires, 2001.
- * COBO, Cristóbal (2016), “*La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*”, Ed. Sudamericana Uruguay SA, 2016.
- * COBO, Cristóbal (2011) – Entrevista – “*Educación, arte y tecnología*” – Buenos Aires – 2011 – fuente: www.educared.org

- * DAVINI, María Cristina (1999), *“Currículum”*, Universidad Nacional de Quilmes, Primera edición, Buenos Aires, julio de 1999.
- * DÍAZ BARRIGA, Ángel (2019), *“La profesión docente”*, Ponencia presentada por el Dr. Ángel DÍAZ BARRIGA (IISUE) el 6 de marzo de 2019 en el Foro Académico "La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación" que organizó el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019, fuente: https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- * DÍAZ BARRIGA, Ángel (2011), *“Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”*, Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), pp. 2-24, México, 2011.
- * FURMAN, LARSEN y WEINSTEIN (2020), *“Aprendizaje cooperativo: ¿qué estrategias ayudan a que aprendamos de y con otros?”*, CIAESA, 2020.
- * GARCÍA VELEZ, Mariely, *“Aprendizaje significativo de David Paul Ausuel”*, material presentado el 15 de abril de 2008, Universidad de Puerto Rico, enlace: marielygarciavelez.blogspot.com.ar/2008/02/el-aprendizaje-significativo-de-david.html
- * GISBERT CERVERA, M., DE BENITO CROSETTI, B., PÉREZ GARCIESP, A., SALINAS IBÁÑEZ, J. (2018), *“Blended Learning, más allá de la clase presencial”*, RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- * GVIRTZ Y PALAMIDESSI (1998), *“El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”*, Editorial Aique, Buenos Aires, 1988.
- * GRAND, Mónica, MUGA, Alejandra y GOLDMAN ROTA, Mario (2021), *“La Docencia en la Tributación de Grado y Posgrado. Manual de uso de estrategias y recursos didácticos innovadores”* – 1ª edición - Ed. Osmar D. Buyatti – Buenos Aires – 2021.
- * HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y MENDOZA, C. (2018), *“Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta”*, Ed. Mc Graw Hill Education, Ciudad de México, México, 2018.
- * LIPSMAN, M. (2014), *“El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario”*, en: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2014.

- * LITWIN, Edith (2008), *“El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”*, Ed. Paidós, 2008.
- * LITWIN, Edith (2005), *“De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”* – 2005.
- * LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (2011), *“La transversalidad del Derecho Financiero y Tributario en los grados y los posgrados adoptados por Bolonia”*, Universidad de Granada, en VII Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros, “Interpretación del Derecho Financiero y Tributario. La asignatura de Derecho Financiero y Tributario en los nuevos planes de estudio”, Coordinación: Cristina García-Herrera Blanco, Instituto de Estudios Fiscales, Universidad Complutense de Madrid, Doc. Nº 12/2011.
- * LÓPEZ PASTOR, Víctor M. (2009), *“Técnicas e instrumentos de evaluación”*, en Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Ed. Nercea, Madrid, 2009.
- * LUGO, María Teresa y KELLY, Valeria (2011), *“La matriz TIC. Una herramienta para planificar las TIC en las instituciones educativas”*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Disponible en http://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/27_la_matriz_tic_herramienta_para_planificar_en_instituciones_educativas.pdf
- * MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel (2019), “Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?”, 2019.
- * MORENO OLIVOS, Tiburcio (2011), *“Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el Siglo XXI”*, Perspectiva Educativa, vol. 50, n. 2, pp. 22/54, 2011.
- * ONRUBIA, Javier (2005), *“Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”*, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universitaria de Barcelona”, Barcelona, España, Publicación en línea. Murcia (España). Año IV. Número monográfico II.- 20 de febrero de 2005.
- * POLANCO GARAY, Leodany y MORÉ SOTO, Dailien (2021), *“Del aprendizaje tradicional al aprendizaje invertido como continuidad del proceso educativo en contexto”*

de COVID-19”, Revista de Educación Mendive, p. 214/226, fuente: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2191>

* RAVELA, Pedro (2006), “*Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*”, Ficha 1, PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Ed. San Marino, 2006.

* SALINAS, Jesús y MARÍN, Victoria I. (2017), “*La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria*”, CEMOrOC-Feusp, Univ. de Porto, mayo a diciembre 2017, fuente: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.10>

* SANCHO-GIL, Juana M. (2018), “*La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido*” – RED. Revista de Educación a Distancia – Núm. 56, Art. 4, 31-01-2018 – DOI – p. 6 - fuente: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>

* SERRES, Michel (2014), “*Pulgarcitas*”, 28/4/2014, fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI>

* SILVA QUIROZ, Juan, “*Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de profesores de enseñanza básica*”, Resumen de tesis, Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información”, Vol. 8, Nro. 3, diciembre 2007, enlace: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.

* STEIMAN, Jorge – Entrevista – Universidad Nacional de Rafaela - fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=YPjt08KIUvY>, septiembre 2017.

* STENHOUSE, L., “*La investigación como base de la enseñanza*”, Cuarta edición, Ediciones Morata, S.L., Madrid, España, 1998.

* STIGLIANO, D. y GENTILE D. (2006), “*Enseñar y aprender en Grupos Cooperativos*”, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

* VEZUB, Lea F. (2013), “*Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*” – 2013

* ZABALZA, Miguel A. (2004), “*Innovación en la enseñanza universitaria*”, Contexto Educativos, 6-7 (2003-2004), p. 113/136.

* ZABALZA BERAZA, Miguel (2012), “*Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional*”, Revista de Docencia Universitaria, vol. 10, octubre-diciembre 2012, pp. 17/48.

7. Glosario

AAEF: Asociación Argentina de Estudios Fiscales.

ACTIVIDADES LÚDICAS/GAMIFICACIÓN: actividades didácticas que favorecen el aprendizaje de una forma sencilla y motivadora.

APRENDIZAJE COLABORATIVO: permite que los alumnos construyan conocimiento, desarrollen pensamiento crítico y habilidades para trabajar en equipo.

APRENDIZAJE COOPERATIVO: los alumnos trabajan en forma conjunta y coordinada para la resolución de actividades académicas y para profundizar en su propio aprendizaje, requiriéndose participación activa de todos los estudiantes.

APRENDIAJE INVERTIDO: También denominado aula invertida o “*Flipped Classroom*”; los alumnos estudian el material antes de la clase y luego el docente propone dinámicas de participación, puesta en común y aplicación práctica de lo estudiado.

APRENDIZAJE INVISIBLE: Aprendizaje que se desarrolla en entornos informales.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: El alumno relaciona nueva información con los conocimientos consolidados y transformar su manera de pensar.

BLENDED LEARNING: modalidad de aprendizaje semipresencial que combina el trabajo presencial y el trabajo en línea.

CO-DISEÑO: proceso de construcción de propuestas didácticas y metodologías que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CO-EVALUACIÓN: proceso de evaluación mediante el cual los alumnos en clase se evalúan entre sí.

ED&T: Equipo de Docentes y Tutores.

E-PORTFOLIOS: Herramienta tecnológica que permite documentar las evidencias más significativas de los grupos de estudio.

FCE-UBA: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

GTPU: Guía de Trabajos Prácticos Unificada.

MATRIZ TIC: Matriz de diagnóstico del estado de incorporación de las TICs.

MODELO HÍBRIDO: también denominado “*Blended Learning*”; que combina el trabajo presencial y el trabajo en línea.

MODALIDAD SICRÓNICA: el docente y los alumnos están presentes en tiempo real en los encuentros online, potenciando su interacción y favoreciendo el estudio de materias que se caracterizan por su complejidad.

MODALIDAD ASINCRÓNICA: la presencia del docente y los alumnos en tiempo real durante los encuentros online no resulta necesaria, potenciando el trabajo autónomo y permitiendo que los alumnos puedan controlar su propio ritmo de aprendizaje.

MOODLE: Plataforma educativa “*Shairpoint*”.

TD: Tecnologías Digitales.

TEG: Trabajos Evaluativos Grupales.

TICs: Tecnologías de la información y comunicación.

TyTI 1: Teoría y Técnica Impositiva 1.

8. Anexos

a) Matriz de diagnóstico del estado de incorporación de las TICs.

Matriz de diagnóstico del estado de incorporación de las TIC					
Dimensión	Sub-dimensión	Indicador	Inicial	Intermedio	Avanzado
Las TD y el	Integración	Adquieren competencias en TD	Los estudiantes adquieren habilidades	Las TD se utilizan en las propuestas de	Las TD están integradas como un medio para la

desarrollo curricular			básicas sobre las TD	enseñanza y en actividades de aprendizaje	construcción de conocimiento
		Diseñan experiencias de aprendizaje integradas	Los estudiantes resuelven problemas reales mediante el uso de TD que enfrentan y quieren enfrentar	Los estudiantes adquieren autonomía resolviendo problemas relacionados con TD, tomando riesgos, desafiando el miedo, haciéndose preguntas y creando soluciones	Los estudiantes resuelven problemas relacionados con TD que están integradas como un medio para la construcción de conocimiento, y sus destrezas son modeladas, clarificadas, inculcadas, aprendidas y comprendidas por el ED&T.
	Transversalidad	Integran el uso de TD en actividades curriculares	El uso de las TD se limita a algunos contenidos del curso directamente relacionadas con el tratamiento y la comunicación de información, la programación, la informática, etc.	Las TD se integran en el dictado de algunos contenidos curriculares	El uso de las TD es inherente a todas las actividades curriculares del curso
		Desarrollan habilidades en uso de TD basadas en el autoaprendizaje	Los estudiantes desarrollan habilidades en el uso del tiempo para fomentar el aprendizaje en tiempo real (sincrónico) en asignaturas relacionadas con las TD	Los estudiantes desarrollan habilidades en el uso del tiempo para fomentar el aprendizaje en tiempo real (sincrónico) y asincrónico en varias actividades curriculares	Los estudiantes desarrollan habilidades en el uso del tiempo para fomentar el autoaprendizaje desde el hogar en todas las actividades curriculares previstas
	Producción de contenidos digitales	Producen contenidos digitales en	Los estudiantes producen contenidos digitales en el aula	Los estudiantes producen contenidos	Los estudiantes utilizan las tecnologías para crear aplicaciones

Las TD y el desarrollo curricular		forma autónoma	con programas de informática	digitales multimedia e hipertextuales en plataformas web	y desarrollos multimediales, proyectos transmedia y contenidos interactivos en general
		Producen contenidos digitales en forma colaborativa	Los estudiantes conforman agrupaciones para entrar en diálogo con los materiales digitales	Los estudiantes conforman agrupaciones para generar algunos materiales digitales, mediante la interacción entre pares	Los estudiantes interactúan con el objeto de crear una diversidad de modos de representar contenidos digitales (audios, videos, textos, infografías, mapas mentales líneas de tiempo interactivas, etc.)
	Administración y gestión de contenidos	Administrate y gestionan contenidos digitales	Publican contenidos o materiales y se orientan en los accesos o las intervenciones en diferentes espacios virtuales	Gestionan el acceso a los archivos, bases de datos y enlaces	Gestionan el acceso a los contenidos en la nube
	Colaboración	Colaboran entre pares dentro de la institución	Colaboran entre alumnos principalmente a través del correo electrónico y a la navegación en la web	Colaboran entre alumnos en actividades mediadas por las tecnologías digitales que se implementa como parte de la enseñanza general en clase	Los estudiantes usan las TD para trabajar colaborativamente en las actividades del programa dentro de la institución
		Colaboran entre pares con otras instituciones	Colaboran entre alumnos a través de foros interinstitucionales	Colaboran entre alumnos en actividades mediadas por las tecnologías	Los estudiantes usan las TD para trabajar colaborativamente en las actividades del programa con

				digitales que se implementan como parte de la enseñanza inter-cátedras de instituciones educativas del nivel superior	otras instituciones educativas
--	--	--	--	---	--------------------------------