

XII Congreso de Administración del Centro de la República. VIII Congreso de Ciencias Económicas del Centro de la República. IX Encuentro Internacional de Administración del Centro de la República. IAPCS - Universidad Nacional de Villa María, Villa María, 2023.

Qué nos dice el análisis de las prácticas educativas de contabilidad sobre la apropiación del lenguaje disciplinar.

Clerici, Yamila Aylen y Lecumberry, Graciela Rosa.

Cita:

Clerici, Yamila Aylen y Lecumberry, Graciela Rosa (2023). *Qué nos dice el análisis de las prácticas educativas de contabilidad sobre la apropiación del lenguaje disciplinar. XII Congreso de Administración del Centro de la República. VIII Congreso de Ciencias Económicas del Centro de la República. IX Encuentro Internacional de Administración del Centro de la República. IAPCS - Universidad Nacional de Villa María, Villa María.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/xii.congreso.de.administracion.del.centro.de.la.republica.viii.congreso.de.ciencias.economicas.del/88>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eruA/GCS>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Qué nos dice el análisis de las prácticas educativas de contabilidad sobre la apropiación del lenguaje disciplinar

Línea Temática: 9- Educación en las Ciencias Económicas

Autores:

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

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

Palabras claves: problemáticas en el aprendizaje de contabilidad, modalidad de enseñanza y consignas propuestas.

Resumen

Entender el proceso educativo implica indagar sobre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y las características del contenido. En el marco del Trabajo Final de la Especialidad en Docencia en Educación Superior nos proponemos indagar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que inciden en la apropiación del lenguaje disciplinar en Sistemas de Información Contable I -Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto-.

En este contexto fue posible identificar que los estudiantes no logran expresar una misma noción del conocimiento utilizando las distintas representaciones en contabilidad, dando cuenta que sus aprendizajes son fragmentados. Se reconoce que desarrollan acciones de modo mecánico cuando realizan los registros contables. Para indagar sobre estas problemáticas, iniciamos una investigación diagnóstica, cualitativa y descriptiva a fin de analizar los factores que influyen en la apropiación del lenguaje contable, en vistas de identificar líneas de acción en una propuesta pedagógica innovadora que posibilite su abordaje.

En este trabajo socializaremos algunos de los resultados obtenidos. Puntualmente, compartiremos el análisis realizado a través de la investigación documental y la observación directa de las prácticas educativas. Específicamente, la revisión de antecedentes plasmados en documentos -programa y guía de aplicación práctica- y la observación directa de algunas prácticas, nos permitieron conocer particularidades de la modalidad que asume la enseñanza.

De dicho análisis, advertimos que las prácticas conducen a una articulación unidireccional de la teoría en la práctica. También, que la resolución de las situaciones problemáticas se abordan a través de modelo repetitivo con acciones propuestas por los docentes y donde los estudiantes aplican la teoría por medio de la ejercitación. Además, las consignas que se les presentan a los estudiantes no explicitan la vinculación con la teórica, a lo sumo, el estudiante puede asociarlo a través de los títulos y los subtítulos que incluyen las guías de prácticas.

Introducción

Los docentes que piensan y repiensan sus prácticas, no desconocen que la educación requiere de cambios constantes. Para lograrlo es necesario en primer lugar, realizar registros, análisis de las propias prácticas, documentando de ese modo los problemas que afrontan. Es imposible realizar modificaciones, sin entender apropiadamente los problemas que presenta la enseñanza. Este proceso hace que el docente se reconozca no como sujeto concluido, sino como un ser que va tomando forma alrededor de relaciones dialécticas que entabla con un otro (Sanjurjo, 2011; Prat et al, 2017).

De este modo, los docentes como responsables de la construcción de conocimientos de su propia práctica, reflexionan sobre sus vivencias pedagógicas, se replantean su accionar y revisan sus experiencias con el propósito de aprender y proponer cambios (Enriquez, 2019). Buscando para ello, transformar las vivencias pedagógicas en experiencia y conocimiento por medio del lenguaje y la comunicación. Según Macchiarola (2021) “la experiencia reconstruye lo vivido a partir de compartirlo públicamente mediante una narración a uno mismo o al mundo para darle sentido” (p. 6). De aquí la importancia de la escritura de las propias vivencias docentes, en nuestro caso, en el contexto educativo de contabilidad.

Puntualmente, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que inciden en la apropiación del lenguaje disciplinar en la asignatura Sistemas de información contable I, se constituyeron en objeto de análisis en el proceso de investigación desarrollado para identificar líneas de acción en una propuesta pedagógica innovadora. Se evidenció, en dichas prácticas, que los estudiantes no lograban expresar una misma noción del conocimiento utilizando las distintas representaciones lingüísticas en contabilidad, dando cuenta que sus aprendizajes son pocos significativos y fragmentados. Para indagar sobre ello, iniciamos una investigación diagnóstica, cualitativa y descriptiva a fin de analizar los factores que influyen en la apropiación del lenguaje contable; en el marco del Trabajo Final de Especialidad en Docencia en Educación Superior.

A continuación, detallaremos los posicionamientos conceptuales, la situación problemática, el contexto que dio origen a la investigación y el diseño metodológico para el estudio que se relata en el

presente trabajo. Finalizando el mismo con la descripción de los resultados, el análisis y las reflexiones sobre el estudio.

Posicionamientos conceptuales

Desde un punto de vista didáctico, ocuparse de la enseñanza implica, entre otras cosas, resignificar la práctica docente, las relaciones entre los actores y el contexto donde se da esa relación, considerando como proponen diversos investigadores (Litwin, 2022; Lucarelli, 2004; Steiman, 2008; Caporossi y Sanjurjo, 2019) la tirada didáctica en su articulación con las múltiples dimensiones -curricular, institución, social-, que la configuran. Esto lleva a revisar cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se buscan espacios de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, y cómo las estrategias de enseñanzas ayudan a la formación de los jóvenes. En este entorno de revisión debemos comenzar estableciendo que no es posible pensar en ideales. Es decir, no hay docentes, ni estudiantes, ni contextos ideales sino reales y es allí donde se presentan los diversos espacios de comunicación, de relaciones, de orden y desorden pero de encuentro social y epistemológico, como propone Sanjurjo (2011).

Se sostiene que la búsqueda del cambio educativo en la enseñanza de Contabilidad en la formación de futuros profesionales de las Ciencias Económicas, desde un enfoque didáctico, requiere analizar y comprender los procesos educativos que ocurren en las aulas universitarias. Reconociendo que estos procesos se caracterizan por la multidiversidad de prácticas, propias de cada asignatura y del campo de conocimiento específico, y por encontrarse atravesados por lo socio-político-institucional que lo interpela y configura.

La construcción de este posicionamiento conceptual, nos permitió contar con un modelo teórico analítico que se contextualizará y profundizará en los siguientes apartados, a la luz del proceso metodológico de esta investigación diagnóstica sobre la enseñanza y el aprendizaje en contabilidad.

Problema de investigación y contextualización

En las prácticas educativas de Sistema de Información Contable I (SIC I), evidenciamos la situación problemática que movilizó la investigación, vinculadas a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el primer año de los planes de estudios vigentes de las carreras brindadas por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCE-UNRC).

En dicha facultad, los últimos diseños curriculares de las tres carreras de grado -Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía-, presentan una estructura común, dividida en tres ciclos: Ciclo Introductorio (CI), Ciclo Básico (CB) y Ciclo de Formación Profesional

(CFP), siendo este último el que las diferencia a las tres carreras. El CB abarca los tres primeros cuatrimestres de la carrera y está constituido por un conjunto de conocimientos indispensables para la formación disciplinar en el grado. En dicho ciclo, le compete al Departamento de Contabilidad el dictado de SIC I, siendo esta la primera asignatura contable del trayecto formativo, con un lenguaje disciplinar específico.

En este contexto educativo, en el intercambio entre docentes y estudiantes que se dan en los espacios de clases, visualizamos que estos últimos no lograban expresar una misma noción del conocimiento contable utilizando las distintas representaciones lingüísticas en la disciplina. Asociado a dicho problema observamos la mecanización de los registros contables por parte de los estudiantes, lo que podría significar que ellos se focalizan al aprender, más en el hacer que en el saber contabilidad. Es decir, un proceso de aprendizaje basado en técnicas contables y ejercitaciones por repetición, en lugar de sustentos teóricos que les permitan generar conocimientos contables.

Diseño metodológico

Para indagar sobre la problemática mencionada, iniciamos una investigación diagnóstica (Macchiarola, 2012), del tipo cualitativa y descriptiva (Yuni y Urbano, 2014) a fin de analizar los factores que influyen en la apropiación del lenguaje contable. En este contexto y particularmente en este trabajo, los objetivos se vincularon con analizar las prácticas educativas desarrolladas en SIC I, con la finalidad de reconocer las particularidades de la modalidad que asume la enseñanza e identificar su incidencia en la apropiación del lenguaje disciplinar.

Para este estudio las estrategias de recolección de datos fueron, el análisis documental y la observación directa de prácticas en el aula de contabilidad. Para el análisis documental se seleccionaron escritos elaborados por los docentes de la asignatura, como el programa y las consignas de las actividades que se le proponen a los estudiantes que figuran en las guías prácticas de la materia. Mientras que las observaciones directas se centraron en las prácticas que desarrollan los estudiantes y los docentes en las instancias de clases prácticas de la asignatura.

Los documentos y los registros de las observaciones fueron explorados como acontecimientos especiales para identificar particularidad de las prácticas educativas que repercutan en la apropiación del lenguaje disciplinar. Además, fueron analizados a través de interrogantes, como por ejemplo ¿Cómo se presentan los contenidos en el programa? ¿Qué utilidad y sentido le otorgan al programa los docentes?, siendo estas algunas de las indagaciones que se realizaron. El análisis de los datos estuvo articulado con lo conceptual, es decir se analizaron y describieron en base a los posicionamientos conceptuales de autores referentes de dicha temática.

Resultados y análisis

- **El conocimiento contable en la planificación de la enseñanza**

De la revisión del programa de la asignatura, SIC I, se reconoce que el eje estructurante es el abordaje del proceso contable desde la captación del dato y procesamiento hasta la salida de la información -Estados Contables-, poniendo especial énfasis en la etapa de registración contable de las operaciones económicas y financieras realizadas por las organizaciones. Ahora bien ¿Qué y cómo se enseña de ese eje estructurante en la práctica? ¿Cómo se presentan los contenidos en el programa?

Steiman (2008) considera que los contenidos de los programas reflejan de manera escrita las representaciones mentales de los equipos de cátedra y dan respuesta a qué enseñar. Desde su perspectiva trabajar dichos contenidos supone una serie de decisiones en relación a la selección, organización, presentación y secuenciación de los mismos, es decir, qué enseñar, qué organización epistemológica y didáctica presentarán los contenidos, con qué ordenamiento y que presentación –analítica o sintética- se reflejará en el documento.

En lo que respecta a la selección del contenido, podemos observar que se incluyen temas actuales y reconocidos por los estándares vigentes, aprobados por CONEAU, articulados con los contenidos mínimos establecidos para configurar el perfil profesional esperado y se explicitan en programa a fin de ser conocidos por todos.

Por otro lado, identificamos que los contenidos son presentados en el programa de manera analítica, reflejando el criterio o relevancia que le ha otorgado el equipo docente a los contenidos. En este caso, los mismos se agrupan en ocho unidades temáticas, desagregadas en temas y subtemas utilizando una codificación unificada que otorga además una jerarquía. Por ejemplo, en la figura nº1, se visualiza la presentación de la unidad cuatro que muestra la codificación seleccionada por el equipo y la comunicación que se pretende de los contenidos.

Figura nº 1: Fragmento del programa: unidad 4

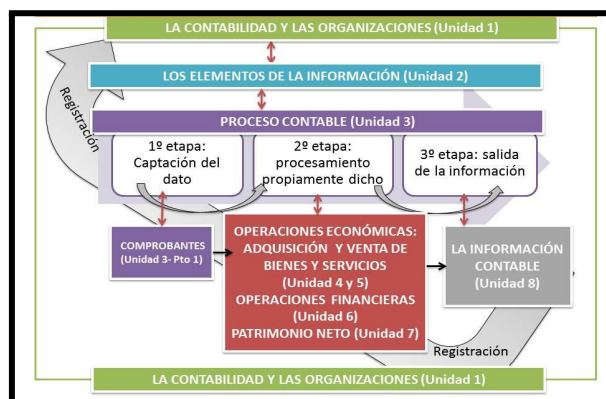
<p>UNIDAD N° 4: OPERACIONES ECONÓMICAS: Adquisición, producción de bienes y servicios.</p> <p>4.1 INCORPORACIÓN DE BIENES Y SERVICIOS</p> <p>4.1.1 Concepto de Costo. Pautas para su atribución. Diferencia entre Costo, Gasto y Pérdida</p> <p>4.1.2 Bienes y Servicios Adquiridos</p> <p>4.1.2.1 Introducción. Documentación respaldatoria.</p> <p>4.1.2.2 Precio de Costo. Concepto</p> <p>4.1.2.3 Precio financiado. Concepto. Componentes Financieros Explícitos e Implícitos. Determinación. Devengamiento. Tratamiento Contable.</p> <p>4.1.3 Bienes Producidos</p> <p>4.1.3.1 Introducción. Documentación respaldatoria</p> <p>4.1.3.2 Consumos de Materia Prima, Materiales y Mano de Obra</p> <p>4.1.3.3 Otros costos de fabricación</p> <p>4.1.3.4 Producción en proceso</p> <p>4.1.3.5 Productos Terminados</p> <p>4.1.4 Condiciones de Adquisición.</p> <p>4.1.4.1 Costado. Documentación respaldatoria. Tratamiento contable.</p> <p>4.1.4.2 Financiado. Documentación respaldatoria. Tratamiento contable.</p> <p>4.2 ADQUISICIÓN DE BIENES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD PRINCIPAL</p> <p>4.2.1 Bienes destinados a cumplir el objeto específico: BIENES DE CAMBIO.</p> <p>4.2.1.1 Concepto. Características. Documentación respaldatoria</p> <p>4.2.1.2 Momento de transferencia de la propiedad. Bienes en tránsito.</p>

De este modo, se dota de sentido al programa, por medio de las decisiones en relación al recorte y selección de los contenidos que se deciden enseñar, agrupados en unidades y organizados en ejes modulares (Sarramona, 2000; Steiman, 2008).

Desde una visión didáctica, la organización de los contenidos, refleja que cada unidad cobra sentido para la siguiente. Es decir, los contenidos específicos de cada unidad resultan necesarios para las próximas unidades, mostrando así, un orden jerárquico o secuencial de contenidos. Desde una visión epistemológica, se puede leer una organización que refleja una relación intradisciplinaria de los contenidos, donde se genera un camino de profundización creciente de los contenidos disciplinares en las diferentes unidades. En la unidad 3, se desarrollan los temas referidos a las etapas del proceso contable de manera general -captación del dato, procesamiento y salida de la información- y luego en la unidad 4 se profundiza sobre la incorporación de bienes y servicios, es decir de qué manera se capta el dato, como se analiza y qué información brinda. Este ejemplo nos permite demostrar que el eje de trabajo se realiza dentro de los contenidos propios de la disciplina. Y, no hemos podido identificar en el programa elementos o vínculos interdisciplinarios que reflejen relación de estos contenidos con otras disciplinas, al menos explícitamente.

Por último, al analizar la secuenciación de los contenidos se puede inferir que se trata, por un lado, de una secuencia lineal homogénea y no equidistante. A pesar de ser considerados todos los contenidos de igual importancia existe un tiempo diferente que se le otorga a cada uno. Así, en base al cronograma expuesto en el programa es posible observar que existe una diferencia en el tratamiento de las unidades -la unidad 2 se desarrolla en 2 clases, la unidad 4 se desarrolla en 10 clases y la unidad 7 en 6 clases-. Por otro, presenta características de una secuencia compleja con retroactividad, en tanto que, todas las unidades se relacionan entre sí. Es decir, los contenidos que se desarrollan en las unidades 1,2 y 3 resultan necesarias para desarrollar las siguientes -unidad 4,5 6,7 y 8-. Y a su vez los contenidos de la unidad 8 permiten retomar a los ejes de la unidad 1 por medio de la presentación de informes que influyen en el proceso decisorio, tal como se muestra en la figura n° 2.

Figura n° 2: Esquema de contenidos de Sistemas de Información Contable I

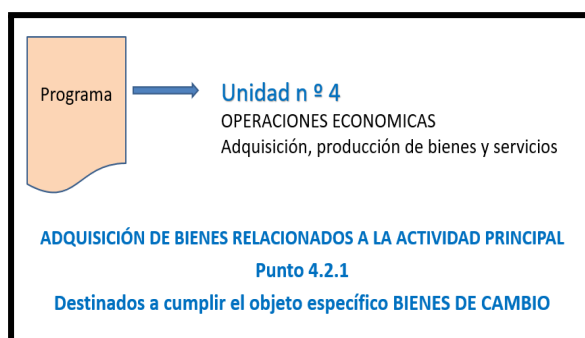


Nota: Elaboración propia a partir de consigna solicitada en el curso “Construcción curricular: procesos de decisiones y práctica docente” de profesora Pedranzani, en el año 2021, en el marco de la especialidad.

De este ordenamiento, qué se enseñará primero, qué después y así cada contenido, siguiendo la clasificación de Zabalza (1997, citado en Steiman 2008) podríamos decir que presenta características de una secuenciación lineal homogénea no equidistante y compleja con retroactividad, lo que nos permite afirmar que dicha secuencia se caracteriza por ser mixta.

Otros aspectos surgen al analizar el rol del programa en las prácticas educativas. Por medio de la observación directa de las mismas, podemos inferir que el equipo docente considera al programa como elemento presente en la modalidad de enseñanza, que les sirve a ellos como guía o soporte de las clases y a los estudiantes por medio de la contextualización. Así, en las figuras 3 y 4, se visualiza como se reflejan los ejes de las unidades, utilizándose de manera activa en presentaciones de clases (figura n° 3), como en avances de temas o cierres de unidades (figura n°4). En palabras de Pedranzani (2020), existen acciones docentes que dotan de sentido al programa y es visto como una herramienta de trabajo que se retoma, se revisa y se retroalimenta en las prácticas.

Figura n°3: Esquemas de clases



Nota: Material didáctico utilizado de soporte en clases

Figura n°4: Esquemas de organización semanal



Nota: Material didáctico utilizado para avances semanales

Por otro lado, nos interesó indagar sobre la modalidad de enseñanza que plantea el equipo docente. En el punto 13 del programa se especifica la metodología de trabajo, explícita la secuencia didáctica, es decir, la organización de la clase, materiales y actividades que propone dicho equipo. «El dictado de la asignatura se ajustará al cronograma establecido y al programa analítico presentado», reflejándose, una vez más, la importancia que se le asigna al mismo. Ahora bien, ¿Qué establece el cronograma? Este nos permite identificar la organización del cuatrimestre con un dictado de tres clases semanales, los días martes, miércoles y jueves. Allí, se observa que primero, generalmente los días martes y miércoles, se desarrollan los conceptos teóricos y luego se aplica a los casos prácticos, primando un hilo conductor y cronológico en el tiempo.

Esta modalidad de enseñanza, nos indicaría una articulación unidireccional de la teoría en la práctica; es decir, la práctica como la aplicación de la teoría. Por ejemplo, en el cronograma se refleja en la frase “aplicación práctica”, que aparece también en el título de las guías mencionadas en el programa.

Continuando el análisis sobre la modalidad de enseñanza, en base a observaciones directas, pudimos identificar la modalidad de trabajo y la organización del equipo docente. En relación a la forma de trabajo, se realizan reuniones semanales donde participan todos los docentes, donde se discute, organiza y acuerdan el modo de enseñanza en base a los temas indicados y el cronograma. Lo que nos permite, en base a De la Barrera (2007), advertir un equipo de trabajo con cultura colaborativa intracátedra, es decir una cultura colegiada artificial que evidencia el trabajo colaborativo, pero en el grupo reducido al equipo docente de la asignatura. En relación a la organización académica que establece Steiman (2008), los docentes de la materia respetan los reglamentos establecidos por normativas de Educación establecidas a nivel nacional e institucional, donde se explicita las funciones en base a las distintas categorías o niveles jerárquicos docentes. De este modo, los docentes con cargo de profesor asociados, realizan el dictado de los contenidos teóricos y los ayudantes de primera junto con jefes de trabajos prácticos desarrollan las clases prácticas. Reflejándose nuevamente la articulación unidireccional de la teoría en la práctica.

El análisis realizado hasta el momento nos permite ir configurando la estrategia de enseñanza de SIC I, donde primero se enseña la teoría y luego se la aplica. En el siguiente apartado se describe cómo se manifiesta dicha relación considerando las consignas que se ofrecen a los estudiantes en las clases prácticas.

- **Las consignas para aprender Contabilidad**

Diversos autores como Monereo (1997) y Riestra (2002) consideran que las consignas son enunciados que dan instrucciones para realizar diferentes acciones sobre un contenido determinado. Ellas impactarán directamente en cómo los estudiantes se acercan a la disciplina y por ende cómo comienzan a leer y escribir ese lenguaje. De allí que resulta necesario analizar las consignas solicitadas a los estudiantes.

Del análisis del programa de SIC I surgió que algunos de los materiales diseñados por los docentes para que los estudiantes se acerquen al conocimiento contable son módulos, notas de cátedra y guía de casos prácticos o de aplicación práctica. En los módulos y en las notas de cátedra se plasman los desarrollos teóricos con breves explicaciones prácticas, con indicaciones de lectura de bibliografía específica y ciertas actividades de autoevaluación. La guía de aplicación práctica es un sólo

documento compuesto por «casos problemáticos de aplicación práctica que deberán ser resueltos por los estudiantes» tal como se expresa en el programa.

Esta guía se encuentra estructurada y dividida en cinco ejes temáticos que contemplan las ocho unidades mencionadas en el programa analítico. Los temas abarcados en las unidades 1 a 3 se presentan bajo la denominación «Empresa y proceso contable»; los temas de las unidades 4 y 5: «Operaciones económicas: adquisición, producción y venta de bienes y servicios»; unidad 6 «Operaciones financieras: movimientos de fondos»; «Patrimonio Neto» correspondiente a la temática de la unidad 7 y finalmente los temas de la unidad 8 «Información contable». Internamente cada eje se encuentra subdividido por ejercicios que reflejan los subtemas de cada unidad, tal como fue identificado en la presentación de los contenidos y como se puede visualizar en la figura nº 5.

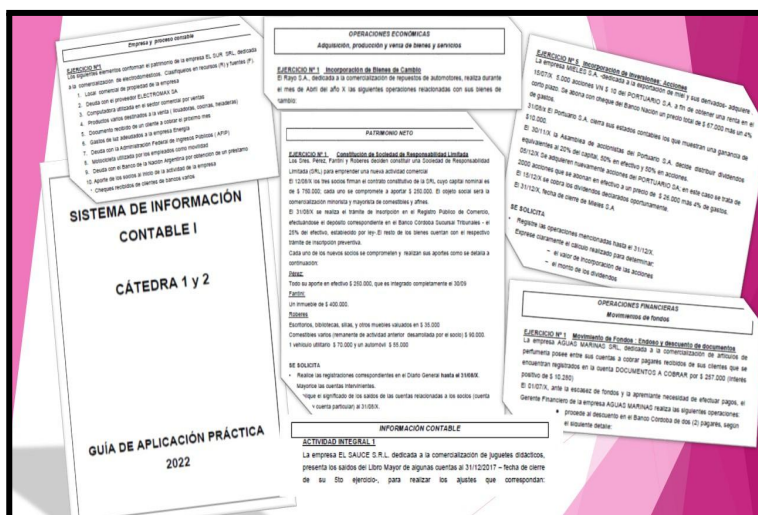
Figura nº5: Fragmentos de la guía de aplicación práctica 2022

De este modo, los títulos y subtítulos para cada consigna operan como indicador explícito de la teoría a vincular con el caso práctico.

Esto nos llevó a indagar sobre las consignas propuestas en esta guía y las modalidades de trabajo en dichos espacios. Por un lado, identificamos los recursos didácticos propuestos en base a la sistematización de Steiman (2008), es decir si se proponen ejercicios, situaciones problemáticas y/o trabajos prácticos. Y por otro, analizamos la modalidad de enseñanza y de aprendizaje, es decir si se observan prácticas educativas con un rol docente tradicional o con un rol docente tutor y guía (Capelari, 2009).

Steiman (2008) establece que en las prácticas utilizamos recursos didácticos para trabajar los contenidos disciplinares. Indicando que, los ejercicios, las situaciones problemáticas y los trabajos prácticos, son algunos de los recursos que han servido de apoyo en la enseñanza docente. Los ejercicios vistos como “una aplicación mecánica de rutinas de procedimientos que admiten una única forma de resolución, sin un contexto real, que no tienen continuidad más allá de sí y su planteo justifica la necesidad de aplicar un procedimiento preestablecido” (p. 80). La noción de situación problemática como “una situación a resolver que puede involucrar una o más soluciones, con un relato

Steiman (2008) establece que en las prácticas utilizamos recursos didácticos para trabajar los contenidos disciplinares. Indicando que, los ejercicios, las situaciones problemáticas y los trabajos prácticos, son algunos de los recursos que han servido de apoyo en la enseñanza docente. Los ejercicios vistos como “una aplicación mecánica de rutinas de procedimientos que admiten una única forma de resolución, sin un contexto real, que no tienen continuidad más allá de sí y su planteo justifica la necesidad de aplicar un procedimiento preestablecido” (p. 80). La noción de situación problemática como “una situación a resolver que puede involucrar una o más soluciones, con un relato



breve de contextualización, donde se aplican varios procedimientos rutinarios y/o algún procedimiento nuevo ... y el contenido justifica la elección del procedimiento” (p. 82). Y, los trabajos prácticos como “una propuesta de análisis, interpretación y fundamentación teórica que parte de una situación problemática global que contextualiza cada tarea. Su esencia está ... en el análisis y la síntesis o informe que elabora el propio sujeto fundamentando los procedimientos” (p. 85).

Así, en la guía de SIC I pudimos observar que las consignas propuestas, en su mayoría, presentan la siguiente estructura. Cada ejercicio –denominación utilizada en la guía de práctico- comienza con una contextualización limitada del ente económico, especificándose la denominación, el objeto social y el período de análisis, «El Rayo S.A., dedicada a la comercialización de repuestos de automotores, realiza durante el mes de Abril del año X las siguientes operaciones...» por ejemplo. Luego, se presentan de manera cronológica las diferentes operaciones económicas-financieras respaldadas por sus respectivos comprobantes comerciales para el período indicado, por ejemplo «14/04/X Recepción Nota de Crédito 0006-00000520 del proveedor Sur SRL por \$ 120 con el siguiente concepto: Bonificación por volumen de compra \$ 120». Por último, se solicitan determinadas acciones como analizar, registrar, mayorizar, calcular, entre otras «registre las operaciones enunciadas hasta el 30/04/X en el Libro Diario General y mayorice las cuentas relacionadas con los bienes de cambio».

En base a ello, podemos inferir que las consignas propuestas presentan un contexto limitado con proyección a la futura práctica laboral, que implica una propuesta intermedia entre lo abstracto y lo concreto; pero las mismas representan una unidad en sí misma, con una única solución, en donde el contenido justifica la aplicación del procedimiento y les permite ejercitar a los estudiantes. Por ello podemos afirmar que las consignas trabajadas, basándonos en Steiman (2008), presentan ciertas características desde la noción de situaciones problemáticas y otras desde la noción de ejercicios; estando ausente el trabajo práctico como recurso didáctico.

En relación a la modalidad de enseñanza propuesta, siguiendo a Capelari (2009), podemos evidenciar prácticas docentes que reflejen roles tradicionales o rol tutor-docente. El rol tradicional se caracteriza por ser un docente transmisor de conocimientos, que enseña el contenido y el alumno replica el contenido en la misma forma que se le enseñó. En cambio, el tutor-docente se visualiza como un puente entre el contenido y el aprendizaje, que acompaña y genera espacios de apropiación en el contexto universitario no solo desde lo académico sino desde una diversidad de dimensiones (Clerici et al. 2021).

De la observación de las prácticas educativas identificamos que predominan prácticas donde los docentes asumen un rol activo en la clase y que enseñan el contenido, mientras que los estudiantes

presentan un rol pasivo. Por ejemplo, se manifestaron frases docentes como «nos quedan 10 minutos de clase así que les propongo que lo terminemos así les queda completa la actividad»; «si les parece lo hacemos en el pizarrón y los espero en consulta por dudas». Por su parte algunas expresiones de los estudiantes fueron, «profe le puedo sacar una foto a la resolución para tenerla», «profe, usted haga este en el pizarrón así nos queda y nosotros hacemos el otro con este modelo», entre otras.

A pesar de ello, si bien identificamos que predominan las prácticas tradicionales, advertimos excepcionalmente algunas prácticas que buscan una nueva modalidad de enseñanza con un rol activo al estudiante y el docente como tutor o guía. Así, en algunos espacios áulicos, identificamos que el docente comienza con la contextualización del tema a trabajar y plantea una de las situaciones a modo de ejemplo o guía del conocimiento. Y luego, solicita a los estudiantes que resuelvan en dicho espacio, acompañados por las ideas del tutor o docente, de sus compañeros y de los contenidos teóricos brindados. Otros espacios nos permitieron identificar ciertas intervenciones docentes que son utilizadas para activar estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por ejemplo, a través de preguntas orientadoras, nuevas propuestas de trabajos, que movilizó a los estudiantes y los acercó al conocimiento de otro modo.

Todo esto nos permite afirmar, de acuerdo a Capelari (2009) y Clerici et. al (2021), que se desarrollan clases desde una mirada tradicional con docentes que transmiten el conocimiento y comparten una secuencia, o un orden de las acciones para aprender y aplicar la teoría. A pesar de ello, visualizamos que se encuentran transitando un recorrido en busca de adaptar estas prácticas y generar un puente entre los distintos roles docentes que acompañen el cambio de actividades y modalidades en vistas de generar propuestas pedagógicas complejas e innovadoras y, que resultaría interesante comenzar a documentar e incorporar en todas las prácticas.

De este análisis, advertimos aspectos que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que refuerzan nuevamente la idea de articulación unidireccional de la teoría en la práctica. En primer lugar, las prácticas se centran en un acercamiento al conocimiento a través de modelos, réplicas o del orden de acciones propuestas por los docentes y los estudiantes aplican la teoría por medio de la ejercitación. En segundo lugar, no se encuentran explícitas en las consignas ciertas cuestiones teóricas en las que se encuadra la aplicación práctica y el estudiante sólo puede vincularlas por los títulos y los subtítulos. En esta misma línea, Monereo (1997) y Riestra (2002) consideran que para que una consigna sea completa y precisa es necesario que se explicita claramente el contenido temático. Debe ser una herramienta que medie entre el docente y el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, organizando y potenciando las actividades cognitivas que se ponen en marcha.

Reflexiones sobre estudio

De dicho análisis, advertimos que las prácticas conducen a una articulación unidireccional de la teoría en la práctica. También, que la resolución de las situaciones problemáticas se abordan a través de modelo repetitivo con acciones propuestas por los docentes y donde los estudiantes aplican la teoría por medio de la ejercitación. Además, las consignas que se les presentan a los estudiantes no explicitan la vinculación con la teórica, a lo sumo, el estudiante puede asociarlo a través de los títulos y los subtítulos que incluyen las guías de prácticas. Identificamos que se proponen recursos didácticos centrados en situaciones problemáticas y ejercicios, e identificamos prácticas educativas que demuestran coherencia entre los contenidos y las modalidades de enseñanza.

Por otra parte, pudimos inferir que el equipo docente considera al programa como elemento presente en la modalidad de enseñanza, que les sirve a ellos como guía o soporte de las clases y a los estudiantes por medio de la contextualización. Existen acciones docentes que dotan de sentido al programa y es visto como una herramienta de trabajo que se retoma, se revisa y se retroalimenta en las prácticas. Advertimos un equipo de trabajo con cultura colaborativa intracátedra, una cultura colegiada artificial que evidencia el trabajo colaborativo, pero en el grupo reducido al equipo docente de la asignatura.

Todo lo expuesto, nos permitió identificar cómo se planifican y diseñan las prácticas educativas de SIC I; cómo los estudiantes se acercan al conocimiento contable y cómo la lectura y la escritura del lenguaje disciplinar está condicionada por su posicionamiento sobre el sentido de la contabilidad. Ahora bien, cómo son las consignas que se diseñan para evaluar los contenidos disciplinares. Cuestión que nos invita a seguir profundizando en la investigación diagnóstica, entendiendo que, a partir de ellas se dan las situaciones de diálogo entre docentes-estudiantes y que suelen ser motivo de preocupación en momentos de evaluaciones (Escalarea, Bonetto y Novo, 2022).

Referencias Bibliográficas

- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(8), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>
- Caporossi, A y Sanjurjo, L. (2019). *Problemáticas Didácticas en la Educación Superior*. Nota de cátedra, curso nº 4, Especialización en Docencia en Educación Superior. UNRC. [Archivo PDF].

- Clerici J;García G; Kehoe E; Martellotto R; Clerici Y; Donadoni A; Trucco G; Ardila M.I; Natali P y Celli L. B (2021) Orientaciones para el aprendizaje en el contexto de ASPO: una mirada desde la docencia. En Jimena Vanina Clerici ... [et al.]. *Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas : valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia*. 1a ed.-UniRío Editora, 2021. Río Cuarto.
- De la Barrera, S. (2007). *Colaboración entre Profesores: ¿quien dice que es fácil?*. Colección de cuadernillos de actividades para pensar la enseñanza universitaria. UNRC.
- Enríquez, P. (2019) *Investigación de la Práctica Docente Universitaria*. Nota de cátedra Seminario II, Investigación de la Práctica Docente. Especialización en Educación Superior. UNRC. [Archivo PDF].
- Escalarea, L; Bonnet, M y Novo, MC (2022) *Prácticas de lectura y escritura: la consigna*. Material de clases. Secretaría de posgrado y Secretaría Académica. FCE. UNRC. [Archivo PDF].
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Tilde editora.
- Lucarelli, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad*. [Ponencia] Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Macchiarola,V.(2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Unirío. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Macchiarola, V (2021) De la vivencia a la experiencia: documentar, reflexionar y evaluar. En Jimena Vanina Clerici ... [et al.]. *Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas : valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia*. 1a ed.-UniRío Editora, 2021. Río Cuarto.
- Monereo, Carles (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Aprendizaje Visor editora. Madrid, España.
- Pedranzani, B. (2020). *Construcción curricular: procesos de decisiones y práctica docente*. Nota de cátedra. Especialización en Educación Superior. UNRC. [Archivo PDF].
- Prat, M. R; Monetti, E; Baigorria, L y Ballesteros, M. C (2017). ¿Cómo aprende a enseñar química un docente universitario? En Mónica Insaurrealde (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Noveduc. Buenos Aires.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista del instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* (15), 54-68.



- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.
- Sarramona, J.(2000). *Teoría de la educación* (Reflexión y normativa pedagógica). Barcelona
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM-Miño y Dávila SRL. Primera edición
- Yuni, J y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. (Vol. 3) Editorial Brujas. Córdoba