

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN  
PRÁCTICAS PROFESIONALES**

**PROYECTO FINAL  
“TÍTULO”**

**“Recreación de dispositivos como construcciones metodológicas en el espacio curricular  
Práctica Profesional de Aplicación Administrativo- Contable de la Facultad de Ciencias  
Económicas y Estadística-UNR”**

**AUTOR SILVINA MA. DE LUJÁN FACCO**  
DNI 21.011.027  
e-mail [cpsfacco@hotmail.com](mailto:cpsfacco@hotmail.com)

**DIRECTOR DRA. ALICIA ROSA CAPOROSSI**  
DNI 6.527.672

ROSARIO, 26 de abril de 2023.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Introducción  | 4  |
| 1.1. Presentación de la propuesta de intervención  | 6  |
| 1.2. Relevamiento de la problemática   | 7  |
| 2. El contexto y su análisis   | 9  |
| 2.1. Dimensión histórica, socio política e institucional                                     | 10 |
| 2.2. Dimensión curricular, didáctica y áulica  | 17 |
| 2.3. Instrumentos de recolección   | 20 |
| 2.4. Estado del arte   | 23 |
| 3. Fundamentos teóricos y epistemológicos de la formación en prácticas<br>Profesionales      | 25 |
| 3.1. Articulación teoría -práctica   | 26 |
| 3.2. Proyectos de formación profesional  | 31 |
| 3.3. Dispositivos de formación   | 37 |
| 3.3.1. Dispositivos de formación diseñados para la experiencia de<br>intervención pedagógica | 42 |
| 3.4. Evaluación de procesos de formación en prácticas<br>profesionales                       | 45 |
| 3.5. Análisis sociológico de las profesiones   | 52 |
| 3.6. La identidad profesional  | 64 |
| 3.7. Las instituciones de formación profesional  | 68 |
| 4. Delimitación de la problemática   | 71 |

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 4.1. | Descripción y alcance de la problemática abordada       | 71  |
| 4.2. | Condiciones de factibilidad                             | 71  |
| 4.3. | Objetivos propuestos                                    | 73  |
| 5.   | Metodología de la intervención pedagógica construida    | 74  |
| 5.1. | Contenidos  | 74  |
| 5.2. | Cronograma  | 75  |
| 5.3. | Dispositivos construidos para la intervención           | 75  |
| 5.4. | Instrumentos de evaluación de los estudiantes           | 76  |
| 6.   | Análisis de la implicación en la propia práctica        | 77  |
| 6.1. | Relatos conjeturales                                    | 77  |
| 6.2. | Relatos diferidos                                       | 80  |
| 6.3. | Enlace y articulación entre lo previsto y lo acontecido | 87  |
| 6.4. | Evaluación del proceso realizado                        | 91  |
| 6.5. | Análisis de las apreciaciones de los estudiantes        | 91  |
| 7.   | Reflexiones finales                                     | 97  |
| 8.   | Bibliografía  | 102 |
| 9.   | Anexos (en documentos adjuntos)                         |     |
| 9.1  | Programa del espacio curricular PPAC                    |     |
| 9.2. | Bitácora de proceso                                     |     |
| 9.3. | Hojas de ruta   |     |
| 9.4. | Diarios de aula: relatos diferidos                      |     |
| 9.4. | Rúbricas de registros de la práctica                    |     |

“No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”  
(Freire, 1999:33)

## **1. Introducción**

El presente trabajo final de intervención pedagógica refiere al desarrollo del informe final de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. El mencionado informe es elaborado por la que suscribe, Prof. Esp. C.P. Silvina M.L. Facco, quien se desempeña como docente desde el año 1998 en el espacio curricular Práctica Profesional de Aplicación administrativo contable del quinto año de la Carrera de Contador público de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística dependiente de la UNR. El cargo, en la actualidad, es el de Profesora Adjunta interina- dedicación simple y el cargo ordinario titular es de jefe de Trabajos Prácticos.

El objetivo del informe es dar cuenta del abordaje, análisis y reflexión de la propuesta de mejora de la intervención realizada. El proyecto de intervención partió de una problemática que se presenta día a día en el espacio áulico, notando dificultades en la escritura académica e interpretación de bibliografía. Los estudiantes muchas veces se basan en el sentido común y mezclan teorías vulgares con científicas para la resolución de situaciones problemáticas que se les presentan en el cursado del espacio.

La propuesta se llevó a cabo en el mencionado espacio curricular. Se trabajó en una comisión del turno noche, al que asistieron treinta (30) estudiantes guiados por cuatro (4) docentes más una adscripta a la cátedra. El planteo del proyecto fue sostenido desde la problemática detectada con sus correspondientes objetivos. Resulta pertinente aclarar, que, en la redacción del presente, no se usa lenguaje inclusivo por no utilizarse en lo cotidiano.

Por medio de la intervención, se buscó un cambio y una mejora de la situación problemática detectada. Dentro del análisis del presente informe se menciona el relevamiento de la

problemática que se detectó y las acciones realizadas a dichas necesidades en búsqueda de la mejora prevista. Se presenta la institución en la cual se llevó a cabo el proyecto, describiendo la misma. Además, se da cuenta del contexto y sus peculiaridades, citando la finalidad, los deseos de los actores, la normativa, el funcionamiento del poder, entre otros. Ese análisis exhaustivo muestra las dimensiones abordadas, dentro de las cuales se encuentra el mencionado contexto que abarca lo macro, lo socioeconómico, lo político, lo institucional, adentrando luego en lo curricular, el espacio áulico, lo grupal y lo didáctico. En segundo término, se mencionan los instrumentos utilizados que se tomaron para reunir información, entre ellas entrevistas semi estructuradas, análisis de documentos, registros de observaciones y diarios de aula.

Luego del análisis del contexto se desarrollan los fundamentos teóricos y epistemológicos de la formación en prácticas profesionales. Dichos fundamentos proporcionan los marcos teóricos del proyecto de intervención en lo que refiere a principios de articulación teoría práctica, alcance pedagógico y didáctico, dispositivos de formación y de evaluación, análisis sociológico de las profesiones e identidad profesional.

A continuación del relevamiento de la problemática se llevó a cabo la delimitación de la misma. Al delimitarla se describe el alcance de la misma, sus condiciones de factibilidad, mencionando situaciones y análisis anteriormente investigados sobre el tema en cuestión y los objetivos propuestos. Se desarrolla la metodología de la intervención pedagógica, mencionando el recorrido establecido y las proposiciones de intervención construidas.

En último término, se presenta una sistematización de los relatos conjeturales y diferidos, la articulación entre lo previsto y lo acontecido y la evaluación de la propuesta. El propósito de lo sistematizado fue analizar la implicación en la práctica surgida del proyecto de intervención.

A modo de cierre se establecen las reflexiones y comentarios finales con el propósito de seguir trabajando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde la acción, desde la experiencia que conlleva a la construcción de conocimiento profesional y a la mejora continua de la práctica profesional docente.

## **1.1. Presentación de la propuesta de intervención**

De acuerdo a lo mencionado en la introducción, la intervención pedagógica se implementó en la Práctica Profesional Administrativo Contable, espacio curricular del último año de la Carrera de Contador Público perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. La presente propuesta de intervención se basó en el proyecto que parte del trabajo sobre casos simulados recortados de la realidad profesional que realizan los alumnos de 5to año de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística – UNR. El mismo se lleva a cabo durante el cursado del citado espacio curricular de la Práctica Profesional. De este modo, el objetivo plasmado fue diseñar, implementar y evaluar el proceso de intervención pedagógica a través de la recreación de dispositivos como construcciones metodológicas para dar respuesta a las actuales necesidades educativas del trabajo áulico.

Se partió de un proceso de elaboración en el que se fueron tomando decisiones durante el recorrido del mismo. La lógica predominante en el diseño curricular del programa del espacio acompaña al paradigma hermenéutico crítico-reflexivo. Las expectativas del mencionado proceso se fundamentan en que los estudiantes, luego del cursado, logren saber operar con los conocimientos profesionales. También que estén preparados para tomar decisiones fundamentadas y que esa interacción con las prácticas les permita la deconstrucción y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento para su ejercicio profesional futuro. En otras palabras, puedan construir conocimiento profesional, volviendo sus miradas y haciendo foco en un análisis reflexivo.

El proceso de elaboración de la intervención tomó en consideración la dificultad que surge en el espacio áulico. La misma aparece cuando se les solicita a los estudiantes que investiguen algún tema en particular para ponerlo en acción en la resolución de un caso simulado. Concretamente, se le complica la situación a la hora de distinguir y seleccionar qué tomar en el ida y vuelta de ese recorrido teórico investigado. Muchas veces se basan en el sentido común o en teorías vulgares.

A través de la intervención se busca un cambio y la mejora de la situación problemática planteada. En ella se describe y justifica la problemática a abordar y se señala el camino a seguir. Se llevó a cabo el análisis del contexto, se establecieron las categorías genéricas y se fundamentó con los distintos aportes teóricos de los autores abordados. En otras palabras, se presenta la problemática desde la descripción metodológica e interpretación de la misma como así también desde la articulación entre lo experiencial y lo teórico.

De este modo, se busca comprender la formación en prácticas profesionales y cómo se construye conocimiento desde la práctica. Se pretende lograr que los estudiantes puedan tomar decisiones en situaciones singulares, inciertas y complejas. Esas situaciones son similares a como se les van a presentar en su futuro ejercicio profesional como contadores públicos.

## **1.2. Relevamiento de la problemática**

La problemática se vislumbra en el contacto del día a día con los estudiantes notando dificultades en la escritura académica e interpretación de bibliografía. Es señal de ello, cuando se les pide que investiguen en la práctica, ya que se encuentran con inconvenientes a la hora de distinguir y seleccionar qué buscar de la normativa para poner en acción y en reflexión. Muchas veces se basan en el sentido común y mezclan teorías vulgares con científicas. Habitualmente se ven inmersos en la disyuntiva de qué información seleccionar y tomar para la resolución de los problemas a los que tienen que enfrentarse durante el cursado del espacio curricular a través de las consignas específicas en la simulación de caso que se les presenta. Se trata de un problema de reflexión y de comprensión del contenido disciplinar, dado que un profesional entiende lo que hace y por qué lo hace desde un saber académico, amplio, especializado y experto.

La mencionada problemática pone en tensión la práctica docente. En palabras de Sanjurjo:

“Las tensiones producen un estado de tirantez que puede llevar a una ruptura o conflicto, o ir resolviéndose a partir de las acciones deliberadas que permiten transitar por una línea imaginaria móvil, entre dos polos aparentemente opuestos. Las tensiones de una práctica profesional demandan decisiones constantes y son fuentes permanentes de construcción profesional.” (Sanjurjo, 2002:56).

De este modo y en esta línea de análisis de lo relevado, se plantea la dificultad en términos de tensiones. Las mismas se producen entre conocimiento académico/ conocimiento vulgar/ resolución de problemas, como así también entre conocimiento teórico/ conocimiento en acción. Del análisis de esas tensiones surgen los siguientes interrogantes que sirven como elementos disparadores para abordar la problemática a intervenir:

- ¿Promueve esta práctica profesional el trabajo colaborativo?
- ¿Se buscan y capturan evidencias de reflexión crítica en las clases?
- ¿Hay intercambio de voces explorando diversas alternativas para la resolución de situaciones problemáticas que sirvan como modelos de antesala para el ejercicio profesional?
- ¿Se trabaja la reflexión sobre la acción para aprender de la experiencia y para que dicho aprendizaje atraviese el ejercicio profesional de los estudiantes?
- ¿Cómo se construye el conocimiento profesional?
- ¿Cómo se pueden desplegar recreativamente las construcciones metodológicas para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en la práctica profesional?

Durante el cursado del espacio curricular los estudiantes toman decisiones no conscientes, basándose en el sentido común o en teorías vulgares<sup>1</sup>, sin reflexionar dicho análisis. Por ejemplo, dan cuenta de ello: cuando tienen que tomar decisiones sobre los gastos bancarios vinculados a un cheque rechazado por entidad bancaria proveniente de un cliente del ente. Recurren a la búsqueda de la normativa que sustenta la operación y caen en la confusión y en una relación arbitraria de considerar que la multa planteada por el Banco Central en situaciones de rechazos de cheques propios es lo mismo que el gasto que cobra la entidad bancaria por gestión de instrumentación de rechazo del valor. Luego del análisis erróneo queda plasmado en una escritura poco clara, con imprecisiones y graves dificultades de

---

<sup>1</sup> Sanjurjo (2002). Teorías vulgares: son aquellas que se fueron construyendo en la interacción cotidiana con la realidad, sin fundamento científico que pueda dar cuenta de ello. Son acríticas pues se desconocen los fundamentos que las sustentan; son significativas porque el sujeto ha ido apropiándose de las mismas, integrándolas a su red cognitiva, estableciendo relaciones, a veces arbitrarias, a veces sustanciales para quien las sostiene, y muchas veces son implícitas, es decir no conscientes

interpretación. En este sentido, la narrativa pedagógica constituye un dispositivo indispensable para la construcción de conocimientos.

Tal como lo señala Schön (1992), las situaciones complejas que aparecen en la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. El práctico tiene que reconocer las situaciones, evaluarlas, construir un problema y a partir de su conocimiento profesional, elaborar nuevas respuestas para cada contexto particular. En este sentido, la práctica plantea zonas de incertidumbre que escapan a los cánones de la racionalidad técnica.

## **2. El contexto y su análisis**

El contexto es un conjunto de circunstancias que rodean una situación y que permiten comprenderla. En otras palabras, su análisis permite percibir dicha situación en su conjunto posibilitando una intervención más ajustada. Asimismo, es el marco ambiente entendido como entorno físico o simbólico y los elementos que lo condicionan. Se trata de un elemento común de la educación enlazado al desarrollo de la actividad docente y los compromisos de las instituciones frente a las condiciones de los estudiantes y su relación con el aprender. La función del docente en la Universidad es una actividad prioritaria, donde la docencia como actividad cotidiana de las instituciones adquiere un papel protagónico en las sociedades actuales.

Asimismo, el contexto se muestra como un elemento a tener en cuenta para ambientar la enseñanza y que responde a la necesidad de construir un escenario de enseñanza y de aprendizaje. Y es aquí donde aparece la acepción de Perrone y Propper (2007) sobre “contexto de aprendizaje”, como un:

“escenario montado en el aula o en el espacio físico de aprendizaje elegido que incluye todos los elementos necesarios para hacer del aprendizaje una actividad rica en creatividad, duradera y abastecedora de nuevas propuestas para lograr modalidades de aprendizaje autónomas. Incluye clima o atmósfera lograda, las actitudes y las emociones transmitidas por el educador, los espacios propiamente dichos, los materiales utilizados y las condiciones y predisposiciones con que vienen los/las alumno/a la clase” (Perrone y Propper, 2007 citado en Beltrán y otros, 2014: 23).

En palabras de Hutton y Smith (1995) el análisis puede llegar a cuatro niveles de reflexión progresivamente más complejos donde la reflexión crítica supondría el estado profundo.

Dicha estructura muestra conceptualizaciones para investigar la reflexión en contextos y para buscar y capturar evidencias. En su primer nivel denominado de reflexión habitual se muestra un pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya más allá de la mera descripción de los hechos que suceden en el aula o de la propia biografía. En el segundo nivel desarrolla una reflexión descriptiva, es decir un tipo de reflexión que aporta razones sobre los hechos que se comunican, pero basadas en juicios personales sin hacer alusión a perspectivas de otros. Al llegar al tercer nivel hace referencia a una reflexión dialógica<sup>2</sup>, donde se establecen relaciones y aportes desde enfoques y puntos de vista para una posterior exploración de soluciones alternativas. En el cuarto nivel aborda una reflexión crítica donde en este tipo de reflexión los pensamientos docentes a la hora de redescubrir sus experiencias, tienen en cuenta y están enmarcados en los contextos históricos, sociales y políticos. En este nivel, se mira una situación a partir de las lentes que nos aportan las teorías. Contempla, también, la consideración de los efectos que tiene la propia acción y toma en cuenta aquello para las acciones futuras. Se toman decisiones fundamentadas porque hay una comprensión profunda de una situación que nos habilita para la intervención. Es aquí donde se pasa del análisis y la determinación del problema a la construcción de la problemática<sup>3</sup>, a intervenir.

## **2.1. Dimensión histórica, socio política e institucional**

La Universidad Nacional de Rosario fue creada por Ley 17.987 del 29 de noviembre de 1968 como un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral. El inicio de las gestiones para su creación está vinculado al reclamo de apertura de la Escuela de Derecho en Rosario. Los primeros años de gobierno se abocaron a la organización de su estructura académica y administrativa, que contaba con las siguientes Facultades, Institutos y Dependencias:

- Facultad de Ciencias Médicas (creada en el seno de la Universidad Nacional del Litoral en 1919)
- Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Arquitectura (creada en el seno de la Universidad Nacional del Litoral en 1919)
- Facultad de Ciencias Económicas (creada en el

---

<sup>2</sup> Hatton & Smith (1995). Reflexión dialógica: Es una forma de discurso en la que los profesores piensan en soluciones que otros han dado acerca del tópico o problema al que se hace referencia. También puede darse si existe un diálogo entre quien reflexiona y su papel en los eventos acaecidos. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e hipotetizar sobre ellos. Este proceso se puede llevar a cabo de forma individual o con los pares, siendo clave explorar formas alternativas de actuación.

<sup>3</sup> Problemática: es una construcción posible de ser abordada, mejorada a partir de la intervención.

seno de la Universidad Nacional del Litoral en 1919) ▪Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (creada en 1968) ▪Facultad de Odontología (creada en 1968) ▪Facultad de Filosofía (creada en 1968) ▪Facultad de Ciencias Agrarias (creada en 1966)▪Los hospitales escuela  
▪Las Escuelas Secundarias que de ella dependen ▪El Instituto Superior de Música de Rosario  
▪Los organismos directivos, docentes, técnicos y administrativos dependientes del Rectorado con asiento en la ciudad de Rosario. El primer Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario fue aprobado con fecha del 5 de junio de 1970, por Decreto 2.603/70, en el marco de la Ley 17.245.

La Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (FCE y E) es una de las doce facultades que integran la Universidad Nacional de Rosario. En sus comienzos se denominaba Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Política, situándose desde sus inicios en su actual dirección en Bv. Oroño 1261, ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, junto a la Escuela Superior de Comercio Libertador General San Martín. En la actualidad alberga más de 20.000 estudiantes.

Al principio la casa de estudios nació como una escuela, lo que hoy es el Superior de Comercio, en ese momento se conocía como la Escuela Comercial, luego se conformó una carrera en torno a eso, al principio comenzó siendo una universidad provincial. Cuando se constituye la Universidad Nacional del Litoral la Facultad comenzó a formar parte de esa institución. Posteriormente, se aprobaron nuevos planes, los cuales dieron nacimiento en 1927, 1929, 1953, 1957, 1963 y 1966 a carreras de grado, posgrados e institutos. Entre ellos, en 1929 se crea el Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas: el primer espacio diferenciado dentro de la Universidad Nacional del Litoral dedicado a la investigación, creándose una certificación específica: el Certificado de Investigación. Aparece una nueva profesión: la de investigador.

Hasta ese momento, la Facultad formaba parte de la Universidad Nacional del Litoral. Luego FCE y E comienza a depender de la UNR, cuando se produce su creación el 29 de noviembre de 1968, por la ley 18987, en el marco de la Ley Orgánica de Universidades Nacionales.

En la FCE y E se desarrollan cinco carreras de grado, además de diversos posgrados. Funcionan también un centro de investigación con 498 docentes investigadores y 216

investigadores del Centro de Investigaciones Universidad Nacional de Rosario. El Plan de Estudios original entró en vigencia en 1919. Los títulos expedidos eran los siguientes: *Doctor en Ciencias Económicas* (5 años), *Licenciado para el Servicio Diplomático* (3 años), *Licenciado para el Servicio Consular* (3 años), *Actuario* (3 años), *Contador Público* (5 años), *Calígrafo Público* (3 años).

En la actualidad existen las que se enuncian a continuación: *Contador Público* (5 años), *Licenciado en Administración* (5 años y tesis), *Licenciado en Economía* (5 años y tesis), *Licenciado en Estadística* (4 años y tesis), *Licenciado en Turismo* (4 años y tesis). Esta última en conjunto con la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Además de diversos posgrados, dentro de los cuales se encuentran especializaciones, maestrías y doctorados.

Los Planes de Estudio, desde 1968, fueron modificados en diversas oportunidades, adecuándose a la evolución y las necesidades de cada carrera en 1977, 1985, 1991, 1993 y 2003. En 2007 se introdujeron algunos cambios, pero solo afectaron el orden de algunas asignaturas. La última modificación se dio en el año 2018.

El órgano de Gobierno cuenta con un consejo directivo elegido en forma democrática por estudiantes y profesores. El Consejo Directivo de la FCE y E está compuesto por el decano (actualmente Lic. Adriana Racca), un graduado, diez docentes, un no docente y ocho estudiantes. A su vez se encuentran las siguientes Secretarías y Direcciones de Escuela con las respectivas funciones que les competen: Secretaria Académica, Secretaria Financiera, Secretaria de Posgrado y Formación Continua, Secretario de Relaciones Internacionales, Secretario de Ciencia y Tecnología, Secretario de Relaciones Universitarias, Secretaria de Planeamiento y Extensión Universitaria, Secretario de Política y Asuntos Estudiantiles, Secretario Administrativo, Dirección de Escuela de Contabilidad, Dirección de Escuela de Administración, Dirección de Escuela de Economía, Dirección de Escuela de Estadística. Es de mencionar, además, que la institución cuenta con una Asesoría Pedagógica.

La Escuela de Contabilidad está conformada por el Departamento de Contabilidad, el Departamento Tributario, el Departamento Jurídico y el Departamento de Práctica Profesional y el Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas. Depende de la Escuela la

Carrera de Contador Público, espacios curriculares afines del Ciclo Introductorio Común a las Carreras de Ciencias Económicas como así también espacios curriculares afines de las carreras de Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

Al analizar la cultura institucional de la FCE y E nos encontramos con cualidades relativamente estables que resultan de las políticas y prácticas propias del colectivo de miembros que la componen. En general, funciona bajo una forma burocrática, pero atravesado por cuestiones concertadas, prevaleciendo los canales formales verticales de comunicación de modo escrito y consensuado (esto se vislumbra a través de las reuniones periódicas con sus respectivas decisiones plasmadas en resoluciones del C.D.). Prevalece en la institución un currículum prescripto atravesado por un currículum oculto. No obstante, el currículum prescripto no es ignorado porque cumple con su función organizadora y es el eje que acompaña la transmisión de saberes. El acento está puesto en la secuencia y organización de los contenidos, pero muchas veces se rutinizan las prácticas y se repiten los procedimientos y las planificaciones. El rol de las autoridades es un rol de mediador en las negociaciones ante la resolución de problemas.

En este sentido, las negociaciones constituyen un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje, en tanto el modelo de gestión que prevalece es el profesional, donde desde la dirección se busca coordinar la diversidad de intereses para poder trabajar de manera conjunta a través de una gestión pluralista (Morgan, G, 1985 en Frigerio, G.; Poggi, M; Tiramonti, G., 1991), en la que se busca la gestión de conflictos. Se puede concluir entonces, que la institución es un sistema donde coexisten la colaboración, el compromiso, la concertación, pero también las diferencias, la indiferencia, la oposición.

El análisis institucional es un instrumento que ayuda a la comprensión de la institución, así como también, es una herramienta para pensar e intervenir en las problemáticas que presentan. En otras palabras, sirve para vislumbrar obstáculos y malestares mostrando una mejor comprensión de los hechos que ocurren, logrando una identificación de esas cuestiones instituidas que bloquean las acciones, pero al percibir esas dificultades se plantean mejoras, intervenciones que ayudan a recuperar la capacidad de creación en el colectivo. (Fernández, 1994)

En cuanto a la descripción de la estructura académica del departamento de Práctica Profesional, en la actualidad está a cargo del C.P.N. Carlos María Vicente Vitta para la carrera de Contador Público. Del mismo, depende el espacio curricular Concursos, los espacios curriculares de Prácticas Profesionales obligatorias (de Aplicación Jurídica y de Aplicación Administrativo Contable) y varios espacios curriculares optativos de Prácticas Profesionales. El espacio curricular Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable surge por medio de la modificación del plan de estudio del año 1985.

Este espacio se desarrolla desde 1989 y se configura definitivamente a partir de la aprobación del concurso de proyectos en 1990. La propuesta fue elegida por su perfil pedagógico innovador de aula taller con base en el desarrollo de casos y evaluación continua. Fue presentada por el Cp. Carlos Mayola y Cp. Graciela Elías, quienes a partir del año 1992 quedaron como Profesores Titular Ordinario y Profesora Asociada Ordinaria. Los mencionados profesores estaban acompañados por dos profesores adjuntos y una decena de jefes de trabajos prácticos. Desde su inicio, en el espacio curricular, se trabaja en la integración de conocimientos de espacios curriculares anteriores y con base en el método de caso. A partir de los mismos se espera que los estudiantes aprendan desde la experiencia. Tomen decisiones estratégicas en las empresas simuladas a través de situaciones del entorno profesional. La elaboración de casos se genera desde investigaciones de campo sobre Pymes locales y se lleva a cabo por los integrantes de la cátedra.

Se presentó como un proyecto innovador, en su momento fue resistido por el sistema universitario clásico con tradición de magistralidad y repetición imperante en la época. Estaba moldeado por contadores con amplia trayectoria en el campo profesional y con un equipo novel surgido de la actividad privada con dedicaciones simples, sin formación docente, pero con un alto grado de apertura a la innovación. Para agosto de 1994 la asignatura contaba con cuatro jefes de Trabajos Prácticos Ordinarios con 30 años de edad de promedio. En el año 2000 la planta retenía solo dos de los jefes de trabajos prácticos concursados en 1994 y agregaba más ordinarios a su equipo por medio de un segundo concurso público. En 2001 el Profesor Titular organiza el XXIII Simposio Nacional de Profesores de Práctica Profesional en Rosario. A partir de allí, se integra a una red permanente de intercambio de experiencias con facultades de Ciencias Económicas de todo el país. También se destaca que

colaboró en la formulación y concreción del espacio curricular para la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

En el año 2010 se concreta la incorporación de la tercera oleada de jefes de trabajos prácticos ordinarios con base en un concurso del año anterior. A partir del año 2012 y en la transición entre la salida de los profesores titulares en retiro hasta la asunción del nuevo titular, hubo un sinnúmero de malestares y situaciones conflictivas, no siendo precisamente un espacio de contención, sino de desencuentros con grandes pleitos a resolver que se extendieron durante muchos años. Durante el transcurso de la misma, los actores docentes, asumieron diferentes conductas, entre ellas, a través de distintos roles (héroe, villano, profético), relaciones (dramáticas, apáticas, indiferentes, viscerales), competencias, celos y rivalidades. Muchos optaron por renunciar, lo cual dejó un desgranamiento que recién ahora, en la actualidad, con un elenco más firme y estable se está tratando de superar, trabajando con un objetivo en común y con mucho esfuerzo monitoreado y coordinado. Hoy día, la concepción del conocimiento dentro de la estructura del espacio curricular, está articulada en función de la formación en la práctica profesional.

Al momento de la intervención pedagógica propuesta, se pone atención al cumplimiento del proyecto de cátedra que prima desde el origen de la misma atravesado por mejoras que se están emprendiendo. Se evita instalar la permanente consulta y deliberación entre los miembros de la cátedra para no caer en un asambleísmo permanente. También se trata de equilibrar y coordinar a través de la mediación en las negociaciones, dando respuestas para colaborar desde el espacio curricular en la formación de futuros profesionales en un todo de acuerdo con las incumbencias profesionales que surgen del plan de estudios de la carrera.

A modo de síntesis, es posible afirmar que las instituciones se construyen, no son naturales ni eternas, se crean por consenso, por una necesidad y con mandatos históricos, que en el día a día se siguen amalgamando con una función por cumplir. Se rescata también que son fuertes modeladoras de subjetividades, razón por la cual es necesario hacer foco en determinadas situaciones para correrse, tomar distancia, desnaturalizarse.

En palabras de Nicastro (2006):

“Las situaciones... cambian una y otra vez y, por lo tanto, esto requiere de volver a mirar lo ya visto sin ánimo de encontrar siempre lo mismo, atentos a que la cotidianidad no es un clon de sí misma que se repite día a día. Muchas veces es la situación caótica, crítica en el sentido de regularidades que se interrumpen, la que nos lleva a tomar conciencia de la situación en la que nos encontramos. Porque el acostumbramiento atenta contra la posibilidad de volver a mirar: si ya sabemos de qué se trata, para que volver la mirada” (Nicastro, 2006: 77).

Retomando conceptos de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1991) se desprende que la cultura institucional tiene un estilo predominantemente profesional, atravesado por un nivel de análisis formal con fuerzas interactuantes muy instituidas. Es de destacar que las instituciones están atravesadas, en el andar y en el recorrido, por fuerzas instituyentes que tratan de lograr una buena articulación de lo democrático para que prevalezcan sus rasgos de identidad. En términos generales el estilo que predomina en la FCE y E es el burocrático, cuya tendencia es al aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad. Se dan situaciones de negación de conflictos o elusión de los mismos, sin elaborarlos o resolverlos, sino que se definen por posiciones de jerarquía. Pero, se destaca la búsqueda permanente de lograr la concertación y la pluralidad, donde se vislumbra que la gestión está atravesada por un espíritu democrático.

La institución en general, tiene un muy buen clima de trabajo, ordenado, explícito, prima el compromiso docente por encima de todo. Los contratos son concertados, explícitos y sustantivos. Los vínculos si bien son contractuales, están acompañados por el respeto mutuo. Pero no siempre es un espacio de contención, sino que con periodicidad se presentan situaciones atravesadas por guiones utópicos donde se muestra como redentora, impulsora del cambio y otras veces priman malestares traducidos en apatía con cierta cuota de sufrimiento visibilizando una dimensión fantasmática<sup>4</sup>. El conflicto es inevitable, y hay que

---

<sup>4</sup> Fernández (1994). Dimensión fantasmática: nivel de manifestación del funcionamiento institucional constituido por los hechos y productos de la participación de imágenes, temores, ansiedades, relacionados con los climas y estados emocionales compartidos.

abordarlo para tender siempre a lograr una coherencia entre los niveles formales e informales de interacción en la institución.

## **2.2. Dimensión curricular, didáctica y áulica**

El espacio curricular Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable forma parte del plan de estudios de la carrera de Contador Público, se encuentra en el Ciclo superior, ubicándose en el 5to año. Cabe destacar que todas las prácticas profesionales se encuentran situadas en el último ciclo o tramo de cursado. El Plan de Estudios fue modificado en el año 2018 por Resolución de Consejo Directivo, elevado a Secretaría Académica de la UNR y luego al Consejo Superior. El mismo fue aprobado por el Consejo Superior bajo Resolución N.º 839/2018 de fecha 27-11-2018.

Como finalidad del citado plan de estudios de Contador Público se aspira a que los estudiantes alcancen los siguientes objetivos generales durante el recorrido de la carrera: a) Desarrollar saberes y habilidades acordes a las actividades para las que habilita el título profesional en forma eficaz, ética y socialmente responsable; b) Incorporar críticamente los componentes culturales que permitan su inserción activa en el medio social así como su participación responsable y solidaria en la vida pública, laboral y académica, comprometida con el desarrollo sostenible; c) Alcanzar una sólida formación que les permita transitar las diferentes áreas disciplinares propias de la carrera y participar de espacios interdisciplinarios; d) Construir actitudes para el aprendizaje autónomo, continuo y crítico en el marco de las nuevas realidades sociales y de conocimiento.

Asimismo, el objeto de la profesión refiere a la acción sistemática y especializada para terceros y hacia el interior de las organizaciones públicas y privadas para emitir juicios fundados, documentar, dar fe pública para la toma de decisiones y resolución de problemas vinculados con: diseño e implementación de sistemas contables de información y control, realización de estudios sobre la situación patrimonial, económica y financiera de las organizaciones. También, comprende el asesoramiento comercial, laboral, impositivo y la actuación en el ámbito judicial en materias de su competencia.

Los estudiantes al cumplir la totalidad de las exigencias establecidas en el presente Plan de Estudios, obtendrán el título de Contador Público. Al cumplimentar 1500 horas del presente Plan de Estudios obtendrán el Título Intermedio de carácter académico Bachiller Universitario con reconocimiento de la UNR y al cumplimentar la totalidad de los espacios curriculares que integran el Ciclo Básico del presente Plan de Estudios obtendrán el Título Intermedio de carácter académico Bachiller Universitario con mención en Contabilidad con reconocimiento de UNR.

El Plan de Estudios (2018) al definir el perfil del título menciona que:

“El Contador Público es un profesional con formación generalista y especial potencial para actuar en las organizaciones de las economías regionales, que posee saberes, actitudes y competencias que le permiten desempeñarse tanto en el ámbito público como privado. Está capacitado para actuar con profesionalidad en lo referido al diseño, organización y ejecución de procedimientos administrativos para generar sistemas de información contable y extracontable con destino interno y externo, interviniendo en los aspectos económicos, financieros, contables y tributarios de las organizaciones desde su constitución hasta su liquidación, actuando ante organismos de contralor y en el ámbito judicial en materias que le son propias. El graduado se inserta de esta manera con espíritu crítico en la realidad social en la que interviene, sustentado en valores éticos, solidarios y humanitarios” (UNR, FCEYE, R. N. ° 27817-C.D., p.4, 2018).

En sus características generales, desarrolla su estructura buscando una adecuada complementación entre los conocimientos teóricos y su articulación en acción para la formación crítica de los estudiantes. Se ha puesto especial énfasis en las áreas contable, tributaria, administrativa y de práctica profesional con el propósito de brindarle al educando los conocimientos necesarios y especializados para el idóneo ejercicio de su futura labor profesional. En el área de práctica profesional se han incluido espacios curriculares que prevén la realización de trabajos en los que se desarrollarán experiencias y acciones en prácticas. Se ha incorporado el espacio curricular de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) cuyo objetivo es que el educando desarrolle competencias pre profesionales, integrando los saberes aprendidos en la carrera, mediante el abordaje de problemáticas reales o simuladas en las organizaciones de nuestra sociedad

Se trata de un currículo en ciclos, otorgando el título de Contador Público, no existiendo orientaciones y quedando habilitados para todas las incumbencias profesionales que el título incluye. Se distinguen tres ciclos: introductorio, básico y superior. A su vez está dividido en áreas de formación específica y de formación general. Dentro de las áreas de formación específica se encuentran: contable, administrativa, tributaria, práctica profesional, jurídica y matemática financiera. En el área de formación general se encuentran las subáreas social y económica, matemática, estadística y electiva.

El diseño curricular del programa del espacio curricular Práctica Profesional de aplicación Administrativo Contable tiene una perspectiva de formación crítica. Se trata de un espacio curricular de carácter cuatrimestral, de doce semanas de cursado, con dos clases semanales. Persigue como objetivo genérico la recuperación e integración de conocimientos aprendidos, desarrollados en el aula por medio de una ejercitación con problematizaciones e incidentes críticos, con resoluciones abiertas con el propósito de generar en los alumnos criterio profesional sustentado. La población de estudiantes varía entre veinticinco y sesenta estudiantes por comisión por cuatrimestre. Se trabaja con cinco comisiones por cuatrimestre más una comisión en cada Sede de Extensión Áulica. En el primer cuatrimestre de cada año el número de estudiantes es mayor, alcanzando los doscientos cincuenta (250) estudiantes y en el segundo cuatrimestre disminuye siendo aproximadamente los que cursan el espacio curricular, ciento ochenta (180) estudiantes.

El empleo del taller destaca dentro de sus aspiraciones el desarrollo de competencias y habilidades como estrategia para que los estudiantes logren aprender a aprender, alcancen la construcción de juicios apropiados sobre la temática a tratar. En otras palabras, para que los estudiantes estén informados y trabajen colaborativamente reflexionando y aprendiendo de modo dinámico. Se interrelacionan a través de trabajo grupal y se impregnan de experiencias de los demás. Se intenta promover que sea el momento de encuentro en que cada uno contribuya con su ser en el grupo, desarrollando pensamiento crítico.

Los objetivos a lograr con y para los estudiantes incluidos en el programa del espacio curricular son:

-Participar activamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, trabajando valores

sociales de responsabilidad, cooperación, perseverancia, ética y honestidad intelectual.

-Plasmar un espíritu crítico y apropiarse de la importancia del trabajo profesional para la comunidad.

-Desarrollar su capacidad de reflexión y habilidad para el aprendizaje autónomo y permanente y fortalecer su actitud positiva ante la innovación y el adelanto tecnológico.

-Perfeccionar su habilidad para la búsqueda y selección de la información y la habilidad para organizar, coordinar y/o participar en grupos de trabajo, asumiendo responsabilidades y delegando tareas.

-Profundizar su capacidad de articular una visión integradora, a efectos de asociar conocimientos y realidades distintas, como forma de afianzar su proceso de aprendizaje.

-Fortalecer y potenciar la relevancia de su opinión y su capacidad de producción y transmisión oral y escrita.

Los estudiantes, al cursar el espacio curricular son los protagonistas, ya que prevalece el aprendizaje autónomo y auto sustentado. El clima en el aula es muy bueno, en general, con grupos de trabajo donde la relación entre los distintos sujetos actores es enriquecedora y provechosa. Se reconoce que el espacio curricular es cuatrimestral y tiene una carga de trabajos prácticos desde la simulación de caso, que sumado a los otros espacios que los estudiantes cursan, muchas veces les genera cansancio. Teniendo presente que son estudiantes del último año de la carrera y que, en su gran mayoría, trabajan muchas horas diarias. En cuanto a la organización de los contenidos, el acento está puesto en la definición de las experiencias para su aprendizaje, donde la actividad pedagógica va ganando fuerza y significación.

### **2.3. Instrumentos de recolección**

Los instrumentos de recolección permitieron reunir información que luego se organizó, analizó y trianguló. De este modo se obtuvieron datos que configuraron variables que dieron lugar a nuevas miradas y reflexiones. En palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001:156), “los instrumentos... deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción”.

Para poder reconocer diversos aspectos del espacio curricular en cuestión se llevó a cabo un análisis documental (historia de la FCEyE programa y plan de estudios 2018), entrevistas semi abiertas al director de departamento y a la Profesora Titular anterior retirada, entrevistas semiestructuradas dialogadas con los estudiantes, encuestas de opinión sobre mejoras en dispositivos de evaluación, registros de descripción densa tomados por los docentes, diarios de aula reflexivos de la propia práctica y auto informes.

A partir de diálogos con los estudiantes, frente a la forma como han trabajado espacios curriculares previos, se derivan algunas conclusiones que pueden resumirse en que ellos se han venido formando en la representación de contenidos de manera repetitiva sin que se articulen a realidades profesionales, de tal forma que este espacio curricular toma mucho sentido para ellos. Los resultados obtenidos en las evaluaciones, en los talleres en clases, muestran que los estudiantes comprenden. Lo que sucede es que presentan dificultades en la integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva para lograr un aprendizaje que vaya más allá de lo incidental y que brinde la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, orientados hacia la resolución cooperativa de situaciones problemáticas (Camilloni, 2007). Por ello, se necesita abrir otros caminos y algunos son parte del análisis que se hace en este trabajo. El mencionado análisis queda plasmado y surge de la triangulación de autoinformes y descripciones densas de los docentes. La información reunida a través de dichos instrumentos fue triangulada y analizada con el objetivo de recoger información para construir significados conjuntamente. Este análisis permitió poner en valor la intervención con la intención de alcanzar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de la búsqueda de información y para dar validez y confiabilidad desde un criterio de credibilidad y coherencia se llevaron a cabo relaciones y triangulaciones entre los múltiples documentos y las percepciones individuales y grupales surgidas de las entrevistas y registros de diarios de aula<sup>5</sup>, observaciones y descripciones densas de los profesores, interrelacionando uno con otros y analizando el contenido de datos, buscando puntos oscuros, puntos comunes,

---

<sup>5</sup> Zabalza (2004). Diarios de clase: son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. Lo bueno de un diario es que en él se puede constatar tanto lo objetivo- descriptivo como lo reflexivo –personal. Diarios de clase. un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

puntos de inflexión, divergencias, incidentes críticos<sup>6</sup> entre otros.

La base de la metodología, para lograr la interacción de la recolección de información, está dada por las entrevistas. A través de ellas se hicieron indagaciones que sirvieron a la hora de obtener detalles y hacer foco en los relatos, revisando aspectos concretos de la historia del espacio curricular, desde su origen hasta la actualidad, los contenidos difusos, los silencios, las disputas. Entendiendo a la entrevista como “pacto y compromiso mutuo” (Bolívar, 2001)

Se logró, con la triangulación de la información, confrontar y complementar las aportaciones personales de las descripciones etnográficas densas, ya que se vislumbraron las relaciones de las distintas miradas de los docentes sobre un mismo acontecimiento. Se trabajó desde el espacio temporal actual tomando las actividades de los grupos de estudiantes y el rol asumido por los docentes en el proceso conjunto de enseñanza y aprendizaje, llevado a cabo en las tutorías.

En relación con las descripciones densas es de destacar la interpretación de Yuni y Urbano (2006) al respecto:

“El método etnográfico se basa en la observación de lo que ocurre, la participación del etnógrafo de la vida en la comunidad y el uso de la entrevista a los participantes y actores para obtener su visión sobre los acontecimientos. El método etnográfico se propone elaborar una descripción densa de las situaciones y grupos sociales. El objetivo de la descripción densa es encontrar las intenciones sociales que los sujetos ponen en juego en su vida cotidiana y que otorgan significado a sus actos, a sus dichos y a sus creencias” (Yuni; Urbano, 2006:118).

También se usaron técnicas como los auto informes y diarios de aula propios a través de los cuales se relevaron cada una de las impresiones sobre lo que actualmente va sucediendo en las clases del espacio curricular en el día a día. Se evidenciaron nuevas opiniones y reflexiones destacables que ayudan a construir el planteo del proceso de mejora a través de la intervención, tratando de clarificar las ideas y poniendo foco en el estudio de situaciones

---

<sup>6</sup> Bolívar, Domingo y Fernández (2001) Se entiende por incidentes críticos aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. La investigación biográfica narrativa en investigación. Enfoques y metodología. Madrid. La Muralla.

en las que antes no hubo análisis.

En síntesis, la suma de cada uno de estos elementos y la contextualización de las informaciones obtenidas ha permitido producir y manejar un sinnúmero de variables que hicieron volver la mirada a situaciones que hasta el momento no habían sido abordadas. Todo este recorrido presentado ha permitido llevar a cabo un proceso de reflexión, construyendo significativamente la búsqueda de la mejora. Se relevó el posicionamiento en el campo y se miró con “lentes” teóricas más profundas con el fin de analizar instancias y tomar los relatos y sus implicancias.

## **2.4. Estado del arte**

El estado del arte concentra los conocimientos relevantes y estudios recientes afines a la presente intervención pedagógica. De este modo se presenta la intervención dentro del contexto y se evidencia la existencia de aportes teóricos que respaldan la misma. A continuación, se describe y se interpreta la búsqueda de trabajos que presentan una vinculación con la temática abordada en la intervención, los autores de los mismos y la metodología utilizada:

Información extraída de:

XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).  
Presente y retos del futuro, en el siguiente enlace:

<http://www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/abstracts>

1.Trabajo: “Narrativas y reflexiones como recurso didáctico: experiencias, aprendizajes y recomendaciones del estudiantado con relación al Prácticum de una Universidad Online”. Autores: Olid, Vall-Ilobera L Lovet, Pousada Fernández, Casimiro, Terrado Mejias. Agosto 2019. En dicho trabajo se presentan las narrativas de los estudiantes y sus reflexiones sobre lo vivido en sus experiencias en las prácticas. Concretamente en torno al Prácticum de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya. Mediante una aproximación cualitativa, se han recogido las narrativas de los estudiantes que han cursado el Prácticum I o II de Psicología en la Universidad

Oberta de Catalunya (UOC).

2. Trabajo: “La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas”. Autores: García Vargas, González Fernández, Martín Cuadrado. Agosto 2019. En dicha comunicación se presentan las experiencias innovadoras en el Prácticum y las prácticas externas. La materia de Prácticas Profesionales constituye la primera oportunidad que los futuros educadores sociales tienen para experimentar y poner en acción en un contexto real los conocimientos previamente adquiridos. Asimismo, es el periodo en el que se desarrolla la consolidación de los conocimientos y competencias necesarias para hacer frente a los diferentes escenarios profesionales que un educador debe manejar. Los estudiantes llevan a cabo autobiografías, trabajan con tutores de prácticas durante el cursado y debaten en grupo de discusión sus experiencias en la carrera de Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

También se encuentra pertinente mencionar como antecedente *las actas de los Simposios Nacionales de profesores de práctica profesional*. Dichos documentos dan cuenta de lo acontecido en cada uno de los encuentros. El objetivo es relatar experiencias de las distintas Universidades de la Argentina, en los espacios curriculares de Prácticas profesionales de la carrera de Contador Público. Se trabaja en dos ejes: Metodología de la enseñanza y Actualización de contenidos programáticos.

Si bien las actas son elementos formales, desde su interpretación se nota la implicación de los participantes que se encuentran todos los años en dichos simposios. Siguiendo a Ardoino, se entiende por implicación desde el sentido de acción, a aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados, a lo cual no queremos renunciar (Ardoino, 1997). Se trata de relatos de la práctica profesional del contador público. Se lleva a cabo a través de presentación de ponencias año a año. Las mismas se analizan, al cierre de cada encuentro, se leen los resúmenes de lo que aportó cada trabajo. En cuanto a la construcción narrativa están contextualizadas temporalmente. Se nombran autoridades, se dividen en paneles de trabajo para luego al hacer el cierre leer las conclusiones. Se construye un discurso deliberativo, donde se

van haciendo valoraciones de los relatos conjugando y articulando la teoría y la práctica. Al cierre se hacen reflexiones socializadoras, se construye conocimiento desde la práctica. Una vez cerrado cada encuentro, se toman decisiones sobre próximos encuentros y postulación de sedes para los próximos años.

Luego de llevar a cabo el análisis e interpretación de lo anteriormente descrito surge que se encuentran abordadas cuestiones teóricas que son antecedentes de la intervención pedagógica. Entre ellas, se desprende el concepto de prácticum reflexivo de acuerdo a Schon (1993) quien refiere que el conocimiento está en la acción. Dicho autor retoma la idea de Dewey (1938) sobre el aprender haciendo. De este modo la práctica profesional reflexiva se logra a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica. Asimismo, se desprende otra categoría teórica como antecedente: el concepto de habitus reflexivo trabajado por Perrenoud (2006), donde se toma la propia acción como objeto de reflexión. Esta última, refiere a una crítica, un análisis, un proceso de relacionar y articular la teoría y la práctica. Desde el enfoque hermenéutico reflexivo de Habermas (1968): el conocimiento se construye desde la realidad, de modo reflexivo y no mediante la repetición de conceptos. El aprendizaje depende de la experiencia de los estudiantes y de la posibilidad de pensar por sí mismos con apertura a la innovación. De un modo socializado y emancipador que se proyecta en la construcción del saber.

A modo de cierre y luego de la descripción, análisis e interpretación de lo previamente trabajado en el estado del arte se concluye que los citados avances constituyen antecedentes del recorrido temporal de la problemática planteada en el proyecto de intervención pedagógica, adhiriendo a los mismos.

### **3. Fundamentos teóricos y epistemológicos de la formación en prácticas profesionales**

En este apartado se propone explicitar y argumentar los fundamentos teóricos y epistemológicos de la formación en prácticas profesionales. Se parte de la concepción de la práctica y su articulación con la teoría. En este sentido, se formula el análisis crítico fundamentado en las enseñanzas de las prácticas junto con las concepciones de la misma en

su relación y confrontación con enfoques teóricos para comprenderlas. Se reconocen los supuestos subyacentes a las propuestas teóricas, pedagógicas y políticas de formación docente. Asimismo, interesa conocer, como eje de reflexión, el análisis de la importancia del tema desde el ejercicio del docente de práctica, en su rol de guía desde un enfoque hermenéutico reflexivo – crítico. Se señala la acción de los docentes- guía como docentes de práctica y su articulación con los saberes, conocimientos, habitus, contenidos y dispositivos para abordarlos didácticamente desde la conformación de equipos pedagógicos. También se presenta el marco teórico de los proyectos de formación profesional y de los dispositivos de formación y evaluación. Por último, se plantea el análisis sociológico de las profesiones junto con la descripción del impacto de la identidad profesional.

### **3.1. Articulación teoría -práctica**

La práctica docente se constituye con base en una concepción epistemológica e integral vinculada a su relación teoría- práctica. Se orienta y reorienta a partir de valores, contexto social, contexto histórico. Esta última orientación puede cambiar dependiendo del momento histórico. También su sentido se dispone de acuerdo a la postura que el docente toma en su actuación en el aula.

La formación del docente universitario debe estar dirigida a la dialéctica entre la teoría y la práctica. En palabras de Paulo Freire:

“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero eso tiene que salirse de sí mismo y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación” (Freire, como se citó en Davini, 2015:13).

Dentro de los hitos claves en la preocupación teórica por comprender las prácticas, se puede distinguir en primer lugar el análisis de Aristóteles, quien naturaliza la división entre el conocimiento y el trabajo vislumbrando la decadencia del artesano en relación con las profesiones. Asimismo, distinguió tres clases de saberes: el teórico vinculado al conocimiento; el práctico que implicaba la acción, la moral, la política, el hacer desde una finalidad y la tendencia al bienestar y al bien común; por último, el técnico de la mano de la

producción, exclusivamente. En síntesis, para Aristóteles, la práctica difiere de la técnica porque la práctica tiene en cuenta las finalidades y valores que persigue toda acción, el fin es lo que es bueno para la vida humana, el foco está puesto en el proceso, se rige por principios, genera experiencia, requiere prudencia y reflexión.

Se destaca otro hito importante vinculado a que la teoría tiene su origen en las prácticas, tal lo manifiesta John Dewey:

“Las ciencias se desarrollan a partir de ocupaciones. La historia de la cultura demuestra que el conocimiento científico y las habilidades técnicas de la humanidad se desarrollaron, sobre todo en sus etapas iniciales, a partir de los problemas fundamentales de la vida. La anatomía y la fisiología nacieron de las necesidades de mantenerse saludables y activos, la geometría y a la medida de las exigencias de la medición de tierras y de la construcción y la producción de máquinas que ahorraran trabajo humano; la astronomía ha estado estrechamente relacionada con la navegación y la preservación del registro del paso del tiempo” ( Dewey, 1998:99).

A su vez toda práctica es social, ya que apunta a una finalidad relacionada con la vida social. Existe una relación individuo- sociedad construida entre las estructuras sociales externas que son condiciones objetivas y el habitus. Este último entendido como las estructuras sociales internalizadas, más concretamente como esquemas adquiridos en la historia incorporada y puestos en acto en las prácticas cotidianas.

En otras palabras, las estructuras de pensamiento y de acción son internalizadas a través del “habitus” con características propias, ya que movilizan débilmente el pensamiento racional, no son fácilmente verbalizadas, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones y son económicos, poco complejos y resistentes a los cambios.

Según Bordieu citado en Davini (2015), las prácticas sociales son:

“El resultado de, y a su vez se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o clase social. La práctica se construye a partir de, y en relación con el “habitus”” (Bordieu, como se citó en Davini, 2015:25).

En la complejidad de las prácticas hay zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente, zonas conscientes permeables a la reflexión y resultado de decisiones. Entendiendo por ello:

- Zonas indeterminadas: determinadas por el habitus.
- Zonas reguladas objetivamente: regladas a través de normas, formales divisiones del trabajo y funciones.
- Zonas conscientes: permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias.

Las decisiones que se toman son siempre individuales, son resultado de un proceso social, en el que inciden los intercambios con otros. Se negocian los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Las prácticas profesionales son prácticas sociales porque es el profesional, el que es capaz de gestionar desajustes entre el trabajo prescripto y el trabajo real. La práctica docente constituye una construcción subjetiva que tiene por finalidad la transmisión cultural y la enseñanza de conocimientos socialmente relevantes producto del desarrollo científico y de un trayecto formativo de interés público. Se cuentan con espacios de autonomía para adecuar lo prescripto a las situaciones complejas que se presentan.

Por las consideraciones antes mencionadas, dichas prácticas, son un proceso de construcción del conocimiento profesional que abarcan lo afectivo emocional, lo institucional, lo profesional y los acontecimientos macro sociales. Además, existen tres dimensiones que influyen e intervienen en la construcción de las prácticas: temporalidad, espacialidad y socialidad. Asimismo, una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos elaborados, soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Entendiendo por conocimiento profesional aquel que permite tomar decisiones contextuadas y fundamentadas, ante los problemas singulares que plantea la práctica. Se trata de un conglomerado de teorías aprendidas sistemáticamente, creencias, valores, supuestos y aprendizajes experienciales.

La práctica profesional docente, es en primer término política porque está atravesada por condicionantes sociales, políticos y económicos, pero por otro persigue como objetivo primordial el cambio. La misma tiene por finalidad la transmisión cultural y la enseñanza de

conocimientos socialmente relevantes producto del desarrollo científico. A lo largo del tiempo, las teorías epistemológicas de la relación teoría y práctica fueron cambiando. Entre los siglos XVIII y XIX el enfoque era puramente tecnocrático, con interés técnico preponderante. Estando la práctica reducida a la técnica, cuya epistemología era heredada del positivismo y existiendo una separación tajante entre teoría y práctica. La práctica era instrumental y el profesional se consideraba un operario. Es así entonces, como surge una nueva concepción de la relación. Se hace posible la misma, a partir de una fuerte crítica al positivismo<sup>7</sup>.

En el siglo XIX y principios del siglo XX prima el interés por lo práctico. Se buscaba la comprensión, el significado y la interpretación. Se distingue a la práctica como hermenéutica porque se reconoce que interpretar no supone copiar una realidad. Donde el conocimiento es una construcción y un producto del interés por comprender. Asimismo, el fin es formar docentes a través de y para la reflexión. Esta última, en este sentido se considera como dispositivo. Señala Schön (1983):

“El proceso de construcción del conocimiento profesional es una construcción espiralada. En la práctica los problemas no se presentan por sí mismos como dados, sino que son construidos a partir de los materiales o situaciones problemáticas que son extrañas, conflictivas e inciertas. Al presentarse el problema se hace necesario seleccionar aquello que se considera como los componentes de la situación, estableciendo para ello los límites de la atención y la imposición de una coherencia que permita decir lo que es incorrecto y en qué dirección necesita ser modificada la situación” (Schön, 1983: 40).

La reflexión del docente, no se reduce al aula, sino al sentido político, cultural y económico que cumplen las instituciones sociales. Tiene una orientación que es construir una sociedad justa e igualitaria que vaya de la comprensión a la transformación. Con el fiel compromiso que forme para el trabajo y no que forme para el mercado.

---

<sup>7</sup> Habermas (1968). El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento, es la negación de la reflexión. En lugar de esta última aparece una teoría de la ciencia. Si la problemática lógico- trascendental acerca de las condiciones del conocimiento posible aspiraba también en la explicación del sentido del conocimiento en general, el positivismo, en cambio elimina esta cuestión, que para él ha perdido sentido gracias a la existencia de las ciencias modernas. “Conocimiento e interés”. Madrid. Ed Taurus.

Para ello, es necesario que los profesores “desnaturalicen” lo que no es natural y logren desarrollar apreciaciones de las situaciones en las que se encuentran siendo un profesional reflexivo, crítico, intelectual y comprometido. En esta línea de análisis es interesante abordar el camino de acción del docente guía como docente de práctica. Se entiende por docente – guía, que quien enseña acompaña el aprendizaje de los estudiantes. Enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor. Quienes enseñan son efectivamente mediadores entre la intención educativa, los contenidos y las características de los estudiantes o grupo (Gutiérrez Pérez y Presto Castillo, 2000). Se trata de un modo de desarrollar la enseñanza en el contexto real y apoyando el razonamiento previo a la acción. De este modo se facilita la elaboración del conocimiento y de las experiencias.

La enseñanza supone transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de capacidades, corregir y apuntalar una habilidad, guiar una práctica. Responde a intenciones, a una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que los sujetos aprendan algo que no pueden aprender solos. Es una situación de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Implica un compromiso y una responsabilidad social con efectos sociales y singulares, subjetivos de largo plazo. Enseñar, en palabras de Paulo Freire, exige respeto a los saberes de los educandos.

Es relevante que quienes se formen desarrollen estas capacidades y que los profesores y docentes que los guíen tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo. Asimismo, se busca transmitir un saber o una práctica consideradas culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989).

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas conlleva la articulación de los conocimientos académicos con las prácticas, alrededor de problemas reales y contextualizados, desarrollando capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión. El conocimiento profesional de las prácticas se manifiesta en las situaciones confusas, en zonas indeterminadas de acción. El conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción.

En este contexto, juega un papel central la didáctica no solo en la práctica, sino también en

la formación de los docentes. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas fortaleciendo su juicio y su papel de profesionales/intelectuales. Por otro lado, la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas según el contexto y los sujetos integrantes para contribuir a la transformación de las prácticas. La formación en prácticas reflexivas favorece la cooperación entre compañeros. Es decir que a la hora de formar equipos pedagógicos es de vital importancia pensar en prácticas reflexivas y en desarrollo de configuraciones metodológicas que sirvan de base para la acción educativa. La educación reflexiva marca, deja huellas, moviliza cuestiones profundas. Es de suma importancia, intentar construir un modelo de resonancia colaborativa, viendo la formación en la práctica como problema de responsabilidad compartida.

Los docentes, en especial los que comparten la enseñanza de un mismo grupo de estudiantes, se encuentran en su trabajo diario con obstáculos y resistencias que van desde las diferencias, el desconocimiento y los conflictos interpersonales hasta los límites de la organización del trabajo. Coordinar el tratamiento que requiere intervenciones conjuntas será mucho más fácil si los docentes se conocen, se hablan y tienen apertura hacia los métodos de trabajo del otro. Es fundamental el trabajo realizado con un alto grado de confianza, a fin de orientar y reorientar dicho trabajo. Como así también, la colaboración entre los miembros compartiendo de manera conjunta las dificultades. Es necesario también que se revisen qué estrategias y dispositivos son más pertinentes en cada una de las clases y en el recorrido de la práctica del espacio curricular. Dicho proceso debe ser programado, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. De este modo los estudiantes se valen de las ideas y experiencias de los otros, pensando juntos y elaborando nuevas formas de reflexionar y hacer.

Esto implica un desafío para los docentes, quienes deberán concebir una enseñanza que no desconozca las diferencias, la singularidad y la diversidad y que no dificulte la expresión creativa y la iniciativa de los grupos. Como grupo los alumnos conforman un sistema social sinérgico, en el que cada miembro aporta desde su lugar a la interacción del conjunto y a sus producciones, donde lo individual y lo grupal no son opuestos. El reto consiste en organizar un grupo colaborativo de enseñanza y de aprendizaje, integrando distintas capacidades y estilos personales en lugar de homogeneizarlos, así como variar en el tiempo

la conformación de los grupos. De este modo, se evitan estereotipos ampliando las posibilidades de intercambio y conocimiento personal (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000).

### **3.2. Proyectos de formación profesional**

La formación profesional es un proceso que recorre distintos períodos. En la formación inicial, se espera que los estudiantes desarrollen el conocimiento, las habilidades y la voluntad de aprender de la propia experiencia. Ello supone construir destrezas inteligentes de autorregulación, de autoaprendizaje y de autoevaluación. Todo esto implica una autocomprensión sobre la base de decisiones asumidas libremente; una autoevaluación acerca de cuándo se sabe y cuándo no se sabe; y la necesidad de actualizar los conocimientos, reflexionando sistemáticamente sobre la experiencia cotidiana.

Se parte de la premisa de que es importante la formación en las prácticas profesionales porque es desde ellas donde se construye el conocimiento profesional a través de la reflexión. Se entiende a la misma como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989:25). La intención primordial es que los estudiantes luego del cursado logren saber operar, estén preparados para tomar decisiones fundamentadas y esa interacción con las prácticas les permita la deconstrucción y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento para su ejercicio profesional futuro.

Dicha tarea es menester exclusivo de las Universidades, entendiendo a las mismas como instituciones que entregan diplomas profesionales. Más aún, un área central de su misión de docencia consiste en resolver los asuntos curriculares relativos a la formación de profesionales (Camilloni, 2010). El término “profesional” interpretado de manera muy amplia, comprende no solo a aquellos que solemos denominar profesionales productores de bienes y servicios, sino también a los investigadores que son profesionales de la investigación y a los docentes que son profesionales de la enseñanza.

El profesional es el que desarrolla un proceso de aprendizaje continuo. Es decir, que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos elaborados, soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto.

Entendiendo, por conocimiento profesional aquel que permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas ante los problemas singulares que plantea la práctica, siendo producto de teorías aprendidas sistemáticamente, creencias, valores, supuestos y aprendizajes experienciales. Se define a un profesional, adhiriendo a la definición de Schön “un profesional es un especialista que tiene en cuenta cierto tipo de situaciones una y otra vez. Esto está sugerido por el modo en que los profesionales utilizan la palabra “caso”- proyecto, informe, comisión, o trato dependiendo de la profesión” (Schön, 1983: 65).

En esta línea de análisis existe una vinculación entre la actividad, el aprendizaje y las situaciones de trabajo o de experiencias para aprender. El aprendizaje es un aprendizaje de saberes, que incluye por parte de los alumnos una actividad productiva que es apoyo de su aprendizaje. Esto no significa, de ningún modo, que la teoría es la que guía a la práctica. La práctica atraviesa a la teoría, ya que la práctica consiste en construir un modelo operativo a partir de fuentes teóricas y empíricas. En este sentido, el modelo cognitivo permite comprender “cómo funciona esto”; el modelo operativo permite comprender “cómo se maneja esto” y el ejercicio mismo de la actividad es la que define el “saber hacerlo”.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a aproximar los conocimientos académicos a las prácticas, alrededor de problemas reales y contextualizados, desarrollando capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión. El conocimiento profesional de las prácticas se manifiesta en las situaciones confusas, en zonas indeterminadas de acción. El conocimiento para enseñar la práctica profesional es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. Es decir, que la clave de la formación profesional tiene sustento en la enseñanza de algunas situaciones y esas estructuras, luego, son transferidas a otras situaciones. De este modo el estudiante, futuro profesional, logra la capacidad de transferir lo que aprendió a nuevos casos, a nuevos problemas. No se trata de enseñar una clase de problema, sino problemas variados. El interrogante es que encuentren las respuestas y dentro de ese análisis reconozcan que otros problemas análogos se podrían resolver con esas estrategias. Se trata de formular conjeturas, es decir encontrar, identificar indicios que les permitan creativamente generar nuevas hipótesis. De este modo, se desarrollan habilidades, aprendizajes, se construye información, conocimientos. Es aquí, donde los dispositivos áulicos, la enseñanza

a través de experiencias y de situaciones problemáticas atravesadas por didácticas específicas<sup>8</sup> cumplen un papel fundamental, porque sirven de movilizadores. Es así que, el conocimiento no es inerte y los alumnos pueden solucionar problemas modelizando, es decir identificando “componentes”, reconociendo analogías y transfiriendo de manera creativa a situaciones nuevas que se les van presentando. Estos procedimientos son verdaderas ocasiones de aprendizaje. Se hace hincapié en un problema presente, en una situación de trabajo y se lo transforma en una situación de aprendizaje intencional y no simplemente incidental. Este pasaje de una situación de trabajo a una situación de aprendizaje se comprende bien desde, el concepto de “terreno” desarrollado por Brousseau:

“un terreno es una situación concebida por el docente, que comporta un problema a resolver, el cual requiere hacer recurso a un saber para resolver el problema. Lo que hemos llamado situaciones-problemas corresponde para el caso de los aprendizajes profesionales. Su principal característica, consiste en articular dos grandes formas de aprendizaje: el aprendizaje de una actividad en situación y el aprendizaje de un saber. Más exactamente, para resolver el problema incluido en el terreno (aprendizaje de una actividad en situación) hay que movilizar un saber, no bajo su forma teórica, enunciativa sino como recurso para resolver el problema. Se van a multiplicar entonces las condiciones de presentación del problema, de manera que en un determinado momento el sujeto está casi obligado a utilizar el saber que se trata de hacerle asimilar para tratar su problema” (Brousseau, citado en Pastré 2006:9).

Del análisis de Brown, Collins y Duguid (1989) surge que muchas prácticas de la enseñanza suponen de manera implícita que el conocimiento conceptual puede ser abstraído de las situaciones en las que fue aprendido y empleado. Se afirma que existe una brecha en el aprendizaje de los alumnos entre conocer qué (conocimiento conceptual) y conocer cómo (conocimiento procedimental) o entre saber decir y poder emplear el conocimiento. Esa

---

<sup>8</sup> Camilloni (2014). Didácticas específicas: desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan a partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. “Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general” en Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarrurri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book. ISBN 978-987-1697-08-3 (p.21- 31)

brecha bien puede ser el producto de las prácticas de enseñanza porque los alumnos ven los contenidos fuera de las actividades y del contexto en que se van a utilizar. Se aconseja entonces invitarlos a pensar en voz alta, pedirles explicación de los pasos que dan en la resolución de los problemas, pero también aceptar que den saltos en el razonamiento, darles libertad para expresar sus dudas e incertidumbre y en particular para cometer errores. Todo esto permite una verdadera construcción del conocimiento en espiral.

Se hace necesario, entonces revisar periódicamente nuestra acción como docentes, siempre se puede enseñar mejor, siempre se puede intervenir para mejorar. Es fundamental seleccionar, recrear estrategias de enseñanza a través de dispositivos áulicos para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Camilloni:

“... Es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras enseñar y de evaluar porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables, en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores, porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de cada disciplina así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica” ( Camilloni, 2016: 2).

Los estudiantes logran un aprendizaje autónomo con el apoyo del docente que le proporciona “andamios” para ello. De este modo, el aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico. Es fundamental el papel de la didáctica para poder proporcionar esa ayuda a los estudiantes, esos “andamios”, ya que se trata de la disciplina teórica que se encarga de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar estrategias para la mejor resolución de los problemas. Es la que nos guía a responder interrogantes, tales como, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase?, ¿cuáles son los más adecuados?, entre otros. A su vez se la reconoce como multicultural, ya que en el aula está presente la diversidad cultural tanto entre los estudiantes como entre los profesores. La cuestión es creer en lo que se está haciendo, comprometerse y proponerse

metas alcanzables. El aprendizaje no es una caja negra, tampoco lo es la enseñanza.

La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos. (Camilloni, 2014). Por ello, el rol del profesor experimentado es el que conoce las ideas previas que suelen sostener los estudiantes pudiendo hacer una exploración rápida al comienzo del curso o de cada tema o unidad, para constatar qué y quiénes son los alumnos que comparten esas diversas ideas y concepciones, dejando siempre un margen libre para que expresen otras formas. De esta manera al conocer algunos de los problemas que enfrenta en la enseñanza tendrá una base para diseñar una primera programación para trabajarlo y así acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes desde el lugar de recreación de estrategias, de recreación de construcciones metodológicas.

Desde esta perspectiva, consideramos que la investigación acción se convierte en una modalidad de aproximación a lo real, trascendiendo en profundidad el carácter de una nueva metodología empleada para recoger información, entendiéndose como una vía que se abre para que los estudiantes se asuman investigadores de las situaciones a resolver (Kemmis y Mc Taggart, 1988). La investigación acción construye una realidad en la que los participantes se encuentran en condiciones de emanciparse, emprendiendo una investigación que responda a la búsqueda de soluciones para estrechar la distancia entre la investigación y la práctica en la educación.

Asimismo, es fundamental el papel de la interacción entre los estudiantes, ya que se muestra como un mecanismo que permite la aparición de nuevas respuestas que no se pueden lograr individualmente. El conflicto socio cognitivo y no ya el conflicto conceptual individual juega un papel fundamental en una didáctica constructivista atendiendo al conflicto desde el sentido de disparador del pensamiento. En esa búsqueda, en ese proceso colectivo y de ciclo seriado de autorreflexión, planeamiento, actuación, observación y reflexión sobre la teoría y la práctica participan todos los implicados.

En este sentido, en los trayectos de formación profesional la propuesta se centra en una enseñanza sustentada en prácticas educativas auténticas, coherentes y significativas. Se busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión. Se pone énfasis en un

proceso que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento crítico. En la configuración de un esquema de trabajo altamente fructífero relacionado con los procesos de metacognición de los estudiantes. Es nuestro rol como docentes construir puentes que ayuden a los estudiantes a reflexionar, a poner en acción sus conocimientos, a integrarlos, construyendo un modelo de resonancia colaborativa y dejando huellas que los movilicen en su formación profesional.

### **3.3. Dispositivos de formación**

Las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes. La formación en prácticas profesionales se lleva a cabo mediante un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, donde se realizan reflexiones, se plantean situaciones problemáticas y se socializan las experiencias. La socialización profesional o socialización de saberes es entendida como estar con pares y/o compañeros para aprender juntos a partir de intercambiar experiencias y pensamientos sostenidos por la conversación, el diálogo la discusión de tal manera que las prácticas o marcos teóricos que unos comentan y/o analizan son interpretados por otros con la coordinación del docente. De este modo, los estudiantes al articular prácticas dialogadas, interrogativas, explicativas pueden tomar decisiones en situaciones singulares, inciertas y complejas.

El conocimiento como actividad humana siempre es provisorio, nunca está terminado. Asimismo, al historizar y visualizarlo lo situamos en un contexto atravesado por el paradigma hermenéutico – crítico. Esta dimensión crítica permite armar y desarmar, deconstruir para luego volver armar el conocimiento. En otras palabras, decidir, analizar, comprender y reflexionar para transformar. En este sentido, Schon (1993) es el autor que más claramente parece haber vinculado conocimiento y acción mediante la reflexión. Ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una “reflexión en la acción”, entendiendo a ésta como el pensar sobre el “hacer algo, mientras lo hacemos”. Un profesional no puede contentarse con seguir “recetas” o con “aplicar” los conocimientos teóricos anteriores a la acción que realiza, dado que cada situación profesional que él vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido. Se ve constantemente obligado a pensar sobre la

práctica mientras actúa, es decir necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción. Se desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, se aprende qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra.

Así pues, se entiende a la práctica profesional como una práctica social, un pensar cooperativo de discusión solidaria, de interpretación, de búsqueda, de encuentros y construcción de significados. En este sentido, la experiencia y las competencias profesionales contribuyen a gestionar la práctica y a hacerla más autónoma. Señala Perrenoud, al definir a las profesiones:

“todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones (...). Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergen de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado, saber experto” (Perrenoud, 2006:10).

En relación con esto último, se hace necesario articular la construcción de significados en la formación práctica con el uso de instrumentos que favorezcan la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional. De este modo, aparecen en este sentido, el uso de dispositivos que ocupan un lugar preponderante para acompañar la formación en las prácticas profesionales, ya que persiguen el objetivo de promover en otros la disposición y abrir el juego de potencialidades creativas (Perrenoud, 2006).

En otras palabras, la utilización de los dispositivos cobra vital importancia porque aparecen como reveladores de significados, como un analizador, un artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción (Morin, 1994). Asimismo, se los entiende como aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan y favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o resolución de problemáticas (Sanjurjo, 2006).

Desde la psicología, resulta interesante el enfoque de Foucault (1984) sobre el concepto dispositivo, quien lo plantea como red y estrategia. De allí, es que sostiene que se trata de un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas,

decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, entre otras. En resumen, los elementos del dispositivo pertenecen a lo dicho como a lo no dicho. Es la relación o red de saber/poder en la que se inscriben la escuela, el cuartel, el convento, hospital, cárcel, fábrica y no cada uno en forma separada (Foucault citado en García Fanlo, L, 2011:1).

Por otro lado, Edelstein (1999) aborda el concepto desde la perspectiva de la didáctica, al expresar que los dispositivos son construcciones metodológicas productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se lleva a cabo las prácticas de enseñanza. Además, Souto (1993, 1999) efectúa un recorrido muy diverso de los significados de los dispositivos. Esta autora lo trabaja desde un interés epistemológico y metodológico. Por lo tanto, es un concepto prometedor, dado que lo considera tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual porque los define como instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente. Se diferencian del método y de la técnica, porque no son solo líneas, ni figuras, sino tienen cuerpo. De este modo lo relaciona con los componentes del poder y de influencia, incluyendo la reflexión, el análisis y la toma de conciencia. También le da un carácter de generador de transformaciones y cambios tanto individual como grupal, institucional, social. Asimismo, manifiesta que es un artificio técnico en una red de relaciones y que se combinan componentes complejos desde un pensamiento estratégico. Es un espacio potencial en una red de relaciones que abre la posibilidad al cambio, a lo nuevo, a la grupalidad, a lo instituyente (Caporossi 2006:11).

El proceso grupal es considerado, entonces, como un gran dispositivo en el que las prácticas de enseñanza se ponen en acción en el espacio áulico y es un potenciador en la construcción de conocimiento de la práctica profesional. La construcción de aprendizajes grupales en las aulas se instala como articuladora en un proceso de integración de relaciones individuales, dando lugar no solo a aprendizajes sociales a partir de confrontaciones y/o negociaciones, sino también a producciones de saberes, que conjuntamente con los aportes de unos y de otros, se enriquecen y complejizan. Dichos procesos grupales tienen una evolución desde un momento inicial hasta un momento final. El grupo se va consolidando durante el proceso de aprendizaje, si bien primero se centra en la autoridad, luego mediante la coordinación el

grupo marcha hacia la autonomía. En la configuración de lo grupal se va dando la división en subgrupos en torno a líderes específicos. Los miembros se preocupan por las interrelaciones. Surgen la cooperación y la competencia, por ello hay que trabajar para que los roles no queden estereotipados. Los sentimientos de gratitud, cooperación pueden modificar, superar los de rivalidad, envidia y celos. Su devenir no es lineal y se va dando el enfrentamiento y la resolución de diversos conflictos que se suceden y vinculan unos con otros. El profesor como coordinador grupal tiene que estar atento a las formas de manipulación que no respetan los momentos. El grupo surge en un espacio cambiante, dinámico, complejo, contradictorio, diverso, en un camino vertiginoso de desórdenes y órdenes zigzagueantes, en entrecruzamientos múltiples. Una realidad que va surgiendo sin un cuerpo propio que lo recorte y separe de su entorno, pero que poco a poco va construyendo formas peculiares (Souto, 1993).

Pichón Riviere trabaja el concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal desde la perspectiva de la psicología social. El autor caracteriza al grupo como:

“un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (citado en Quiroga, 2009:78).

Reconoce a la interacción como un proceso eficaz, capaz de transformar estructuralmente al mundo interno del sujeto, caracterizando a dicho proceso como dialéctica entre sujetos. Se visualiza el interjuego entre una “racionalidad” ligada a los objetivos explícitos y una “irracionalidad” que emerge a partir de las ansiedades y fantasías ligadas a la tarea y a la situación grupal. En este proceso de mutua representación interna, emerge el “nosotros” la vigencia de la unidad vincular o grupal, que se transforma en “pertenencia”, el sentimiento de integrar un grupo, identificándose con sus acontecimientos y vicisitudes, lo que permite establecer la identidad del grupo y su propia identidad como integrante de ese grupo (Quiroga, 2009).

La perspectiva de la narrativa aparece como otro gran dispositivo. Se distingue como una

forma de pensamiento y como un vehículo para la creación de significado. Por medio de ella, se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Los relatos contienen un saber que circula en el mundo exterior y no solo contienen ese saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean. Habermas (1968), comparte el principio de que el arte de la narración no es exclusivo de los historiadores. El arte de narrar constituye en la praxis social una especie de a priori histórico. Los enunciados narrativos remiten a acontecimientos asimétricos, hay un cambio de sentido originado en movimientos espaciales y temporales. En síntesis, narrar es una forma de inscribirse en el acontecer. Asimismo, en la narrativa se articula lo cognitivo, lo afectivo y la acción porque se recuerda selectivamente, en tanto se selecciona lo que se recuerda. En esa selección hay comprensión, interpretación. El relato narrativo está restituyendo aquello ausente (forma de organizar el mundo, por eso en la narrativa no hay un tiempo en cuanto a lo físico, a lo cronológico). No hay tiempo humano sin relato, sin ese entrecruzamiento del pasado con el presente que nos da la posibilidad de pensar en el futuro del proyecto (McEwan y Egan, 1998).

Litwin (2008) al trabajar cómo se construye el conocimiento profesional, toma el aprendizaje experiencial desde el relato de experiencias. De este modo, se construye conocimiento, se relatan las propias prácticas, se reconfiguran y reconstruyen otros relatos. Por otra parte, Bruner (2003) aborda la importancia de la narrativa en la educación fundamentándola como una dialéctica entre lo previsto y lo posible. Se narra para darle sentido a la vida y comprender lo extraño de la condición humana.

De este modo, consideramos, por un lado, el grupo como uno de los dispositivos que se construye y hace cuerpo en torno a un proyecto futuro factible de ser realizado. Por otra parte, la importancia de la narrativa como dispositivo, ya que al narrar los acontecimientos se explican las experiencias. En el recorrido conceptual hasta aquí llevado a cabo, se desprende la importancia de la utilización de dispositivos en el espacio áulico, ya que abren espacios para la reflexión, favoreciendo la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional. Aparecen como una respuesta a los problemas de la acción, ya que son organizadores técnicos de las acciones desde la complejidad, no desde lo lineal. Son tomados

para situaciones particulares, reconociendo que no da lo mismo situar a uno u a otro al azar o por que sí. Se presentan como analizadores que descomponen, desarticulan, son provocadores de cambios, facilitadores de intervenciones que buscan mejoras. Cada uno ocupa un lugar dado en un contexto determinado y en una situación particular, ya que crean condiciones para analizarlo y provocar cambios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el campo de la formación de prácticas profesionales.

### **3.3.1. Dispositivos de formación diseñados para la experiencia de intervención pedagógica**

El espacio curricular de la Práctica Profesional administrativo contable está a cargo de más de un docente que trabajan en forma conjunta. Los estudiantes conforman grupos de trabajo y por cuatrimestre se trabaja con seis grupos aproximadamente. Situación que enriquece el trabajo socializado entre docentes y estudiantes. El equipo pedagógico está conformado por cuatro docentes (docente coordinador más dos docentes noveles más un adscripto). Se piensa como dispositivo de mejora, el análisis concreto de la función de cada integrante del equipo docente: el coordinador es un operador, que interviene en lo grupal para propiciar el advenimiento de condiciones de producción colectiva. Imprime direccionalidad a sus intervenciones/interpretaciones. Habilita esos espacios para lograr un espacio de producción. Dirige el proceso grupal, trabaja las ansiedades del equipo docente y de los estudiantes. Asimismo, los docentes que trabajan dentro del equipo pedagógico son orientadores, facilitadores y organizadores de las diferentes propuestas, actividades y tareas con el objetivo que los estudiantes construyan sus aprendizajes como protagonistas autónomos.

A continuación, se describen los dispositivos grupales y narrativos específicamente diseñados para la intervención que se propone en el presente trabajo, considerando su contextualización para el análisis y la reflexión. Los mismos están pensados como instrumentos para abordar la intervención de la problemática detectada y favorecer la formación en la práctica profesional. Se resalta que los mencionados instrumentos se elaboran desde una mirada de recreación constructiva y siguiendo la lógica de lo que se pretende enseñar, como así también teniendo en consideración las posibilidades de los estudiantes en la apropiación y proceso de metacognición y el trabajo de acompañamiento por parte de los docentes del espacio curricular conformados en equipos pedagógicos de cuatro docentes aproximadamente

(docente coordinador más dos docentes noveles más un adscripto).

En cuanto al dispositivo de lo grupal se organizan grupos de ocho (8) integrantes al inicio del cuatrimestre que se sostiene hasta finalizar el recorrido del espacio curricular. Todos los trabajos prácticos que se solicitan se presentan grupalmente. En este sentido, dice Vera (1984):

“el grupo opera como un estímulo al conocimiento de referencia, como estímulo crítico y como acompañante al proceso de transformación. La dinámica grupal favorece la objetivación mediante el aporte de diversas miradas en torno a una misma práctica. El análisis crítico se va igualmente favoreciendo mediante el contraste de diferentes prácticas y diferentes marcos de referencia. Lo mismo sucede con la formulación de alternativas sobre la construcción común de nuevos marcos de referencia” (Vera, 1984:51,53 citado en Sanjurjo, 2009).

Los estudiantes trabajan con situaciones simuladas recortadas de situaciones reales con información y datos vinculados al ejercicio profesional. A través de los casos propuestos se busca fomentar el espíritu crítico, profesional y reflexivo por medio de la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas. También que pongan en juego sus potencialidades creativas, sus habilidades de selección en un universo cargado de desinformación y por ende favorecer sus procesos de metacognición. Los casos son contruidos por los docentes. Se les presenta a los estudiantes al inicio del cuatrimestre y los acompañan durante todo el recorrido del mismo. Se trata de un instrumento educativo complejo que reviste la forma de narrativa. Esas narrativas se basan y se construyen en torno a problemas de la vida real, a través de ellos los alumnos tienen la oportunidad de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas críticas. De este modo, el trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase (Wasserman, 1999):

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. (Un buen caso) es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deber ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula” (Lawrence, 1953: 215 citado en Wasserman, 1999).

Con relación al dispositivo narrativo se agrega en forma articulada con lo grupal al proyecto

de intervención como mejora. Se solicita la narración de un informe profesional que abarque el cierre del recorrido del espacio curricular, un análisis exhaustivo de reflexión, comprensión, consulta de textos y toma de decisiones sobre un incidente crítico. El grupo de estudiantes detecta la situación problemática a resolver y presenta un informe profesional para que el cliente-comitente tome decisiones en función de ello. De modo tal que, a través de un análisis fundamentado planteado desde una hipótesis o situación problemática, haciendo el recorrido de los elementos contables en los que basan su análisis, consulta e interpretación de bibliografía. A partir de allí, dan una respuesta al comitente para que analice en función de ello posibilidad de inversión, cambio de políticas de gestión de compra, venta, ingresos, egresos, disminución o aumento de la planta de personal, proyección de apertura de nueva línea de productos, entre otras. Se lleva a cabo una tarea de análisis y acompañamiento que supere los análisis superficiales, proponiendo primero lectura e interpretación y luego escritura académica.

En tal sentido, Carlino al trabajar escritura académica menciona:

“La lectura y la escritura no son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina. Todo lo contrario, la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas “(Carlino, 2001).

Otro dispositivo que se articula con los anteriores es el taller de socialización, dado que se prevé este instrumento para llevar a cabo el análisis socializado de los informes profesionales al final del recorrido del espacio curricular. En este contexto la grupalidad y la narrativa socializa experiencias, promueve la construcción de lo grupal, construye proyectos, orienta las experiencias, produce conocimiento. Es un espacio de escucha, de intervenciones problematizadoras, de pensar colaborativamente y cooperativamente, de articulación de teoría y práctica, de planteo de interrogantes y de reflexión crítica. En palabras de Sanjurjo y otras autoras:

“El taller se entiende entonces, como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias, para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de

reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales” (Sanjurjo, 2009:72).

De este modo, el taller cobra sentido porque parte de contenidos teóricos propios. Es un espacio de organización de experiencias, lugar de concretización de comentarios, de elaboración de proyectos y de desarrollo de reflexión. También, se lo entiende como un espacio de construcción de conocimientos y de búsqueda de cuestionamientos que demanda un ejercicio continuo entre profesor y estudiantes. Es sostenido por el interés, el análisis y la interpretación. Se reemplaza el trabajo individual y competitivo por el trabajo solidario y comprometido, basado en la curiosidad. Con el trabajo en taller, se logra efectivizar la socialización de saberes en un trabajo en grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros tanto entre estudiantes y profesores como entre los estudiantes y entre los profesores, donde las aportaciones de cada uno enriquecen y/o potencian la producción grupal. Entonces se promueve no solo la relación vincular, sino la construcción de saberes (Sanjurjo, 2009).

### **3.4. Evaluación de procesos de formación en prácticas profesionales**

El siguiente apartado tiene como propósito presentar la descripción y fundamentación de los procesos de evaluación trabajados en el espacio curricular de la Práctica Profesional de aplicación administrativo contable. La perspectiva de evaluación del espacio surge de una construcción colectiva entre todos los docentes de la cátedra. La misma está centrada en los aprendizajes de los estudiantes para la mejora de la enseñanza, es así que la evaluación formativa cobra un valor fundamental. En este marco, la finalidad principal de la evaluación es la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reconociendo la complejidad de la vida en las aulas y tomando como objeto de evaluación el trabajo articulado y conjunto entre profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos (Jackson, 1991). Este proceso permite, asimismo, al profesor reflexionar y retroalimentar-se sobre su acción y plantear-se acciones para la mejora (Zabalza, 1990). Se parte de un enfoque donde la reflexión en la acción se entiende, como un diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre la evaluación de la práctica (Schön, 1992).

El concepto “evaluar” tiene dos acepciones principales, una de ellas es para dar un orden de mérito, esta idea se corresponde con el concepto de evaluación ipsativa donde hay que calificar porque es necesario acreditar, dar cuenta públicamente que el estudiante logró lo que se espera de él y está habilitado para ejercer una profesión. La otra es para ayudar al estudiante a mejorar, a superar dificultades, a superar su propia marca, a través de los datos que arroja la evaluación los docentes toman decisiones en las propuestas de intervención. La realidad muestra que es un tema que despierta y genera tensiones. Es necesario elegir y usar instrumentos de evaluación ajustados a los propósitos, tener claridad acerca de las razones para qué evaluar, elegir qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, quién/quienes evalúan. Este tipo de estrategias y planteamientos didácticos están relacionados con la incorporación de metodologías que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario. En consonancia, se reconoce a la evaluación formativa “como todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López Pastor et al, 2009, 2011).



Figura2. Fuente recuperado de [http://evaluacion-  
uned.blogspot.com/2015/09/unidad-3-fundamentos-y-principios-de-la.html](http://evaluacion-uned.blogspot.com/2015/09/unidad-3-fundamentos-y-principios-de-la.html)

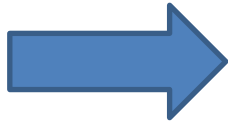
Es decir, entonces que, evaluar el aprendizaje de la práctica profesional va más allá de valorar la acción de “dar clase” (Figura 2). Dicha acción performativa en el aula es uno de los procesos, en el que el docente, no sólo es un experto en el área disciplinar o materia, sino un especialista en el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje, así como en el análisis y la evaluación de su propia práctica. De este modo, pensar la evaluación como una práctica implica aceptar su carácter social, abierto a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento. No es un campo autónomo, siempre se da en relación con otras dimensiones y con otros campos que implican lo pedagógico didáctico, lo político, lo socio cultural y lo ético. Supone un juicio de valor sobre un objeto determinado que se recorta para tal fin. Es la puesta en relación entre una imagen de lo real (el referido) y una imagen de lo deseable (el referente) (Barbier, 1993). Se espera del docente y su práctica un planteo ético, ya que es quien decide si lo que enseña es digno de ser enseñado y por consiguiente digno de ser aprendido (Fenstermacher, 1989).

En síntesis, la evaluación de los procesos de aprendizaje de las prácticas profesionales estará orientada a la construcción de una propuesta articulada e instrumentada que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma. A continuación, se comparte la modalidad de evaluación del espacio curricular de la Práctica Profesional de aplicación administrativo – contable, mostrando los medios de evaluación, la técnica y los instrumentos que se utilizan, plasmada en el programa del espacio curricular:

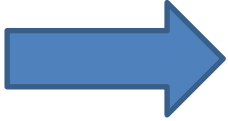
## MEDIOS



Práctico – procedimental: A) trabajos prácticos grupales de entrega periódica durante el cursado, sobre el caso simulado. En el primer cuatrimestre trabajamos con 6 casos diferentes, en el segundo cuatrimestre con 4 casos diferentes, ya que disminuye considerablemente la población de estudiantes.



Escrito: B) examen parcial y recuperatorio en su caso.



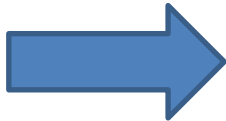
Oral: C) evaluación oral continua y al cierre de cuatrimestre; examen final para los alumnos que quedan en situación regular.

\*

A + B +C= permiten producir información para luego analizar procesos y fundamentar la promoción directa del espacio curricular.

\*Aclaración: para los estudiantes que quedan en instancia regular se toma examen oral final en turno de examen.

## TÉCNICA



Autoevaluación: FORMATIVA a través del aula virtual con características de examen de opción múltiple.



Defensa oral integradora: se toma al final del cursado para acceder a la promoción directa. En el caso de la población de estudiantes que no alcanzan la promoción directa, se los evalúa también de forma oral en turno de examen.

## INSTRUMENTO



Registro de avance de cada alumno a través de ficha de notas.

Resulta pertinente en primer lugar, revisar en la propuesta los medios, técnicas e instrumentos y detenerse en que si bien se utilizan de manera casi sinónima hay diferencias entre ellas. Siguiendo a López Pastor y otros (2015) se considera que los medios son todas y cada una de las producciones de los docentes, de los estudiantes que sirven para demostrar lo enseñado, lo aprendido (escritas, orales o prácticas). Por otro lado, las técnicas son estrategias ideadas por el docente para recoger información acerca de las producciones puestas en juego por el estudiante para pensar su propia práctica. Los instrumentos son “herramientas” que tanto el docente como el estudiante utilizan para expresar de manera organizada la información reunida mediante la selección de una determinada técnica de evaluación. Siendo el examen, en la universidad, el instrumento por excelencia más utilizado. De este modo, confluyen una evaluación para acreditar (conformada por la nota) y una evaluación grupal de tipo cualitativa que estará sustentada en la reflexión de cómo ha evolucionado el grupo en las distintas etapas del proceso. Para esto último, resulta apropiado, usar como referente el esquema del cono invertido (figura 3) de Pichón Riviere (pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé). (Felipe García Bardón, V y otros, 2018)

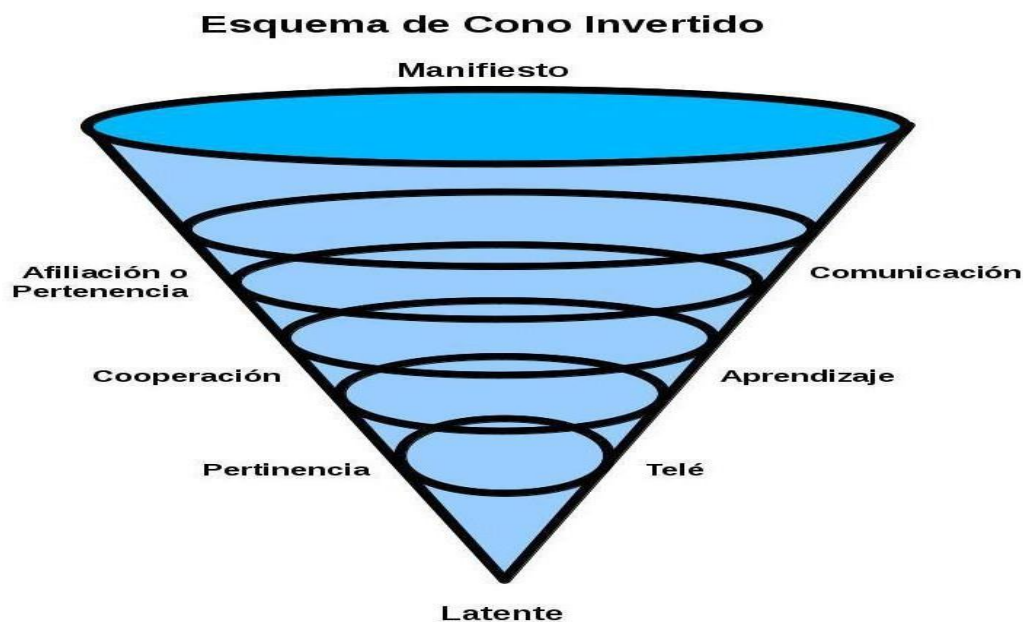


Figura 3. Fuente recuperado de <https://xveritux.wordpress.com/2013/06/23/vectores-del->

### cono-invertido/

Los vectores definidos por Pichón Riviere, expresan procesos de interacción grupal que configuran un esquema que permite hacer una lectura de dicha interacción, evaluar la marcha de los procesos de un grupo y efectuar un diagnóstico. A través del estudio de los mencionados vectores se comprende mejor cómo se lleva a cabo el análisis sistemático de las situaciones grupales. En este sentido, en la dinámica grupal, contribuyen a la tarea todos los que están comprometidos en el grupo, cada uno desde su experiencia personal, por su forma de ser y la interrelación que se da ante ellos, se logra en un momento dado un pasaje de la situación estancada, de miedos, a la etapa de movimiento o dialéctica. En ese movimiento dialéctico de indagación y esclarecimiento es que se puede avanzar de lo explícito a lo implícito. Lo explícito es lo que vemos, lo manifiesto y a partir de ello es posible pensar y trabajar, para llegar a lo latente, lo implícito. En este lugar implícito se encuentran los miedos básicos que operan como resistencia.

La evaluación ante todo debe ser justa y debe dar cuenta de una buena enseñanza. Entendiendo como buena enseñanza, una enseñanza que ayude a los estudiantes a poner en juego ciertas operaciones de pensamiento, favoreciendo el desarrollo de procesos meta cognitivos de reflexión y monitoreo de los aprendizajes (Litwin E., 2008). El trabajo docente tiene que ser constantemente revisado, regulado, no se puede evaluar lo que no se enseñó (figura 4)

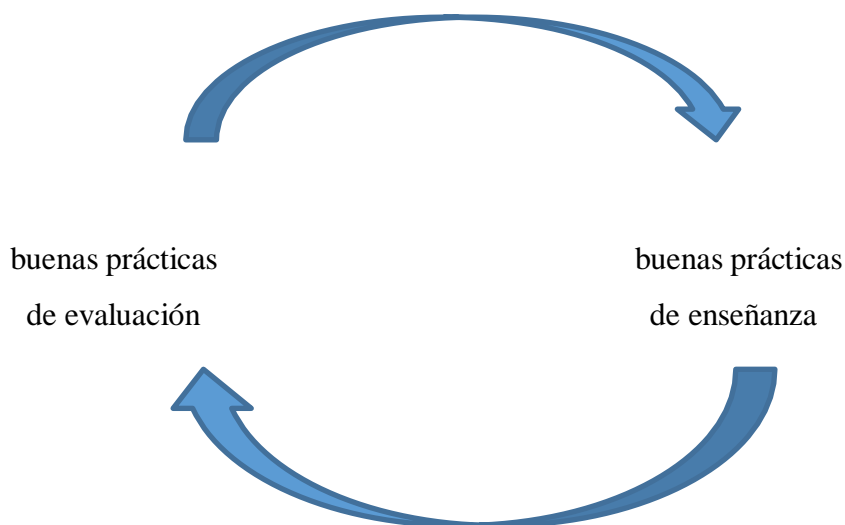


Figura 4. Fuente: Anijovich R, González, C., 2011- Evaluar para aprender conceptos e instrumentos. Ed Aique.

Asimismo, se torna muy importante, el tema de las devoluciones, de la retroalimentación para que los estudiantes tengan respuestas de su recorrido durante el cursado del espacio curricular. Es necesario que esas devoluciones no sean sólo marcas de sus errores, sino marcas con comentarios, con sugerencias de cómo mejorar, que el tono y el modo de esa devolución sea en torno a un diálogo abierto y continuo.

En paralelo con lo antes mencionado, es importante analizar las razones por las que evaluamos a los estudiantes (Brown y Knight, 1994), y revisar cómo nuestros intereses, nuestras concepciones, nuestros saberes afectan las elecciones que hacemos al diseñar los instrumentos de evaluación y al analizar los resultados. Según Brown y Glasner (2003), evaluamos por las siguientes razones:

- Generar una relación de feedback para que los estudiantes puedan aprender de sus errores.
- Clasificar o graduar su comprensión.
- Capacitar a los estudiantes para corregir sus errores y remediar sus deficiencias.
- Motivarlos y centrar su comprensión.
- Fortalecer el aprendizaje estudiantil.
- Ayudarles a recuperar los principios abstractos para interpretar contextos prácticos.
- Identificar el potencial de los estudiantes para progresar y desarrollar potencialidades.
- Guiar la elección de opciones.
- Posibilitar el feedback promoviendo el aprendizaje.
- Proporcionar estadísticas para agendas internas y externas.

A modo de cierre en relación con la formación en prácticas profesionales, se sostiene que hay que poner énfasis tanto en la enseñanza como en la evaluación, hay que considerar dentro de la práctica docente la interpelación con frecuencia de ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, y ¿para qué se evalúa?, entre otras cuestiones. De este modo, esta revisión continua permite

mejorar las prácticas de enseñanza para un buen aprendizaje a través de un proceso de retroalimentación periódico.

### **3.5. Análisis sociológico de las profesiones**

Se considera pertinente abordar la sociología de las prácticas profesionales en el contexto de este trabajo, ya que a través del análisis sociológico se busca reflexionar sobre los nudos problemáticos de las mismas. Este estudio sobre el comportamiento social de las personas, de los grupos y de su organización permite desarrollar un estado de mejora constante, en busca de una mejor vivencia de los estudiantes e incluso un mejor entorno de trabajo áulico. La sociología es un campo interdisciplinar que trata de comprender el comportamiento humano en sociedad. Se ocupa de las dinámicas de los grupos, los conflictos y su resolución, las teorías y estructuras sociales.

A continuación, se presenta un recorrido teórico sobre el estudio del comportamiento de los grupos profesionales en el transcurrir de los tiempos. Desde un enfoque disciplinario de las diferentes corrientes teóricas, el análisis de su evolución y el papel fundamental del Consejo Profesional de Ciencias Económicas, como entidad que agrupa a los profesionales matriculados en dichas Ciencias. El análisis de los paradigmas toma importancia, ya que trae aparejado un efecto en el proceso de formación de los futuros profesionales.

En este sentido, el concepto profesión ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades. No hay una definición única de la profesión, ya que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. Sin embargo, es posible identificar algunos elementos como la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el estatus, la actualización continua y la búsqueda de autonomía como factores que inciden en la determinación de una actividad determinada como una profesión. Los antecedentes sobre el origen de este concepto se encuentran en antiguos textos hebreos en donde se señala que esta palabra era usada con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real, puesto que el vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión. Sin embargo, el concepto en el sentido actual no puede remontarse más allá de la época preindustrial,

puesto que es producto de la industrialización y de la división del trabajo.

Concretamente, profesión es un término que proviene del latín "professio" que nos indica la acción y el efecto de profesar, de ejercer una cosa, empleo o facultad conforme a una inclinación innata que se manifiesta en nosotros o que por un motivo circunstancial debemos realizar. Es el lugar desde el cual debemos servir a la sociedad de acuerdo con nuestras capacidades. Para ejercerla es preciso una preparación de las aptitudes pertinentes. No es una mera instrucción, ya que se caracteriza por dirigirse a una parte especial del hombre y a un sector del mundo. Requiere una verdadera formación de la persona en su totalidad.

Los teóricos del siglo XIX consideraban las profesiones como una modalidad de lo que Tocqueville denominó "corporaciones intermediarias", que eran organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social en sustitución de la sociedad tradicional. Para Weber (1901), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, de entrega y de sufrimiento. Por otra parte, la expansión de los conocimientos técnicos, la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos en el siglo XIX, durante la revolución industrial, contribuyeron a modificar la organización social existente, propiciando la creación de tareas profesionales más especializadas (Barrón, 1996). Estos factores produjeron que, a principios del siglo XX, se incorporará la concepción de lo profesional como producto de las transformaciones producidas por la industrialización. La conformación del concepto de profesión ha estado vinculada en forma directa al concepto de formación profesional. Se entiende como formación profesional al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión.

Las profesiones se destacan por su agrupamiento, en organizaciones gremiales. La historia

señala que los primeros hombres formaban pequeños grupos ante la necesidad que tenían de organizarse para sobrevivir. Si consideramos que, por organización gremial, podemos entender la integración de un grupo de personas que se caracteriza por la necesidad permanente de comunicación e interrelación entre ellos, en la cual sus integrantes conocen el papel que debe desempeñar cada uno y la interdependencia de las diversas responsabilidades del grupo, puede entenderse por qué la asociación profesional ha constituido un elemento táctico dentro de la lucha que sostienen las profesiones para obtener mayor autonomía y reconocimiento social. Asociarse significa una responsabilidad por medio de la cual, el asociado se compromete a trabajar y defender los intereses de la agrupación. La importancia de asociarse representa para cualquier gremio, tener la posibilidad de levantar la voz para formular sus metas, ejercer presión como grupo, proteger sus intereses y encontrar planteamientos y soluciones a problemas determinados (Verdugo, 1991).

Dentro de los paradigmas de interpretación sociológica, se encuentran los siguientes:

- *El funcionalismo de Durkheim*

La concepción de los grupos profesionales es uno de los pilares de su construcción teórica que une un análisis de la división del trabajo y de las estructuras educativas a una interpretación de la religión para acabar con una teoría de la organización social y moral de las sociedades modernas. Según Durkheim, tras la revolución francesa y sobre todo después de la revolución industrial, los antiguos mecanismos de integración y de regulación disfuncionan. En su análisis observa la miseria obrera, los conflictos sociales, el individualismo, es decir, la anomia, sinónimo de debilitamiento de las normas y del lazo social. De este modo, la razón estriba en la desaparición progresiva de todos los grupos sociales intermedios entre el individuo y el estado, entre los cuales se encuentran la familia, la religión, la política, entre otros. Destaca como propuesta que la solución proviene de la restauración del grupo profesional. Se busca volver a encontrar el sentido de la regla como “modo de actuar obligatorio” y de reconstruir una «personalidad moral más allá de las personas individuales» que sea capaz de “desempatar los intereses en conflicto” y de asegurar de este modo el orden y la cohesión social (Urteaga, 2008:172). La anomia es un mal y la

sufre toda la sociedad, de allí se desprende que se aprende porque el grupo va mostrando la forma de comportarse. Aquí entonces toman fuerza los grupos profesionales, siendo estos los que están capacitados para acercarlos a los sujetos a las normas. De este modo conviven, dialogan, se interrelacionan entre pares, en esos grupos profesionales y estos comienzan a ser trascendentes. La fuerza de lo social es superior a la fuerza individual. Aparecen como espacios de contención, espacios institucionales organizados. Estos espacios son asimilables hoy en día, a los colegios profesionales.

Siguiendo el postulado de Durkheim, propone que la corporación se transforme en un grupo definido y organizado, en decir una institución pública. La corporación tiene una dimensión moral que permite garantizar el derecho de todos al trabajo y de proteger a los trabajadores (Urteaga, 2008:172). Sin embargo, no se trata de restaurar las corporaciones de oficio del antiguo régimen porque las profesiones tienen que adaptarse a la sociedad moderna. Las mismas tienen que ser compatibles con la vida económica, comprender sus miembros, tener funciones jurídicas, de asistencia, de educación y de sociabilidad. En síntesis, tienen que ejercer una función reguladora sobre las cuestiones socio-económicas: salarios, tiempo de trabajo, protección social.

Dentro de este enfoque se destaca la relevancia Carr Saunders y Wilson (1933), ya que se los reconoce como los herederos de la teoría durkheimiana. Los autores se interesan exclusivamente en las profesiones reglamentadas que conciernen actividades de servicio, reclaman una formación larga y especializada y necesitan una autorización para ejercer, sobre la base de un diploma, por asociaciones que ejercen un monopolio. Señalaban que una ocupación alcanzaba el estatus de una profesión cuando un tipo de actividad no se ejerce más que mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta entre los miembros y los no-miembros y la adhesión de una ética del servicio social. Asimismo, establecieron las motivaciones que llevan a los individuos para formar agrupaciones profesionales: a) la definición de una línea de demarcación entre personas calificadas y no calificadas; b) el mantenimiento de altos niveles de carácter profesional o práctica honorable; c) la elevación del estatus del grupo profesional y d) el deseo de la profesión de ser reconocida por la sociedad como la única plenamente competente para

realizar su tarea particular. De este modo, el origen de los colegios se instituye como una asociación de utilidad colectiva y pública, ya que establece deberes de sus agremiados con la sociedad y el Estado, proporcionándoles protección, promoviendo su elevación moral y cultural, además de definir sus obligaciones y sus derechos.

En general, los colegios de diferentes profesiones siguen el modelo establecido desde hace siglos por las asociaciones gremiales europeas. Estas corporaciones se caracterizan por defender y reglamentar el cumplimiento de intereses de carácter privado y ejercen una autoridad pública, asumiendo como un conjunto de personas que comparten intereses comunes en relación con un oficio, ocupación y profesión, y buscan acceder a ciertos derechos de carácter privado y público (Pontón, 1997).

- *El paradigma marxista*

Marx plantea que la sociedad no es un conjunto de individuos sino la suma de las relaciones y condiciones entre ellos. También plantea que todas las personas son hombres, pero que en sociedad nos colocamos en lugares no elegidos, ajenos a nosotros y esas relaciones nos ubican. Las ideas dominantes de cada época provienen de la clase dominante, es decir de la clase que ejerce el poder material dominante, al mismo tiempo que el poder espiritual dominante. La postura de este enfoque es crítica a los clásicos, hace una distinción entre el trabajo concreto y el abstracto. Manifiesta que la búsqueda de beneficio lleva a sustituir trabajo por capital, hace la división del trabajo más marcada y la empresa aumenta su escala. Asimismo, vinculó la explicación de los ciclos económicos al gasto en inversión. Observó que los capitalistas invierten más en unas épocas que en otras. Establece el siguiente postulado: cuando el ejército de desempleados aumenta y los salarios disminuyen, los capitalistas tenderán a contratar más trabajo y a invertir menos en maquinaria y equipo; pero cuando los salarios aumenten, los capitalistas sustituirán trabajadores por máquinas generando desempleo y salarios más bajos. En este sentido, muestra cómo el trabajador subsumido deja su creatividad, su destreza, su individualidad, su originalidad para convertirse en un apéndice de la máquina que crea mercancía. Aparece entonces, la relación de la subsunción como una forma de alienación, donde el hombre deja su fuerza, su

creatividad y se transforma en mercancía. En esta subsunción formal y real del trabajo por el capital es una forma simultánea de explotación a la extracción de plusvalía, pero que tiene efectos en la subjetividad del trabajo y en la producción de máquinas.

Concretamente, la teoría de Marx se considera materialista, además de ser histórica; hablamos, por ello, de materialismo histórico. El planteamiento de Marx establece que ese conocimiento, esa consciencia de la realidad, está condicionada por la base material de cada sociedad históricamente determinada. Para Marx la actividad principal y más importante del hombre es el trabajo, es la producción de vida y mantenimiento del proceso vital. El trabajo no es una mera adaptación a la naturaleza sino una transformación consciente e intencional de las condiciones naturales.

- *El paradigma weberiano*

Weber entiende los procesos a partir de la acción. Centra su objeto de estudio en el proceso de racionalización de la sociedad moderna occidental. Se desprende el concepto de profesión como una posición en la vida, dentro de un campo delimitado. Explica conductas, circunstancias particulares, construye tipos ideales, prototipos y vincula creencias religiosas del calvinismo con la ética profesional del capitalismo.

Aparece entonces el concepto de que la profesión es una idea de misión impuesta por Dios, acentuando el matiz ético. De este modo se termina imponiendo una figura de “especialista” o del experto profesional reconocido en su competencia. El profesional es llamado al compromiso por señales divinas (calvinismo). El éxito en el trabajo hace que el hombre se aleje de lo mundano (racionalidad).

- *El paradigma funcionalista- Parsons*

El enfoque estructural funcionalista es un análisis macro sociológico, con un amplio enfoque en las estructuras sociales que la sociedad forma en su conjunto. Parsons trabaja el concepto de sistema como un conjunto interrelacionado de partes, independientes entre sí, sujeto a

variables exógenas y endógenas que lo modifican aún dentro de su estabilidad. Introduce el concepto de expectativa de rol, donde el rol en cada actividad tiene un reconocimiento determinado. Plantea también la idea de equilibrio, donde está dado por las expectativas que tienen los demás. El desempeño del profesional se acomoda en la idea de rol. De este modo, distingue:

“... una profesión es un conjunto de roles “ocupacionales”, roles en los que las personas desempeñan ciertas funciones valoradas en la sociedad en general y mediante estas actividades, es típico que se ganen la vida en un trabajo de dedicación exclusiva. Entre los tipos de roles ocupacionales, el profesional se distingue en gran medida porque una parte importante de la tradición cultural de la sociedad se confía a los que tienen a su cargo algunos de estos roles. Esto significa que el miembro típico se forma en esa tradición, habitualmente, por un proceso de educación organizado, de modo que sólo aquellos debidamente formados se consideran calificados para ejercer la profesión. Además, sólo los miembros de la profesión se consideran calificados para interpretar su tradición en forma autorizada y, si ésta lo admite, desarrollarla y mejorarla. El profesional es, pues, un especialista técnico de cierta clase en virtud de su dominio y su pericia para utilizarlo”. (Parsons, 1986:321)

Dicho de otro modo, para este autor la profesión es un cuerpo de reglas que garantizan una clara administración (privado y público). Dan normas al comportamiento de los miembros y procedimientos. Se apoyan en la legislación positiva y en las costumbres. Toda profesión tiene una relación ambigua de dependencia e independencia con respecto al estado. El profesional debe imponer la observancia de la ley en su trabajo. Presenta una diferencia entre el profesional y el mercader o comerciante en cuanto el primero despliega actividades vinculadas a los servicios mientras que el segundo busca la utilidad de su negocio. Al profesional lo avala el conocimiento científico y el prestigio que de él deriva por los valores que sustenta que son muy diferentes a la búsqueda del lucro. Tiene una función que tiende al beneficio social, siguiendo el concepto de altruismo y de la competencia técnica. Asimismo, distingue las profesiones liberales (soluciones prácticas) y de erudición (matiz académica o intelectual tal como es el caso de la docencia).

En términos generales, la sociología de las profesiones aborda el estudio de comportamientos humanos. Las profesiones no tienen unidad necesariamente porque pueden observarse segmentos profesionales organizados y competitivos, diferenciaciones y crisis. No existe una

profesión objetiva. Siguiendo el análisis de Dubar y Tripper (1998), referentes de la escuela francesa: se presentan hipótesis o preguntas que formula la sociología de las profesiones que pueden servir para interrogar también el modo en que se constituyen los distintos ámbitos de una actividad.

En primer lugar, la pregunta acerca del saber específico, propio de un grupo que aspira al monopolio del conocimiento y la intervención racional sobre un ámbito circunscrito de actividad social. Toda profesión se constituye por medio de un proceso de afirmación y exclusión que supone disputas sobre la legitimidad y las fronteras. Las profesiones no tienen un fundamento objetivo y evidente, sino que son un producto histórico.

En segundo lugar, está la cuestión de la formalización y la transmisión de ese saber. Las calificaciones profesionales tienden a concentrar y organizar de manera especializada ciertas recetas que en un primer momento existen en estado práctico, y se transmiten como cualquier otro “oficio”. Desde el momento en que los principios de legitimidad de una profesión se hacen explícitos y su alcance se vuelve más o menos definido, aparecen ámbitos de formación en los cuales ese saber puede ser elaborado y transmitido.

En tercer lugar, toda institucionalización de una profesión es acompañada por el reconocimiento de una serie de principios y operaciones considerados legítimos. Es decir, la consagración de un saber específico supone la capacidad de hacer aceptar por las instancias de autoridad un tipo particular de concepción del mundo. Los mencionados autores invitan a interpretar una Sociología de las profesiones separada de la Sociología del trabajo, porque el hecho profesional se entiende como un hecho social completo, ya que se conforma como categoría social objetiva.

Los grupos profesionales presentan tensiones disciplinarias. No están fuera de ello los Contadores Públicos, es decir como grupo profesional no están ajenos a las crisis. Se vislumbra un ejercicio heterogéneo y las diversas problemáticas como en todas las entidades profesionales. Más concretamente, hay una legitimidad social que está siempre en disputa y que se van a ir adquiriendo dentro de la práctica. Siguiendo el análisis de Tenti Fanfani y Gómez (1989) sobre problemas en el marco de la actividad profesional, se detallan a continuación algunos que se visualizan en la profesión de Contador Público;

- 1- Los servicios están en cierta medida mediatizados por la organización de pertenencia.
- 2- El cliente no es solamente un sujeto, sino un colectivo.
- 3- Cliente es la organización también. El contador presta servicios en una organización.
- 4- Es imposible saber todo lo necesario: la realidad profesional actual, que atraviesa la profesión de Contador Público, demanda hoy más que nunca la formación continua, por la innumerable cantidad de normas que se publican a diario.
- 5- Burocratización vs innovación: la Asociación profesional gremial no escapa a que en determinadas situaciones se muestre burocrática, conservadora de usos y costumbres, normas y controles.

Al hacer un poco de historia, la profesión de Contador Público sufrió grandes transformaciones, desde las simples prácticas que se acreditaban mediante exámenes específicos durante el siglo XIX, hasta la regulación del título habilitante que permitía su ejercicio a mediados del siglo XX. Esta evolución va de la mano con los cambios que el estudio de la contabilidad también ha experimentado. En el ámbito profesional contable se conmemora en la actualidad el 2 de junio de cada año el Día del Graduado en Ciencias Económicas. El origen de tal conmemoración se remonta al año 1794. Es en esa fecha en la que el Dr. Manuel Belgrano “asumía como primer secretario del Real Consulado de Buenos Aires, institución del Virreinato del Río de la Plata de carácter mercantil” (Garrido Casal; 2010: 55) y presenta un proyecto para la creación de una escuela mercantil, si bien no prosperó por no haber sido aprobado por la Corte Suprema de Cádiz. A pesar de ello, es considerado como la semilla de la profesión contable, ya que fue el primer intento por promover el estudio de aspectos relacionados con las actividades comerciales y económicas, entre ellos la contabilidad y la economía.

En términos generales, se puede decir que, durante la última etapa colonial y la mayor parte del siglo XIX, la contabilidad fue ejercida por idóneos o personas habilitadas al respecto por organismos estatales. Sin embargo, la creación en el año 1890 de la Escuela de Comercio coincide con los cambios tanto políticos como económicos que experimentaba el país y que,

desde el punto de vista de la evolución de la profesión contable, llevarían a la jerarquización de los estudios a nivel universitario y su posterior regulación colegiada. Durante la primera mitad del siglo XX convivieron contadores públicos egresados de universidades nacionales, así como otros de universidades provinciales y expertos e idóneos que practicaban la contabilidad. Esta situación generó algunos inconvenientes en el desempeño profesional, hecho que llevó a una mayor preocupación por delimitar el ámbito y las incumbencias profesionales, a la vez que regularla.

Las palabras de Hernández Esteve (2010: 9) en cuanto a que “la contabilidad constituye una vía privilegiada de aproximación a cualquier índole de investigación histórica”, nos ha llevado a recapacitar en cuál ha sido la evolución del estudio de la contabilidad y de la profesión propiamente dicha en nuestro país desde los primeros indicios de incentivo al estudio de las disciplinas asociadas con las actividades mercantiles, fines del siglo XVIII, hasta el reconocimiento del grado universitario y de la regulación de la profesión durante el siglo XX. Recién en 1945, el presidente de facto Edelmiro J. Farrell sancionó el Decreto - Ley N.º 5301 del 2 de marzo de ese año, ratificado por la Ley 12921 del 31 de diciembre de 1946, por el que se reglamenta el ejercicio de las profesiones de Doctor en Ciencias Económicas, Contador Público y Actuario. En los considerandos de este Decreto Ley se rescatan los aspectos descritos anteriormente, a la vez que se estima necesario dar un mayor respaldo a la información contable mediante la firma de un profesional que garantice la exactitud de lo informado. El Decreto-Ley 5301/45 prescribe el ejercicio de las profesiones de Doctor en Ciencias Económicas, Contador Público y Actuario, el que se entiende realizado en forma individual y en relación independiente de quien lo contrate.

Estas profesiones podrán ser ejercidas por egresados de la Universidad Nacional de Buenos Aires u otras nacionales a la fecha y por quienes en adelante egresen en tales condiciones, debiendo haber tenido previamente estudios de nivel secundario completo. Se reconoce así el nivel de carácter universitario de estas profesiones. Así expresa el cuarto párrafo de los considerandos: “Que asimismo es conveniente para las relaciones entre entidades y hombres de empresa, dar a los balances, estados patrimoniales informes económicos o financieros, mediante la firma de profesionales responsables, toda la garantía de exactitud y verdad de

que deben estar rodeados para que merezcan absoluta confianza y fe”. Este mismo Decreto-Ley establece las incumbencias para cada una de las profesiones que reglamenta, así como la creación de los Consejos Profesionales, organismos de contralor de la actividad profesional, tanto en la Capital Federal como en cada una de las provincias. También desde el ámbito provincial se reguló la profesión, tal el caso de la Ley N.º 2844 de la Provincia de Santa Fe de 1939 y la Ley N.º 3911 de la Provincia de Córdoba de 1941. El hecho de ser necesario matricularse para ejercer la profesión en forma independiente, ha desembocado en lo que ha dado en llamarse la Colegiación Profesional Obligatoria. En nuestro país el gobierno de la matrícula de los profesionales universitarios mediante el sistema de la Colegiación Obligatoria ha pasado por una serie de vicisitudes que no puede decirse que hayan concluido definitivamente. Los reparos esenciales que se le efectúan en el orden jurídico y ético, consisten en sostener que atenta contra la libertad personal, específicamente contra el derecho a la libre asociación, y que menoscaba el título de idoneidad profesional. Es de interés al respecto la experiencia argentina ya que, en el país, en 1945, un grupo de abogados interpuso sus reparos ante la Corte Suprema de Justicia en lo que se refería a la constitución del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. En aquel entonces, la Corte, en fallo dividido, aceptó los reparos. Con posterioridad, ante un nuevo intento de creación de aquel Colegio, (siempre con colegiación obligatoria y sólo en la jurisdicción de la Capital Federal, porque, en el resto, las Provincias habían instituido el sistema desde hacía años y sin inconveniente alguno) se interpusieron reparos ante la Corte Suprema de Justicia que, en 1985, por fallo unánime los desechó. El grupo de abogados que habían presentado el recurso, recurrió a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) la que también desechó las observaciones. En ambos casos se sostuvo que la matriculación obligatoria surge como condición necesaria de su carácter, función y control público y que estas entidades no corresponden a las asociaciones de carácter privado, que protege el derecho de libertad de asociación el que, de ninguna manera se vulnera en el caso que nos ocupa.

La Ley Nro. 20.488 del año 1973 es de alcance nacional y se encuentra vigente. En su artículo 19 consigna que “...en cada provincia que así lo dispusiera funcionará un Consejo Profesional de los graduados...”, facultándolos por el artículo 21 –entre otras cosas-- a

regular el ejercicio profesional. En este marco, cada jurisdicción ha procedido en consecuencia sancionando las normas que regulan el ejercicio profesional a través de sus respectivos Consejos Profesionales, adoptando para la atribución de competencias el contenido del artículo 13 de la ley citada, en algunos casos ampliando o precisando su alcance, dado el avance del tiempo y el momento de sanción de cada una de ellas. Esta situación debe tenerse presente al momento de evaluar las actuaciones profesionales, dado que, si bien la legislación de fondo otorga el marco, las jurisdicciones pueden tener sus particularidades.

Dentro de las normas que regulan las actividades profesionales se destaca que son indispensables dos atributos: vocación y competencia, el Contador Público no escapa a ello. Cuando la relación entre ambas no es armónica se hace imposible lograr satisfacción en el trabajo, en consecuencia, el mismo se realiza únicamente para cumplir con una obligación y aparece solo como un medio de vida.

En el plan de estudios 2018 de la Carrera de Contador Público, de la FCEYE, se enfatiza el perfil del Contador Público del siguiente modo:

“El Contador Público es un profesional con formación generalista y especial potencial para actuar en las organizaciones de las economías regionales, que posee saberes, actitudes y competencias que le permiten desempeñarse tanto en el ámbito público como privado. Está capacitado para actuar con profesionalidad en lo referido al diseño, organización y ejecución de procedimientos administrativos para generar sistemas de información contable y extracontable con destino interno y externo, interviniendo en los aspectos económicos, financieros, contables y tributarios de las organizaciones desde su constitución hasta su liquidación, actuando ante organismos de contralor y en el ámbito judicial en materias que le son propias. El graduado se inserta de esta manera con espíritu crítico en la realidad social en la que interviene, sustentado en valores éticos, solidarios y humanitarios” (Plan de estudios de la Carrera de Contador Público, 2018 Expte. N°22846/18-FCE y E)

El recorrido de lo arriba descripto da cuenta de un análisis reflexivo de la profesión de Contador Público como un profesional experto en su disciplina y constructor de un cambio social. Asimismo, se distingue como un conocedor de todas sus incumbencias profesionales, comprometiéndose a brindar un servicio de calidad y transparencia que muestre fe pública, capacitándose de manera continua. En este sentido, el Consejo Profesional es el organismo

que fija pautas de comportamiento y doctrinas aplicables a los graduados en Ciencias Económicas. Su misión es defender los intereses de los profesionales matriculados en sus aspectos técnicos, éticos, asistenciales y previsionales, trascendiendo hacia la comunidad los valores institucionales.

### **3.6. La identidad profesional**

La matriculación en el Consejo Profesional implica la adhesión a la asociación profesional que tutela al colectivo que representa a los profesionales en Ciencias Económicas. Se trata de una institución profesional, de derecho público no estatal, creada por la Ley Provincial N° 8738 en el cual la provincia delega el control del ejercicio de las profesiones liberales en Ciencias Económicas. En esta línea de análisis, la comunidad marca un aprendizaje como afiliación. Se trata de una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la finalidad de nuestras agrupaciones se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia.

En este contexto, se relaciona la característica más importante de las profesiones que es el control que ejercen sobre un corpus específico de conocimiento y de su aplicación. Abbott (2003) definió esos corpus de conocimientos como jurisdicciones profesionales. Se refiere a la exclusividad de control de ese conocimiento, que es lo que da a las profesiones su poder y su autoridad. En el mismo sentido, Freidson (2003) expresa que los profesionales de la misma disciplina adquieren un compromiso con su corpus de conocimiento y habilidades y el desarrollo de ese *corpus* requiere de un grupo de personas con ideas afines que lo aprendan y lo practiquen, se identifiquen con él, lo distinguan de otras disciplinas, y se reconozcan entre sí como colegas por la formación común y por su experiencia con un conjunto similar de técnicas, conceptos y problemas.

Los primeros años de ejercicio profesional no son fáciles, la formación de la carrera de grado deja huellas y debilidades en el recorrido, siendo indispensable la capacitación continua a través de cursos de actualización profesional. La autora de este trabajo recuerda que uno de los profesores manifestaba: “la universidad les provee los conocimientos necesarios para la

construcción de los primeros pisos de un gran edificio, llegar a construir el último depende de cada uno de ustedes... quizás esa construcción nunca se detenga”. El enfrentamiento con el primer trabajo profesional siempre es un desafío.

Tenti Fanfani (1989) destaca el rol del profesional inserto dentro de un espacio social complejo, con sus tensiones y desafíos en el abordaje del trabajo profesional, obligado a interactuar con otros colegas, con especialistas, administradores y clientes. El concepto de comunidad, como el ámbito en el que se forman las identidades, y por tanto también las identidades profesionales. Se trata de una colectividad estructurada mediante "unos patrones y unas normas... que se sustentan en valores que proporcionan el sustrato para la autoconstitución de los individuos" (García-López *et al*, 2010).

En el abordaje que realiza Gyarmati (1984), se destaca a las profesiones como una constitución de una comunidad, este carácter comunitario se lo da la cultura especial que conforman. La cultura consiste en: sistemas de valores, ideologías, actitudes, aspiraciones, normas de conducta y símbolos. El autor coloca como uno de los símbolos el "idioma especializado", lo que, en ocasiones aparece como "lenguaje extraño". Se da, entonces, una verdadera "socialización" de los sujetos por parte de la comunidad profesional, la que funciona como un "grupo de referencia".

Asimismo, Becher (1993) sostiene que la capacidad de un grupo de constituirse en comunidad está ligada a la posibilidad de construir ciertos emblemas: una historia, un mito y un héroe (o héroes) en común. En otras palabras, ver a las disciplinas como comunidades supone registrar la presencia de esos elementos que le dan sentido y unidad al conjunto. Las asimila a "tribus", trabajando el concepto de Bailey (1961) quien representa a la universidad como una cultura de una comunidad en la que cohabitan diferentes tribus. Esas tribus tienen un nombre y un territorio que arreglan sus propios asuntos, comparten un lenguaje, poseen una cultura común en sus maneras de interpretar el mundo y las personas que viven en esa comunidad son semejantes. En este sentido, Wenger (2001) acuñó el concepto de la comunidad de práctica como un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema y que profundizan su

conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua.

La identidad de las comunidades de práctica y de las personas se construye a través de la negociación de significados. En los procesos de negociación de significado las personas interactúan y se aproximan a otras a partir de sus saberes y en esa aproximación reconocen el saber del otro. Existe un intercambio de significados a partir de los cuales los interlocutores se entienden, a pesar de que sus referencias y experiencias sean diferentes. Toda profesión social implica, a su vez, determinadas notas de identidad profesional. Los factores decisivos de la identidad profesional lo constituyen la formación inicial y el desarrollo profesional.

En relación con la identidad de los docentes universitarios, esta supone componentes propios de dicha actividad. Entre los cuales se encuentran los campos de conocimiento que definen prácticas profesionales específicas y modos de pensar el mundo. La tarea de enseñar requiere de capacitación docente persistente para ofrecer a los estudiantes herramientas significativas de manera que puedan construir y reconstruir el conocimiento. Las mejores prácticas de enseñanza incluyen la enseñanza recíproca, la retroalimentación, la reflexión, las estrategias de metacognición. La capacidad del docente es más que la mera competencia. Ser capaz implica tener las aptitudes necesarias para ejecutar o cumplir. Las capacidades crean confianza en los estudiantes, son percibidas por ellos y a su vez el docente que posee la capacidad y las aptitudes para llegar a sus alumnos se siente estimulado en su labor (Hargreaves y Fullan, 2014). La formación docente es necesaria para los profesores universitarios. No basta contar con la expertise disciplinar propiamente dicha. En el recorrido docente se presentan en el día a día retos y es imprescindible que se cuenten con dispositivos necesarios para poder trabajarlos. La responsabilidad en la formación de los estudiantes conlleva una función proactiva y se hace necesario que además de dominar el conocimiento disciplinar el docente esté capacitado pedagógica y didácticamente.

La identidad profesional está marcada por la identidad personal y por lo contingente e interdisciplinario, que, en el curso del tiempo, pone a prueba la relación con las competencias del propio título de grado, inclusive con demandas de otras nuevas. En cuanto a la relación con la identidad personal y vida profesional Moratalla (2010) la plantea como una unidad narrativa del proyecto de vida y la diversidad de ocupaciones que constituyen un medio de vida. Esto se consigue cuando el profesional se plantea de forma radical *su relación con el*

*tiempo* y con ello "orienta su proyecto de vida personal, su vida familiar, su compromiso ciudadano y su carrera profesional" (Moratalla, 2010: 97-98). El profesional, al hacer su actividad, se hace a sí mismo; su identidad personal no se entendería sin su identidad profesional.

El reconocimiento de la propia historia personal y familiar atraviesa con su entramado de variables la construcción de la identidad profesional y en algunas situaciones produce quiebres o tensiones. La identidad profesional se encuentra íntimamente relacionada con la ontología de los sujetos, su "ser" permanente más allá del transcurrir del tiempo y con las relaciones entre dos elementos a través de la cual se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos permitiendo reconocerlos como idénticos, y a la delimitación que asegura la existencia en estados separados, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción. Ser, ser uno, reconocer el uno (Gewerc, 2001: 4).

Por otro lado, en relación con lo contingente e interdisciplinario: Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989) manifiestan que las profesiones ya no constituyen una cuestión individual, el profesional depende de otros campos profesionales consecuencia del acelerado desarrollo de los conocimientos científicos tecnológicos. Esto hace que la capacidad de los profesionales para aprender todo lo que debería saber disminuye progresivamente. Asimismo, surgen nuevos problemas que llevan a una transformación en valores y en las necesidades que deben ser atendidas por los profesionales. Todo esto pone en crisis el patrón tradicional que organiza tanto la práctica profesional como los sistemas de formación de profesionales (Gómez y Tenti Fanfani, 1989: 41-42). Concretamente en el campo de las Ciencias Económicas en el último tiempo se intensifica la crisis del modelo tradicional de la profesión. En este sentido, se muestra viable la siguiente categorización a través de ejemplos concretos de prácticas laborales en la profesión de Contador Público:

Prácticas obsoletas: los registros en formato papel, en camino a la extinción. El uso de la máquina de escribir.

Prácticas en transformación: el uso de la firma digital. Esta última permite acceder a autorizaciones en temas de importancia y reduce el tiempo de realización de las tareas.

Prácticas emergentes: el uso masivo de medios electrónicos para las operaciones de transacción (ejemplo Mercado pago, Billetera Santa Fe). La creciente interrelación entre

colegas a través del uso intensivo de redes sociales para encontrar respuestas a interrogantes que van acaeciendo en el día a día del ejercicio profesional.

Prácticas dominantes: el uso de contraseñas en los aplicativos de distintos organismos. La necesidad de registrarse en los aplicativos y la obligatoriedad de su uso.

Prácticas imprevistas: las reuniones virtuales con clientes.

La conciliación entre la docencia universitaria y la profesión, se encuentran en constante enriquecimiento mutuo. Las nuevas prácticas transformadoras y emergentes reclaman una formación permanente, se encuentran atravesadas por un continuo proceso de cambio que están acompañados de nuevas necesidades. Todo esto trae aparejado como capacidad indispensable mantener el equilibrio para seguir avanzando.

### **3.7. Las instituciones de formación profesional**

Las instituciones de formación profesional constituyen referentes que se afilian a la condición de la reproducción de ciertos hábitos. Se entiende a las instituciones como formaciones culturales que expresan poder social y que regulan la vida y los comportamientos de los sujetos sociales, dentro del margen permitido por sus integrantes (Fernández, 1995). Esta no es una definición absoluta. Se establece la idea con la intención de analizar qué hacen las instituciones y qué se hace en ellas, llegando a un último nivel de análisis, qué otras cosas performativa mente se podrían hacer (Pérez, 2016). En muchos aspectos, son como hogares, sitios donde el espacio se convierte en una cuestión de “orientarse”, que habilita a encontrar el camino (Ahmed, 2019).

Concretamente en el caso de la Universidad, como objeto de reflexión y en el análisis de su origen, se trata de una institución atravesada por la Reforma del 18, como así también por situaciones políticas, militares y económicas de la historia nacional que alteraron su mandato fundacional. Se presenta de este modo la dimensión sociopolítica a través de las tensiones entre gobernabilidad y autonomía, tensiones que muestran relaciones de poder. El poder no es algo inmutable, es una dinámica constante, una relación de fuerzas que atraviesa toda la sociedad, la constituye y transforma a la vez (Foucault, 1980). Es decir que el poder

aparece como un campo, definiéndolo como lo que está en juego con los intereses específicos. Para que un campo funcione tiene que haber algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego (Bourdieu, 2012:120). En el campo académico los estudiantes y docentes noveles son conducidos a la “insinceridad obligatoria” (Bourdieu & Passeron, 1964: 38) y quedan sometidos de manera sutil. u obstante, del discurso democratizador que creció al interior de la autonomía universitaria, a abandonar las creencias para lograr un lugar. Las Universidades, además, están atravesadas por un ethos patriarcal que rige como lo institucionalizado, como la adecuación a una norma patriarcal, eurocéntrica (cosmogonía). Dichas normas generan y legitiman categorías que brindan pautas para percibir las cosas desde determinada perspectiva donde la lucha por el poder implica una lucha por detentar la cosmovisión dominante (Bourdieu, 2003).

A la luz del análisis del giro decolonial convergen muchas cuestiones que dejan expuesto el modo colonial. En este sentido, la autora del presente trabajo reflexiona con Galeano cuando expresa “La mayoría de los intelectuales de las Américas tenía la certeza de que las razas inferiores bloqueaban el camino del progreso” (Galeano, 1998:63). Hay dos mitos fundantes donde uno tiene que ver con el binarismo, en el cual las partes de ese binomio no reciben la misma jerarquía y la otra es la historia como relato único fundante, quien no es europeo no tiene condición de paridad (Lander, 2001). En otras palabras, si bien se tiene contacto con los ancestros europeos, se posee una marca colonial, que muchas veces atraviesa, duele, cala en el pensamiento y hace mecha en las instituciones. En plena coherencia con esto, es lo que Castro Gómez (2005) denomina la Hybris del punto cero, de quien no tiene lugar, deshace lo local, niega la subjetividad para hablar en nombre de todos. De este modo, arrastra una postura epistemológica que esconde la localidad, el cuerpo, el lugar y el tiempo. Esta idea del punto cero, de la tabula rasa, está en el centro del pensamiento moderno y de la hegemonía de Occidente. En la actualidad sigue atravesando lo vigente como una herida colonial. En esta exploración es interesante plantear que giro significa un cambio de dirección, un golpe de timón donde el prefijo (de) significa disociación. En tanto, el giro decolonial es un cambio de dirección en la comprensión de la modernidad, es imposible no decir que el giro decolonial es una propuesta problemática y divergente con las diversas formas de comprender la

modernidad. El giro decolonial va acompañado de prácticas decoloniales, estas últimas siempre han existido, son un resistirse al orden impuesto desde 1492 con la llegada de España al continente de *Abya Yala*, Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fecha en que Colón pudo dominar al indígena y hacerse de sus tierras, empezando así una nueva era mundial, la colonialidad. El giro decolonial es una crítica a la colonialidad (Quijano, 2000). La decolonización no puede ser solo un pensamiento o una retórica porque las palabras se desentienden de las prácticas. Las palabras encubren, en cambio las imágenes muestran, ya que permiten captar los sentidos bloqueados. Sin duda, el presente aparece como escenario de pulsiones modernizadores, de revueltas y renovaciones (*pachakuti*), donde sí se puede derrotar a aquellos que se resisten al cambio se puede generar un nuevo momento (Rivera Cusicanqui, 2010).

Es decir, entonces, que la tradición decolonial muestra las formas de ejercicio del poder que aún están vigentes. En este sentido, se viene gestando una crisis de la autoridad, de la autorización donde lo anquilosado está cada vez más interpelado. La autoridad se cuestiona, hay una creciente inversión de fuerzas en la relación entre la institución y el instituir. Donde este último, cobra ímpetu sobre la institución (instituir, destituir, restituir). En otras palabras, no solo hay una sospecha hacia las instituciones, sino que a la vez hay una desconfianza de los procesos que dichas lógicas de legitimidad que han comportado para preservar niveles de inequidad social (Smith, 1999). Además, se obturan con micro movimientos encaminados hacia el buen vivir, entendido como la vida plena entre todos los seres vivos, incluida la Madre Tierra (Segato, 2015).

De este modo, hoy día, todas las instituciones están siendo sacudidas, algunas resisten mejor que otras, pero denota que no están tan “instituidas”, se van degradando, son cuestionadas, criticadas y aparecen propuestas opuestas o de transformación, donde el camino habitual se vuelve pregunta, es interpelado, alterado. Lo normado comienza a quedar vacante, donde esos mandatos sociales comienzan a ser cuestionados, dando batalla a través de micro movimientos destituyentes. Estos micro movimientos dejan marcas cuando son puestos en acción por varias personas y se repiten en la misma línea, entonces producen un surco, encontrando un nuevo camino que se desvió de lo recto- well trodden paths (Ahmed, 2019).

Dicho de otro modo, estos micro movimientos destituyentes se producen cuando hay desorientación y el suelo ya no da soporte a una acción. La desorientación requiere un acto de encarar, de abrir la posibilidad de cambiar de dirección y de encontrar otros caminos quizás aquellos donde se pueda responder con alegría a lo que queda al margen. Y al mirar hacia atrás también mirar de forma diferente, ir a cara descubierta. Esta mirada supone una apertura al futuro, una orientación hacia lo queer donde una forma de habitar el mundo dando apoyo a lo inclinado, a lo oblicuo, a lo extraño. Estos momentos de desorientación pasan a ser vitales. Hay que darle turno a lo deseado, a lo que adviene, a la imaginación pedagógica de reinventar, de correrse de los automatismos y formular preguntas (Yedaide, 2021).

#### **4. Delimitación de la problemática**

El objetivo del presente apartado es presentar la delimitación de la problemática detectada. Al precisar el límite se describe el alcance de la misma, sus condiciones de factibilidad y los objetivos propuestos. A continuación, se establece la temática que se abordó, objeto de este trabajo final de intervención pedagógica.

##### **4.1. Descripción y alcance de la problemática abordada**

La problemática de intervención surge en el contacto cotidiano con los estudiantes y se encuentra en la escritura académica e interpretación de bibliografía. Este inconveniente se manifiesta, cuando se les pide que investiguen en la práctica, ya que se encuentran con impedimentos en el momento de distinguir y seleccionar qué buscar de la normativa para elaborar lo que se les solicita. En otras palabras, se ven inmersos en la duda de qué información seleccionar y tomar para la resolución de las diferentes consignas que tienen que abordar durante el cursado del espacio curricular. Es evidente que se trata de un problema de reflexión y de comprensión, ya que muchas veces se basan en el sentido común o en teorías vulgares.

##### **4.2. Condiciones de factibilidad**

De este modo, la propuesta de intervención que se presenta se centra en una enseñanza sustentada en prácticas educativas (que representan aprendizajes duraderos), coherentes y significativas. A través de ella se busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión de Contador Público. Así pues, se hace énfasis en un proceso que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento crítico, configurando un esquema de trabajo altamente fructífero relacionado con los procesos de metacognición de los estudiantes. Se busca formular conjeturas, es decir encontrar indicios que les permitan creativamente generar nuevas hipótesis. Además, se desarrollan habilidades. Es aquí donde los dispositivos áulicos, la enseñanza a través de experiencias y de situaciones problemáticas atravesadas por contenidos específicos cumplen un papel fundamental porque sirven de movilizadores. Dado que el conocimiento no es inerte los alumnos pueden solucionar problemas, modelizando es decir identificando “componentes”, construyendo analogías y transfiriendo de manera creativa a situaciones nuevas que se les van presentando. En otras palabras, se trata de comprender la formación en prácticas profesionales, en cómo se produce ese conocimiento que permita ayudar a los estudiantes en el espacio curricular de la Práctica Profesional Administrativo Contable de la carrera de Contador Público de la FCEyE-UNR, a que puedan tomar decisiones en situaciones singulares, inciertas y complejas, de modo similar a como se les van a presentar durante su ejercicio profesional.

Como anteriormente se abordó, en la presente propuesta de intervención, se utilizan dispositivos como recursos para llevarla a cabo. Por consiguiente, se presentan diferentes propuestas como recreaciones de construcciones metodológicas diseñadas específicamente para poner en acción en el espacio curricular. Dispositivos que son recreados y analizados especialmente, para que sirvan como instrumentos, como organizadores técnicos, provocadores de aprendizajes sociales y constructores de conocimiento disciplinar. El proyecto resulta de la acción de proyectar, es decir de lanzar, arrojar dirigir hacia adelante para el logro y concreción de la mejora de los aprendizajes de la práctica profesional. En otras palabras, el objetivo del proyecto de intervención busca la mejora, produce acción y siempre se parte del conocimiento de la situación actual para construir la intervención. Se planifican acciones según las necesidades de cambio con la finalidad de realizar un aporte para que los estudiantes profundicen sus conocimientos. Este proceso es programado,

anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, como así también articulado dentro del contexto institucional, histórico, social y político donde se desarrolla.

Se trabaja con varios dispositivos de formación grupales y narrativos para provocar conflictos de interpretación de diferentes formas, poniendo en tensión las interpretaciones de los estudiantes y contrastando las mismas con otros enfoques conceptuales para lograr la reflexión, discusión, análisis y elaboración de solución/es, que plasmen que la situación problemática se comprendió, se entendió, se apropió. Se busca una forma de interpretación y un tipo de mirada a través de un pensamiento complejo, que examina, analiza, comprende la organización, la operación, los procedimientos del conocimiento para en la acción articular lo múltiple y lo singular, lo diverso, lo necesario y lo contingente (Morin, 1994).

### **4.3. Objetivos propuestos**

Dentro de los objetivos propuestos se establece como propósito de la intervención un objetivo general y dos objetivos específicos para el logro de lo propuesto.

*\*Objetivo general:*

-Promover a través del uso de dispositivos, entendidos como construcciones metodológicas, las potencialidades creativas de los estudiantes y favorecer la toma de decisiones, la reflexión y la transformación del habitus profesional.

*\*Objetivos específicos:*

-Lograr que los estudiantes puedan construir conocimiento profesional desde la reflexión crítica, a través de la deconstrucción y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento que los oriente y ayude en su ejercicio profesional.

-Fortalecer la relevancia de sus opiniones, la transmisión oral y escrita y la participación en grupos de trabajo colaborativos.

## **5. Metodología de la intervención pedagógica construida**

La implementación del proyecto se basa concretamente en la puesta en marcha de dispositivos de formación. El mismo se lleva a cabo durante el cursado del espacio curricular de la Práctica Profesional de aplicación administrativo contable, perteneciente al 5to. año del ciclo superior de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística- UNR. Se parte de un proceso de diseño, implementación y evaluación a través de la recreación de dispositivos como construcciones metodológicas que den respuesta a las necesidades educativas del trabajo áulico. Dentro de esta sección se describen los contenidos programáticos abordados durante la intervención pedagógica y el cronograma propuesto. Luego se describen los dispositivos construidos para el proyecto: dispositivo de lo grupal, simulación de casos y estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas, dispositivo narrativo y taller de socialización. Por último, se desarrollan los instrumentos de evaluación de los estudiantes.

### **5.1. Contenidos**

Durante el desarrollo del proyecto de intervención pedagógica se abordaron los contenidos programáticos establecidos en el presente apartado. Dichos contenidos se desprenden del programa de la Práctica Profesional de aplicación administrativo contable. La fundamentación de los mismos se basa en la metodología utilizada en el espacio curricular donde por medio de una ejercitación práctica simulada, se busca que los estudiantes recuperen los conocimientos previos en cuanto a: diseño e implementación de sistema de información administrativa y contable diferenciados por rubro explotado y de acuerdo a figuras jurídicas adoptadas así como también los controles sistémicos, como así también el procesamiento de los datos incluidos tanto en las comprobantes fuentes de la registración, como de los surgidos de papeles de trabajo confeccionados y obtención de informes periódicos contables y/o de gestión.

En primer lugar, los siguientes contenidos se desarrollaron como disparadores de contenidos previos: - Sistemas de información administrativos contables, - Estudio económico y de costos, - Planes y manuales de cuentas. Luego, durante la propuesta en sí, se trabajaron - Registros administrativos y contables en base a comprobantes fuente junto con - informe profesional.

## **5.2. Cronograma**

El Proyecto de intervención pedagógica se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del año 2022. En dicho período se trabajaron los dispositivos que se detallan en el ítem 5. 3. Los mismos se articularon con los contenidos mencionados en el apartado 5.1. y las actividades propias del espacio curricular de la Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable. Se cerró el Proyecto junto con la finalización del primer cuatrimestre del año 2022.

## **5.3. Dispositivos construidos para la intervención**

La intervención se inicia con la presentación de casos con el que trabajan los estudiantes desde el comienzo del cuatrimestre de manera grupal. Los estudiantes forman cuatro grupos de ocho integrantes al inicio del cuatrimestre. Durante la intervención se mantiene este dispositivo de grupalidad que se sostiene hasta finalizar el recorrido del espacio curricular. Durante el trayecto del proyecto se trabajó con simulación de casos, por medio de juego de roles y con la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas. Se seleccionaron algunos problemas que ayudaron a los estudiantes a reflexionar, adecuándolos a sus posibilidades cognitivas. Los mismos se presentaron por grupo de trabajo. Entre ellos se trabajaron las siguientes situaciones problemáticas. Para el grupo del caso nro. 383 - así se identifican los casos en el Taller- se planteó la problemática de compras a proveedores localizados en Buenos Aires en cuenta corriente y se les solicitó desarrollen una operatoria de compra y una operatoria de pago, en función de las decisiones que tome el grupo. En la hoja de ruta del día 16 de mayo de 2022, que se anexa al presente trabajo. En cuanto al grupo del caso nro. 384 se les solicitó una operatoria de venta y una de cobro en función de la consigna de venta a canal minorista por plataforma web. Al grupo perteneciente al caso nro. 385 se le

planteó la problemática que presenta el sector depósito para el acondicionamiento, organización y orden de las mercaderías. Entonces, se les pidió que analicen la viabilidad de un préstamo prendario para la adquisición de un auto elevador. Por último, el grupo correspondiente al caso nro. 386 se les planteó la necesidad de provisionar los servicios contratados como asimismo analizar el impacto contable de los salarios del personal en relación de dependencia.

Esta estrategia permitió que encuentren con facilidad la relación de los conocimientos científicos con la vida real (Litwin, 2016). También se intensificó el uso de la narrativa con la intención que quede plasmado en el informe profesional las problematizaciones con las que trabajaron y la reflexión sobre el análisis de bibliografía. Dicho informe se socializó a través de un taller a fin del cursado del cuatrimestre. En ese espacio se dio cuenta del recorrido hecho, de sus miradas sobre las problemáticas, sus reflexiones, los caminos que decidieron tomar para su resolución y lo que aconsejaron a su “comitente”<sup>9</sup> para la futura toma de decisiones por parte de ellos. Asimismo, se les dieron pautas a través de una guía-hoja de ruta, para acompañarlos en la redacción del informe y se hizo un seguimiento con los tutores a través de un trabajo pedagógico colaborativo.

#### **5.4. Instrumentos de evaluación de los estudiantes**

En concordancia con Cano García (2005) quien define a la evaluación auténtica como: “aquella que propone evaluar desde el desempeño en función de casos reales. Incluye múltiples elementos de medición del rendimiento, todos ellos entendidos como actividades reales, vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y no como actividades evaluativas artificiales” (Cano García, 2005: 51). En el proyecto de intervención se planteó, por un lado, como instrumento de evaluación de los aprendizajes realizados por los estudiantes un espacio de diálogo a modo de retroalimentación. En el mismo se dio cuenta de los trabajos realizados en carácter de informes profesionales. También, se trabajó a través de devoluciones por parte

---

<sup>9</sup> Comitente: es el cliente empresa que le encarga al contador público lo asesore sobre posible decisión financiera a tomar y le solicita para ello, que lo plasme en un informe profesional.

del equipo docente. Estas últimas no fueron marcas de los errores, sino marcas con comentarios, con sugerencias de cómo mejorar, bajo un diálogo abierto y continuo. Se escucharon las voces de los estudiantes y se conformó de este modo la evaluación cualitativa dejando huella en cada uno de esos informes socializados. Por otra parte, se calificó el informe a través de una nota y esa nota forma parte del registro de avance de cada estudiante en la ficha de notas.

## **6. Análisis de la implicación en la propia práctica**

En este capítulo se aborda el análisis de la implicación en la propia práctica de la docente autora de este trabajo. La implicación se refiere a la reflexión sobre la propia práctica, que permitirá identificar nuevos sentidos y construir mejoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se profundiza en lo que los estudiantes aprenden y el valor que le otorgan a la construcción del conocimiento. Como dice Ardoino (1997) no es un concepto que tiene un significado concreto y fijo, sino una noción, algo más difícil de precisar, más amplio, con una mayor polisemia. En este sentido, se presentan y analizan los relatos conjeturales, los relatos diferidos, el enlace y la articulación entre lo previsto y lo acontecido. Por último, se lleva a cabo un análisis del proceso realizado en la intervención pedagógica.

### **6.1. Relatos conjeturales**

En la etapa previa a la implementación del proyecto en el aula se llevó a cabo la redacción de las narrativas conjeturales. Se reconoce en ellas una incidencia importante, ya que se trata de relatos de anticipación de lo que se piensa que va a suceder en el aula. Estos relatos constituyen algo más que una planificación de clase. El establecer de antemano, lo que se va a desarrollar cada día en la implementación del proyecto de intervención pedagógica, sirvió como configurador del proceso de construcción de conocimiento profesional de los estudiantes y como elemento para analizar la práctica docente. En este último sentido, se trata de un elemento previo de anticipación para hacer foco en el aprendizaje de los estudiantes. Luego de la redacción, se miró con lentes teóricos para analizar la práctica docente desde la reflexión. El objetivo principal fue la búsqueda de acciones orientadoras que permiten transformarla y mejorarla.

Dentro de los relatos conjeturales se plantearon las actividades que se llevarían a cabo en

el aula, desde un lugar estático e hipotético. Se trató de un “guión conjetural” con propuestas de predicción acerca de la incidencia posible de estas tareas en el aula, dando cuenta de los propósitos, justificando ciertas decisiones, mencionando cómo será la escena de la enseñanza (Bombini, 2006; Bombini & Labeur, 2013 citado en López Cabral, Leymonie, 2017).

Se trabajó en una bitácora de proceso que da cuenta de lo que se planteaba en ese momento llevar a cabo. En la misma se establecieron las fechas de las clases, los dispositivos que se preveían utilizar junto con las actividades que se llevarían a cabo en función de las necesidades de los estudiantes de integrar y articular los conocimientos teóricos al espacio real de trabajo profesional, como así también reflexionar sobre la acción para aprender de la experiencia y que dicho aprendizaje atravesase su ejercicio profesional. También se mencionaron las expectativas que se tenían sobre posibles logros y las justificaciones de decisiones tomadas. Se presenta de manera literal en el anexo que acompaña el presente trabajo bajo el ítem 9.3 bitácora de proceso.

En este sentido, se incluyen hipotetizaciones de acciones didácticas. Esta anticipación se basa en las necesidades de los estudiantes. Se exponen algunas consideraciones planteadas en las bitácoras de proceso;

“Los estudiantes manifiestan dificultades a la hora de investigar y seleccionar lo que investigan. Muchas veces confunden teorías vulgares con científicas. Se busca que la recreación de construcciones didácticas sirva de puente para ayudarlos en el recorrido de construcción de conocimiento.”

“Las ideas centrales son agregar construcciones didácticas como juego de roles, ABP e intensificar la simulación y dispositivo de presentación de caso. Se establecerán combinaciones de ellos. Se busca visibilizar niveles de reflexión. Como asimismo dejar plasmadas habilidades de pensamiento a través del recorrido logrado en los estudiantes.”

A modo de análisis de los registros realizados se observa que, estas anticipaciones a lo que sucederá o a lo que se espera que suceda, ofician como configuradoras de los procesos de construcción y de reflexión de la propia práctica de la enseñanza. Dicho de otro modo, orientan las acciones a llevar adelante desde un lugar de propuesta que considera no sólo poner atención en el foco de la enseñanza, sino también en los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula. Esto último respeta y considera las necesidades de los estudiantes

(López Cabral, Leymonie, 2017).

“Se toma la decisión de trabajar con ABP, como metodología didáctica que centra la atención en los estudiantes. Son ellos los protagonistas y a través de él, recorren distintos caminos que consideran necesarios para resolver las situaciones problemáticas que se les presentan. De este modo, conjugan los conocimientos previos de los espacios curriculares de los años anteriores.”

“Se prevé lograr, a través de la simulación, un entrenamiento en habilidades prácticas y de este modo acercarlos a la realidad profesional.”

“También, a partir del método de caso, se espera que los estudiantes, construyan su aprendizaje a partir de análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real, involucrándolos en un proceso de análisis de situaciones problemáticas.”

En el recorrido de la experiencia áulica, se encuentran necesidades a la hora de articular e integrar conocimientos cuando investigan una temática en particular para luego plasmarlo en escritura académica. De este modo, es que se pensó en el dispositivo relato a través de la narración de un informe profesional en grupalidad,

“Al trabajar estos dispositivos, se parte de las siguientes premisas:

Al narrar los acontecimientos se exploran las experiencias.

Se entiende al grupo como proceso continuo de comunicación, interacción, colaboración y solidaridad”

Estos relatos, ayudaron a la decisión de cambiar las estrategias de las clases configurándose como elementos que contribuyen al aprendizaje significativo de los estudiantes de cara a un saber profesional.

“Se intenta lograr que por medio de la escritura alcancen niveles de reflexión que les permitan acercarse más a la toma de decisiones desde el rol de profesional en Cs. Económicas. “

A su vez, para socializar los avances de los informes profesionales se piensa en el dispositivo Taller:

“En la intención de socializar los avances de los informes se piensa en el dispositivo taller para el intercambio de experiencias desde la mirada de espacio donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para la construcción del conocimiento.”

Finalmente, se establece hacer un seguimiento de lo construido en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al momento de la intervención. Prevemos que los estudiantes respondan una serie de preguntas a través de una rúbrica en formato forms. gl - se anexa al presente informe. La misma sirve como elemento de retroalimentación para futuras mejoras en la práctica profesional.

“Este instrumento servirá de medio de recolección de datos, permitiendo evaluar de manera crítica a nuestros estudiantes.”

A modo de cierre, de esta instancia conjetural, se estableció que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades a la hora de expresar sus ideas y tomar un camino de acción para resolver incidentes críticos. En el momento de redacción del guión conjetural se ansiaba que la recreación de dispositivos les permita reconocer sus experiencias, tomar decisiones y trabajar en ese pensamiento reflexivo como proceso. (Anijovich, 2009).

## **6.2. Relatos diferidos**

Los relatos diferidos son descripciones de lo realizado en el espacio áulico en trabajo conjunto entre estudiantes-docentes, docentes-estudiantes. Se incluyen en las narraciones las dificultades encontradas, los tiempos, los espacios, como así también la relación de lo planificado con lo realizado, en sus primeros análisis. Se trata entonces de narrar, lo acontecido en el aula durante la puesta en acción del proyecto de intervención. En un doble juego, por un lado, se da cuenta de lo acaecido y de la interpretación de lo sucedido. Por otro lado, se expresan también de manera articulada las sensaciones y las emociones producidas.

Al relatar las decisiones que se fueron tomando, también se argumentó el porqué de las mismas y un primer análisis interpretativo de ellas. En este análisis interpretativo se atribuyó significado a lo acontecido. En palabras de Ricoeur,

“... la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal... Hay

interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto.” (Ricoeur, 1969: 17)

Los relatos diferidos se incluyen como anexo al presente informe final. En esta instancia del informe, se mencionan párrafos significativos de lo acontecido que visibilizan lo sucedido en el aula en cada uno de los momentos de intervención. En estas significaciones se sacó el velo de lo obvio a través de inferencias e interpretaciones desde la hermenéutica. Se entiende por hermenéutica a la interpretación de la realidad, en la medida en que se dice ‘algo de algo’. Parafraseando a Ricoeur (1969) existe hermenia porque cuando se enuncia hay captura de lo real a través de expresiones que son significantes y no supuestas impresiones.

El análisis interpretativo comprendió también las inferencias sobre el protagonismo de la autora de este trabajo dentro de la práctica docente. En otras palabras, la implicación en el aula, para y por los estudiantes. Implicación desde la acción no desde lo discursivo, a través de una actitud investigativa para conocer más y en profundidad la relación con el objeto del conocimiento. La implicación, para Ardoino (1997) es algo que se padece, es aquello por lo que, en este caso, el docente está atado al objeto. El compromiso es diferente a la implicación. La implicación va más allá, es inconsciente, se padece, se está afectado, se está arraigado y no queremos renunciar a ello. En cambio, el compromiso es voluntario. Desde este lugar es desde dónde se analiza nuestra propia práctica docente. En palabras de Ricoeur:

“En medio de esas cosas dichas, hay hombres que actúan y padecen; es más, los discursos son ellos mismos en acciones; por eso, el vínculo mimético entre el acto del decir (y de leer) y el actuar real nunca se rompe del todo. Sólo se vuelve más complejo, más indirecto” (Ricoeur, 2006:12)

Estos relatos diferidos dan cuenta de lo sucedido en el aula. Los mismos difieren de los relatos conjeturales porque parten de lo fenomenológico, de lo que aconteció en el contexto real y en tiempo real. A continuación, se citan algunos párrafos de situaciones registradas en los relatos diferidos de la intervención llevada a cabo:

“Los estudiantes leyeron grupalmente la actividad, se sentían muy conformes con la presentación de la misma a través de la hoja de ruta. Manifestaron que sus presentaciones en la pizarra son muy enriquecedoras, ya que tienen la oportunidad de compartir y socializar con sus pares y con los docentes-guías sus elaboraciones, como así también sus inquietudes (que son muchas...entre risas...)

Se dividió la pizarra en cuatro grandes partes y allí dos estudiantes elegidos por ellos mismos, fueron armando lo elaborado sobre las distintas problemáticas a resolver.

“Les pareció de mucha utilidad que las consignas están plasmadas a través de este instrumento y recortadas del CASO general que les tocó y vueltas a presentar como una pequeña situación problemática a resolver. Mencionaron que, de este modo, hacían foco en un modelo más pequeño de análisis.”

Estos relatos diferidos muestran las sensaciones de los estudiantes al llevar a cabo las actividades propuestas, manifiestan sus dudas, sus inquietudes, los elementos proporcionados que prefieren. En este recorte se analiza y se toma en consideración cómo la posibilidad de brindarles los contenidos y las actividades en una hoja de ruta (figura en el Anexo), les pareció de mucha utilidad y los ordenó en sus interpretaciones de lo solicitado. Como docentes facilita el contacto con los estudiantes, permite hacer un seguimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Brinda información sobre la huella de la actividad en los estudiantes y en los docentes. Sirve como elemento de retroalimentación.

“Luego que culminaron con su trabajo -desarrollando cada una de sus propuestas sobre las operatorias solicitadas- pusieron en común los integrantes de cada grupo lo expresado en la pizarra ordenadamente.

Se produjo un intercambio con participación entusiasta. Los estudiantes se veían muy interesados en el debate, participaban y, además, manifestaron que la propuesta les resultaba interesante. A través del diálogo y escucha notaban que las nuevas ideas que iban surgiendo les servía para luego transpolar y adaptar a su caso grupal.”

En el espacio dialogado se lograron reflexiones profundas, ya que se construyeron significados compartidos. Se partió de una situación problemática recortada del caso general que les permitió a los estudiantes percibir una situación del contexto a solucionar. En este sentido, asumieron un rol como asesores contables en plena actuación profesional. Por otro lado, debieron tomar distancia y analizar los elementos con que contaban para resolver dicha situación. También disponerse a revisar alguna bibliografía, si tenían duda de cómo llevar a

cabo la registraci3n contable que les toc3. La situaci3n de tener que pasar al frente, a la pizarra los corri3 del lugar donde est3n acostumbrados a trabajar: ese estudiante pasivo sentado en el banco y el profesor en el frente dando la clase. Se trabaj3 tambi3n con la did3ctica de aula invertida<sup>10</sup>. Por 3ltimo, en el debate, entre estudiantes-docentes, docentes estudiantes, se socializaron los significados y se presentaron distintas alternativas de soluci3n.

En este sentido, referenciamos a Hatton y Smith (1995) que establecen cuatro niveles de reflexi3n progresivamente m3s complejos donde la reflexi3n cr3tica supondr3a el estado superior: 1- Reflexi3n habitual o t3cnica: pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya m3s all3 de la mera descripci3n, centrada en la toma de decisiones sobre destrezas o acciones que se emprenden o emprender3n; 2- Reflexi3n descriptiva: se trata de un tipo de reflexi3n que aporta razones sobre los hechos que se comunican, pero basadas en juicios personales sin hacer alusi3n a perspectivas de otros; 3- Reflexi3n dial3gica: implica pensar, solo o en compa3a de pares sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. Existe una evaluaci3n de los juicios emitidos y la consideraci3n de posibles alternativas para explicarlos e hipotetizar sobre ellos; 4- Reflexi3n cr3tica: en este tipo de reflexi3n se pone atenci3n en los efectos que las acciones pueden tener sobre otros. Lleva impl3cito analizar las situaciones y el trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones 3ticas, sociales, pol3ticas y/o culturales. De este modo, los mencionados niveles de reflexi3n que trabajan estos autores ayudan a comprender los procesos de reflexi3n en la intervenci3n.

Desde lo analizado hasta aqu3 se puede inferir que los estudiantes lograron niveles de reflexi3n que superan descripciones de informaci3n solamente. Alcanzaron grados o posiciones de reflexi3n dial3gica, ya que pensaron en compa3a de pares, sobre las distintas alternativas para resolver las situaciones problem3ticas planteadas. A continuaci3n, se presentan otros p3rrafos de relato diferido. En este caso se vislumbra como los estudiantes

---

<sup>10</sup> Aula invertida: modalidad de aprendizaje semipresencial o mixto, que tiene como objetivo aumentar la participaci3n y el aprendizaje de los estudiantes al hacer que completen lecturas en su hogar y trabajen en la resoluci3n de problemas en vivo durante el tiempo de clase.

en encuentros posteriores pudieron hacer reflexiones con lentes más profundas, más maduras con mayor fluidez profesional:

El tercer encuentro de la práctica de intervención se llevó a cabo el lunes 13 de junio de 2022 en comisión, continuando con los cuatro grupos de estudiantes conformados entre ocho y nueve integrantes cada uno. Continuamos desempeñándonos cuatro docentes en dos parejas pedagógicas con la colaboración de la adscripta a la cátedra.

La propuesta se presentó nuevamente a través de una hoja de ruta con las pautas de trabajo para el día 13 y 15 de junio respectivamente. Se trabajó desde una actividad disparadora situada en AV: fcecon, comunidades UNR <https://comunidades3.campusvirtualunr.edu.ar/>

Los docentes en equipo fuimos explicando las pautas de trabajo y les dimos un tiempo para que trabajen lo presentado, para desarrollar en el primer momento.

Trabajaron durante 20 minutos aproximadamente. Algunos grupos pidieron si podíamos acercarnos porque había algunas cuestiones que no terminaban de comprender. Nos fuimos acercando para ayudarlos en la comprensión y dudas.

Cuando terminaron de resolver lo planteado, fuimos por caso solicitando que nos manifestaron las respuestas. Fuimos cruzando entre los grupos que tenían problemáticas similares y solicitamos que entre ellos busquen y analicen las diferencias en las posibles soluciones. Uno de los estudiantes manifestó... “profe: es raro que esta solicitud de informe se la hagan a un contador, no creo que nos hagan esta consulta a futuro...”. Indagué un poco más de por qué consideraba eso y respondió que él entendía que ese tipo de informe no surgiría de una necesidad de los clientes, que pensaba que era muy técnico y tal vez era factible que lo solicitara a un ingeniero electrónico y no al contador público. No veía la posibilidad que nos soliciten como profesionales contadores este tipo de consulta.

Algunos estudiantes acompañaron la afirmación del estudiante, otros no coincidían. Finalmente se concluyó que lo técnico, posiblemente era propio de la expertise de un profesional ingeniero. En cambio, lo que concierne a presupuesto financiero para la adquisición, beneficios o no impositivos, normativa contable y análisis de costos formaba parte de la incumbencia del contador público.

“Fue una clase deliberada y entretenida donde ellos participaron ya distinguiendo y reflexionando de manera crítica. Los docentes estábamos muy satisfechos. En general se trata de grupos muy proactivos que participan y dan sus puntos de vista desde el primer día de cursado. Son muy desenvueltos y participativos, para nada tímidos”

“El cuarto encuentro de la práctica de intervención se llevó a cabo el miércoles 15 de junio de 2022 continuando en aula presencial, con los cuatro grupos de estudiantes y los docentes ya referenciados en los anteriores relatos diferidos.

La intención del cuarto encuentro era finalizar lo iniciado el día lunes 13 de junio para luego socializar los informes profesionales en un espacio de encuentro a través de un taller.

El dispositivo taller les pareció sumamente útil, recordaron que a inicios del cuatrimestre habían hecho un taller de recuperación de conocimientos sobre comprobantes.

Manifestaron que se sienten a gusto con esa metodología ya que pueden compartir sus saberes con sus compañeros. En el taller concretamente pusieron de manifiesto los avances de la redacción de sus informes profesionales. Todo de acuerdo a lo establecido en la consigna del caso que a cada grupo le tocó.

Nos contaron que revisaron bibliografía y que investigaron la temática en profundidad, antes de tomar la decisión de lo que volcaban en los informes. Algunos indagaron sobre la posibilidad que tomen un préstamo bancario, cuáles eran las condiciones actuales de los mismos, que beneficios les traía o si bien les convenía tomar parte del capital de trabajo para llevar a cabo la inversión. Fueron planteando pro y contras de las decisiones que tomaban.

También comentaron que les parece que todavía no hay mucho desarrollo sobre estas posibilidades y que para las PYMES es muy costoso invertir en paneles solares o en vehículos eléctricos. Las condiciones de mercado no los favorecen... comentó uno de los estudiantes...

Fueron tomando la palabra y leyendo lo que habían elaborado por grupo. Luego debatieron entre ellos similitudes y diferencias. Uno de los estudiantes manifestó...” nos sentimos como contadores públicos trabajando como asesores ... explicándoles a los titulares de las empresas que decisión pueden tomar y que alcance tiene esa posible decisión” ... “es muy interesante profe, esto que plantean” .... “nos sirve, nos hace pensar.... Podemos tomar decisiones” ....

Me sentí muy emocionada como docente, cuando entre ellos hacían comentarios de las similitudes que encontraban en sus informes o trataban de revisar los distintos puntos de vista de cómo habían encarado los mismos. En un intercambio dialogado, amable, donde el clima en el aula fue armonioso y de mucho respeto entre ellos.

Mis compañeros docentes, me comentaron también lo mismo...lo respetuosos que habían sido entre ellos al escuchar sus puntos de vista diferentes.

Fue una buena clase, donde se vivenció un aprendizaje significativo. Se intentó plantear un dispositivo que generará, en compañía de los que ya habíamos trabajado en clases anteriores. Se promovió una dinámica grupal que les permita generar conocimiento desde la práctica con criterio crítico reflexivo y que acompañe el concepto de “buena enseñanza”. Todo ello en virtud de la formación práctica de estos estudiantes que están muy próximos a graduarse...”

Volver a revisar el relato diferido ayuda a reconstruir los hechos sucedidos en el aula y comprender sus significados. Se reconoce que en la intervención fueron surgiendo planteos como la posibilidad de trabajar con profesionales de otras disciplinas, ingenieros concretamente. Se puso atención en los efectos que las acciones de la tarea podían tener sobre otros. Existió un análisis del trabajo profesional del contador público desde una perspectiva ética, social y cultural.

Como resultado de la consideración de los aportes provenientes de los relatos diferidos, se concluye que los estudiantes fueron construyendo en los distintos encuentros las posibles soluciones de situaciones problemáticas. Esas situaciones problemáticas se entienden como configuraciones didácticas de gran valor movilizante, porque promueven y ponen en movimiento el aprendizaje en los estudiantes. Estas situaciones planteadas en las hojas de ruta fueron extraídas de la práctica profesional cotidiana del contador público. Se establecieron como articuladores de conocimiento y se logró niveles de reflexión que fueron consolidándose desde lo básico hasta lo crítico- reflexivo.

En síntesis, estos relatos diferidos muestran el trabajo áulico llevado a cabo en los distintos encuentros. Se visibilizan las distintas situaciones de labor conjunta en virtud de la construcción de conocimiento desde la práctica profesional del contador público. Se lograron en los últimos encuentros espacios de reflexión crítica. Los estudiantes fueron más allá en sus análisis de lo que leían o escuchaban. En sus recorridos ponderaron distintas perspectivas para descomponer un mismo hecho a través de una reflexión integral, cuestionadora y autónoma. No aceptaron como obvias y evidentes las ideas o hechos, sino que las comprenden en su conjunto.

### **6.3 Enlace y articulación entre lo previsto y lo acontecido**

Los relatos conjeturales y los relatos diferidos adquieren más fuerza luego de haber llevado adelante las prácticas de enseñanza en el recorrido de la intervención pedagógica. El análisis entre lo programado o previsto y lo acontecido o sucedido permite volver la mirada para tomar nuevas decisiones. Las narrativas posibilitan el acceso a la información para conocer más profundamente el proceso educativo, en el caso particular de la presente propuesta, los relatos conjeturales y diferidos posibilitaron volver sobre el proceso de intervención. Se pueden a través de ellos reconstruir las acciones, tratando de explicar lo que sucedió en el aula, por qué se hizo así, de analizar las tomas de decisiones, de entender cómo se fundamentan las prácticas. Por una parte, son un medio para reflexionar sobre el aprender a aprender de los estudiantes y, por otra parte, constituyen un elemento para comprender la propia práctica docente.

De este modo, se llevan a cabo construcciones al efectuar el enlace y articulación de lo documentado a través de los instrumentos de recolección que abarca desde el establecimiento de la problemática planteada, el análisis del contexto, las narrativas conjeturales más los relatos diferidos. Se trata de una revisión a partir de la lectura del material empírico, articulando con el marco epistemológico que sustenta la intervención. En otras palabras, se entiende por análisis de la práctica al proceso que comprende la identificación, descripción y comparación de situaciones, estableciendo recurrencias y desvíos. En segundo término, se establece la inferencia de los hechos a través de la interpretación de la información, comparándola y relacionándola con categorías desde “el mirar” con teoría la práctica.

Luego de llevar a cabo el proceso mencionado, se detallan las categorizaciones que se fueron identificando. En este sentido, se agrupan las situaciones en a) similitudes o recurrencias y b) discontinuidades o limitaciones entre lo previsto y lo acontecido, vinculándolo con categorías teóricas:

a) Similitudes o recurrencias entre el guión conjetural y los relatos diferidos

Se reconoce la fortaleza de la narrativa del informe profesional. Por una parte, se destaca el valor epistémico de la escritura desde el proceso metacognitivo donde se produce un

conocimiento acerca del tema sobre el que se escribe. Por otro lado, desde el aporte de desarrollar la práctica de la escritura académica tanto en los docentes como en los estudiantes, ya que a través del informe profesional se narran experiencias que permiten la construcción de conocimiento profesional acerca de la práctica docente y de la práctica profesional del contador público.

En palabras de Caporossi (2009):

“La narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad” (Caporossi, 2009: 112).

- Las situaciones problemáticas previstas resultaron enriquecedoras como trabajo en aula. Los estudiantes vincularon y articularon conocimientos de espacios curriculares anteriores pudiendo plasmar los mismos en la resolución de estas nuevas situaciones y reflexionando que podían relacionarlas con nuevos modelos de problemas que se les planteen prontamente en su ejercicio profesional.

En este punto, Sanjurjo (2003) manifiesta:

“El aprendizaje de estrategias de solución de problemas supone el desarrollo no solo de la capacidad de dar respuesta, sino de poder plantearse nuevas preguntas, es decir, reconocer nuevas problemáticas” (Sanjurjo, 2003: 112).

- El dispositivo de la grupalidad fue reconocido como un muy buen recurso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los estudiantes encontraron que a través de los encuentros grupales se orientaba su aprendizaje.

Souto (2000) sostiene:

“La grupalidad alude a la posibilidad como potencialidad de ser grupo, que podrá desarrollarse, crecer, paralizarse...En toda relación humana está inscripta la grupalidad en tanto potencialidad que de un conjunto de personas advenga un grupo” (Souto, 2000: 53).

Se destaca también el concepto de dispositivo como analizador de las prácticas a partir del cual es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para

comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y mejorar la práctica profesional (Souto, 1989).

- Los informes profesionales se socializaron a través de un taller. Entre los grupos conformados se encontraron en el devenir del taller similitudes y diferencias en la manera de encarar la resolución de situaciones problemáticas. El trabajo grupal les proporcionó herramientas para articular y conjugar teoría-práctica. El taller es un dispositivo provocador de cambios, ya que permite la propuesta de articular y conjugar la teoría y la práctica para llevar a cabo acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. También se trata de un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en los procesos de las relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan como una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, de diálogo y de discusión.

Ander-Egg (2005) plantea al taller como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo. La participación activa de los estudiantes es el fundamento del mismo. El docente tiene un rol de facilitador, coordinador promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo a través de ajustes en el momento necesario.

Dentro del análisis del trabajo en el taller, es importante el proceso de articulación entre la teoría y la práctica. Este proceso se entiende como una articulación dialéctica (Sanjurjo, 2009), donde la teoría analiza la práctica y en la práctica se construye teoría, aportando a la mejora de las prácticas de enseñanza. La articulación teoría práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción para el cambio.

- Se generó conocimiento desde la práctica con criterio crítico reflexivo. Se promovió “la buena enseñanza” y las “buenas prácticas”. Las construcciones metodológicas actuaron como enlace para achicar la brecha de las dificultades que los estudiantes tienen en sus investigaciones sobre qué decisión tomar ante determinadas situaciones a resolver. Para Litwin (2012), la buena enseñanza se relaciona con la manera

particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes.

b) Discontinuidades o limitaciones entre la propuesta del proyecto, lo conjetural y lo diferido

Cuando se trabajó la propuesta del proyecto de intervención no se pensó en construcciones metodológicas didácticas como la simulación escénica a través del juego de roles. Estas opciones fueron planteadas cuando se armó la bitácora conjetural, dando lugar a esas nuevas decisiones. En la bitácora se realizaron anotaciones y registros de información de manera continua antes de llevar a cabo la intervención. En ella se dejó plasmada estas nuevas decisiones didácticas.

Davini (2009) expresa:

“La simulación es un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas cuando las encaran en el mundo real. Aunque las situaciones y elementos sean artificiales, deberán ser lo más próximo posible a la realidad práctica. La enseñanza con simulaciones alcanza una gran variedad de posibilidades de aplicación, puede utilizarse con independencia de la edad de los alumnos y se adapta a una importante variedad de contenidos de enseñanza” (Davini, 2009: 144).

De este modo, la simulación como estrategia de aprendizaje grupal, permite que los estudiantes desarrollen procesos empáticos y se empoderen de roles en la representación de circunstancias, hechos o acontecimientos.

Por ello, en una de las clases se planteó para un hecho determinado llevar a cabo un juego de roles. Los estudiantes tomaban decisiones y actuaban como asesores contables, como clientes y también como inspectores de AFIP. El propósito educativo fue, por un lado, comprender las situaciones y los roles. Por otro lado, se desarrollaron habilidades en la relación con otros, dado que, en los distintos procesos de interacción, se fortalecieron las habilidades en el manejo del lenguaje y la argumentación, en la toma de decisiones y en el intercambio de ideas.

Dentro de las limitaciones detectadas en los encuentros se reconoce que la tensión entre profundidad y extensión en el abordaje de los contenidos a desarrollar sigue siendo un problema para la cátedra. Los estudiantes plantean que les resultan muy profundas las consignas de todo el espacio curricular en función de la extensión del cuatrimestre. Situación que no les permite disfrutar y aprovechar más de cada una de las propuestas, ya que el espacio curricular les resulta sumamente enriquecedor.

#### **6.4. Evaluación del proceso realizado**

La evaluación del proceso realizado trae aparejada la intención de revisar el recorrido llevado a cabo. Se busca a través de ello identificar cada una de las etapas trabajadas durante el trayecto para identificar lo mejorado, como así también las debilidades detectadas.

La metodología de evaluación se sitúa en el paradigma interpretativo sobre el resultado del abordaje de construcciones metodológicas como dispositivos de enlace en la construcción de conocimiento profesional. Desde esta perspectiva, se llevaron a cabo dos instancias. La primera a través de una serie de preguntas, al finalizar el segundo encuentro de intervención. Se indagó sobre la valoración del aprendizaje experiencial y su impacto a través de la propuesta de estrategia didáctica llevada a cabo. La segunda instancia refiere a una rúbrica que se construyó determinando la intención de la misma, los aspectos a valorar, la definición de criterios para luego finalmente, reflexionar sobre lo trabajado a través de la misma. Dicha rúbrica se basó en un cuestionario que se les proporcionó a los estudiantes para evaluar todo el recorrido del proceso de intervención. Se utilizó en ambos casos una estrategia de investigación de carácter cualitativa, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994) con un abordaje exploratorio y descriptivo para comprender la situación. La utilización de esta metodología hizo que los estudiantes exteriorizarán a través de las respuestas, sus experiencias después de los momentos de intervención pedagógica. De este modo los estudiantes revisitaron lo vivido y los docentes a través de ello reflexionaron sobre su labor al llevar a cabo el análisis de los resultados de la rúbrica.

#### **6.5. Análisis de las apreciaciones de los estudiantes**

Luego de la lectura y análisis de las respuestas del cuestionario inicial y de la rúbrica de

cierre- que se presentan en el anexo del presente informe-, se construyen tres dimensiones: 1- importancia del trabajo experiencial dentro de la práctica profesional; 2- cambios que produce el abordaje de dispositivos pedagógicos como enlace en la construcción de conocimiento profesional; 3- fuente de promoción del espacio curricular como articulador de teoría práctica en la conformación de criterio profesional reflexivo. Dicho criterio profesional comprende determinadas cualidades para tomar decisiones con fundamentos reflexivos, ya que su labor tiene repercusión social significativa. El profesional contador público emite opinión respecto a lo evaluado sobre alguna cuestión en particular a través del análisis reflexivo teórico y el abordaje de su actuación profesional.

A continuación, se presentan las voces de los estudiantes a través de un análisis en el que se articulan la teoría y la empiria para dar lugar a las interpretaciones,

#### 1- Importancia del trabajo experiencial dentro de la práctica profesional

Al analizar las respuestas se encuentran las siguientes afirmaciones sobre: ¿Valoras el trabajo experiencial dentro de la práctica profesional? Si- No- ¿por qué?

Entre las respuestas aparecen las siguientes:

“Sí. Es interesante comparar lo que damos en la materia con nuestros trabajos, y descubrir que muchas de las cosas que hacemos están viciadas con errores. También ahora analizo un poco más el sistema de información de la empresa como un todo. Más allá que uno ingresa el comprobante al sistema contable y es el mismo sistema el que hace todo, ahora automáticamente pienso en las altas, las bajas y los respaldos”. (E1)

“Sí, ya que la materia nos ayuda a crecer como futuros Profesionales y repasar temas dados en otras materias” (E2)

“Sí, es importante y es una introducción al mundo profesional. Una crítica podría ser que la materia es muy profunda en contenidos en relación a la extensión del cuatrimestre” (E3)

“Considero que la práctica es importante para desarrollarnos como profesionales en el futuro, pero el hecho de demandar mucho tiempo y la exigencia a la hora de exponer por ahí hace que perdamos productividad”. (E4)

“Si como experiencia personal, me ayudó mucho como va a ser la práctica en un futuro cercano, las posibles problemáticas que seguramente surgirán y su posible solución. También el trabajo en equipo que desarrollamos a lo largo del cursado, la distribución de las distintas tareas de cada trabajo práctico que entregamos”. (E5)

“Sí, es una materia que ayuda mucho. En mi caso pude unir un montón de temas desarrollados a lo largo

de la carrera”. (E6)

“La Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable nos permite llevar a la realidad, a través de los casos sugeridos, los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera. Nos invita a realizar un análisis presente de diversos aspectos esenciales de la profesión; a desenvolvernos en busca de información necesaria, consultando diversas fuentes”. (E7)

“Sí, ayuda en la formación profesional, analizando diferentes criterios en la vida económica de una empresa”: (E8)

“Sí, ayuda a profundizar conocimientos”. (E9)

“Sí, es un pantallazo de lo aprendido en otras instancias.... Muy valioso, se comparten experiencias”. (E10)

“Sí, porque pudimos ver otros puntos de vista y analizar situaciones similares”. (E11)

“Sí, yo creo que este tipo de trabajos además de ponerte la gran tarea de trabajo en equipo, que te prepara para la vida profesional, te enseña a buscar la forma de consensuar ideas y sacar lo mejor de cada uno y un buen trabajo”. (E12)

“Sí, es muy valorado ya que hasta llegar acá tenemos muchas veces contenidos teóricos que muchas veces cuesta poder llevarlos a la realidad”. (E13)

Luego del análisis de lo descrito, se concluye que los estudiantes se han acercado al trabajo profesional del contador público a través de las simulaciones y de los juegos de roles. De este modo dentro del ámbito institucional experiencia las futuras prácticas del contador en terreno.

2- Cambios que produce el abordaje de dispositivos pedagógicos como enlace en la construcción de conocimiento profesional

Se les consultó a los estudiantes, a través del instrumento de rúbrica <sup>11</sup> sobre la siguiente premisa: “El uso de dispositivos pedagógicos y propuestas didácticas posibilitaron un desarrollo dinámico de las clases, promoviendo una participación activa de los estudiantes”. Los estudiantes a partir de las premisas construyeron ideas, percepciones y reconstruyeron lo aprendido. En este sentido, se propone analizar qué cambios produce el abordaje de dispositivos pedagógicos como articulador en la construcción de conocimiento profesional.

En esta línea de análisis se les consultó lo siguiente:

“Durante el cursado experimentó, en la búsqueda de información, un análisis interpretativo y claro

---

<sup>11</sup> Rúbrica: La rúbrica es definida de forma general como un instrumento que se planea desde el comienzo de un curso y que reúne un conjunto de criterios que serán evaluados en los estudiantes, en su proceso educativo, en una estrategia evaluativa particular.

para su posterior adaptación a la solución de las diferentes problemáticas presentadas a resolver”.

Los estudiantes manifestaron, en las respuestas de esta categoría, que lograron un buen y un muy buen análisis interpretativo, para su posterior adaptación a la solución de las problemáticas planteadas.

### 3- Fuente de promoción del espacio curricular como articulador de teoría práctica en la conformación de criterio profesional reflexivo

Dado que se les propuso a los estudiantes revisar si la teoría cobró sentido ante las tareas desarrolladas, se hicieron las siguientes indagaciones:

“Al final de la práctica logró recuperar conocimientos de asignaturas cursadas previamente, sintiendo que la "teoría cobró sentido”.

Los estudiantes manifiestan que lograron un muy buen y un buen logro en la recuperación de conocimientos de los espacios curriculares poniendo en acción los mismos.

“Durante el desarrollo del cuatrimestre, las actividades propuestas, favorecieron la posibilidad de identificar y analizar las situaciones problemáticas con criterio crítico reflexivo, articulando teoría-práctica”.

En la gran mayoría, las percepciones muestran un gran logro y un muy buen logro en la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas desde una articulación teoría-práctica, con criterio crítico reflexivo. Algunos estudiantes manifiestan un regular logro sobre lo planteado.

“En el cursado del espacio se sintió protagonista de su proceso de aprendizaje, rompiendo con la pasividad y construyendo su propio criterio profesional”.

En las apreciaciones a la anterior consulta, aparecen manifestaciones relativas a que se han sentido protagonistas de su proceso de aprendizaje, rompiendo con la pasividad y en la construcción de propio criterio profesional. Algunos estudiantes mencionan un regular logro sobre lo planteado.

“Al final del recorrido del espacio curricular considera que el aporte formativo de la PPAC, fue enriquecedor para su futuro desempeño profesional, propiciando vivencias que cimentan conocimientos”.

La mayoría de los estudiantes se sienten muy satisfechos luego del cursado del espacio de la PPAC, mencionando el alcance de un muy buen logro en lo que refiere a la construcción de conocimiento profesional.

Al cierre de la rúbrica se dejó una pregunta abierta, en la que se les solicitó si querían compartir alguna opinión personal. Entre dichas respuestas se encuentran las siguientes:

“En mi caso particular le tenía un poco de miedo a la materia por comentarios de compañeros, pero me sentí muy cómoda con el trato de los profesores y al participar sin miedo al error y me sirvió mucho para ganar confianza en lo estudiado años anteriores y comprobar que esos conocimientos a pesar del tiempo en algún lado estaban”.

“La materia costó y mucho, pero al final me hizo cerrar ciclos, entender cuestiones que fuimos viendo a lo largo de la carrera. Su acompañamiento fue enriquecedor. Gracias por este cuatrimestre compartido”.

“Fue una materia muy enriquecedora de contenido. Fue un cuatrimestre pesado, hubo llantos, peleas, pero también fue bueno para aprender a escucharnos entre el grupo. En mi opinión particular, me llevó un gran aprendizaje. Pude recuperar contenido y ponerlo en práctica. En cuanto a los profesores que nos tocaron estoy muy contenta porque estuvieron a disposición a todo momento ayudándonos a llevar la materia de la mejor manera posible. No queda más que agradecerles por acompañarnos este cuatrimestre”.

“Fue una buena experiencia de aprendizaje y repaso de muchas materias, lo único que tendría para criticar serían los cortos tiempos con los que contamos entre una entrega y otra”.

“A mi parecer esta materia es muy importante para cerrar conocimientos de materias anteriores. Otra cosa buena es que nuestros profesores nos dieron un tiempo acorde entre trabajos para entregarlos”.

“Una materia muy útil, que me ayudó a poner en práctica muchas cosas aprendidas en años anteriores y a darle sentido a dichos conocimientos”.

“Considero que es una de las materias más lindas que me tocó en la carrera, y que terminó de confirmar que elegí lo correcto, de que me gusta lo que elegí en mi futuro. Así que no queda más que agradecer”.

“Particularmente en mi caso, no tuve la oportunidad de poder trabajar en el área contable y la materia me ayudó a prepararme para estar más confiada en el momento que se me presentó alguna oportunidad laboral de este tipo, ya que tenía la teoría y la práctica de otras materias, pero me costaba utilizar estas herramientas para poder llegar a un resultado final”.

“En mi opinión me gustó mucho la materia porque me ayudó a retomar conocimientos que quizás ya había perdido y también la forma de relacionar la carrera con la vida profesional, ya que no sucede en el resto de las materias”.

“En mi opinión pude recuperar muchos conocimientos vistos anteriormente y un poco olvidados, el desarrollo de la materia también fue muy bueno”.

“Es de las pocas materias donde se aplican los conocimientos de una manera práctica, lo cual es útil para terminar de repasar y entender varios conceptos”.

“En general buena materia, de gran ayuda para comprender temas teóricos que no habían sido aplicados. Como comentario a mejorar, hay ciertas cuestiones que se realizan en la práctica real que no pudieron ser aplicadas a los trabajos”.

“La materia me sirvió para aplicar conocimientos adquiridos en otras materias que originalmente quedaron en el aire. Y si bien no me sumó mayores conocimientos, si me ayudó para corregir cuestiones relacionadas con la vida laboral (como "la manera correcta de hacer las cosas")”.

“En mi opinión la materia fue muy linda. Me gusto aprender muchas cosas nuevas como Tumb poder llevar a la práctica muchas cosas aprendidas en otras materias”.

“Se agradece la alta predisposición de los profesores para asistir en los inconvenientes encontrados durante el desarrollo de la materia, facilitando la comunicación y resolución de problemas”.

“Me gustó mucho la materia”.

Las primeras conclusiones de las apreciaciones y conceptualizaciones de los estudiantes muestran que se encuentran muy satisfechos luego de cursar el espacio curricular. Entienden que dicho espacio les proporcionó conocimiento profesional desde un criterio crítico- reflexivo. Además, ponen de manifiesto que sienten haber puesto en acción sus conocimientos y, además, se sienten responsables de las decisiones tomadas. También mencionan que el uso de dispositivos los ayudó como enlace para resolver determinadas situaciones problemáticas. Resolver, desde otro lugar, con otra mirada: ya que identificaron que muchas veces, sus soluciones estaban “viciadas” con errores o a través de análisis vulgares. En este sentido hay consonancia con las categorías teóricas abordadas en el presente informe donde se parte de la premisa que la enseñanza de la práctica profesional fomenta entre los estudiantes un aprendizaje autónomo. A través de una

propuesta basada en prácticas educativas experienciales, coherentes y significativas que desarrolla las capacidades reflexivas y el pensamiento crítico de los estudiantes para la construcción de conocimiento desde la práctica.

## **7. Reflexiones finales**

El presente trabajo final, luego de haber cursado los seminarios y talleres que propone la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, da cuenta de la intervención pedagógica prevista como propuesta de mejora de las prácticas de enseñanza de la práctica profesional del Contador en el espacio áulico. Desarrolló el abordaje de la experiencia de construcción de conocimiento profesional a través de la revisión de lo llevado a cabo. Asimismo, muestra la descripción de los hechos fundamentados teóricamente junto con un análisis reflexivo y crítico de lo acontecido. La problemática se construyó a partir de la lectura de las dificultades de los estudiantes cuando se les solicita que investiguen un tema en particular para ponerlo en acción en situaciones determinadas de la práctica profesional concreta del Contador y elaborar informes de las resoluciones de esas situaciones a través de una escritura académica. En la lectura del problema los inconvenientes se presentan a la hora de distinguir y seleccionar qué tomar en ese ida y vuelta del recorrido teórico investigado, ya que muchas veces se basan en el sentido común o en teorías vulgares.

A través de la intervención pedagógica se planteó mejorar el problema identificado. Se partió de un análisis exhaustivo del contexto. Ese análisis describe las dimensiones abordadas, dentro de las cuales se encuentra lo macro del contexto, lo socioeconómico, lo político, lo institucional, adentrando luego en lo curricular, el espacio áulico, lo grupal y lo didáctico. Luego se presentaron los fundamentos teóricos y epistemológicos de la formación en prácticas profesionales. Estos fundamentos son las “lentes teóricas” que fundamentan la propuesta de intervención. Las mismas refieren a principios articuladores de teoría y práctica, lo pedagógico y lo didáctico, dispositivos de formación y de evaluación, análisis sociológico e identidad profesional. En tercer término, se abordó la descripción metodológica y sistematizada de la propuesta de intervención junto con un análisis reflexivo y crítico de lo que fue sucediendo en los distintos momentos del trabajo realizado.

Durante la intervención se fortaleció el intercambio de experiencias y saberes bidireccionales

y en continua retroalimentación que aportaba el análisis teórico y práctico. Se trabajó desde la empatía con las y los estudiantes, como así también se articuló y conjugó la teoría y la práctica en un ida y vuelta permanente. Se destaca el proceso del aprendizaje experiencial y reflexivo docente para construir conocimiento desde la práctica. A lo largo del recorrido se recrearon dispositivos como construcciones metodológicas que colaboraron en el cambio de la configuración del aula y ayudaron a mejorar las dificultades construidas como problemáticas. Este desafío priorizó los espacios de diálogo y participación entre los y las estudiantes y el equipo docente y entre los y las estudiantes entre sí. Estos dispositivos cumplieron el rol de analizadores de las prácticas. A partir de lo cual es posible desocultar, desentramar significados, explorar, indagar, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional. Como también para mejorar la práctica docente.

A través del taller se logró provocar cambios en las relaciones interpersonales y en los aprendizajes generales y específicos de la práctica profesional. Las tareas se presentaron como una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, de diálogo y de discusión. Con la propuesta se vislumbra la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la reflexión. En este contexto, se propuso como estrategia didáctica: el juego de roles donde se les solicitó que se paren desde otro lugar y que sus miradas y análisis las hagan como si fuesen inspectores de AFIP o que cumplan una función en la entidad bancaria o como proveedores o clientes del ente. De este modo, al desempeñar otro rol en relación con la empresa pudieron realizar otras comprensiones que les permitió ver opciones distintas en un análisis desde lo general hacia lo particular.

Otro dispositivo utilizado fue la narrativa para resolver la elaboración de un informe, en el que narraron experiencias que mostraron la construcción de conocimiento profesional, destacando posibles decisiones en el contexto de la práctica profesional del Contador al abordar el asesoramiento a los posibles clientes. Esta propuesta surge del caso simulado que les tocó trabajar durante el cuatrimestre, en el que se les solicitó que asesoren sobre una determinada problemática y que lo narren en un informe profesional luego de la investigación realizada. Este dispositivo no solo ayudó a mejorar la práctica docente, sino

que posibilitó en los y las estudiantes un aprendizaje espiralado con rectificaciones y ratificaciones. Se destaca que los dispositivos utilizados fueron instrumentos, artificios, mediadores de procesos de reflexión tanto en los docentes como en los estudiantes. La experiencia de intervención realizada muestra lo que sostiene Sanjurjo (2009, p.32), que un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica. Es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción”. A partir de la experiencia, se considera que un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado en la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta y reconfigura continuamente.

La intervención realizada lleva a considerar la importancia de la praxis, entendida como acción más reflexión más acción. El concepto de praxis aportado por Freire (1970) hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien es claro que para Freire la reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua si no están mediadas por la reflexión, que permite darse cuenta, tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. La conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes. En palabras de Steiman (2018) la práctica es una forma de acción que no solo incluye las interpretaciones del sujeto y los otros implicados, sino que requiere deliberación sobre los medios y preocupación sobre los fines, reflexionando por medio de un razonamiento práctico que se sostiene en una sabiduría práctica que configura un sentido ético.

Al respecto, Dewey (1967), a principios del siglo pasado, distinguía la acción rutinaria de la acción reflexiva. Donde la primera es generada por impulso desde el sentido común, en cambio la segunda es pensada, reflexionada a través de teorías. De este modo, la reflexión adquiere un tono diferente, construye conocimiento a través del análisis de la intuición, de la emoción y de la pasión, impulsando la acción reflexiva, creando el hábito reflexivo. La construcción de ese hábito requiere de pasión, emoción e intuición, dado que la acción

reflexiva es interpretativa y está caracterizada por la subjetividad. En este sentido, Dewey plantea dos momentos básicos: la duda y la búsqueda. En la duda surge la inquietud que abre la posibilidad de búsqueda. Considera que las condiciones del proceso reflexivo son: a- mentalidad abierta: abrirse a otros; b- responsabilidad: responsable porque hace a la construcción de la profesionalidad; c- entusiasmo: para que la intervención sea significativa debe haber entusiasmo. En la misma línea, Schon (1998) retoma la idea de Dewey (1967) sobre el aprender haciendo y refiere que el conocimiento está en la acción. En los años 80 preocupado por la formación de los profesionales plantea la categoría de prácticum reflexivo y lo aborda desde el interrogante: ¿Cómo resuelven los profesionales y las profesionales sus problemas laborales de la práctica? A partir de este interrogante sostiene que es necesario traer problemas de la práctica profesional al entorno académico, ya que esos profesionales cuando se encuentran con problemas de la práctica hacen un trabajo distinto, juegan con un conjunto de intuiciones, experiencias, acopio de casos, además, saberes. Los discursos de los egresados dan cuenta que con los conocimientos no se resuelven los problemas laborales de la práctica. Hay mucha o demasiada teoría en la carrera, es necesario traer problemas a la formación. En este sentido, la problemática construida a partir de la lectura de las dificultades de los estudiantes de recurrir a la teoría durante la carrera para resolver cuestiones de la práctica, dio lugar a la intervención propuesta para colaborar en la mejora de la dificultad planteada.

Se concluye que la enseñanza de la práctica profesional tiene que fundamentarse en un conocimiento sistematizado. La propuesta, a partir de la experiencia realizada, es sistematizarla desde la práctica reflexiva, captando la experiencia como una totalidad, no parcializada, fragmentada. Es decir, interpretar la práctica desde categorías construidas y en construcción, ya que la realidad es la que interpela e invita a la construcción de la experiencia. Sistematizar la enseñanza de la práctica profesional desde una práctica reflexiva consiste en: 1- captar la experiencia como una totalidad; 2- no siempre reflexionar sobre lo mismo, no se puede valorar del mismo modo cada categoría. Cada experiencia profesional tiene algo sustantivo, interpretativo. 3- deconstruir la totalidad dada para analizarla y rearmarla; 4- objetivar las decisiones, deconstruir la experiencia, objetivando las decisiones; 5- develar los supuestos, interpelar las decisiones. Los problemas profesionales se trabajan con información teórica, requieren de teoría para analizarlos, interpretarlos, resolverlos. La propuesta es analizar los problemas profesionales desde un enfoque hermenéutico, reflexivo y crítico

desde un análisis casuístico. De este modo, se puede aseverar que la práctica produce conocimiento a través de la implementación de dispositivos que posibilitan la reflexión sobre la práctica.

Finalmente, y a modo de cierre, lo desarrollado hasta aquí muestra un avance que acompaña al proceso de enseñanza y de aprendizaje desde la acción, desde la experiencia y que conlleva a la construcción de conocimiento profesional y a la mejora continua de la práctica profesional docente. Lo elaborado se considera un mínimo aporte, ya que hay mucho por hacer. Si se plantea como propuesta superadora porque tienen en la experiencia realizada las intervenciones de los estudiantes, permitiendo que se cuestionen métodos y teoría desde la experiencia en el medio, en el territorio. De allí que se prevén actividades de extensión universitaria. Las mismas se llevan a cabo a partir de demandas del medio, donde las y los estudiantes se relacionan con instituciones (ONG) en proyectos comunes, supervisados por los docentes de la cátedra. Este intercambio de saberes y discursos acompaña al logro de intervenciones fundamentadas teóricas y éticas. La autora de este trabajo considera que los profesionales docentes están invitados a la búsqueda de un mundo amigable, democrático, colaborativo, solidario, que garantice derechos, que le importe el medio ambiente, ya que la práctica no es aplicación de la teoría, sino que la teoría construye práctica y la práctica construye teoría. Por ello, es necesario encontrar un formato de sistematización, partiendo de la captación de la experiencia, de aprender en la experiencia. En otras palabras, reconstruir experiencias de práctica a través del análisis casuístico para seguir construyendo, deconstruyendo y develando decisiones en la formación de profesionales reflexivos.

Y como epílogo las palabras de Maggio (2018);

“Lo que sigue es complejo y es incierto. Preparar a nuestros estudiantes para vivirlo requerirá no solo nuestro mayor esfuerzo imaginativo, sino prácticas que de modo coherente pongan en juego aquellas habilidades que soñamos con favorecer para hacer del mundo un lugar mejor y más justo”

## 8. Bibliografía

Aarón González, M. A. (2016). “El contexto, elemento de análisis para enseñar”. Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 34-48. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Abbot, A. (2003). “Écologie Liée. A propos du système des professions in Menger P-M. Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisation, évolutions.” Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme

Agudelo Pasos, B. R. (2009). “Identidad y formación profesional. Una perspectiva de construcción en relación”. Revista CES Psicología, 2, 20-34

Ahmed, S. (2019). “Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros”. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Ahmed, S. (2020). “La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría”. Buenos Aires: Caja Negra.

Anijovich, R Compil. (2010). “La evaluación significativa”. Bs. As.: Paidós.

Anijovich, R, Gonzalez, C. (2011). “Evaluación para aprender conceptos e instrumentos”. Bs As: Ed Aique.

Ardoino, J. (2005). “Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica”. Buenos Aires: Noveduc y UBA.

Ardoino, J. (1997). “La implicación” recuperado de: <https://es.slideshare.net/rcalderonvivar/la-implicacin-texto-de-jacques-ardoino>

Barad, K. (2007). “Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning”. Durham, NC: Duke University Press.

Barbier, J.M. (1993). “La evaluación en los procesos de formación”. Bs. As.: Paidós.

Becher, T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. Bs. As: Revista Pensamiento Universitario.

Beltrán, M; Lucero, A; Guerra García, M; Martínez Sánchez, M. (2014). “ El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad”. Revista Argentina de Educación Superior RAES / Año 6/ Número 9.

- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2004). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". *Forum Qualitative Social Research*, 6.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). "La investigación biográfico-narrativa en educación- Enfoques y metodología". Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2012[1964]). "Los herederos: los estudiantes y la cultura". Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2003). "Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto". Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. (2003). "La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E y Palou de Maté, C. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Bs. As.: Paidós
- Camilloni, A; Cols, E; Basabe, L; Feeney, S (2007): "El saber didáctico". Bs. As. Paidós.
- Camilloni, A. (2010). "La formación de profesionales universitarios", en *Gestión Universitaria*, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza vol. 02 N.º 02, marzo
- Camilloni, A. (2012). "Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas" *Revista Actualidades Pedagógicas*. N° 59 Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia (p 15-32)
- Camilloni, A. (2013). "De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas" en Stubrin, Adolfo
- Camilloni, A (2013). "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario en Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender". Gustavo Menéndez et al. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. (2014). "Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general en Didáctica general y didácticas

específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior” compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book. ISBN 978-987-1697-08-3 (p.21- 31)

Camilloni, A. (2016). “Justificación de la didáctica. Por qué y para que la didáctica” recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes.pdf>. (p.2-12).

Camilloni, A. (2016). “Tendencias y formatos en el currículo universitario”. Revista Itinerarios Educativos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe Año 9 N° 9 (p. 59-97).

Camilloni, A. (2018). “ Didáctica y Currículo Universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico”. Intercambios. Dilemas y transiciones de la Education Superior 5(2), (12-23) Universidad de la República del Uruguay.

Caporossi, A. (2006). “Lo grupal en el aula” recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ndtXnR8HDuIvKSZDKL3T8S2aeBS1d32/view?usp=sharing>

Carlino, P. (2001). “Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades”. Artículo presentado a Revista Lectura y vida. Pág. 1., Buenos Aires.

Castro Gómez, S (2005). “La hybris del punto cero” recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>

Cobo, J. M. (2003). "Ética profesional", 4º de Pedagogía (curso 2003-2004), Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

Connelly & Clandinin (1995). “Relatos de experiencias e investigación narrativa”. Barcelona: Ed. Laertes.

Consejo Profesional de Ciencias Económicas recuperado de <https://www.cpcesfe2.org.ar/>

Davini, M.C. (2015). “La formación en la práctica docente”. Ed especial Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.:Ed. Paidós.

Dewey, J. (1967). “Experiencia y Educación”. Buenos Aires: Ed. Losada

- Dewey, John (1998). “Como Pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo”. Barcelona: Editorial Paidós.
- Díaz, N. (Comp). (2003). “Tensiones entre Disciplinas y Competencias en el Currículum Universitario. Santa Fe. Ediciones UNL. ISBN 978-987-657-886-8 (99-114)
- Dubar, C; Tripier, P. (1998). “Sociologie des Professions” París: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1967). “ La división social del trabajo”. Ed Schapire, Buenos Aires. Prólogo a la 2da edición y ss.
- Fernández Pérez, J. (2001). “Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión”. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.3, No. 1, 2001.
- Edelstein, G. (1999). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni, A y otras 1999 corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As.: Paidós.
- Edelstein, G. (2002). “Problematizar las prácticas de enseñanza”. Revista Perspectiva vol 20. N° 02.
- Evetts, J. (2003). “ Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería”, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154.
- Facultad de Ciencias Económicas y Estadística UNR-orígenes, recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad\\_de\\_Ciencias\\_Econ%C3%B3micas\\_y\\_Estad%C3%A1stica\\_\(UNR\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Ciencias_Econ%C3%B3micas_y_Estad%C3%A1stica_(UNR))
- Fanlo, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo?": Foucault, Deleuze, Agamben.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M Wittrok (comp) La investigación en la enseñanza. Barcelona. Paidós.
- Fernández, L. (1994). “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Bs. As.: Paidós.
- Foucault, M. (1980). “ Microfísica del poder”. Madrid: La piqueta ed.
- Freidson, Eliot (2003). “El alma del profesionalismo”, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coord.), Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 67-91.

- Freire, P. (1993). "Pedagogía de la esperanza". México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). "La importancia de leer y el proceso de liberación". México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G.; Poggi, M; Tiramonti, G. (1991). "Las instituciones educativas. Cara y ceca". Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Galeano, E. (1998). "Patatas arriba. La escuela del mundo al revés". 1era ed, Buenos Aires: Editorial Catálogos
- García-López, Rafaela, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010). "Ética profesional docente". Madrid: Editorial Síntesis.
- Garrido Casal, (2010). "La profesión del Contador Público". En el Boletín de Lecturas Sociales. Año 4 n° 17. UCA FCE Buenos Aires
- Gewerc, A. (2001). "Identidad Profesional y trayectoria en la universidad". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 5,1-15.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). "Víctor: profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela". Revista de Educación, 321, 371-398.
- Gómez Campo V, Tenti Fanfani E (1989). "Universidad y profesiones. Crisis y alternativas". Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila
- Grinberg, S. & Langer, E. (2013). "Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento". Revista del IICE, 34, 29-46.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (2000). "La mediación pedagógica apuntes para una educación a distancia alternativa", México: Cicus -La crujía.
- Gyarmati, Gabriel et. al, (1984). "Las profesiones, dilemas del conocimiento y del poder" Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Habermas, Jürgen (1968). "Conocimiento e interés". Madrid: Ed Taurus
- Hargreaves, A; Earl L y Ryan J (2000). "Una educación para el cambio", México: Sep – Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). "Capital profesional". Barcelona: Morata
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). "Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation". Teaching and Teacher Education, 11, 33-49
- Hernández Estebe, E. (2010). "La historia de la Contabilidad, vía privilegiada de

aproximación a la investigación histórica”. Madrid: Real Academia de Doctores de España.

Jackson, P. (1975). “La vida en las aulas”. Madrid: Ed. Marova

Kemmis Stephen y Mc Taggart, Robin (1988). “Cómo planificar la investigación acción”  
Barcelona: Ed. Laertes.

Knight P. (2005). “El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia”.  
Madrid: Ed Narcea.

Lander, E. (Comp.) (2001). “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas”. 2da ed. Buenos Aires.: Ciccus Ediciones.

Litwin, E. (2008). “El oficio de enseñar”. Bs. As.: Ed Paidós.

López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). “La evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias”. Madrid: Ed. Narcea.

Lucarelli, E. (comp 2000). “El asesor pedagógico en la Universidad de Buenos Aires”. Bs. As.: Paidós.

Maggio, M. (2018).” Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy”. Documento Básico. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Bs. As.: Fundación Santillana.

Marx, K. (2009). “Capítulo inédito”.Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844. Buenos Aires: Ed Siglo XXI

Max Weber (1964). “Economía y Sociedad”. FCE, México. Tomo I Parte II Ap.24 a 30. Max Weber (2003). “ La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo” Fondo de Cultura Económica; México.

Mc Ewan, H y Ellan,K (1998) compiladoras. “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”. Bs. As.: Ed. Amorrourtu.

Moratalla, A. (2010). “Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional”, en Mauricio Correa

Morin, E. (1994). “Epistemología de la complejidad”. En: Prigogine y otros. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.

Nicastro, S. (2006). “Revisitar la mirada sobre la escuela”. Rosario: Homo Sapiens.

Panaia, M. (2007). “ Una revisión de la Sociología de las Profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina” en Revista Estudios del Trabajo N.º 32 Segundo semestre 2006 (pp.121-165)

Panaia, M. Comp. (2009). "Inserción de Jóvenes en el mercado de trabajo". Bs. As: La Colmena.

Parsons. T. (1999) . "El sistema social".Buenos Aires: Ed Paidós.

Parsons, T. (1986). " Biografía intelectual". Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, pp. 7-79

Pérez, E.(2016). "El conflicto en las instituciones escolares" recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>

Perrenoud, P. (2005). "Diez nuevas competencias para enseñar". Barcelona: Ed. Grao.

Perrenoud, P. (2006). "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Barcelona. Ed. Grao.

Perrenoud, P. (2008). "La evaluación de los alumnos". De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas". Alternativa pedagógica. Bs. As.: Ed. Colihue.

Pierre Pastré, Patrick Mayen et Georges Vergnaud (2006). "La Didactique Professionnelle" Revue Francaise de Pédagogie N° 154 janvier, février et mars (p 145-198)

Plan de estudios de la carrera de Contador Público, (2018). Expte. N°22846/18-FCE y E-UNR.

Porta, L. (2010). "La investigación biográfica narrativa en Educación". Entrevista a Antonio Bolívar. Revista de Educación.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quiroga, A. (2009). "Enfoques y perspectivas en psicología social". Bs. As.:Editorial Cinco.

Rivera Cusicanqui, S (2010). "Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores". Bs. As.: Ed. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S (2017). "Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui". Canal Encuentro.

Rockwell, E. (2011). "La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires: Ed. Paidós.

Sally Brown, G. (Eds.)(2003). "Evaluar en la universidad. Problemas y enfoques". Madrid: Ed. Narcea. .

Sanjurjo, L. (2003). "Volver a pensar la clase". Rosario: Ed. Homo Sapiens

Sanjurjo, L. (2002). "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (coord.) (2009). "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales". Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2017). "La formación en las prácticas profesionales en debate". Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (2), 119-130, 2017 ISSN en línea 2344-9594 | [tramas@unsa.edu.ar](mailto:tramas@unsa.edu.ar) recuperado de | [http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index\\_122](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index_122).

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos". Barcelona. Paidós.

Schon, D. (1998). "El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan". Barcelona: Ed. Paidós.

Segato, R. (2015). "La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda". Buenos Aires: Ed. Prometeo Libros.

Shulman, L. S. (1999). "Foreward en Gess-Newsome, J., Lederman, N. G. (eds.), Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education". Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. IX-XII.. Talanquer, V., Novodvorsky, I., Slater, T. F., Tomanek, D., A

Smith, L. (1999). "Decolonizing Methodol" recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265809798\\_Decolonizing\\_Methodologies\\_Research\\_and\\_Indigenous\\_Peoples](https://www.researchgate.net/publication/265809798_Decolonizing_Methodologies_Research_and_Indigenous_Peoples)

Souto, M. (1999). "Grupos y dispositivos de formación". Bs. As.:Novedades Educativas.

Souto, M. (1993). "Hacia una Didáctica de lo Grupal". Buenos Aires: Miño Dávila Editores.

Souto, M. (1998). "La Clase escolar. Una Mirada desde la Didáctica de lo Grupal", en Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Steiman, J. (2018). "Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una práctica reflexiva". Bs. As.:Miño y Dávila Editores.

Stenhouse, L. (1984). "Investigación y Desarrollo del currículum" Madrid: Ed. Morata.

Tenti Fanfani E y Gómez V. (1989). "Universidad y profesiones. Crisis y alternativas". Bs. As.: Ed. Miño Dávila.

Universidad Nacional de Rosario-orígenes recuperado de <https://unr.edu.ar/historia/>

Urteaga, E. (2008).” Sociología de las profesiones, una teoría de la complejidad”.  
Universidad  
del País Vasco; Rev. Lam 18 (2008-I) (169-198)

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2009). “Estrategias de investigación cualitativa”.  
Barcelona: Gedisa S.A.

Vera Godoy, R. (2008). “Comunidad de aprendizaje en: El taller de educadores, una  
herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica”. Programa de  
Acompañamiento a Docentes Noveles. Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos  
Aires, 20, 21 y 22 de mayo de 2008 (campus virtual)

Wasserman, Selma (1999).”El estudio de casos como método de enseñanza”.Bs As.:  
Amorrortu Editores.

Yedaide, M. (2021). “Pedagogía y Universidad: Relatos (im)posibles”. Mar del Plata:  
Universidad Nacional de Mar del Plata. En prensa.

Yuni, J. A. y Urbano, C. (2006). “Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción  
científica”. Vol3. Córdoba: Ed. Brujas

Zabalza, M. A. (2004).”Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo  
profesional”. Madrid: Ed. Narcea.