

26° ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS DEL  
ÁREA CONTABLE  
16° SIMPOSIO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN CONTABLE

---

**Eje Temático: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CONTABILIDAD.**

---

LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL DURANTE EL ASPO COMO  
POSIBILIDAD DE CAMBIO EN EL DICTADO DE CONTABILIDAD GENERAL PARA  
COMERCIO INTERNACIONAL EN LA UNLu

---

**AUTORES: DELLA BONA LUCIANO<sup>1</sup>  
BONAVITA MARÍA PAULA<sup>2</sup>**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

**10/2020**

---

---

<sup>1</sup> Lic. en Administración (UNLu) - Contador Público (UNLu) – Esp. en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas (UBA) Especialista en Educación Superior y TIC (MEN) Profesor Adjunto Universidad Nacional de Luján

<sup>2</sup> Lic. en Administración (UNLu) - Contadora Pública (UNLu) – Esp. en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas (UBA) Especialista en Educación Superior y TIC (MEN) JTP Universidad Nacional de Luján

## Resumen

A partir de las experiencias en el dictado de clases de manera no presencial abordadas y llevadas adelante durante el primer cuatrimestre de 2020 en la asignatura “Contabilidad General” correspondiente al primer cuatrimestre del plan de estudios de la carrera “Licenciatura en Comercio Internacional” de la Universidad Nacional de Luján, y a la luz de los resultados obtenidos se busca generar una propuesta de enseñanza enmarcada en la Educación a Distancia.

Esta intención se ve además motivada en la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Luján, (SIED-UNLu) por Resolución del Honorable Consejo Superior del 26 de abril de 2019, RESHCS-LUJ:0000159/2019 que busca definir la forma en que la UNLu entiende, organiza y garantiza la calidad de sus propuestas educativas cuya opción pedagógica y didáctica sea la modalidad a distancia y aquellas que contengan algún nivel de virtualización, con el objetivo de satisfacer las distintas necesidades de formación académica en el marco de los lineamientos generales del Proyecto Institucional.

Si bien, se debe tener en cuenta que la UNLu ya planteó algunos marcos normativos coyunturales que permitieron y permiten establecer vinculaciones con la modalidad a distancia. Tal es el caso del procedimiento interino a aplicar en los casos previstos en el Artículo 20 del Régimen General de Estudios, y además la Disposición de Secretaría Académica Nº 904/16, en los artículos 2º y 3º hacen referencia a la solicitud de actividad no presencial o de tutoría y dan cuenta de algunas de las articulaciones necesarias entre: los Departamentos, los Coordinadores de Carrera y la Secretaría de Asuntos Académicos que ya permitirían el dictado de manera semi presencial. La creación del SIED-UNLu y los objetivos de incorporar este tipo de propuestas se empiezan a hacer más palpables para las futuras ofertas educativas de esta Universidad.

Con este propósito, este estudio busca resignificar la experiencia reciente tratando de comprender los discursos de docentes y estudiantes sobre las percepciones que han tenido en esta experiencia. Por otro lado, se compararán y analizarán los resultados de la cursada de esta asignatura en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial con los de la cursada de 2019 de manera presencial, con el objetivo de entender las diferencias o similitudes en los desempeños de las distintas propuestas pedagógico-didácticas.

Por último, y en base al diagnóstico situacional realizado sobre las posibilidades de desarrollar una propuesta de cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu de manera semipresencial o a distancia a partir de las experiencias implementadas durante el desarrollo de la asignatura en la Sede Luján de manera no presencial, que pueden brindarnos antecedentes y experiencias, se realizará una propuesta de intervención futura, en la que se detallaran objetivos y estrategias.

**Palabras clave:** Educación a distancia – enseñanza – aprendizaje -contabilidad

## 1- Introducción

El año 2020, nos vino a desafiar para que repensemos nuestras prácticas de enseñanza y propongamos nuevas formas de guiar y mediar en el aprendizaje de nuestros estudiantes en un entorno en que la presencialidad no será el principal modo de encuentro.

La experiencia de no cursar en forma presencial durante el primer cuatrimestre permitió a nuestros estudiantes comenzar a manejar su aprendizaje de manera más autónoma, aunque con bastante resistencia. En este contexto, es en el que el rol docente, en su tarea central de la enseñanza, de acuerdo a las investigaciones de Gary Fenstermacher (1989), enfatizó su función de permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje con mayor autonomía. La tarea de la enseñanza, desde la mirada de este autor, consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender. El profesor no transmite o imparte el contenido. La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de los estudiantes de “estudiantar” (ser estudiante) y mejorar sus capacidades de hacerlo. El profesor más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante es capaz de adquirir el contenido, aprende. En estos términos, se ha remplazado la consecuencia del aprendizaje por el perfeccionamiento de la actividad de estudiar como una de las tareas centrales de la enseñanza.

Por otro lado, se modificó el vínculo del estudiante con sus pares y sus docentes, y la organización del tiempo. La manera de encontrarnos tendrá ahora otras implicancias, otros tiempos, otras formas de relacionarnos. Debemos considerar esto como una oportunidad y un desafío para todos los implicados en este vínculo pedagógico para encontrar el ritmo de estudio, de trabajo, de encuentros sincrónicos y asincrónicos, de entregas de las producciones solicitadas, de evaluaciones, de parciales, de integradores, etc.

Este trabajo se propone analizar las experiencias abordadas y llevadas adelante durante el primer cuatrimestre de 2020 en la asignatura “Contabilidad General” correspondiente al primer cuatrimestre del plan de estudios de la carrera “Licenciatura en Comercio Internacional” de la Universidad Nacional de Luján con el objetivo de comprender la propuesta y el diseño de prácticas de enseñanza y evaluación en el ámbito universitario aprovechando las aulas virtuales que nos brinda la Universidad, a la luz de los resultados obtenidos con la intención de generar una propuesta de enseñanza enmarcada en la Educación a Distancia.

Esta intención se ve además motivada en la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Luján, (SIED-UNLu) por Resolución del Honorable Consejo Superior del 26-04-2019, RESHCS-LUJ:0000159/2019 que busca definir la forma en que la UNLu entiende, organiza y garantiza la calidad de sus propuestas educativas cuya opción pedagógica y didáctica sea la modalidad a distancia y aquellas que contengan algún nivel de virtualización, con el objetivo de satisfacer las distintas necesidades de formación académica en el marco de los lineamientos generales del Proyecto Institucional. De esta manera, los propósitos de incorporar este tipo de propuestas se empiezan a hacer más palpables para las futuras ofertas educativas de esta Universidad.

Por otro lado, previo a la llegada de la situación de aislamiento social que estamos atravesando, una de las problemáticas que venimos afrontando desde hace más de dos décadas, es la superpoblación en las aulas, con comisiones que superan los 100 estudiantes hacinados en aulas para 60, número que tampoco sería adecuado para una propuesta educativa de calidad. En estas condiciones, la práctica pedagógica se ha sustanciado a través de un sistema de transmisión – recepción, característico de las clases magistrales expositivas/dialogadas, en las que la actividad

del alumno se reduce a escuchar y plantear las dudas que le surgen a partir de la exposición del tema. La posibilidad de implementar otro tipo de estrategias didácticas se ve complejizada por esa problemática. Los desafíos planteados por los docentes, tanto dentro del intercambio dialogado en la explicación de un tema como en las tareas asignadas para la profundización de los mismos fuera de la clase presencial generalmente son compartidos por los estudiantes más aventajados aunque los docentes intenten democratizar y hacer circular la palabra.

Además, se hace imposible poder evaluar desde las concepciones actuales. En términos de Anijovich (2016):

Una evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. (...) Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos.” (2017:13).

Ante esta situación problemática, se intentará reflexionar y comprender que aspectos de la experiencia desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2020, nos pueden brindar antecedentes y experiencias para la elaboración de propuestas semipresenciales o a distancia de esta asignatura en futuros cuatrimestres.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas a tener en cuenta para desarrollar una propuesta de cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu de manera semipresencial o a distancia?

¿Cuáles son las experiencias implementadas durante el desarrollo de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial que pueden brindarnos antecedentes y experiencias para poner en marcha una propuesta de manera semipresencial o a distancia?

¿Cuáles fueron los resultados de la cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial en comparación a la cursada de 2019 de manera presencial?

### **Objetivos**

- Describir las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas a tener en cuenta para desarrollar una propuesta de cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu de manera semipresencial o a distancia.
- Identificar las experiencias implementadas durante el desarrollo de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial que pueden brindarnos antecedentes y experiencias para poner en marcha una propuesta de manera semipresencial o a distancia.

- Comparar y analizar los resultados de la cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial con los de la cursada de 2019 de manera presencial

### **Aspectos metodológicos.**

Para esta investigación se planteó una lógica combinada, **cuantitativa/cualitativa**.

Por un lado, se abordó desde una lógica **cualitativa**, teniendo en cuenta que el propósito, en términos de Maxwell (1996), es la comprensión del significado que tienen los sucesos, situaciones y acciones, **en este caso de las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas** implementadas durante el desarrollo de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial que pueden brindarnos antecedentes y experiencias para poner en marcha una propuesta de manera semipresencial o a distancia.

Para comprender estas significaciones se partió desde la perspectiva de sus propios participantes, **los docentes y estudiantes de esa cursada**, y qué explicaciones dieron ellos de sus propias experiencias. Tal como establece Maxwell, en la investigación cualitativa, no sólo se pone el interés en los sucesos y comportamientos, sino también en cómo los participantes del presente estudio son sensibles a ellos y cómo estos entendimientos influyen sus comportamientos. Al respecto, Sautú considera que esta estrategia metodológica se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad, de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad. (Sautú, 2003: 32)

Además, Sautú establece que la metodología cualitativa es un estudio en el cual el “lenguaje” es una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis buscan comprender la interacción mutua entre actores, la **construcción de significados** y el contexto en el que actúan forma parte del tema a investigar. (Sautú, 2003: 32)

En este sentido, el rol del investigador, ha sido reflexivo, tratando de ejercer la menor influencia sobre los participantes, sus creencias y fundamentos, y además tratando de conocer su lenguaje, comprender sus emociones, descubrir sus valores. (Palermo, 2002) Igualmente, es preciso aclarar que en este caso, quien realiza el trabajo exploratorio forma parte del equipo docente de la asignatura analizada.

Por otro lado, se aplicó la investigación **cuantitativa**, a través del análisis estadístico de datos secundarios, se apoya en el supuesto de que es posible y válido abstraer aspectos teóricamente relevantes de la realidad para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, de constantes, que sostengan generalizaciones teóricas, (Sautú, 2003: 32) En este caso los datos cuantitativos solo se utilizarán para cotejar los resultados en términos de condiciones finales de los estudiantes de manera comparada entre las cursadas de 2019 y 2020, presenciales y no presenciales respectivamente.

### **Técnicas**

En la investigación cualitativa, la obtención y el análisis de los datos no están separados, sino que hay un movimiento dialéctico y una interconexión entre ambas instancias. Este trabajo consideró además la relación entre teoría, empiria y teoría, así como las estrategias de triangulación entre las diferentes estrategias que apuntan a la complejidad del hecho educativo.

En tanto la investigación cualitativa busca la interpretación a partir de un movimiento dialéctico entre la empiria y la teoría, es necesario considerar la influencia del investigador sobre el contexto que analiza, mediante la incorporación de sus

interpretaciones en el acervo de conocimiento de los actores y por lo tanto, el significado de las futuras acciones de éstos. Estas consideraciones remiten al problema de la doble hermenéutica (Vasilachis, 1992).

Las metodologías **cuantitativas** privilegian entre otros los estudios de caso basados en entrevistas no estructuradas, la observación, la narrativa y el análisis del discurso. (Sautú, 2003: 30)

En este sentido, la técnica elegida para conocer los significados que tienen los docentes y estudiantes sobre **las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas** implementadas durante el desarrollo de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial que pueden brindarnos antecedentes y experiencias para poner en marcha una propuesta de manera semipresencial o a distancia en la primer etapa de este estudio, fue la entrevista en profundidad de una serie de casos elegidos entre los estudiantes que resultaron con diferentes condiciones finales de cursada y una de las docentes del equipo, para lo cual el instrumento será una guía de entrevista semi estructurada.

En la etapa **cuantitativa**, se construyeron cuadros comparativos y gráficos entre los resultados obtenidos por los estudiantes de manera comparada entre las cursadas de 2019 y 2020, presenciales y no presenciales respectivamente.

#### **Tipo de Diseño: Estudio de caso**

Este trabajo, ha sido realizado tomando como unidad de análisis las cuatro comisiones de la asignatura en cuestión correspondientes a la Sede Luján, desarrolladas de manera no presencial, todas en una misma aula virtual, sin la asignación de subgrupos ni para las clases asincrónicas como tampoco para los encuentros sincrónicos. Esta unidad de análisis se ha configurado como un caso particular de estudio.

Al realizar un estudio de caso, se *comprenden* uno o varios casos en forma particular, y se llega al fondo de cada uno, es por esto que es prudente denominar a estas conclusiones como generalizaciones menores, las cuales pueden modificar a las generalizaciones mayores, se muestra de forma clara que la elección del estudio de casos no se hace con ánimo de construir la mejor producción de generalizaciones, el sentido esencial de este estudio es la particularización, no la generalización. Stake concluye al respecto:

En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (Stake: 1998, 23)

Sautú afirma que el método descansa fuertemente en entrevistas planteadas alrededor de unos pocos conceptos o ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo.

Por otro lado explicita que el estudio de caso (...) es particularístico, es decir está focalizado sobre una situación, hecho, programa, fenómeno en particular, aun cuando en su elección se tenga en cuenta que es un caso entre otros con los que comparte ciertos rasgos. La particularización y especificidad del caso es el eje del interés del investigador. (Sautú, 2003: 42)

## 2- Marco teórico

### Problemática del aprendizaje Universitario y Estrategias de Enseñanza

En primer lugar, teniendo en cuenta que los estudiantes de esta asignatura son ingresantes a la carrera de Comercio Internacional y que la misma pertenece al primer cuatrimestre de su trayectoria universitaria es importante conceptualizar, como señalan Halina Stasiejko y otras (2014) que:

El ingreso forma parte de un momento muy específico en la vida de quienes buscan constituirse como estudiantes universitarios. Durante su transcurso, diversas vicisitudes alientan o desalientan a los jóvenes, promoviendo la permanencia en el sistema o, tal vez, su abandono. El desgranamiento, la dilación y hasta la desvinculación de la actividad por parte de quienes comenzaron siendo partícipes de la actividad suelen ser realidades frecuentes.

En este sentido, Gary D. Fenstermacher acuña el término “estudiantar” para advertir el conjunto de tareas que implican el rol del docente:

Hay una gama de actividades vinculadas con la condición de alumno que complementan las actividades de la enseñanza. Por ejemplo, los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R de «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. Cuánto aprenda R del hecho de ser un estudiante es en gran medida una función de la manera en que «estudiante». Sin duda, parece raro usar la palabra «estudiantar» como verbo intransitivo. La extrañeza se debe probablemente al hecho de que hacemos desempeñar al término «aprendizaje» una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término «aprendizaje» funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. (Fenstermacher, 1989:5)

También es fundamental tener en cuenta las ideas previas que los alumnos que ingresan a la universidad tienen de ella y de los contenidos de las materias a cursar. Una **concepción o idea previa** es una manera de mirar la realidad desde un determinado enfoque o área. Generalmente están inacabadas, muchas veces se basan en aprendizajes erróneos producto de la experiencia cotidiana y son muy resistentes al cambio. En otras palabras, **una concepción o idea previa se hace obstáculo cuando bloquea el aprendizaje** y la única forma de remover los obstáculos es **“buscando por debajo de lo que se cree saber”**.

Por otro lado, Juan Carlos Seltzer (2002) al investigar la enseñanza de la contabilidad desde una didáctica creativa, señala que si se interpreta a la enseñanza como la facilitación de los procesos de construcción del aprendizaje, como un proceso dialéctico que surge en la práctica, en situaciones y en contextos específicos, la enseñanza no puede ser comprendida sin considerar sus interrelaciones con el sujeto alumno y la especificidad del contenido en juego. En relación al sujeto alumno, la enseñanza debe considerar sus saberes previos, el contexto social en el cual está inserto, la motivación en relación al contenido a presentar, etc. En cuanto al contenido en juego deberíamos entrar a definir qué es la Contabilidad y cuáles son los contenidos que merecen ser enseñados.

Juan Ignacio Pozo (1989) advierte que al admitir que los conceptos no son simples listas de rasgos acumuladas, sino que forman parte de teorías o estructuras más amplias, el aprendizaje de conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras. Por tanto, el proceso fundamental del aprendizaje sería la reestructuración de las teorías de la que forman parte los conceptos. Dado que las teorías o estructuras de conocimiento pueden diferir entre sí en su organización interna, la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo.

Si se elige este modelo de enseñanza de orientación constructivista se deben priorizar aquellos factores que lo facilitan: El aprendizaje se facilita cuando el alumno se enfrenta él mismo a tareas, basadas en situaciones problemáticas abiertas y de interés, el trabajo en grupos cooperativos permite que los alumnos menos avanzados reciban estímulos por parte de los más avanzados, debe facilitarse la conexión entre los grupos establecidos y comparar las conclusiones de cada uno.

Estas concepciones del aprendizaje desarrolladas en este Marco contextual, son aquellas que creo que deben formar parte de una propuesta pedagógico-didáctica desarrollada a través de un entorno mediado por las tecnologías digitales, como lo es el aula virtual. Estas teorías del aprendizaje priorizan la autonomía del estudiante y el rol activo que deberá asumir en este tipo de ofertas semipresenciales o a distancia.

### **El currículum en la Educación Superior**

Tanto en la propuesta presencial o en futuras propuestas semipresenciales o a distancia, el currículum tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante, y más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre toda su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo. (Sacristán J.G.; 2010) Todo diseño curricular es una invención social que refleja elecciones concientes o inconcientes concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en un momento determinado de la sociedad” (Sacristán J.G.; 1985)

Respecto del quehacer docente Sacristán dice que existen agentes culturales mediadores, como los profesores, los libros de texto y demás materiales didácticos. Existe una cultura desde la que propone contenidos para la currícula, está la cultura mediadora de los profesores, que propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales, y fruto de las interacciones entre todo eso, surge el conocimiento escolar trasladado a los alumnos. (Sacristán J.G.; 2010) Por lo tanto el proceso educativo es una actividad conjunta, en la cual interviene un currículum, el cual brindará un lineamiento a seguir, siendo el docente, el nexo entre estos contenidos y el estudiante, quien fundamentalmente realizará una apropiación de los mismos.

El currículo no es algo que se pueda definir únicamente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el **“currículo en acción”**; el currículo que se lleva efectivamente a la práctica. Así, pues, hay un currículo que es el “currículo establecido”, el currículo que está escrito, formado por los contenidos mínimos de los programas de cada una de las materias, donde figuran también las correlatividades que los alumnos tienen que cumplir, a veces también el número de horas que tiene cada una de las materias, la duración en semestres o cuatrimestres, también con frecuencia las normas pedagógicas, el régimen de promoción y los sistemas de calificación de la universidad, normas sobre cómo mantener la regularidad como, por ejemplo, el porcentaje de asistencia para conservar la regularidad que también deberán estar claramente definidos en todo tipo de oferta educativa. Y por otro lado, el “currículo en acción” que como señala Alicia Camillioni (2001) es justamente la puesta en práctica del currículo establecido a través del quehacer docente. Todo indica que el docente es el encargado de integrar el currículum y



su enseñanza a través de estrategias. El trabajo del docente consistirá entonces en acelerar la apropiación, por parte del alumno, de una realidad o porción de esta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola y de hecho transformándose, lo que constituye el objetivo del proceso cognitivo. Es en este proceso de apropiación y transformación de lo real en el que el profesor actúa como mediador entre la realidad objetiva y la experiencia de cada estudiante. Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos. (Edith Litwin, 2008) Ahora bien, en este proceso de integración de contenidos y enseñanza cuyo resultado esperado será el aprendizaje, debemos repensar las prácticas docentes y propuestas didácticas en un modelo de enseñanza no presencial.

### **Aportes de las tecnologías a la enseñanza universitaria**

La implementación del aula virtual a la asignatura objeto de estudio de este trabajo en cuatrimestres anteriores, ha sido el puntapié para que la tecnología se integre al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje como un componente que pretendió darle las características de flexibilidad, ubicuidad, asincronía e interactividad.

Con la mediación de la tecnología es posible crear nuevos escenarios y posibilidades en un medio digital y representacional que supone una ampliación o expansión de la realidad, que permite crear condiciones para que los estudiantes se apropien de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión e internalización. Así mismo, permitirá una socialización diferente, ofreciendo posibilidades de interacción entre estudiantes – docentes y entre estudiantes que estén geográficamente distantes, facilitando de esta forma el intercambio de experiencias, expectativas, actitudes y valores con individuos de otras culturas y contextos. Cada uno de estos aspectos propicia el desarrollo de la capacidad para coexistir con el cambio dinámico, la comunicación y colaboración en el contexto local y global dando lugar a cambios significativos en la forma de articular y desarrollar las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que se pueda estimular en cada uno de los estudiantes, el uso de formas nuevas y distintas de aprender y construir conocimientos.

Actualmente la Educación a Distancia se desarrolla en las Universidades Argentinas regulada desde junio de 2017 por la Resolución Ministerial 2641-E/2017, la cual ha derogado la Resolución Ministerial 1717/04.

### **Marco conceptual de la Educación a Distancia.**

Si bien el marco en el que se inicia esta propuesta surge de la obligatoriedad de la urgencia a la que nos ha sometido el ASPO, consideramos que debemos capitalizar esta experiencia para ofrecer otra forma de enseñanza y cursado de esta asignatura contable. En este sentido, creemos importante señalar algunos conceptos referidos a la Educación a Distancia.

El concepto “Educación a Distancia” ha adquirido hoy tal amplitud que se ha mimetizado con gran cantidad de expresiones y alternativas como: enseñanza on-line, enseñanza virtual, aprendizaje asincrónico, entre otros muchos sinónimos que se utilizan sin que sean claramente explicados, en este trabajo se pretende mantener la denominación “Educación a Distancia”, aunque sin excluir otras, entendiéndose, como la define María Teresa Watson:

La modalidad que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige. El

requerimiento de un tiempo y espacio compartido simultáneamente entre docentes y alumnos deja de ser un obstáculo para aquellos que se ven limitados por las distancias geográficas, su situación económica, laboral, familiar o de salud para lograr una formación sistémica. No descarta el vínculo presencial sino que su necesidad y frecuencia está definida por el resto de las variables en juego en cada proyecto de enseñanza. (María Teresa Watson, 2007, p.8)

En este sentido, la EaD se entiende como un proceso social y tecnológico anclado en un contexto histórico, que va configurando diferentes significados, discursos y prácticas que se instalan en el imaginario colectivo y que además intervienen en su aceptación, resistencia, desconfianza o rechazo.

La nueva RM 2641-E/2017 entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica en donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Dentro de esta definición quedan comprendidos los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

Por su parte la RM 1717/04 consideraba como Educación a Distancia a la modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción.

Un requisito fundamental, que plantea la RM 2641-E/2017 a las instituciones universitarias que incorporen la educación a distancia a la enseñanza de pregrado, grado o posgrado, es que deberán hacer explícito en el proyecto institucional su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) el cual incluye la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia. Este debe ser validado cada seis años.

En cumplimiento de esto, el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Luján, (SIED-UNLu) se crea por Resolución del Honorable Consejo Superior del 26 de abril de 2019. (RESHCS-LUJ:0000159/2019)

Según la RM 2641-E/2017, el SIED se define como el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancias. Es parte de un proyecto institucional en el que el SIED se enmarca e incluye la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia.

La construcción de este sistema, regula la opción pedagógica de la modalidad, y sobre todas las cosas asegura la calidad de sus propuestas educativas. A través del mismo se establece cómo estará organizada la modalidad en la Universidad, qué normativas tiene y cuáles necesita, qué recursos son necesarios, cómo se define la relación entre el Rectorado y las Unidades Académicas.

En los fundamentos de la creación del SIED-UNLU el HCS se posiciona acerca de cómo se concibe la enseñanza, qué entiende por aprendizaje, qué y cómo se evalúa considerando una comunicación mediada de manera particular entre docentes y estudiantes de la siguiente manera:

“Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. (Resolución 2641-E/17, p. 3)

Enseñar a distancia implica repensar los principios y fundamentos de la concepción de enseñanza del proyecto institucional de la UNLu sabiendo que la comunicación y por lo tanto, la relación pedagógica se concretan, en gran parte o en su totalidad, en forma mediatizada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En la Educación a distancia, la enseñanza y el aprendizaje son procesos mediatizados que, en el SIED-UNLu, se sustentan en los principios del enfoque sociocultural donde el diálogo mediado (García Aretio, 2012) se constituye en un pilar para la elaboración conjunta de conocimientos. A través de acciones sistemáticas de elección de estrategias, diseño y selección de recursos didácticos y organización de espacios de interacción y diálogo, se propicia el aprendizaje de los estudiantes. Los medios y estrategias resultan clave para crear espacios de convergencia, diálogo y negociación de significados y para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas y tecnológicas. La inclusión genuina de tecnología “da cuenta de propuestas que se construyen en tiempo presente porque se reconocen tanto los cambios epistemológicos en el plano de las disciplinas como las transformaciones sociales y culturales”. (Maggio, 2018)

La EaD en su desarrollo adquirió rasgos y características particulares que hasta hoy en día se mantienen y que además suelen ser compartidas por casi todos los sistemas de enseñanza a distancia más allá de la diversidad de denominaciones, estructuras, metodologías, organización, uso de tecnologías, tamaño de la institución, demandas diferenciadas y proyectos que cuenta.

Algunas de las principales características que menciona Lorenzo García Aretio (1994) en su trabajo “Educación Permanente. Educación a Distancia” son:

En primer lugar, se caracteriza por la separación profesor-alumno. A diferencia de los sistemas convencionales de enseñanza y aprendizaje en donde la relación profesor-alumno es cara a cara en un aula real, en la modalidad a distancia esta relación es diferida. El lugar donde se aprende no necesariamente es el mismo donde se enseña, aunque se pueden producir encuentros presenciales la mayoría del tiempo de formación del alumno transcurre alejada del docente. Con esta cualidad se supera el obstáculo del espacio físico sobrepoblado de las instituciones.

En segundo lugar, esta separación genera determinados modos de aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje se lleva a cabo de manera independiente, con mayor autonomía y flexibilidad. El estudiante debe desarrollar las capacidades necesarias para poder afrontar el proceso de aprendizaje. En palabras de García Aretio el estudiante: “debe aprender a aprender” y “aprender a hacer” pero de forma flexible, forjando su autonomía en cuanto a tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, al permitir la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación” (García Aretio, 1994: 45). Por otro lado, en la EaD el estudiante, no se encuentra totalmente aislado en su proceso de aprendizaje, sino que puede contar con apoyo-tutoría (presenciales o a distancia, individuales o grupales) como forma de enseñanza o guía.

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación como soporte en este tipo de educación, son en la actualidad la característica principal de la EaD. Las TIC permiten no sólo acortar las distancias, sino que a su vez ofrecen formas dinámicas de acceso y construcción del conocimiento. No se trata sólo de que los materiales formativos se encuentren en la red, sino también, de generar instancias de debate y encuentro entre los destinatarios en tiempo real, además de desarrollar nuevas estrategias o formas de estudio.

Por último, la comunicación bidireccional es un componente crucial dado que sin comunicación no existiría la educación. Para que esta se lleve a cabo se necesita de un emisor y un receptor de los mensajes educativos que se brindan. Este hecho, además, permite resaltar el fenómeno de la comunicación masiva ya que gracias a este tipo de educación se produce la eliminación de las fronteras espacio-temporales y se abre paso la democratización de la educación y la información, posibilitando la formación permanente.

En este sentido, el SIED-UNLU advierte que el acceso a la democratización del conocimiento a través de la igualdad de las oportunidades educativas ha sido desde las revisiones críticas del campo en los años '80, el sentido que justifica la adopción de esta modalidad de enseñanza mediatizada.

La RM 2641-E/2017 vino no solo a ordenar un nuevo marco de legalidad y validación para la EaD, sino también a garantizar la calidad de la misma, introduciendo cambios centrales en la regulación de la modalidad en el nivel superior con múltiples derivaciones.

Respecto del nivel de la enseñanza, el SIED-UNLU señala que:

Se propone colaborar con los profesores para que desarrollen “buenos” proyectos de enseñanza a distancia-virtual. ¿Por qué “buenos” y no el término: proyectos de Educación a Distancia virtual (EaDv) de “calidad”? Porque mientras que esta perspectiva se basa en el paradigma de la Excelencia (Perrenoud, 1996), la “buena enseñanza” (Litwin, 1998) se sustenta en otra postura ética. Gary Fenstermacher (1989) ha señalado: “Los alcances de la palabra buena difieren del planteo en el que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa, esto es acorde con objetivos que se anticiparon. Por el contrario, la palabra buena, tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse en principios morales y son capaces de provocar acciones por parte de los alumnos. (...) en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”.

Igualmente, considerando que nuestra propuesta es la de ofrecer esta asignatura de manera semipresencial y no la de crear la carrera de Comercio internacional bajo esta modalidad debemos tener en cuenta que previamente, la UNLU ya planteó algunos marcos normativos coyunturales que permitieron y permiten establecer vinculaciones con la modalidad a distancia. Tal es el caso del procedimiento interino a aplicar en los casos previstos en el Artículo 20 del Régimen General de Estudios, aprobado por Resolución RESHCS-LUJ: 0000996-15, el cual indica:

En los casos en que por razones de índole académica o por la dinámica de la propia institución se considere conveniente, la Universidad podrá implementar modalidades no presenciales o actividades de tutoría. La reglamentación correspondiente establecerá tanto las condiciones como la manera en que se implementarán estas modalidades de dictado de actividades académicas.-

Por otro lado, se debe tener en cuenta lo expuesto en la Disposición de Secretaría Académica N° 904/16, que en los artículos 2º y 3º hacen referencia a la solicitud de actividad no presencial o de tutoría y dan cuenta de algunas de las articulaciones necesarias entre: los Departamentos, los Coordinadores de Carrera y la Secretaría de Asuntos Académicos. Esta solicitud debe incluir la modalidad de dictado, detallando los fundamentos y la manera de llevarla a cabo.

Como marco teórico del desarrollo del diagnóstico y la propuesta de intervención de este Trabajo, es muy importante resaltar que la definición y aprobación del SIED por el Consejo Superior de

cualquier universidad, da cuenta de un ejercicio muy interesante en el que es preciso lograr nuevos consensos, discusiones, acuerdos y revisiones de propuestas previas y nuevas que posibilitan llevar adelante la gestión de programas y proyectos en la modalidad de EaD. Con la exigencia de un sistema institucional esta toma otra relevancia que genera que la universidad se ponga a pensar cómo es, o cómo quisiera que sea, su sistema de educación a distancia y lo articule con su plan estratégico de desarrollo, profundiza el compromiso institucional con el tema en cuestión.

### **3- Diagnóstico**

Durante el primer cuatrimestre de 2020 vivimos una situación excepcional radical en todos los ámbitos y sentidos. Una situación muy difícil para todos, que en el plano educativo, tuvimos que pasar, en cuestión de horas, de un sistema presencial a uno virtual casi improvisadamente. Actualmente los docentes nos encontramos experimentando con algo no previsto, toda una experiencia con la que no contábamos y de la que no tenemos referencias válidas previas.

El avance inexorable de la tecnología se coló en todas las aristas de la vida cotidiana, y en tiempos de pandemia e hiperconectividad, la relación de los estudiantes frente a una nueva forma de educación a través de pantallas adquiere un nuevo significado.

En el caso de “Contabilidad general”, los docentes y estudiantes llegamos a tener un encuentro presencial en el que se presentó la asignatura y sus condiciones de cursada. Vale recordar que en la mayoría de los casos nuestra asignatura por cursarse el día lunes en las tres comisiones más masivas, es el primer vínculo de los estudiantes con la universidad.

Desde la concepción de Gary Fenstermacher (1989) citado en el marco teórico de este estudio, asumimos la gama de actividades vinculadas con la condición de alumno que complementan las actividades de la enseñanza que debemos acompañar a internalizar a nuestros estudiantes. Desde la localización de las fotocopiadoras hasta el concepto de “parcial” como la palabra que significa una instancia de evaluación. Se realiza un recorrido por el régimen académico que la mayoría desconoce, se socializa el cronograma y se establecen las fechas de las evaluaciones.

En particular, este año las comisiones estaban muy superpobladas, en la comisión del turno noche, los estudiantes no conseguían asientos para traer y en consecuencia unos 5 estudiantes quedaron parados. En total en las listas empezábamos con 461 estudiantes inscriptos entre los que ya aparecían en estas más los que debimos agregar el primer día. En esa primera semana dieron su presente 325 estudiantes.

En cuanto a los contenidos del curriculum de la asignatura, se presentó la Unidad 1 que involucra la conceptualización de la Contabilidad como un subsistema de la Organización, y en el espacio de la práctica se presentaron la técnica, los elementos patrimoniales (activo, pasivo y patrimonio neto) los resultados, las cuentas contables, la partida doble, el debe y el haber. Cabe señalar que muchos estudiantes no han elegido la orientación en “Economía y Administración” en la escuela secundaria, que es la única que en la actualidad tiene la materia de Sistemas de Información Contable (SIC) en cuarto y quinto año. Es decir que para un alto porcentaje de estudiantes también es su primer contacto con la disciplina contable. Por otro lado cabe resaltar que aquellos que sí tuvieron SIC, no fue el año anterior inmediato a ingresar a la universidad.

Estos señalamientos, son realizados para advertir que en la segunda clase siempre se retoman estos conceptos y se profundizan a partir de tres ejercicios en que deben clasificar diferentes hechos económicos y colocar la cuenta o denominación que tendrán para la contabilidad.

La imposibilidad de encontrarnos a la semana siguiente, pero pensando que lo haríamos en 15 o 20 días nos llevó a decidir que en ese lapso de tiempo las clases se realizarían de manera asincrónica. Las herramientas de comunicación asincrónicas, son aquellas en las que el emisor envía el mensaje y la respuesta del receptor es mediata. Pueden trascurrir varias horas o días, antes de recibir respuesta al mensaje, dependiendo de la dinámica de trabajo del uso y organización de uso de los recursos que cuentan con estas características. Entre estas herramientas está la mensajería interna, el correo electrónico, los foros, wiki, blog, videos, actividades, webquest, entre otros.

En este caso, la manera elegida para comunicarnos fue la realización de videos, la asignación de actividades no obligatorias y la apertura de un foro para el intercambio denominado "Dudas". La actividad no obligatoria correspondiente a la primera unidad fue realizada por 264 estudiantes, de los cuales 216 la aprobaron con más de un 60% y 48 no alcanzaron este puntaje.

Con respecto a los videos la estudiante 2 señalaba *"... los videos me sirvieron mucho, están re bien explicados los temas"* Por su parte el estudiante 3 advierte *"...la verdad que lo que tienen de bueno los videos es que si te perdés puedes volver a verlos o retroceder, pero por otro lado si querés hacer una pregunta, no puedes tener la respuesta en el momento de la explicación, la puedes hacer en el foro pero no es enseguida"*

La ampliación del ASPO nos obligó a ir repensando las estrategias, incorporando nuevos videos, documentos explicativos de la Bibliografía, y nuevos foros como herramienta de comunicación. Estableciendo foros participativos nos focalizamos en una estrategia de trabajo colaborativo, a través de la cual se fomenta el diálogo y la discusión orientada hacia la solución de problemas, la internalización de conceptos claves y la construcción de opiniones independientes y fundamentadas. El manejo y uso del foro dentro de una plataforma virtual se vuelve un recurso fundamental y básico en el proceso de enseñanza aprendizaje con variadas utilidades: como elemento de debate, apoyo al proceso de aprendizaje en la competencia escritora y lectora, intercambio y presentación de información, posibilidad formativa a través de estrategias de aprendizaje colaborativo y manejo y uso de entornos virtuales entre otros.

El desarrollo del foro ejercita la interpretación y el pensamiento lógico a través de la escritura, si este se propone con consistencia, eficacia, congruencia y oportunidad, tendremos posibilidad de una comunicación formativa. El foro exige ser visitado y en la medida que tenga un mayor número de participaciones de los involucrados este se fortalece y se vuelve el espacio virtual que construye el aprendizaje colaborativo, en este sentido la asistencia del equipo docente con sus reflexiones, comentarios y aseveraciones es una exigencia, toda vez de que tiene que estar pendiente de todas las participaciones, la temática que se diserta, la posibilidad de orientar cuando que se cae en lo trivial o se aleje del tema. Así, teniendo presente el conjunto de condiciones, al final temporal de cada foro, es pertinente realizar a manera de cierre un resumen que permita concluir o conjuntar las diversas participaciones que sobre la temática se vertieron.<sup>3</sup>

Durante todo el cuatrimestre se realizaron 207 intervenciones en los foros, que más allá del número pueden ser valoradas por la contribución que tuvieron en la construcción del conocimiento de manera cooperativa y guiada por el acompañamiento de los docentes. Respecto de la apertura de los foros la estudiante 1 señala *"... los foros fueron muy buenos, porque las preguntas que hacía algún compañero o compañera nos servía a todos. Al principio creo que nos costaba mucho participar y queríamos hacerlo por mail, no sé es como que una no quiere exponerse..."* Por su parte, el docente entrevistado advierte *"El uso de los foros es muy enriquecedor, pero manejar un foro con más de 200 estudiantes se hace imposible. La realidad es que en este caso no participaban todos, pero creo que si la universidad está pensando en*

---

<sup>3</sup> <http://elnodoepistemologico.blogspot.com/2009/04/la-importancia-de-los-foros.html>

*propuestas no presenciales, deberá pensar en la necesidad de mayor cantidad de recursos humanos docentes”*

A partir de la quinta semana y a pedido de los estudiantes comenzamos a incorporar los encuentros sincrónicos a través del uso de la videoconferencia mediante diferentes plataformas. A diferencia de la comunicación asincrónica, las herramientas de comunicación sincrónica, son aquellas en las que la comunicación se realiza en tiempo real entre el emisor y el receptor, por ejemplo, entre los estudiantes y el docente y viceversa. En esta comunicación los participantes de un proceso a distancia cuentan con la posibilidad de obtener realimentación inmediata a sus actividades y al tema de discusión. Las herramientas de comunicación sincrónicas tienen como característica principal que el intercambio de información es inmediato por tanto los actores de la comunicación deben estar al mismo tiempo en comunicación. Entre estas herramientas están el chat, la mensajería instantánea, la audioconferencia y la videoconferencia.

Si bien la implementación del uso de las videoconferencias como recursos didácticos dentro de las clases desde una modalidad no presencial en la UNLu ha sido implementado desde la necesidad que esta pandemia nos ha imperiosamente obligado, Pablo Rubén Tenaglia y Mariana Dallera (2014) advierten que desde el ámbito educativo y más específicamente en el Nivel Superior Universitario se llevan adelante programas de implementación y uso de nuevas herramientas comunicativas propiciadas en función de los desarrollos de las nuevas tecnologías, todos ellos, tendientes a readecuar tanto las currículas, contenidos, recursos didácticos y pedagógicos, entre otros, como así también, para posibilitar condiciones más democratizadoras en el acceso a la educación de personas que por limitaciones geográficas o incompatibilidades horarias laborales no podrían asistir a un cursado universitario de clases tradicionales.

Las videoconferencias en las que llegaron a participar casi 100 estudiantes, debido a las dificultades en la conectividad, debieron tener ciertos acuerdos previos, los estudiantes tenían las cámaras apagadas y estaban silenciados, para evitar los ruidos de los hogares. La manera de comunicarse y tomar la palabra los estudiantes, era integrando otra herramienta de comunicación sincrónica que es el chat. En este caso incorporado a la misma plataforma elegida para la videoconferencia.

Respecto de la videoconferencia, el docente entrevistado con muy buen criterio, indica *“Nosotros entrábamos siempre como pareja pedagógica y en lo posible de a tres docentes, porque son muchas las cuestiones a tener en cuenta. El hospedador debe ir admitiendo a los estudiantes que ingresan más tarde o que se les desconecta y vuelven a ingresar y además era el encargado de compartir pantalla. Otro docente del equipo se encargaba de ir leyendo el chat, algunas de las preguntas las respondía por escrito y otras se las decía a quien estaba dando la clase como si fuera un moderador”*

Por su parte los estudiantes valorizaron mucho este espacio. La estudiante 1 señala *“Los zoom eran necesarios y lo que tenía de bueno es que como podíamos entrar indistintamente en cualquiera de los horarios podías entrar las tres veces en una semana”* Cabe aclarar que como dos comisiones comparten el mismo horario, se realizaban tres encuentros sincrónicos de una hora cada uno por semana.

En el transcurso del cuatrimestre puede observarse que de los 325 estudiantes presentes la primera semana en la presencialidad, como ya señalar 264 hicieron la primer actividad optativa, 126 *“aprobaron”* y 48 no. La segunda actividad también fue optativa y la realizaron 153 estudiantes, 146 de manera satisfactoria y 7 no satisfactoria.

UNIDAD I: LA CONTABILIDAD COMO PARTE DEL SISTEMA DE INFORMACION Y CONTROL	48	216 de 461
UNIDAD II: EL PROCESO CONTABLE	7	146 de 461
UNIDAD III: "TECNICA DE LA REGISTRACION "	122	126 de 461
UNIDAD IV: "RECONOCIMIENTO Y MEDICION DE LAS VARIACIONES PATRIMONIALES.		194 de 461
PRIMER PARCIAL TEÓRICO	68	173 de 461
UNIDAD V: "PRESENTACION DE LA INFORMACION		97 de 461
ACTIVIDAD OBLIGATORIA 1		215 de 461
UNIDAD VI: "ANALISIS DE LA INFORMACION CONTABLE		68 de 461
ACTIVIDAD OBLIGATORIA 2		208 de 461
UNIDAD VII: ANALISIS TRIBUTARIO		75 de 461
ACTIVIDAD OBLIGATORIA 3		193 de 461
UNIDAD VIII: NORMAS CONTABLES COMPARADAS		185 de 461
SEGUNDO PARCIAL TEÓRICO	61	134 de 461
PARCIAL PRÁCTICO INTEGRAL	36	125 de 461

Figura 1: Avance en la trayectoria de los estudiantes en el cursado de la asignatura “Contabilidad General” en el 1er cuatrimestre de 2020 durante el ASPO

La tercera actividad a diferencia de las dos anteriores se trató de una actividad práctica de registración contable. La realizaron 248 estudiantes y “aprobaron” 126 mientras que “desaprobaron” 122. Esta actividad fue muy sensible ya que fue el primer acercamiento a la práctica mediante el uso de la plataforma. Si bien venían haciendo ya registraciones contables, lo hacían de forma manuscrita y se autocorregían. Esta evaluación permitió amigarnos con el sistema tanto a docentes como a estudiantes, ya que tenía ciertos errores en su planteo que fueron corregidos en la carga de la propuesta de instancia de examen parcial práctico integral. Entre los inconvenientes, el equipo docente no previó que parte de los estudiantes no contaban con PC o netbook y que en los celulares no se veía adecuadamente algunos de los tipos de preguntas o enunciados.

La cuarta actividad la hicieron 194 estudiantes todos de manera correcta y consistió en una reflexión escrita de 20 renglones. La intención fue poder evaluar una breve producción escrita pero la devolución fue muy ardua.

A medida que avanzábamos en el cuatrimestre y el aislamiento social se vislumbraba más largo, comenzó a preocuparnos el tema de la evaluación. Finalmente se decidió tomar dos parciales teóricos y un práctico integral al finalizar la cursada. Los exámenes teóricos fueron arbitrados mediante el uso de la plataforma mediante la forma de respuestas múltiples. Cada examen tenía 25 preguntas y se respondía en 50 minutos, a razón de 2 minutos por pregunta. La plataforma permite armar el examen mediante una selección aleatoria de preguntas. Se cargaron 10 alternativas de preguntas distintas por cada punto, es decir 250 preguntas. De esta manera la probabilidad de que a dos estudiantes les tocaran las mismas preguntas era muy baja.

Si bien creo que esta no es la mejor forma de evaluar no difiere sustantivamente de las evaluaciones suministradas en la presencialidad debido al número de estudiantes a evaluar. Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017) dicen que la evaluación es entendida como una oportunidad, cuyo propósito es que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (2017: 13), es decir, las dimensiones del proceso de evaluación vinculada con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices. Además en el capítulo “Más allá de las pruebas: la



retroalimentación”, presentan reflexiones sobre los procesos de diálogo con los que se comunican los resultados de las evaluaciones “feedback”. Desde el enfoque de la evaluación formativa, no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino además de promover la toma conciencia del propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autonomía. Sin dudas esta sigue siendo una tarea pendiente de este equipo docente que integro.

Como puede observarse en la imagen 5, el examen fue realizado por 241 estudiantes, 84 estudiantes menos que los que comenzaron el cuatrimestre, 23 menos que los que hicieron la primera actividad virtual y 220 menos que los inscriptos.

El primer parcial lo aprobaron 173 estudiantes y lo desaprobaros 68. Es decir que aprobó el 71,78% de los estudiantes que lo rindieron.

A partir de esta instancia, incorporamos las Actividades obligatorias” al desarrollo asincrónico dela materia. Las mismas al estar cargadas de manera correlativa y con obligación de su realización generó que los estudiantes que no la hicieran no pudieran avanzar en el resto dela cursada. Esta estrategia didáctica que pudimos incorporar fue muy positiva para que se siguieran las lecturas al día, mejorara la participación en los foros y en los encuentros sincrónicos. La primera actividad obligatoria la hicieron 215 estudiantes, es decir que luego del parcial abandonaron 26 estudiantes 10,7%. La segunda la realizaron 208 estudiantes, por lo que abandonaron 7 más 2,9% y la tercera 193 estudiantes, 15 menos que la anterior 6,22%. De estos 15 estudiantes 2 solicitaron autorización para hacer el parcial, por lo que se les permitió.

El segundo parcial lo hicieron 195 estudiantes un 19,09% menos que el anterior. Los resultados fueron 134 aprobados y 61 desaprobados. Es decir aprobó un 68,72%.

Finalmente realizaron el parcial práctico 161 estudiantes, en esta merma están aquellos estudiantes que ya habían quedado libres por desaprobar los dos parciales teóricos. De los 161 aprobaron 125 y desaprobaron 36.

Sobre los parciales, el estudiante 3 dijo *“fue muy bueno haber practicado antes como era usar la plataforma, porque ya estábamos acostumbrados a cargar los asientos” “Respecto del tiempo por ahí era muy poco, pero se entiéndelo que nos explicaron que era la única forma de minimizar el contacto entre nosotros y de buscar todas las respuestas”*

El docente entrevistado señalaba *“En instancias de evaluación es importante que los estudiantes reconozcan que han aprendido o que no han logrado atravesar dicho proceso. Esto ha sido observado mediante la incorporación de actividades obligatorias, incluidas con anterioridad al examen parcial y donde cada estudiante ponía a prueba sus conocimientos sobre los temas desarrollados hasta ese momento. Esta estrategia no solo busca la continuidad de la actividad, sino la autoevaluación y lo que resulto muy importante, familiarizarse con la nueva manera en la que en un futuro iba a ser evaluado”*

**Resultados comparativos de los parciales teóricos y prácticos de las cursadas de 2019 y 2020 de la materia Contabilidad General - UNLu.**

	Examen	APROBADOS	DESAPROBADOS	AUSENTES
2019	TEORICO 1°	32%	41%	27%
	TEORICO 2°	23%	17%	60%
	PRACTICO 3°	19%	21%	60%
2020	TEORICO 1°	38%	15%	47%
	TEORICO 2°	29%	13%	58%
	PRACTICO 3°	27%	9%	64%

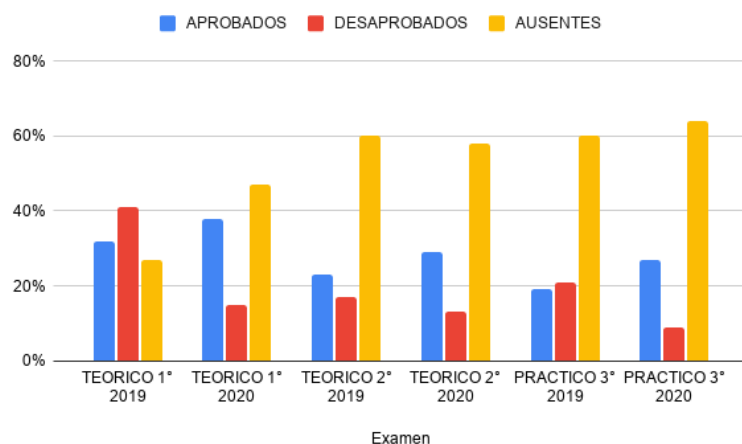


Gráfico 1: Resultados comparativos de los parciales teóricos y prácticos de las cursadas de 2019 y 2020 de la materia Contabilidad General - UNLu.

Si comparamos las condiciones finales de ambas cursadas podemos observar que el cambio más significativo se da en la cantidad de estudiantes regulares. Estos estudiantes deberán acreditar la asignatura en el examen final, pero podríamos decir que la evaluación formativa en términos de Anijovich (2017) se ha reconfigurado a partir del seguimiento permanente de las tareas de los estudiantes y a retroalimentaciones planificadas que impactaron de alguna manera en logros de aprendizajes.

**Condiciones Finales de los estudiantes antes de la instancia de Integrador y recuperatorio 2020**

Año	Condición	Cantidad	Porcentaje
2020	Recupera	55	11,90%
	Ausente	217	47,00%
	Integra	48	10,40%
	Libre	96	20,90%
	Regular	45	9,80%
	Total	461	100,00%

**Condiciones Finales de los estudiantes antes de la instancia de Integrador y recuperatorio 2019**

Año	Condición	Cantidad	Porcentaje
2019	Recupera	26	7,10%
	Ausente	173	46,70%
	Integra	32	8,60%
	Libre	134	36,20%
	Regular	5	1,40%
	Total	370	100,00%

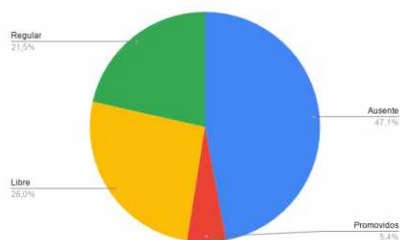
**Condiciones Finales de los estudiantes antes de la instancia de Integrador y recuperatorio 2020**

Año	Condición	Cantidad	Porcentaje
2020	Ausente	217	47,00%
	Promovidos	25	5,50%
	Libre	120	26,00%
	Regular	99	21,50%
	Total	461	100,00%

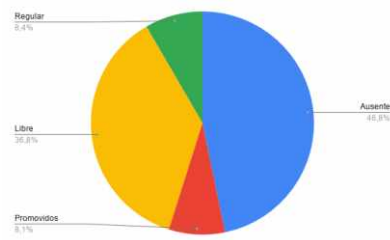
**Condiciones Finales de los estudiantes después de la instancia de Integrador y recuperatorio 2019**

Año	Condición	Cantidad	Porcentaje
2019	Ausente	173	46,70%
	Promovidos	30	8,10%
	Libre	136	36,80%
	Regular	31	8,40%
	Total	370	100,00%

### Condiciones Finales de los estudiantes después de la instancia de Integrador y recuperatorio 2020



### Condiciones Finales de los estudiantes después de la instancia de Integrador y recuperatorio 2019



Este diagnóstico nos ha permitido describir las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas a tener en cuenta para desarrollar una propuesta de cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu de manera semipresencial o a distancia a partir de las experiencias implementadas durante el desarrollo de esta asignatura durante el ASPO de manera no presencial. Estas experiencias identificadas a la luz de los resultados analizados pueden brindarnos antecedentes y experiencias para poner en marcha una propuesta de manera semipresencial o a distancia.

#### **4- Conclusiones**

El ASPO generado a partir de la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Ante esta situación en el ámbito universitario, los equipos docentes hemos tenido que migrar nuestras actividades de enseñanza a la virtualidad. En el caso de estudio de este trabajo, hemos reunido a la totalidad de los estudiantes de las cuatro comisiones de Contabilidad General de la carrera de Comercio internacional de la UNLu en una única aula virtual.

La experiencia comenzó con ciertas dificultades, planificando para unos pocos días porque creíamos que volvíamos a la presencialidad, pero tomando decisiones a medida que esta situación se iba prolongando. En este sentido, hemos desarrollado materiales para las clases asincrónicas como videos, hemos utilizado los foros como una herramienta que propicia el aprendizaje colaborativo y el debate entre los estudiantes, pudimos tomarlas evaluaciones parciales y a partir de la mitad del cuatrimestre, luego de la primera evaluación parcial incorporamos como estrategia el desarrollo de clases asincrónicas en la plataforma de manera correlativa y con la incorporación de actividades obligatorias. De esta manera, los estudiantes debieron cumplimentar todas las tareas para poder ir pasando a las unidades y clases siguientes.

Mediante este trabajo, se buscó reflexionar y describir las prácticas desarrolladas a lo largo del cuatrimestre a la luz de las características de los estudiantes ingresantes, las estrategias de enseñanza, el currículum que se debía seguir para identificar las experiencias implementadas durante el desarrollo de la asignatura y las condiciones y estrategias pedagógico-didácticas a tener en cuenta para desarrollar una propuesta de cursada de la asignatura Contabilidad General de la carrera Licenciatura en Comercio Internacional de la UNLu de manera semipresencial o a distancia. Además se compararon y analizaron los resultados finales de la cursada de esta asignatura en la Sede Luján durante el ASPO de manera no presencial con los de la cursada de 2019 de manera presencial.

Estas comparaciones nos permiten inferir a la luz de las experiencias positivas reconocidas por estudiantes y docentes que se puede promover la generación de una oferta semipresencial de esta asignatura que buscará solucionar el problema de la superpoblación en las aulas, pero además buscará desarrollar una propuesta que tenga como eje la autonomía de los estudiantes, y un aprendizaje colaborativo que pongan de manifiesto la creatividad.

El contexto educativo está sufriendo procesos de transformación, tanto por efecto de las demandas socioculturales hacia esas instituciones, como por los nuevos desarrollos en los modelos pedagógicos que permiten innovaciones en las concepciones y -sobre todo- en las metodologías y estrategias de enseñanza. Estos desarrollos acompañados y atravesados por la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad, están marcando una verdadera revolución cultural que, en el plano educativo, pone en evidencia una nueva, y no tan nueva, realidad pedagógica que se desenvuelve en escenarios diversos y sobre todo cambiantes como lo es la Educación a Distancia.

La presencia de la modalidad de Educación a Distancia en la Educación Superior está posibilitando, hace ya varios años, el acceso de una importante población estudiantil que por cuestiones geográficas o de disponibilidad horaria en otros tiempos les hubiera sido imposible estudiar. Creo entonces, que esta será una gran oportunidad como miembros de una universidad que fue pionera en el estudio y la investigación de este tipo de modalidad educativa, de embarcarnos en el cambio que la sociedad necesita.

La nueva normativa da lugar a un avance importante en relación con la consolidación del espacio y la continuidad del desarrollo de estrategias de mediatización de la enseñanza. Al regularizar la EaD, a través del SIED, la nueva normativa inaugura un horizonte de posibilidades. Y es en este contexto que creo que nuestra intención como equipo docente podrá desarrollarse con éxito.

**La utilización de Estrategias de enseñanza innovadoras y la articulación entre teoría y práctica,** son una oportunidad a implementarse en una propuesta semipresencial o a distancia del dictado de esta asignatura. Las innovaciones pueden inscribirse en el corazón del currículum, esto es, desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz, o dirigirse a la concreción de actividades que bordean dicho currículum. (Litwin; 2008)

Una propuesta de enseñanza y dictado de esta asignatura, enmarcada en la EaD con una modalidad dual que mantenga la oferta presencial podría generar espacios con nuevas dinámicas de aprendizaje que podrían combinarse en ambas ofertas. Teniendo en cuenta, como ya planteamos en el marco contextual, que la UNLu ya planteó algunos marcos normativos coyunturales que permitieron y permiten establecer vinculaciones con la modalidad a distancia. Tal es el caso del procedimiento interino a aplicar en los casos previstos en el Artículo 20 del Régimen General de Estudios, aprobado por Resolución RESHCS-LUJ: 0000996-15. Y que el SIED-UNLU debe fomentar el uso de la virtualización en las tareas de docencia, vinculación y extensión. Que además debe definir lineamientos para el asesoramiento pedagógico y/o tecnológico a los diferentes actores de la comunidad universitaria, y facilitar el acceso a modalidades u opciones virtuales que, según el área disciplinar que se desee o necesite abordar, pueda brindar resultados de excelencia en transmisión de conocimientos.

Por todo esto, como equipo docente buscaremos generar espacios de discusión y trabajo colaborativo para ir diseñando la propuesta. Realizar un trabajo de curaduría y selección de los materiales creados y utilizados durante el primer cuatrimestre de 2020, para en caso de ser necesario mejorarlos o adecuarlos a una propuesta pensada como semipresencial, teniendo en cuenta además que su elaboración fue en la urgencia de la situación generada por la pandemia.

## 5- Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la educación.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, Alicia W. de (2001) Modalidades y Proyecto de cambio Curricular; en Aportes para un cambio Curricular en Argentina; UBA, Fac. de Medicina
- Cicala, Rosa María. (2014). *Los derroteros de la Educación a Distancia, una primera aproximación*. UNLu.
- Claxton, G., & Gonzalez, C. (1984). *Vivir y aprender: Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Alianza.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Gagné Robert (1979) Las condiciones del aprendizaje Interamericana, México
- García Aretio, Lorenzo. (1999). Historia de la Educación a Distancia. (SIED) Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.
- García Aretio, Lorenzo. (1994). Educación a Distancia Hoy. Impresos y Revistas, S.A. (IMPRESA). Madrid.
- Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós. Capítulos 1, 6, 8 y 9.
- Gimeno Sacristán, José (2010); Saberes e incertidumbres sobre el Curriculum; Ed. Morata, Madrid
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar, condiciones y contextos; Paidós
- Lucarelli, E.; (2004) Universidad, enseñanza e innovación; Capítulo I
- Maxwell, Joseph. (1996) Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Londres, Sage Publications. Traducción de Alicia Itatí Palermo
- Mena, M. (2009). Perspectivas teóricas: la educación, la educación a distancia y la educación en entornos virtuales. En Sara Pérez y Adriana Imperatore (comp.), "comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas". Universidad Nacional de Quilmes. Editorial 20 años.
- Palermo, A. I. FICHA: El diseño cualitativo: concepto, su lógica, sus componentes y sus funciones. El diseño como argumento.
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.
- Sautú, Ruth (2005) Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación. Capítulo 2 Lumiere Buenos Aires

Seltzer, J. C. (2001). La aplicación de una didáctica creativa en la enseñanza de contabilidad. *Revista Fuentes*, (3).

Stake, R. E. (1988) *Investigación con estudio de casos*, Capítulo 10, E. Morata, Madrid.

Stasiejko, H., Krauth, K., & Pelayo Valente, L. (2014). Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario. *Polifonías. Revista de Educación*, 3, 36-50.

Stigliano D. y Gentile D. (2006) *Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y Encuentro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. **Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.**

Watson, T .M (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, Nro. 6.