

# UNA PROPUESTA DE REVISIÓN ÁULICA EN COSTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES<sup>1</sup>

## **DE MELO, José Luis**

Profesor Universitario FCE - UNaM  
Contador Público  
MP CP 491



## **SOLIS, Lucas Gabriel**

Profesor e Investigador Universitario  
Licenciado en Administración  
MP LA 148



<sup>1</sup> Trabajo presentado en el XLV CONGRESO ARGENTINO DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE COSTOS. La Plata, octubre de 2022

## RESUMEN

**D**iversas dificultades detectadas en el desarrollo de la cátedra, tanto en los años críticos de pandemia (2020-2021), como así también en análisis de años anteriores, nos plantearon la necesidad para el presente ciclo académico 2022, de trabajar en una respuesta proactiva con una serie de adecuaciones metodológicas necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza.

Año a año se observaba un alto nivel de inscripción por parte del alumnado, pero correlativamente, un bajo nivel de participación, tanto en clases como en exámenes, y por ende una más baja aprobación final.

Ante esta realidad nos propusimos, en primer lugar, reformular el programa de la materia “Costos para la Toma de Decisiones” teniendo en cuenta la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, sus objetivos y alcances y su contribución al perfil del LAE.

En segundo lugar, fue necesario revisar la experiencia áulica llevada a cabo hasta ahora, teniendo en cuenta la asistencia mínima a clases por parte de los estudiantes; ni siquiera las diversas alternativas de clases de consulta resultaban suficientemente aprovechadas.

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el sistema de evaluación o promoción mostraba dificultades para regularizar y promocionar la materia. Los bajos niveles de aprobación llevaron a catalogar la materia como “difícil” de cursar, de estudiar y de rendir.

De manera que el equipo de cátedra se abocó a indagar, en un marco teórico pertinente, el cómo realizar una propuesta superadora para revertir los problemas áulicos observados y rediseñar la clase con una experiencia didáctica y metodológica diferente y superadora.

Las primeras conclusiones han sido más que auspiciosas; pero no agotan nuestra búsqueda de nuevas reflexiones y nuevos interrogantes.

## PALABRAS CLAVES

---

Reconstrucción Crítica – Práctica Docente – Enseñanza Universitaria

## **MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO EN EL QUE SE ENMARCA LA PROPUESTA**

En el ámbito educativo en general, y en las universidades en particular, las clases centradas en la transmisión de contenidos y en el modelo del monólogo explicativo, rápidamente han comenzado a perder sentido. La didáctica clásica sigue siendo hegemónica en muchos aspectos, pero la complejidad de las tramas culturales actuales pone a disposición de docentes y alumnos propuestas formativas en diversas plataformas que tienen la potencia de movilizarlos para comenzar a trabajar de manera distinta.

Por otra parte, el impacto de la pandemia por el COVID-19 (años 2020/2021) aceleró los cambios y las búsquedas innovadoras ante las dificultades que ya se venían analizando en la cátedra “Costos para la Toma de Decisiones”.

De manera que, como equipo docente, nos abocamos a la tarea de rediseñar nuestras prácticas áulicas a la luz de marcos teóricos y pedagógicos que compartimos, en la convicción de que la enseñanza hoy tiene que abandonar los sesgos hegemónicos de las didácticas clásicas y ser reinventadas; para ello es necesario experimentar, arriesgarse y construir colectivamente nuevas reglas que resistan a la inercia de las instituciones.

## **UNA RECONSTRUCCION CRÍTICA Y REFLEXIVA DE LA CLASE**

Repensar para reconstruir “la clase”, implicó indagar en marcos teóricos pertinentes para la búsqueda de una propuesta superadora que revirtiera los problemas observados. En este sentido, siguiendo la línea teórica de Donald A. Schön (1983), la noción de “profesional reflexivo” mantiene vigencia y fue uno de los incentivos para pensar nuestro trabajo.

La tesis central de Shön (1993) es que en el quehacer de los profesionales (arquitectos, profesores, científicos, ingenieros o gerentes) indagar en el pensamiento y en los conocimientos tácitos que orientan sus prácticas expertas, supone una forma de investigar que va más allá de la recolección de datos con instrumentos estandarizados y confiables. Desde una visión distinta a la racionalidad técnica – positivista, su propuesta atiende a una “epistemología de la práctica implícita en lo artístico y en lo intuitivo que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores”. (p.55). Así, la “Reflexión desde la acción” plantea una serie de sensaciones, intuiciones y pensamientos que interactúan en la acción misma, en los resultados y en lo que se reflexiona de esta. Su propuesta nos dice que sí es posible descubrir cómo pensamos cuando ejercitamos nuestro trabajo profesional: hay un Saber- Hacer (conocimiento en la acción); una Meta-conocimiento (reflexión en y durante la acción) y un análisis final o evaluación del proceder (Reflexión en acción).

En gran medida, cada situación que el profesional lleva a cabo es una actividad construida durante su desarrollo, es

singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción; no se trata de aplicar recetas o conocimientos anteriores a la acción que realiza.

De manera que la experiencia y las competencias profesionales son las que contribuyen a gestionar la práctica y, simultáneamente, a volverla más autónoma. En este sentido, la reflexión unida directamente a la acción que la sostiene se vuelve una fuente importante de aprendizaje profesional; permite tomar distancia crítica frente a la práctica docente, verbalizar, objetivar y evaluar la misma, con la finalidad de mejorar e incluso de introducir correcciones e innovaciones en el plano pedagógico para darles nuevos sentidos.

De la misma forma que hace todo individuo en su propia vida con sus roles rutinarios, su estatus, sus relaciones, sus elecciones y todo aquello que conforma su individualidad: como seres humanos estamos condenados a reflexionar sobre nuestra propia vida, que no nos está dada con un rol definitivo que tenemos que asumir, sino que representa un proyecto de construcción en sí mismo.

Ahora bien, en el marco del estudio del profesional reflexivo, además es necesario comprender que la práctica profesional de la enseñanza está confrontada a una situación de trabajo particular: el trabajo con el otro dentro de grupos de alumnos. Esto quiere decir que su reflexión no trata solamente sobre su "práctica" sino que también incluye la reflexión de los otros o la manera en que los otros reciben su práctica y reflexionan a partir de ella de modo simultáneo.

En esta dirección, se habla de reflexividad social, perspectiva que va más allá de lo que piensan los profesores de su práctica, en un ejercicio de conciencia privada que, por otra parte, no es suficiente; cuando un profesor enseña, todo lo que dice y hace es visto por los otros y, en retorno, los otros deben aceptar coordinarse y ajustarse al decir y al hacer para hacerlos posibles. Se trata de la reflexión profesional de la enseñanza que comprende las dimensiones reflexivas e interactivas del trabajo docente.

En síntesis, el giro reflexivo inaugurado por Schön es necesario para afrontar las dificultades educativas de la actualidad, para mantener el vínculo teoría - práctica, investigación - práctica, para dejar el quehacer rutinario y autómata por uno más orientado por la vigilante conciencia reflexiva. Debería transformarse en un hábito profesional, una actitud intelectual metódica y en una decisión personal cotidiana.

También hay que reconocer que se trata de una carrera ilimitada, ya que cuando el profesional reflexivo fue capaz de reflexionar sobre algunos elementos de la práctica, inmediatamente aparecen otros, y así continúa el proceso hasta llegar a aspectos más intrínsecos y personales.

## **REINVENTAR LA CLASE DE COSTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES**

Otro aporte interesante para nuestro trabajo docente fue el libro de Mariana Maggio, Reinventar la clase en la universidad (2018), del que tomamos parte del título de este acápite, quien con agudo sentido de la realidad y de la

complejidad de las tramas culturales actuales, invita a pensar y repensar las propias prácticas de enseñanza en el ámbito universitario (no muy alejadas del profesional reflexivo de Donald Schön), proponiendo diversas alternativas a una didáctica tradicional; “los cambios pedagógicos son lentos pero las formas culturales no esperan y mucho menos en estos tiempos en los que internet marca nuestros ritmos cotidianos”(p.27), sostiene la autora refiriéndose a un mundo que cambia continuamente con las nuevas tecnologías de información y comunicación, mientras el formato en el que transcurren las clases se mantiene inmutable: docentes sentados o parados explicando contenidos frente a un público de estudiantes - televidentes atentos a lo que ocurre en su celular.

Maggio propone una perspectiva didáctica creativa y de reinención constante de las clases, a la luz de las nuevas formas tecnológicas, desde la

convicción de que para ello es necesario arriesgarse a experimentar y a construir colectivamente.

Con el argumento de sus propios trayectos de formación y de su experiencia de muchos años como docente de la UBA, con su maestra y antecesora de cátedra Edith Litwin, además de su trabajo en proyectos de investigación sobre el tema, Mariana Maggio invita a replantear las prácticas de enseñanza y revisar, en cada campo epistemológico, cuáles son las que vale la pena mantener y cuáles no.

Al mismo tiempo, sostiene que, en el rediseño de las prácticas de enseñanza, si bien no faltan los condicionamientos institucionales, es posible pensar en un cambio positivo a partir de las tensiones del entorno, en muchos casos “más asociadas a lo que podríamos llamar usos y costumbres que a limitaciones de orden estructural” (p. 70).



La autora también propone revisar holísticamente el programa, la forma en que se articulan los temas y se establecen los contenidos mínimos hasta la manera en que los docentes están acostumbrados a abordarlo, como si se tratara de un recetario. En contraposición propone orientaciones para la selección de temas, la incorporación de lo que denomina objetos contemporáneos como videos, videojuegos, entre otros, con la intención de escapar a la lógica acumulativa de los contenidos fragmentados y descontextualizados, que se traduce en términos de los estudiantes en cierta lógica expulsiva, que poco a poco los deja fuera del sistema formal de educación superior. Precisamente, uno de los últimos capítulos del libro trata sobre la necesidad de repensar a la universidad desde una perspectiva inclusiva, con énfasis en prácticas de enseñanza que aseguren el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes; sostiene finalmente que: “Tal vez haya llegado la hora de construir un movimiento que resista la inercia instalada en las instituciones y defina nuevas reglas” (p. 172). Para eso: enfocarnos en diseños colectivos de propuestas, formar equipos de trabajo, conectar con otras organizaciones y formar redes, construir acuerdos que habrá que revisar todas las clases y todos los años; así empezar a recorrer un camino distinto, relevante y transformador.

## **¿Y LA EVALUACIÓN?**

Finalmente, llegamos al momento conflictivo del proceso donde ineludiblemente surge la pregunta sobre “la evaluación”; concepto difícil de apresar por sus diversas interpretaciones:

medición, acreditación, calificación y tantas otras similares. La misma falta de clarificación terminológica muchas veces permite y legitima prácticas muy distintas al amparo de una actividad que globalmente, y por conveniencia, se denomina evaluación.

También es cierto que la evaluación educativa tiene “mala prensa” por algunos de sus comportamientos “patológicos”: desviaciones, manipulaciones, condiciones negativas, utilidades jerárquicas, abusos de poder y varios ítems conocidos o padecidos a lo largo de los procesos educativos.

Pero volvemos a la claridad conceptual de Mariana Maggio: “Si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto. (...) Si queremos continuar educando cuando evaluamos y que los estudiantes sigan aprendiendo, entonces la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere condiciones para mejorar nuestras prácticas”. (p.93).

Entendemos que la evaluación es una parte de nuestra práctica áulica; no es un apéndice o un complemento final, no es tampoco un problema de medición sino, fundamentalmente, de comprensión. En esta dirección seguimos la propuesta de Miguel Ángel Santos Guerra (2000) que trasciende el fenómeno de la evaluación educativa como un control de los conocimientos adquiridos por los alumnos, a través de pruebas de diverso tipo. Por el contrario, el autor señala algunos principios relevantes a la hora de pensar esta actividad en el proceso de

enseñanza. (Cap. II, La naturaleza de la evaluación, pp.1-2). Veamos:

1. Ser independiente y comprometida. Se refiere a que no esté sometida a decisiones de poder, de dinero o tecnológicas; además, comprometida con principios y valores, lo que no significa que deba ser neutral o aséptica y distanciada del contexto donde se inscribe.
2. Cualitativa y no meramente cuantitativa. La reducción a números suele simplificar la parte sustancial de todo el proceso.
3. Práctica y no especulativa. En la actividad áulica tiene por finalidad mejorar y corregir desde la comprensión de sus fundamentos y su funcionamiento.
4. Procesual no meramente final. Es durante el proceso donde se puede conocer mucho mejor lo que sucede, para mejorar y corregir. Realizada como un apéndice final, pierde la capacidad de comprensión de lo que va sucediendo mientras se lleva a cabo la práctica educativa.
5. Participativa, no mecanicista. Significa dar voz a los participantes, tener en cuenta su opinión y su valoración, aunque esta no sea la única perspectiva que se considere.
6. Colegiada, no individualista. Instancia que asume todo el equipo docente y no solo un individuo jerárquico. En este sentido, no se refiere a responsabilidades por parte de quien asume la evaluación, sino a las posibilidades de contraste que brinda un trabajo en equipo, a la pluralidad de enfoques, a una mayor garantía de rigor y

una diversificación estratégica que abarca todo el proceso.

En base a tales principios, Santos Guerra plantea la evaluación como “un proceso de diálogo, comprensión y mejora”; no como compartimentos estancos y diacrónicamente secuenciales, sino como partes de un mismo proceso que solo a la luz del análisis se diferencian y aíslan.

Para el autor, la evaluación como diálogo supone que todo juicio de valor sobre la misma se nutre del diálogo, la reflexión y la discusión de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluativa. Un diálogo de calidad supone apertura, flexibilidad, libertad y actitud participativa.

En el nivel de la comprensión, la evaluación indagará sobre el funcionamiento del proyecto áulico, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando. No habrá comprensión a través de la simplificación de números y estadísticas; para lograr una comprensión en profundidad es necesario trabajar con instrumentos variados, capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones de todos los protagonistas. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos o aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados deben pasar por el tamiz del análisis, de las interpretaciones y del contraste con otros modos de exploración.

Por último, en el nivel de la evaluación como mejora, Santos Guerra plantea que, fundamentalmente, se lleva a cabo para mejorar lo que se está haciendo, lo que se

ha hecho o lo que se ha previsto para un futuro próximo. La evaluación tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan. La misma preocupación por conocer qué se entiende por mejora ya es un beneficio que enriquece la tarea. Aumentar la participación de los destinatarios en su desarrollo y valoración, también es una mejora.

Aunque, también advierte el autor, que no todo cambio, por el hecho de serlo, es una mejora; pero la evaluación permite descubrir, junto con la comprensión, en qué consiste una auténtica mejora, aplicada en este caso, en el rediseño de la clase universitaria.

Volviendo a Mariana Maggio y su planteo sobre cómo deberíamos entender la evaluación, es interesante destacar los rasgos que considera necesarios para diseñar evaluaciones en cualquier campo del conocimiento y en diferentes niveles del sistema (p. 114):

1. Coherencia con la propuesta didáctica que se está implementando.
2. Acto creativo que da lugar a un nuevo aprendizaje.
3. Propuesta para que los estudiantes desarrollen inserciones críticas, desde la perspectiva de la especialidad que se enseña.
4. Proceso de negociación colectiva en la forma de una calificación acordada y en un tiempo respetado.
5. Inclusión (no expulsión) a partir del reconocimiento de las áreas de mejora que requiere la práctica de enseñanza; todos deben tener las oportunidades que

necesitan a la hora de comprender acabadamente su campo disciplinar.

Evidentemente, el cambio en la evaluación no se agota en un instrumento; apunta a las condiciones que sostienen su implementación y que muchas veces consideramos que son inalterables.

## **UN DIAGNÓSTICO ENFOCADO EN LA MEJORA**

De manera que, a la luz de estos marcos conceptuales y de una perspectiva colectiva de trabajo docente que nos involucra, nos propusimos llevar a cabo, en primer lugar, un análisis minucioso de la materia y del cursado de la misma hasta el momento actual, para poder implementar los cambios necesarios y optimizar su desarrollo, tal como habíamos considerado que era pertinente hacer.

Para contextualizar, diremos que la materia está ubicada en la carrera de grado, corresponde a la Licenciatura en Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Misiones. Dentro del Plan de Estudios es una asignatura ubicada en el segundo tramo del ciclo profesional de la misma carrera de Licenciado en Administración de Empresas. Su denominación académica es: Costos para la Toma de Decisiones (LAE403). Se cursa en 4to.año, durante el primer cuatrimestre.

Por otra parte, esta asignatura enmarca sus objetivos y sus contenidos en El Sistema de Información Contable (S.I.C.) que tiene, entre otras funciones principales:



a) La preparación y presentación de información para usuarios externos (accionistas, proveedores, clientes, entidades financieras, organismos estatales de control y de recaudación);

b) La determinación del costo de los productos elaborados y/o de los servicios prestados por la empresa, y

c) El suministro a los usuarios internos (directores, gerentes, responsables sectoriales) de información útil para el planeamiento, la toma de decisiones y el control de la gestión.

En este sentido, la cátedra se orienta para dar respuesta a los puntos b) y c), ocupándose de los aspectos conceptuales y metodológicos necesarios para que el futuro egresado pueda contar con un bagaje de conocimientos y aptitudes que le permitan llevar a cabo el buen desempeño profesional.

Una vez realizada esta primera mirada general, nos abocamos a un análisis minucioso del programa y de las normas de cátedra vigentes, además de considerar un diagnóstico del colectivo estudiantil que cursa la asignatura.

### **Contenidos mínimos**

Parte importante del Plan de estudios; expresión sintética de aquello que se supone debe ser enseñado y que conforma un marco de política institucional, acordado con cierto consenso por la comunidad educativa.

El objetivo general de la asignatura se orienta a capacitar al alumno en el aprendizaje y utilización de los conceptos, metodologías y herramientas que permitan conocer, determinar y aplicar

“las distintas figuras de costos” en las diferentes actividades, económicas o no económicas, y las modernas técnicas de gestión para el planeamiento, la toma de decisiones y evaluación del desempeño en los “escenarios micro”.

Para ello, deberá reconocer, interpretar y valorar adecuadamente la influencia y el impacto bidireccional de los “escenarios macro” (económicos y sociales) y su articulación con el medio socio-ambiental en el que le tocará actuar.

En cuanto a requisitos de promoción, observamos que para rendir o promocionar, los alumnos debían tener aprobadas: Contabilidad Superior y Matemática Financiera. Sin embargo, rendir, aprobar o promocionar Costos no es requisito o correlatividad para ninguna materia del plan de estudios.

Modalidades de aprobación de la asignatura

Cursado con Evaluación en Proceso (CEP) - Promoción

1. Asistencia al 80% del TOTAL de clases teóricas y prácticas dictadas durante el cuatrimestre. Suspendida por Resolución CD N° 221/05.

2. APROBACIÓN de 2 (dos) exámenes parciales (teórico-prácticos) con una calificación mínima de 6 (seis) puntos (equivalente a la aprobación del 66% al 74% de los contenidos teóricos y prácticos del examen parcial).

### **Alumnos Regulares y Libres**

Los alumnos cursantes que no hayan cumplimentado satisfactoriamente los requisitos para obtener la aprobación de

la asignatura de conformidad con la modalidad CEP (Cursado con Evaluación en Proceso), pero que hayan alcanzado una calificación mínima de 4 (cuatro) ó 5 (cinco) puntos en las evaluaciones parciales o recuperatorias.

Los alumnos que no hayan hecho el cursado con evaluación en proceso o aquellos que habiéndolo realizado no hubieran aprobado la asignatura con la modalidad CEP (Cursado con Evaluación en Proceso) ni alcanzado la condición de regulares

Podrán rendir una evaluación integral, ante tribunal examinador, sobre los contenidos teóricos y prácticos, previstos en el programa de la asignatura.

Deberán obtener una calificación mínima de 6 (seis) para aprobar.

## **SITUACIÓN EN LA QUE NOS ENCONTRÁBAMOS A FINES DEL AÑO 2021**

La primera e importante referencia para compartir es que nos encontrábamos, al final del proceso de aislamiento de la pandemia producida por el COVID-19, en un estado de incertidumbre colectiva que era necesario y urgente considerar.

La materia se había desarrollado en forma integral, por última vez en el primer semestre de ese año 2021, y las últimas evaluaciones finales se realizaron en los meses de julio- agosto. Durante el 2° semestre se realizaron evaluaciones parciales, como proceso incluido en el doble cursado, para recursantes.

Cabe decir también que, como consecuencia de la pandemia y al igual

que lo sucedido en el resto de instancias educativas, todas las modalidades de dictado y evaluaciones de la cátedra se realizaron de manera sincrónica y a distancia a través de la plataforma Google Meet.

Al mismo tiempo y a raíz de la jubilación del Profesor Titular de la Cátedra, se produjo una necesaria reasignación de docentes de manera que se conformó un equipo de trabajo con dos docentes que ya contaban con experiencia en el dictado de la materia, más la incorporación de una auxiliar que comenzaba a transitar sus primeros pasos como docente universitaria. Las designaciones se efectivizaron en el mes de diciembre

2021, por Resolución del Consejo Directivo.

A fines del año 2021 ya teníamos algunas certezas: que la modalidad de dictado para el año 2022 sería presencial y que el equipo de cátedra estaba integrado con tres miembros, listos para empezar los cambios.

## **CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES**

Nos referiremos en este apartado a las características de los alumnos que cursaron la materia en el primer cuatrimestre de 2022. Recordemos que está ubicada dentro del plan de estudios en el primer cuatrimestre de cuarto año y un dato no menor, no tiene otras materias correlativas, por lo tanto, los alumnos pueden culminar sus estudios y recibirse con ella.

Del total de alumnos que se inscribieron para este año, el 49% eran recursantes de

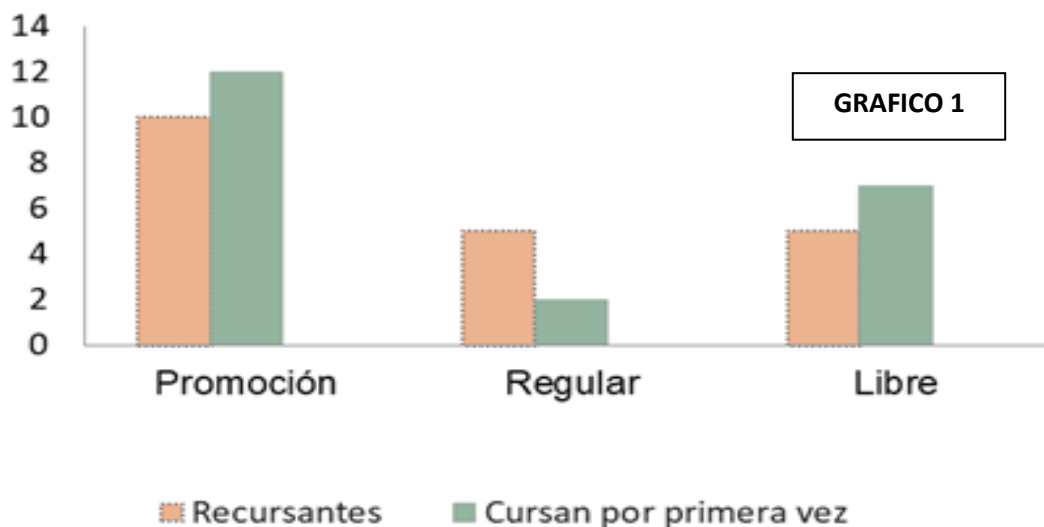
la materia mientras que el 51% cursaba por primera vez. Del total, el 60% eran mujeres y el 40% varones.

Coincidiendo con Santos Guerra, para llevar a cabo las mejoras que debíamos hacer, nos planteamos la necesidad de un diagnóstico como “un proceso de diálogo y comprensión” respecto del cursado de la materia, cuál era el grado de asistencia y participación de los alumnos, cuál su desempeño en las instancias evaluativas, cuáles sus inquietudes y expectativas; en fin, lograr un grado de interpretación y análisis que nos permitiera establecer nuevos acuerdos.

En el gráfico 1 se puede observar que de los estudiantes que recurseron la materia el 50% promocionó, un 25% regularizó y otro 25% quedó libre o abandonó, en cambio dentro de los alumnos que cursaban por primera vez un 57% promocionó, 9% regularizó y un 33% quedó libre o abandonó el cursado. En términos generales observamos que el rendimiento académico fue satisfactorio tanto para recursantes como para los que cursaban por primera vez.

En cuanto a su inserción dentro del mercado laboral, el 85% del alumnado afirma que actualmente trabaja, y de ese

Rendimiento académico vs cursan la materia por primera vez o recurseron



Si consideramos el “rendimiento académico”, podemos decir que en esta primera instancia el 56% de los alumnos promocionó la materia, el 17% la regularizó y el 29% quedó ubicado en la instancia de “libre”. Fue este un primer dato auspicioso teniendo en cuenta la historia de la materia.

porcentaje el 54% lo hace a tiempo completo. El 15% restante que no trabaja, cursan la materia por primera vez.

Nos interesa este aspecto siguiendo la línea de la conciencia reflexiva, propuesta por Schön y que resulta necesaria para afrontar las dificultades educativas de la actualidad y para mantener el vínculo teoría – práctica/ investigación – práctica,

de manera que el trabajo docente tome otras direcciones menos rutinarias y autómatas.

En este sentido, cuando se indagó sobre la relación entre el sector en el que se desempeñan laboralmente y el contenido de la materia, encontramos que el 43% aseguró que la actividad está muy relacionada, el 31% poco relacionada, y el 26% algo relacionada.

Dentro del porcentaje de alumnos que trabaja y que tuvo un rendimiento favorable, se destacan aquellos que se desempeñan en el sector público y /o empresa familiar, lo que nos lleva a pensar que la flexibilidad horaria que tienen estos sectores podría influir positivamente dentro de su rendimiento académico; ya que el sector privado, principalmente industria y comercio, suelen tener horarios y condiciones menos flexibles.

Materias pendientes



■ Es su última materia ■ Le faltan 2 ■ Le faltan 3 o más

GRAFICO 2

Por otro lado, observamos que más de la mitad de los alumnos que trabajan y estudian promocionaron la materia, un 20% la regularizó y otro 26% la abandonó o quedó libre. Esto puede obedecer a que los alumnos, al tener menos tiempo disponible para dedicarlo al estudio, lo emplean de manera más eficiente para

poder repartirlo entre el trabajo y el estudio.

De los alumnos que solo estudian, el 50% promocionó y el otro 50% quedó libre o abandonó el cursado de la materia.

A continuación, nos enfocamos en el rendimiento académico de los alumnos que trabajan y promocionan la materia; más del 50% expresó que la actividad en la que se desempeñan estaba muy relacionada con los contenidos abordados durante el cursado, lo que les ayuda a implementar los conocimientos teóricos a la práctica laboral.

El rango etario de la clase es de 21 a 36 años; la edad promedio de los alumnos es 27 años y consideramos que esto se debe, en gran medida, a que más del 50% de ellos son recusantes.

Hablamos anteriormente del “dato no menor” de la asignatura en cuanto a que no tiene otras materias correlativas. Como se puede visualizar en el gráfico 2, para el 12% de los alumnos es su última materia; al 22% le faltan 2 materias y al restante 60%, más de 2 materias para culminar sus estudios.

También nos interesa relevar cuál fue la asistencia y el grado o calidad de participación en las clases, en relación con el rendimiento académico. Desde luego, los números y estadísticas son un primer paso de análisis que no agotan las interpretaciones.



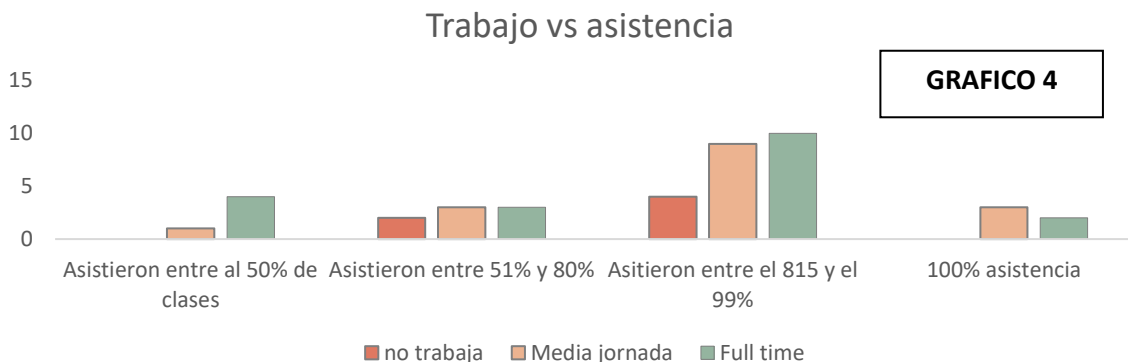
**GRÁFICO 3**

Curiosamente, el gráfico 3 nos demuestra la importancia de la participación y asistencia a clases por parte de los alumnos. Observamos que aquellos que

que trabajaban versus aquellos que solo estudiaban. Nuestra primera hipótesis suponía que los que más participarían en clase serían aquellos que solo estudiaban, pero no fue así.

Del gráfico 4 se desprende que el 69% de los alumnos que trabajan asistieron a más del 80% de las clases.

Ante la consulta de cuán importantes son los conocimientos adquiridos en la materia para su formación profesional, el 47% de los encuestados respondió que son muy importantes y el restante 53% importantes.



**GRAFICO 4**

participaron del 100% de las clases, promocionaron la materia; una situación similar se dio entre los que participaron más del 80%, donde el 70% promocionó el cursado. No se trata una “tranquila verificación” de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido en clase; por el contrario, consideramos que fue una instancia más para convertirse en la propuesta que genere condiciones para mejorar nuestras prácticas. No es un problema de medición, sino, fundamentalmente, de comprensión.

También nos detuvimos a pensar que ocurría con la participación y los alumnos

## **NUESTRA PROPUESTA DESDE LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN**

Así, de la reflexión pasamos a la acción. Fuimos conscientes de la realidad que teníamos entre manos, no íbamos por cambios sustanciales, pero, los pequeños suman y hacen la diferencia; como todo proceso, se iría ajustando en función de lo aprendido en la acción.

Ahora se trataba de dar el primer paso para modificar algunas creencias generalizadas: “la materia es muy larga”, “los profesores son muy exigentes”, “es difícil aprobar”, “tenés que aprender de

memoria” y otras por el estilo. Esto significaba ya un gran desafío.

En primer lugar, considerando que nuestro sistema educativo es presencial, debíamos motivar a los estudiantes para que participaran de los encuentros áulicos a fin de que:

- Puedan usufructuar sus ventajas,
- Se facilite el aprendizaje cooperativo,
- Se estimule la socialización, organizando la actividad en torno a las características del grupo,
- Se permita el diálogo y la participación en aquellos aspectos a cambiar y mejorar, con el refuerzo inmediato, y
- Se propicie la evaluación en procesos.

Nuestro desafío consistió en comprometernos, docentes y estudiantes a transformar el aula en un ámbito de crecimiento en valores y en los aspectos técnicos-científicos de la materia.

Cuando iniciamos el cuatrimestre, nos propusimos, como primera tarea, conocer a los estudiantes para poder establecer, sobre una base más sólida, vínculos que nos permitieran acompañarlos en el proceso de aprendizaje. Para ello se les solicitó que completaran una ficha informativa sobre los siguientes aspectos:

Datos personales, si cursaba la materia por primera vez o era recursante, fecha de ingreso a la facultad, materias aprobadas y faltantes, si trabaja, si lo hacía, dónde (Administración pública o área privada), cantidad de horas de trabajo semanal,

grado de relación entre su actividad laboral y la carrera universitaria, lugar de residencia, si tuvo que mudarse para cursar la carrera, y si es beneficiario de alguna beca.

Se dejó aclarado que la información no solo tenía fines estadísticos, sino que era de gran importancia para conocerlos, acompañarlos y asistirlos.

En la organización de los contenidos, consideramos los siguientes aspectos:

- Se incorporó material periodístico de actualidad, con contenidos afines a la materia, para trabajarlos en grupo y luego expusieran sus reflexiones.
- Temas Ambientales y de Ética, propuestos en las unidades IX y X, fueron tratados transversalmente en el desarrollo de la materia, y no de manera acotada en cursos aislados. Dicho tratamiento transversal surgió como respuesta a la pregunta “¿Cómo educar en temas de ambiente y ética a los futuros profesionales?”. Es interesante, para el tratamiento de los contenidos en general, la fuerza de una pregunta que los anticipa porque rompe o altera la estructurada secuencia lineal.
- Se implementaron algunas propuestas de comprensión lectora para mejorar los aprendizajes, tales como: utilizar el soporte papel, subrayar, tomar notas en los márgenes, realizar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, explicar a otros lo leído, investigar en distintas fuentes, analizar y exponer. Intuimos que son herramientas internalizadas a lo largo de una trayectoria estudiantil, pero, en general, la realidad del aula nos muestra lo contrario.



La práctica de las clases también se planteó como un intenso experimento: desarrollo de habilidades blandas como flexibilidad y adaptación al cambio; comunicación; organización y gestión del tiempo; trabajo en equipos, resolución de problemas; creatividad e innovación. En realidad, se trató de incorporar habilidades que luego serán valoradas en el desempeño profesional.

El camino que encontramos para desarrollar las actividades fue la conformación de equipos. Es decir, para llevar a cabo y fortalecer una propuesta diferente, propiciamos el trabajo en grupos de cuatro a cinco miembros cuyo principal objetivo fue el acompañamiento en el proceso de aprendizaje y de evaluación. Intentamos desarticular aquellas exposiciones crónicas del modelo pedagógico clásico donde todos estamos contando los minutos que faltan para terminar la clase.

El trabajo grupal no solo tuvo que ver con las actividades en el aula, también se trasladó a las instancias de estudio, de investigación, de producción de material conjunto para las exposiciones y para las oportunidades de evaluación en proceso, oral, aunque la calificación fuera individual.

En este sentido, insistimos en que el trabajo en equipo es necesario porque sirve de apoyo y contención, nos genera un sentido de pertenencia y posibilita que cada integrante del grupo pueda aportar lo mejor de sus talentos.

Nuestra tarea docente en esta dirección fue la de generar espacios para el debate y las experiencias personales, incentivar la participación permanente de los estudiantes y contribuir a la construcción del aprendizaje. Sumado a ello, propiciamos, paulatinamente, mejorar el vocabulario, cultivar una buena oratoria y perder el miedo escénico.

Por otra parte, desde el equipo docente se desarticuló el formato de clases teóricas y prácticas; trabajamos en todos los encuentros áulicos de la misma manera y los contenidos se desarrollaron sin distinción entre teoría y práctica; de modo que mejoramos el diseño de las clases y, fundamentalmente, el uso eficiente del tiempo.

Respecto de la evaluación, coincidimos con Mariana Maggio en cuanto a que tiene que estar al servicio de la mejora de las prácticas de enseñanza y favorecer aprendizajes ricos e intensos que permitan a los estudiantes una realización profesional plena. Pero, en el ámbito universitario seguimos con la nota numérica y, en general, con las instancias más conocidas, aunque algunos cambios fueron posibles.

La evaluación permanente, en nuestro caso, se basó en dos partes: la primera tuvo en cuenta la asistencia y la participación del alumno en actividades individuales o grupales en el aula. Por cada participación, se asignó una tilde positiva que impactó en notas de concepto, asistencia y participación; luego fueron informadas en el aula virtual al finalizar cada encuentro.

La segunda parte comprendió los exámenes parciales. Inicialmente se habían pautado dos (2) y un (1) recuperatorio; luego se decidió desdoblar el segundo (por las características de los temas a evaluar, extensión y dificultad), de manera que terminaron siendo tres (3) con sus respectivos recuperatorios realizados inmediatamente después de que el alumno conociera la calificación. En general se recurrió a la modalidad

escrita, aunque también se implementó la exposición oral.

La modalidad de evaluación final se estableció para aquellos estudiantes que no promocionaron por haber calificado por debajo de seis (6) en todas las anteriores instancias evaluativas. Acceden a un examen con las siguientes características:

- Se debe superar la evaluación escrita de uno o más casos prácticos.
- Luego, en una instancia de evaluación oral, el estudiante desarrollará un tema a su elección. Concluida su disertación, los evaluadores realizarán preguntas sobre distintos temas de la materia.
- Para aprobar, en ambas instancias se debe obtener un puntaje de seis (6) o superior.

## **REFLEXIONES FINALES**

Al finalizar el dictado de la materia, solicitamos que los alumnos completaran una encuesta de satisfacción para que nos ayudara a comprobar nuestras hipótesis sobre el cambio en la experiencia áulica desarrollada durante el cuatrimestre.

Preguntamos en primer lugar, cómo les resultó el esquema de trabajo propuesto, de asistencia y participación; en este sentido, el 47% coincidió en que fue muy bueno, el 41% bueno y solamente a un 4% de los alumnos les pareció regular.

En cuanto a la modalidad trabajo en equipo dentro del aula, destacaron como aspectos más positivos la posibilidad de



generar vínculos de comunicación y nuevos modos de aprendizaje.

Al unificarse las clases teóricas y prácticas en una nueva metodología de trabajo, el 50% de los alumnos consideró que la propuesta fue adecuada, el 38% muy adecuada y para un 12% la propuesta resultó indistinta. Lo que nos da a entender que el cambio en la materia tuvo una buena recepción por parte de los estudiantes.

Respecto de la evaluación, el 34% de los alumnos consideró que la implementación de los sistemas de evaluación permanente, escrita y oral fue muy buena, el 43% bueno y el restante 22% regular.

En relación a la bibliografía y material utilizado, el 94% de los alumnos consideraron que fue adecuado.

Ser profesor hoy es una ardua tarea que no está alejada del contexto de acción y las características de los estudiantes. Enseñar, muchas veces, se transforma en un problema, precisamente porque los profesores nos encontramos confrontados a múltiples elecciones que no están estrictamente dictadas por la institución o basadas en normas compartidas.

Las dificultades que presentan los cambios colisionan muchas veces con clases universitarias de gran cantidad de alumnos o establecimientos que no cuentan con la necesaria disponibilidad tecnológica. Trabajar colectivamente tampoco resulta sencillo, más aún cuando hay que reflexionar sobre la propia práctica y acordar criterios en conjunto.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades, nos sostiene la convicción de que es

posible llevar a cabo, desde la cátedra, una enseñanza universitaria acorde a los tiempos y a los estudiantes actuales. El camino está abierto para seguir adelante y nos sentimos motivados a continuar en esta dirección de “Reflexión en acción”.

Tuvimos ideas, sueños, proyectos, los pusimos en movimiento, los probamos con pasión y entusiasmo, y ahora los compartimos.

## BIBLIOGRAFÍA

CANO GARCIA, M. E. (2008) “La evaluación por competencias en la educación superior”. rEvista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Barcelona.

DAVINI, M. C (2008). “Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores”. Editorial Santillana.

LITWIN, E. (1997) “Las Configuraciones Didácticas en la Enseñanza Universitaria” Editorial Paidós

MAGGIO, M. (2018) “Reinventar la clase en la universidad”. Paidós

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2009). “Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior”

RAMA, C. (2021) “11 Cuadernos de Universidades. La nueva educación híbrida”.

SCHÖN, D. (1998) “El Profesional Reflexivo”. Editorial Paidós Barcelona.

SCHÖN, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos”: Capítulo 1 “La preparación de profesionales para las demandas de la práctica.

SILVA QUIROZ, J. (ed) (2017)  
“Educación y Tecnología: Una mirada desde la Investigación e Innovación”.

SANTOS GUERRA. M. A. “La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora”. Centro de Estudios Superiores La Salle.