



Universidad Nacional
de La Matanza

Maestría en Gestión de la Educación Superior

Escuela de Posgrado

Maestranda:

Miranda Leticia Carla Varvuzza

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESIONAL EN
CIENCIAS ECONÓMICAS Y SU INCIDENCIA EN LA
DOCENCIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Director de tesis

Dr. Carlos Enrique Ezeiza Pohl

23 de mayo de 2025

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
Palabras clave:.....	4
Introducción.....	5
Planteamiento del problema y objetivos	6
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
1. Marco Teórico.....	8
1.1. Condiciones para ejercer la docencia universitaria	8
1.2. El lugar de la didáctica en la enseñanza universitaria.....	9
1.3. La relación entre la didáctica general y la didáctica específica	10
1.4. La relación entre la didáctica y las teorías del aprendizaje	11
1.5. El lugar de la didáctica en la enseñanza de las Ciencias Económicas	15
1.6. La enseñanza universitaria mediada por la tecnología.....	18
1.7. Los aportes de las neurociencias y la inteligencia artificial en la educación superior	22
2. Estado del Arte	25
3. Diseño metodológico.....	34
3.1. Acerca de la muestra y las unidades de análisis	35
3.2. Descripción del instrumento para la obtención de datos.....	35
3.3. Descripción de la metodología para el análisis de la información obtenida	38
4.3. Resultados de las entrevistas	48
4.3.3. Análisis y discusión	62
5. Conclusiones.....	66
6. Recomendaciones y líneas futuras de investigación	67
7. Referencias bibliográficas.....	68
Anexo I: Tablas con la información fuente de entrevistas y cuestionarios	73

Agradecimientos

En memoria de Carmelo Varvuzza 75 años (1949-2025)

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis el Dr. Carlos E. Ezeiza Pohl, quien me ha acompañado en este proceso de investigación y escritura, gracias por compartir tu conocimiento con tanta generosidad y rigurosidad académica, sin tu apoyo y estímulo la tesis no hubiera sido posible.

A la Universidad Nacional de La Matanza que me acompañó en mi formación de grado y posgrado, y en especial a las autoridades del Departamento de Ciencia Económicas y a la Secretaría de investigación de esta unidad académica, que hizo posible no sólo el apoyo académico, sino también el apoyo financiero a través de la beca del Programa Formando UNLaM edición 2024, dentro de la línea Formando Master-2, lo que me permitió culminar la tesis.

A la asociación de docentes de la Universidad Nacional de La Matanza (ADUNLAM) por acompañarme en el desarrollo profesional a través del otorgamiento de la beca para cursar y concluir la Maestría en Gestión de la Educación Superior.

A los entrevistados que participaron por su predisposición, el interés demostrado en mi trabajo y sus valiosos aportes.

A mis padres María Ester y Carmelo por ayudarme a cumplir mis sueños, y por brindarme de manera incondicional todo el amor y apoyo, papá donde quiera que estes gracias.

A mis hermanos Mailen por brindarme su colaboración y a Marcelo por la escucha.

A Gustavo por su apoyo, sostén y compañía incondicional.

Resumen

En la presente investigación se ha llevado a cabo un estudio de tipo no experimental con enfoque cualitativo en donde como objetivo general se ha planteado indagar acerca del estado de situación que presentan los profesionales en Ciencias Económicas que se desempeñan en la enseñanza universitaria en cuanto a sus competencias pedagógicas y su implementación en la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza, así como determinar el nivel de formación pedagógica general y específica que presentan los docentes contactados, y establecer las estrategias, recursos y características que presenta la enseñanza mediada por la tecnología. El estudio de campo realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2024 a través de entrevistas realizadas a una muestra de 22 docentes del área contable ha permitido concluir que pudo determinarse que el nivel de formación pedagógica a un nivel general es el suficiente en cuanto a los requerimientos reglamentarios para el ejercicio de la docencia, y a su vez los docentes consultados manifiestan un uso básico de la tecnología , y que realizan capacitaciones en cuestiones de tecnologías aplicadas a la enseñanza, resta por incorporar a sus competencias pedagógicas un saber didáctico específico que problematice su práctica docente cotidiana. También, se ha podido constatar que el modelo de enseñanza que conduce el ejercicio pedagógico de los docentes consultados presenta todavía un predominio del modelo reproductor, o tradicionalmente expositivo, pero traccionado por la inclusión de la tecnología.

Palabras clave:

Didáctica- Ciencias Económicas-Elementos de Costos- Pedagogía-Competencias-Educación Superior

Introducción

El ejercicio de la docencia en el nivel universitario presenta en la actualidad variados y diversos desafíos, en tanto siempre ha estado en constante cambio, esforzándose por alcanzar los niveles de calidad y exigencia esperados y demandados por una sociedad que deposita en el sistema universitario -en especial el de gestión pública- la capacidad de brindar servicios de educación de excelencia en todos los trayectos formativos, disciplinas y áreas de conocimiento.

La enseñanza universitaria de las asignaturas del área contable, en particular, el espacio curricular: “Elementos de Costos” que integra el plan de estudios de la carrera de Contador Público que ofrece el Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, participa de este contexto de cambio, transformación y adaptación a un escenario complejo en donde interactúan los intereses vocacionales de los estudiantes, la formación profesional para el mercado de trabajo y las competencias necesarias que debe desarrollar el estudiante de grado, para alcanzar una cota de formación y capacidad de empleabilidad suficiente para integrarse al mercado laboral, dominado por la tecnología y su creciente intervención en casi todas las profesiones de parte de la inteligencia artificial generativa (IAG), cambios en la modalidad de consumo, transacción de bienes y servicios; y apertura y cierre de mercados regionales e internacionales caracterizando un complejo escenario presente y futuro en donde deberá actuar el graduado de la carrera de Contador Público.

Ante esta situación -que en forma similar afecta a toda la formación profesional en Argentina- el profesional en Ciencias Económicas que ejerce la docencia universitaria en el área contable, se enfrenta a diario con las demandas y desafíos antes descriptos y que se confronta con los recursos – tecnológicos, pedagógicos y de dominio técnico de su propia disciplina- que debe conocer, disponer y aplicar eficazmente ya no solo para “enseñar su materia” sino para lograr que la apropiación mediante un aprendizaje situado, significativo y aplicado de la disciplina que forma parte de su enseñanza, sea un logro sostenido de sus estudiantes y permita la actualización permanente en su disciplina aun cuando el estudiante ha aprobado su asignatura.

En esta investigación se ha transitado por la cuestión acerca de la formación pedagógica del profesional en Ciencias Económicas que ejerce su rol docente en la universidad pública y que plantea el espacio y la necesidad acerca de la formación permanente en los recursos técnico-pedagógicos para alcanzar un efectivo modelo de enseñanza. A partir de ello se presenta la situación problemática que a continuación se detalla.

Planteamiento del problema y objetivos

En líneas generales, la enseñanza en las carreras de Ciencias Económicas en nuestro país no contempla en su planificación didáctica, el espacio suficiente para propiciar la construcción del conocimiento, debido a la necesidad de transmitir el conocimiento ya consolidado en la disciplina de referencia en el marco de un cronograma de cátedra de clases muy ajustado en tiempo y con gran cantidad de contenido y unidades didácticas por desarrollar en el período de un cuatrimestre.¹

Al respecto Rodríguez (2013) sostiene que el tiempo disponible es una restricción que limita la acción del docente, en cuanto a la selección de los contenidos a enseñar conceptuales y procedimentales atinentes al proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así entonces, que en la enseñanza de contenidos de las materias específicas que forman parte del perfil profesional en las carreras que corresponden al campo de conocimiento de las Ciencias Económicas, y la correspondiente transmisión de saberes, se ocupa más bien de reproducir, más que de producir conocimiento en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, Sánchez (2008) sostiene que como consecuencia de los nuevos desafíos que presenta hoy el entorno, es necesario el uso de recursos pedagógicos para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, concordantes a un nuevo perfil profesional, demarcando una curricula que proporcione competencias y permita que el estudiante asuma una actitud de actor, forme un juicio crítico, adquiera herramientas para la toma de decisiones, que aporten al desarrollo económico, cultural y social, pensando en la vinculación y transferencia de conocimientos a los actores sociales y económicos que la rodean.

Por lo tanto se plantea entonces el objetivo de indagar en principio acerca de la especificidad en la formación didáctica del profesional en Ciencias Económicas para ejercer el rol docente en el nivel superior, apuntando tanto a la formación didáctica general como específica relacionada con las características epistemológicas del objeto que enseña a través de la mirada que devela lo que acontece en cuanto a las interacciones entre todos los componentes que participan en el “hecho didáctico” (currículum, programas, dispositivos de enseñanza, estudiantes, docentes e institución educativa), cuestión que forma parte de lo vivenciado y experimentado por la autora de esta tesis a lo largo de sus años dedicados a la enseñanza de las asignaturas del área Contable en el marco de las carreras de grado del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza.

A partir de ello surgen los siguientes interrogantes, que orientan a la presente investigación:

¹ Aproximadamente treinta y dos semanas incluyendo exámenes parciales y recuperatorios lo que suma unas 256 horas de clase. *Nota de la autora.*

- ¿Qué competencias evidencian los docentes universitarios y profesionales de Ciencias Económicas para la enseñanza?
- ¿Cómo afecta la adopción de los dispositivos tecnológicos aplicados a los procesos de enseñanza aprendizaje a cargo del docente universitario profesional en Ciencias Económicas?

En base a las preguntas de investigación formuladas se desarrollan a continuación los objetivos generales y específicos que orientaron la investigación.

Objetivo general

- Indagar acerca del estado de situación que presenta los profesionales en Ciencias Económicas que se desempeñan en la enseñanza universitaria en cuanto a sus competencias pedagógicas y su implementación en la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de formación pedagógica general y específica de los profesionales en Ciencias Económicas a cargo de la enseñanza de la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza.
- Caracterizar el modelo de enseñanza y transmisión del conocimiento que implementan los profesionales en Ciencias Económicas a cargo de la enseñanza de la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza.
- Establecer las estrategias, recursos y características que presenta la enseñanza mediada por la tecnología por parte de los profesionales en Ciencias Económicas a cargo de la enseñanza de la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza.

A partir de los interrogantes y los objetivos planteados, se desarrollará a continuación el marco teórico que conforma la presente investigación.

1. Marco Teórico

A continuación, se presentan los enfoques, teorías y perspectivas que abordan el objeto de investigación en cuanto a las condiciones que presenta el actual ejercicio de la docencia universitaria, el lugar que ocupa la didáctica como disciplina transversal en el desarrollo de las competencias pedagógicas en la educación superior; la relación particular que se establece entre la didáctica general y específica, y estas con las distintas teorías del aprendizaje, el lugar que ocupa la didáctica en la enseñanza de las Ciencias Económicas, y la mediación de esta a través de las distintas aplicaciones tecnológicas, y finalmente los aportes que en la actualidad presentan las neurociencias y la inteligencia artificial en el ejercicio de la enseñanza en la educación superior.

1.1. Condiciones para ejercer la docencia universitaria

La presente investigación aborda las problemáticas surgidas de las transformaciones del ámbito universitario que complejizan la tarea de enseñar con nuevas demandas y desafíos. Así mismo el ejercicio de la actividad docente en el nivel universitario no requiere de acreditación pedagógica, de quienes construyen los saberes pedagógicos que incorporan a lo largo de su propio recorrido en las aulas como estudiantes y como docentes, formando su propia identidad profesional (Ceresani, 2017, De Longhi, 2013).

En tanto, la construcción de la identidad profesional ensamblada con el ser docente forma parte de un conflicto o tensión ya que según De Longhi (2013) “Esas ideas, fuertemente ancladas, suelen entrar en conflicto al momento de tomar decisiones en el aula con lo que se denomina saberes docentes, que es lo que la teoría en Didáctica dice que se debe saber y saber hacer” (pág. 51).

Esto implica necesariamente que hay circunstancias que exceden a la formación pedagógica del docente, por presentarse espontáneamente una situación áulica que interpele su desarrollo, siendo interesante pensar en la formación continua del docente, dando lugar a abrir la posibilidad del desarrollo profesional en su quehacer docente. (Melo Hermosilla & Villalobos Clavería, 2008) .

Por su parte Levy reflexiona acerca de entender a la universidad como un colectivo educativo específico donde se presentan situaciones políticas y pedagógicas particulares, que trasciende a la transmisión del conocimiento, y dice que: “La universidad es un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente”. (Levy & Morandi, 2022, pág. 14), en este sentido considera que la formación pedagógica es un instrumento indispensable que debería ser una decisión de política

educativa, para quienes ejercen la enseñanza en las aulas.

En la misma línea de pensamiento (Melo Hermosilla & Villalobos Clavería, 2008) ponderan a la formación de los docentes como factor clave en la calidad de los procesos académicos en la universidad del nuevo siglo, que exige del docente asumir un nuevo rol en su condición de formador, como consecuencia de un contexto socio-cultural y económico caracterizado por la globalización del mercado laboral, la celeridad en los cambios que experimenta el conocimiento, la sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento y la virtualización del saber.

Al respecto, la afirmación de Moreno Olivos nos invita a reflexionar cuando argumenta que: “La enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica. Participa, más bien del fluir de acciones políticas, económicas, sociales y administrativas, atravesada por las formas de pensamiento vigentes y por las condiciones materiales de existencia” (Moreno Olivos, 2011, pág. 37). Lo que implica para el autor que en el contexto existen campos de tensiones que participan de manera transversal y afectan a la didáctica.

1.2. El lugar de la didáctica en la enseñanza universitaria

En primer término entendemos que “... la enseñanza es una actividad humana por medio de la cual se ejerce influencia en la vida de otras personas y esta influencia tiene una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables, por esto es que la enseñanza obliga moralmente a sus responsables, no se puede ser insensible ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y estudiantes, ni ante lo que se les pretende enseñar ni cómo. La didáctica no sólo se preocupa por comprender o desentrañar este hecho, sino que también se encuentra atrapada en este compromiso moral” (Moreno Olivos, 2011, pág. 36).

En este sentido, y contextualizando al quehacer universitario en su trabajo sobre aportes didácticos para la enseñanza en este nivel De Longhi (2013), sostiene que los docentes independientemente de tener una formación didáctica, tienen una concepción del significado del proceso de enseñar y de aprender, en el desarrollo de una asignatura, siendo importante los interrogantes que se plantean con relación a las formas, estrategias implementadas en las clases, que no tienen una respuesta precisa respecto a las técnicas que deben aplicarse, debido a que no hay una relación causal entre el enseñar y aprender.

Así pues, siguiendo a esta autora quien hace referencia a la perspectiva de la didáctica reflexiva la cual involucra el concepto de reflexión, como un análisis y propuesta global que orienta la acción y su participación en el conocimiento como una condición previa necesaria

para comprender la actividad eficaz del docente, ante problemáticas singulares, en relación con esto se explica el proceso de enseñanza y la apropiación o no de aprendizajes.

En cuanto esta actividad entendida bajo la responsabilidad del estudiante, no obstante, el contrato didáctico, siempre debe ser acompañado por el docente, (quien desarrolla estrategias que propicien exponer los contenidos y coadyuve a los estudiantes a construir su significado).

En términos de Pogré (2014) en la conformación de los planteles docentes en la Educación Superior, se parte también del supuesto de que el docente dispone de una formación especializada en saberes disciplinarios que lo habilita para enseñarlos. En línea con lo planteado por esta autora, acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, y teniendo en cuenta que estamos formando a quienes formarán parte de las futuras comunidades profesionales y académicas, es necesario diseñar propuestas didácticas que incorporen – mediante la reflexión- (Sh n, 1983, citado en Pogré 2014) la formulación de problemas para impulsar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la resolución de situaciones inherentes a las prácticas profesionales.

Por otra parte, el ser docente en un contexto complejo como el actual, implica no sólo el dominio del conocimiento en el campo disciplinar, sino además los recursos pedagógicos, para saber cómo enseñar, y que los estudiantes entiendan dicho conocimiento, y observar más allá del ámbito pedagógico, para propiciar un tiempo y un espacio de diálogo, intercambio de opiniones, y reflexiones críticas (Levy & Morandi, 2022).

1.3. La relación entre la didáctica general y la didáctica específica

En tanto, Civarolo (2014) recuperando lo considerado por Edith Litwin acerca de la relación problemática y compleja entre la didáctica general y las didácticas específicas, señala que los problemas de comprensividad “pueden constituirse en brújula común por ser una preocupación- problema advertido por todas las didácticas” (Litwin, 1997, pág.31 citado en Civarolo 2014).

En relación con el vínculo entre didáctica general y específica Tovar-Galvez (2012), propone como alternativa teórica y metodológica optar por la perspectiva que ofrece la Didáctica General Constructivista frente al inconveniente de hallar didácticas específicas a todas las disciplinas en cuanto a la formación de diferentes profesionales. Este autor, considera por su parte una forma de comprender al constructivismo como aprendizaje que abarca aspectos epistemológicos que representan nuevas visiones sobre el conocimiento y opciones en la pedagogía y en la didáctica, lo cual plantea una perspectiva abarcadora que resuelve la tensión o dicotomía entre Didáctica General y Didácticas Específicas.

Con referencia a ello Moreno Olivos (2011) plantea que cada nivel educativo tiene su propia especificidad, con características y necesidades educativas, institucionales y sociales diversas, con enfoques educativos propios en cada etapa de formación.

A partir de esto, Herrán (2001) incluye a la Didáctica Universitaria en la educación superior, a diferencia de la didáctica específica en la educación infantil, primaria y secundario.

A propósito de esto último se considera que “actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar” (Moreno Olivos, pág. 29), en la actualidad el concepto de didáctica conforma otras perspectivas como la teoría, la técnica y la práctica, lo que implica que el ámbito de aprendizaje es objeto formal de reflexión, donde el proceso educativo está centrado en el aprendizaje y en el estudiante como protagonista, no obstante, el docente se convierte en guía y orienta el proceso en la construcción del conocimiento que paulatinamente realizará el estudiante en forma autónoma, lo que implica un cambio de paradigma frente al modelo tradicional de enseñanza basado en la figura del profesor ocupándose de transmitir contenidos en un enfoque didáctico de tipo expositivo.

En tanto un enfoque del proceso formativo diferente al tradicional utiliza estrategias metodológicas socio-constructivista, como la participación del estudiante, el aprendizaje basado en problemas y retos, la enseñanza situada, el trabajo colaborativo, adecuando los conocimientos adquiridos a los diversos escenarios y situaciones que plantea y demanda el mercado laboral.

Así pues, transformar los modelos de formación profesional y comprender a la enseñanza como un proceso que fomenta la comprensión y el aprendizaje profundo de los estudiantes es el desafío actual que presenta el ejercicio de la docencia en el nivel universitario (Moreno Olivos, 2011).

1.4. La relación entre la didáctica y las teorías del aprendizaje

En torno a las teorías contemporáneas del aprendizaje y su particular relación con la didáctica como disciplina pedagógica que se dedica al estudio y fundamentación de la actividad de la enseñanza en cuanto propiciadora del aprendizaje formativo de los estudiantes en diferentes contextos, y en nuestro caso particular la educación superior (Rivilla Medina & Mata, 2009), se destacan desde hace varias décadas las teorías cognitivas del aprendizaje, en el viraje que desde la psicología del aprendizaje que han realizado las distintas escuelas basadas en el asociacionismo-conductismo hacia una fundamentación en base a la psicología cognitiva desde principios de la década de 1970 del siglo pasado (Pozzo, 1997).

Según este autor, a pesar del auge creciente que viene presentando la psicología cognitiva, hasta no hace mucho tiempo, el estudio del aprendizaje estuvo dominado por el

clásico enfoque conductual, sin embargo la psicología cognitiva ha puesto su atención en los procesos mediante el cual los sujetos construyen conocimiento, no solamente por un interés teórico, sino también promovido por demandas tecnológicas derivadas del desarrollo de sistemas expertos y las exigencias prácticas de intervención en contextos de aprendizaje e instrucción cada vez más complejos en el ámbito educativo formal como el instruccional en múltiples ambientes de aprendizaje (Pozzo, 1997).

En base a los recientes aportes de la psicología cognitiva y a la teoría del conocimiento, derivada de los estudios llevados a cabo por Piaget, Vygotsky, Ausubel, que conforman los pilares sobre diversas teorías del aprendizaje, quienes coinciden que el conocimiento es un proceso de construcción del cual se desprende la perspectiva pedagógica basada en el *constructivismo*. De ella se deriva el supuesto que sostiene que una persona, es una construcción propia que se va originando con el transcurso del tiempo como resultado de la interrelación de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento (Carretero, 2009).

En este sentido, siguiendo a (Carretero, 2009) se pueden distinguir tres enfoques del constructivismo; el epistemológico genético de Piaget dedicado al estudio sobre los orígenes del conocimiento, el enfoque socio histórico o socio cultural de Vygotsky, quien sostiene que el aprendizaje tiene lugar en un contexto sociocultural, y es el resultado de la interacción del individuo con el medio, y por último el enfoque cognitivo de Ausubel quien enfatiza el concepto de significatividad lógica y psicológica de los contenidos a enseñar. A continuación, expondremos una breve síntesis de cada uno de ellos.

Por su parte, el enfoque de la epistemología genética iniciada por Jean Piaget – investigador suizo proveniente de las ciencias biológicas y que constituyó un programa de investigación innovador a partir del marco filosófico kantiano- que da fundamentos a una perspectiva de la psicología evolutiva que explica el desarrollo cognitivo del niño y el adolescente, en tanto dicho desarrollo se basa en la formación sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece (Carretero, 2009), entendiendo al aprendizaje como una organización de las estructuras cognitivas existentes, que se desarrolla por etapas, atravesando fases cualitativas distintas, acorde el niño madura física y psicológicamente, que transita de manera gradual y progresiva, distinguiendo una etapa sensorio-motora (de los 0 a los 2 años), etapa preoperacional (de los 2 a los 6 años), etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y etapa de las operaciones formales (entre los 12 y los 15 años) cuando la persona es capaz ya de pensar en forma abstracta.

Desde este enfoque se sostiene que el aprendizaje y el desarrollo son procesos interdependientes, que el individuo a medida que pasa de un estadio a otro en el transcurso de

las diferentes edades va evolucionando en su conocimiento, esquemas y estructuras cognitivas a través de la interacción con la realidad, entendiendo que el sujeto no actúa sobre la realidad directamente, sino que construye el conocimiento por medio de los esquemas y representaciones que ya posee (Carretero, 2009).

Así mismo, el sujeto *construye* su conocimiento a medida que interactúa con la realidad, y esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre los que se destacan los de la *asimilación* y *acomodación*, y por medio de la asimilación el sujeto se apropia de nueva información haciéndola parte de su conocimiento y mediante la acomodación el individuo transforma la información que posee en función de la nueva, produciéndose lo que Piaget denomina adaptación entre los nuevos conocimientos que se apropia en la interacción con el medio que lo rodea, a los esquemas previos que el individuo posee, y a la modificación de dichos esquemas, produciéndose un equilibrio que surge de la interacción entre la asimilación y la acomodación. En tanto, el equilibrio que se crea entre estos procesos se ve alterado en algunas de las etapas del desarrollo cognitivo, se produce lo que Piaget denomina conflicto cognitivo, donde el sujeto comienza a plantearse interrogantes para encontrar respuestas ante situaciones desconocidas, y construir el conocimiento necesario que le permite lograr un nuevo equilibrio (Carretero, 2009).

En tanto, la teoría desarrollada por Lev Vygotsky-psicólogo de origen soviético fundador de la psicología histórico cultural, cuyo trabajo se encuentra influenciado por el pensamiento de Carlos Marx, y ha sido precursor de la neuropsicología soviética, de la que sería su máximo exponente el médico ruso Alexander Luria- este psicólogo concibe al sujeto como un ser eminentemente social y sustenta que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del individuo es el producto de la interacción social y cultural, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky el aprendizaje no es un proceso individual, sino una construcción colectiva, que se genera en un contexto social y cultura, y sostiene “que todos los procesos psicológicos superiores (la comunicación, lenguaje y razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. La internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social” (Carretero, 2009, pág. 24).

Así mismo, Vygotsky destacó la importancia del lenguaje como herramienta en el desarrollo cognitivo y en el pensamiento y observó que el lenguaje era la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria. En relación con ello Salgado (2006) afirma que “El aprendizaje colaborativo, en donde los individuos interactúan con sus pares, es uno de los medios de aprendizaje más importantes” (Salgado Garcia, 2006, pág. 40).

Al respecto Ortiz Granja (2015) plantea que “Cada persona adquiere la clara conciencia

de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte”. (Ortiz Granja, 2015, pág. 99).

Otro concepto esencial en la obra de Vygotsky es el de la “Zona de desarrollo próximo”, que se define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Carretero, 2009, pág. 25), concepto relacionado con “andamiaje” el cual implica el apoyo o la guía que proporciona el adulto o un compañero más competente, para que pueda comprender, realizar una tarea, a desarrollar sus habilidades cognitivas (Ortiz Granja, 2015).

En cuanto a la teoría de Ausubel -psicólogo y pedagogo estadounidense- está centrada en un aprendizaje proveniente de un contexto educativo, y señala que “el proceso de orientación del aprendizaje debe estructurarse no solo con aquellos contenidos que se quieren enseñar de una disciplina, sino que es indispensable conocer la estructura cognitiva previa que posee el estudiante, de tal manera que se establezca una relación con aquello que deba aprender” (Carretero, 2009, pág. 25).

En relación con esto último, “el aprendizaje debe ser una actividad significativa para el sujeto que aprende, y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el estudiante”, en tanto el término "significativo" se refiere a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza (Ausubel, y otros, 1983).

Es entonces que la interacción cognitiva entre conocimientos previos y nuevos es la característica clave del aprendizaje significativo, mediando el sentido lógico, cuando el contenido es organizado, evidente y tienen una cierta coherencia, el sentido psicológico que se relaciona con la comprensión que se alcanza de los contenidos a partir del desarrollo psicológico y de su experiencia previa, en tanto “aprender significa comprender”. Es por ello, que lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, debido a que quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento (Carretero, 2009).

Es decir, el rasgo distintivo del aprendizaje significativo resulta del producto de la interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y el nuevo conocimiento, de modo tal que éstos adquieren un significado y son integrados a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustantiva (Carretero, 2009).

Bajo la perspectiva de Ausubel, los nuevos aprendizajes se establecen por subsunción, y este proceso implica que, a partir de aprendizajes anteriores ya establecidos, -los cuales

presentan un nivel superior de abstracción y generalización, que denomina organizadores previos-, sirven como anclaje para asimilar de manera lógica nuevos conocimientos que sean subordinables a los anteriores. Su aporte se basa en un modelo de transmisión- recepción significativo en contraposición al modelo tradicional, al que consideró un aprendizaje poco eficaz, que implica solamente la repetición mecánica de elementos que el estudiante no pueda estructurar (Carretero, 2009).

Desde el punto de vista didáctico la introducción del concepto de organizadores previos para Ausubel consiste en la organización de los contenidos por parte del profesor de forma previa, que le permita al estudiante tener un contexto y conseguir una comprensión adecuada y eficaz, resultando esencial tener en cuenta los conocimientos previos y su capacidad de comprensión (Carretero, 2009).

Vistas las perspectivas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, Salgado Garcia (2006) afirma que “el constructivismo es una visión sobre cómo aprenden las personas y de esta visión es posible establecer algunas pautas para facilitar el proceso de aprendizaje, en nuestro caso, en la enseñanza de una asignatura en el nivel universitario” (pág. 88).

En este sentido, para el docente, es importante tener clara su posición sobre cómo aprende el estudiante, para así poder aplicar estrategias congruentes, y a partir de lo cual es necesario que en su función de facilitador del aprendizaje, planifique y estructure su clase; tenga en cuenta la filosofía educativa de la institución, la naturaleza del plan de estudio, el nivel del curso, los recursos que utilizará, las actividades que llevará a cabo, identificar el objetivo de la disciplina que enseña, reflexione sobre las habilidades que debe generar y promover acordes al contexto y la realidad, teniendo en cuenta el perfil profesional específico (Salgado Garcia, 2006).

En el caso de las Ciencias Económicas las habilidades específicas se relacionan con el análisis de la información para la toma de decisiones, utilizar la tecnología como herramienta y soporte informático para elaborar diagnósticos y tomar decisiones, elaborar estrategias financieras, de mercado y gestión de recursos humanos (Salgado Garcia, 2006).

1.5. El lugar de la didáctica en la enseñanza de las Ciencias Económicas

Como consecuencia de lo referido en el párrafo anterior, es necesario el uso de recursos pedagógicos para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, coincidentes con cambios en las políticas educativas, la demanda de un nuevo perfil profesional, y mercados caracterizados por cambios vertiginosos, que proporcione competencias y permita que el estudiante asuma una actitud de actor, sea un sujeto reflexivo y comprometido socialmente (Torres & Romero, 2019, Pruzzo & Ruggeri, 2015, Gomez y otros, 2019).

Lo cual supone la formación en competencias que Rodríguez (2013) define como “capacidades complejas integradas que se materializan en una dimensión pragmática” (pág. 15). Como así también poseer cualidades en el área específica y dominar habilidades transversales, entendiendo a estas como la creatividad en la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de innovar, la comunicación avanzada, las tecnologías de información y comunicación, el trabajo colaborativo, y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento, lo que permite reducir la brecha entre el graduado y su inserción en el ámbito laboral (Romero & et al., 2021, Torres & Romero, 2019, Tecnológico de Monterrey, 2016).

Por su parte Moreno Olivos (2011) advierte que desarrollar competencias y ejercitarlas, representa para el docente adecuar y organizar la cantidad de contenidos de aprendizaje, implementar recursos tecnológicos, como así también acotar el tiempo que se dedica a la adquisición de conocimiento, sin descuidar la calidad de los contenidos a enseñar.

Los contenidos² son aquellos que constituyen el fundamento del conocimiento disciplinar de una materia Rodríguez (2013) lo que tradicionalmente se define como “contenido conceptual”, el cual involucra definiciones, enunciados, leyes, principios de determinado objeto de estudio, lo que denomina “un saber”, los contenidos procedimentales que implican “un saber hacer” relacionados con acciones que permitan resolver problemas, y los contenidos actitudinales que implican “un saber ser”, los cuales constituyen un valioso aporte a la formación de las competencias del futuro graduado.

Así pues, el docente deberá realizar una selección de los contenidos a desarrollar en función de una organización coherente y lógica de acuerdo con la disciplina, con pertinencia en relación con el desarrollo y evolución de los estudiantes, adecuación de los contenidos nuevos con los que ya posee el estudiante, con continuidad y progresión en la construcción del conocimiento. El contenido debe contemplar habilidades, disposiciones, actitudes y valores (Rodríguez, 2013; Moreno Olivos, 2011).

En concordancia con lo expuesto, y considerando las experiencias y hallazgos que aportan las investigaciones que se describen en el estado del arte, la adopción de la metodología que proponen para la disciplina de las Ciencias Económicas es aquella centrada en el aprendizaje significativo y duradero, que favorezca el proceso de transposición didáctica, promueva la participación, utilice competencias específicas y transversales, y mejore por lo tanto la calidad del aprendizaje.

Frente a este desafío se ha desarrollado como pieza clave para compatibilizar la didáctica y las Ciencias Económicas la alternativa de los métodos de Aprendizaje Basado en

² Rodríguez (2011) define a los contenidos como: “el conjunto de saberes, conceptos, hechos, habilidades y actitudes en torno de los cuales se organizan las actividades del proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 62).

Retos (ABR)³ y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)⁴, (Torres & Romero, 2019, Pruzzo & Ruggeri, 2015; Moreno Olivos, 2011).

En ambos enfoques pedagógicos se trabaja en base al perfil profesional y los objetivos a alcanzar en la asignatura, con la finalidad de formar habilidades y competencias, donde la construcción del conocimiento se lleva a cabo con actividades colectivas, coincidente con la concepción socio-constructivista planteada por Vygotsky en relación al proceso de aprendizaje como una construcción colectiva, que se genera en un contexto social y cultural, y particularmente se destaca el efecto positivo que presentan estas prácticas en torno al compromiso que genera en el estudiante universitario en el ámbito de una carrera orientada a la práctica, -como son las carreras en las Ciencias Económicas-, lo que implica que aquello que se enseña tenga aplicación al contexto particular del objeto de estudio (Gomez y otros, 2019).

En estas alternativas de aprendizaje la práctica se desarrolla a partir del planteo de una situación/problema en el entorno real o ficticio que se relaciona con un objetivo de aprendizaje, frente al cual se deben presentar soluciones creativas e innovadoras específicas, buscando articular el sector formativo con el productivo (De La Cruz Velazco, 2022; Rodriguez, 2013 y Molina Montoya, 2013).

En este sentido, el docente asume el rol de facilitador, colaborador o guía en el proceso de construcción del conocimiento, centrando la mirada en las necesidades que manifiestan los estudiantes, buscando generar estrategias innovadoras y efectivas para mejorar los procesos de aprendizaje y preparar a los estudiantes para enfrentar el mundo laboral (De La Cruz Velazco, 2022).

Entonces siguiendo a estos autores, “resulta fundamental que los profesores motiven y acompañen el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, acercando materiales, explicando o reforzando la enseñanza de algunos contenidos, proponiendo actividades y ofreciéndoles instancias de retroalimentación acerca de su proceso de trabajo y de aprendizaje, tanto individual como grupal” (Torres & Romero, 2019, pág. 2).

En tanto las diferencias entre ambos enfoques son, por un lado el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) frecuentemente utiliza escenarios de casos ficticios o reales, siendo su objetivo utilizarlo para el desarrollo del aprendizaje y no resolver el problema en si mismo, cuyo resultado final puede ser su resolución o una propuesta de una posible solución (Pruzzo & Ruggeri, 2015, Instituto Tecnológico de Monterrey, 2016).

En cambio en el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se utilizan problemas reales

³ Aprendizaje Basado en Retos: se presenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2016).

⁴ Aprendizaje Basado en problemas: Barrows (1986), “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 482).

abiertos y generales, a partir de los cuales los estudiantes definen los retos, con el objetivo de desarrollar un conocimiento profundo de los temas que se están estudiando a través de la resolución concreta del problema (Torres & Romero, 2019, Instituto Tecnológico de Monterrey, 2016).

En otro orden, se observa como parte esencial en la práctica de estas metodologías los recursos pedagógicos de mediación tecnológica, que se utilizan en modalidades B- Learning, como plataformas en línea, correo electrónico, foros, que permiten al estudiante acceder a distintos contenidos y explorar fuentes de información, que resultan complementarios y de apoyo en la comunicación, fomentando habilidades de auto-regulación y aprendizaje significativo (Salgado Garcia, 2006, Instituto Tecnológico de Monterrey, 2016).

1.6. La enseñanza universitaria mediada por la tecnología

En el ámbito de la educación superior y en las universidades, en línea con los avances tecnológicos y la transformación digital que las interpela en su deber de garantizar en su rol social y formativo, que sus programas y enfoques pedagógicos se adecuen a los lineamientos que las políticas públicas han propuesto con la finalidad de afrontar los requerimientos en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que garantice el acceso a las plataformas de aprendizaje en línea y otras herramientas digitales en consonancia con las necesidades y desafíos de su comunidad, como así también asegurar la empleabilidad de sus graduados (Gómez Ortega, 2021).

Esto significa un cambio significativo en el paradigma educativo, que impacta en la cultura institucional, y por otra parte las instituciones de educación superior que deben tener en cuenta que sus programas y métodos pedagógicos además de cumplir con las demandas del mercado laboral y las agendas de investigación, deben responder también a las necesidades y desafíos de las comunidades que forman parte de su territorio (Alvarez & Prieto, 2023, Melo Hermosilla & Villalobos Clavería, 2008), en tanto implica que la enseñanza en un entorno digital, requiere técnicas pedagógicas y un enfoque metodológico de aprendizaje flexible, abierto y heterogéneo, que debe ser acompañado por una transformación de infraestructura y de gestión a nivel institucional (Gómez Ortega, 2021).

En el ámbito universitario local acelerado por los requerimientos de la virtualización que produjo la Pandemia de COVID-19 en el año 2020, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, puso en marcha el “PlanVES: Plan de Virtualización de la Educación Superior”, bajo la Resolución N° 113/2020, con el propósito de acompañar a las instituciones en el desafío de asegurar su rol social y la calidad de los procesos académicos en ese contexto, dirigido a las Universidades Nacionales y Provinciales

de Gestión Pública, cuyo objetivo ha sido fortalecer la enseñanza virtual por medio de la capacitación de los docentes a fin de mejorar las competencias tecnológicas y didácticas, dotar a las instituciones con el software y el hardware necesarios para la virtualización de la enseñanza, contribuir en la mejora de la conectividad de docentes y estudiantes, como así también garantizar las actividades de gestión, extensión e investigación.

Por su parte, se visibiliza también la necesidad de la formación didáctico pedagógica que requieren los docentes para incorporar la tecnología de forma racional a sus prácticas que le permita diseñar cursos en línea, utilizar técnicas de participación virtual, con la finalidad de desempeñar experiencias de aprendizaje colaborativo que resulten innovadoras e interesantes, generando motivación en los estudiantes (Moreno Olivos, 2011 y Alvarez & Prieto, 2023).

Así pues, es necesario tener en cuenta que la incorporación de herramientas digitales trae aparejado la adopción de nuevas metodologías pedagógicas con lo cual es necesario realizar una evaluación para medir su impacto en el aprendizaje y en los resultados educativos (Kap, 2024).

Sumado a ello hay una transformación en los modos de aprender del sujeto universitario al producirse una interacción tecno-cognitiva entre los medios informáticos, la web, la información dando origen a una nueva dimensión del conocimiento (Melo Hermosilla & Villalobos Clavería, 2008).

Con referencia a ello, Alvarez & Prieto (2023, pág. 32), advierte que “se ha avanzado mucho en plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de realidad virtual y aumentada, sistemas de inteligencia artificial, las cuales han conducido hacia la personalización de los aprendizajes”. En este sentido, y siguiendo a estos autores, debe advertirse que la personalización de los aprendizajes puede conducir a una fragmentación en la educación, debido a que el conocimiento puede tornarse individual y desligado del contexto social.

Por otra parte, respecto de las “promesas” que persisten en torno a la transformación digital de la universidad, toda iniciativa que incorpore tecnologías a un proceso universitario debería incluirse en una de las cuatro áreas de la cuadrícula del modelo de “Cuadrícula de Madurez Digital del Modelo (md4u)” (Gómez Ortega, 2021, pág. 10) que se detalla a continuación en la Figura 1:

Figura 1: Cuadrícula de Madurez Digital (md4u)



Fuente: Gómez Ortega (2021, p.10)

Según (Crespo Artiaga, 2023, pág. 11) toda iniciativa que incorpore tecnologías a un proceso universitario puede incluirse en una de las cuatro áreas de la cuadrícula, descritas en la Figura 1 a saber:

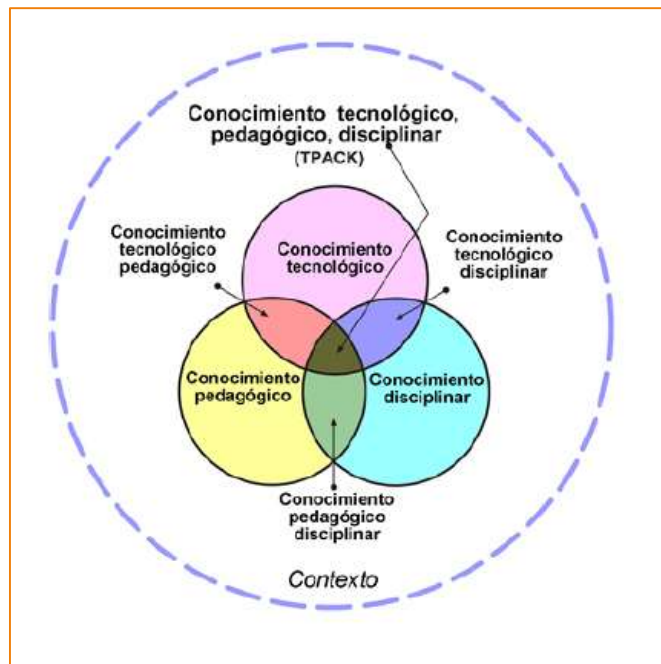
- Gestión: las tecnologías ayudan a que el proceso universitario ya existente sea más eficiente (optimizar), pero impacta sólo a nivel operacional.
- Innovación: las tecnologías posibilitan la creación de un nuevo proceso universitario, o transforman uno existente, de manera que se obtiene un nuevo valor operacional.
- Gobierno: se optimiza el proceso de gobierno de las TI de manera que el valor obtenido ayuda a satisfacer significativamente los objetivos estratégico de la universidad.
- Transformación digital: el potencial de las tecnologías emergentes permite la creación de un nuevo proceso disruptivo que aporta un valor estratégico para la universidad.

Es entonces que sobre la base de este modelo md4u, la enseñanza mediada por tecnología involucre necesariamente todos los aspectos de gestión necesarios para hacer posible y eficiente la transformación digital de la enseñanza en nuestra universidades (Gómez Ortega, 2021).

También es necesario sumar el aporte que realiza el enfoque TPACK (por sus siglas en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*), como un marco teórico conceptual que integre las tecnologías a la educación, y favorezca un uso adecuado de la tecnología en la enseñanza en el nivel superior, lo cual requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado, al cual Koehler & Mishra (2006) denominaron “TPACK”, el cual integra las dimensiones disciplinar, la pedagógica y la tecnológica y enfatiza las nuevas formas de

conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros como se detalla en la Figura 2 a continuación:

Figura 2: Enfoque TPACK



Fuente: Magadán (2012)

Así pues, el concepto que sustenta el TPACK según (Magadán, 2012) parte de la base que una verdadera integración de tecnología requiere comprender y negociar la interrelación entre estos tres tipos de conocimiento, y plantea las siguientes condiciones:

- Un docente capaz de negociar estas relaciones representa un saber experto diferente del de un experto disciplinar (un matemático o un historiador), o de un experto en tecnología (un Ingeniero en Sistemas) o un experto en pedagogía (un Licenciado en Ciencias de la Educación).
- La integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar requiere el desarrollo de una sensibilidad que atienda a la relación dinámica y transaccional entre estos tres componentes.

Y por último, y para cerrar este apartado de enseñanza mediada por la tecnología es pertinente traer a este espacio el constructo “*Didáctica indisciplinada*” que define Kap (2023) como:

(...) un proceso imaginativo, colectivo y de diseño, que implica un posicionamiento crítico y contrahegemónico respecto de la didáctica tradicional. Este enfoque busca incorporar aspectos de la cultura tecnodigital de manera reflexiva y crítica en propuestas de diálogos colectivos, desregulando la normatividad de los mandatos y generando prácticas alternativas y espacios de resistencia. Se trata de una perspectiva de la didáctica que extiende sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales (Kap, 2023, citado en Kap, 2024, pág.93).

1.7. Los aportes de las neurociencias y la inteligencia artificial en la educación superior

Por su parte debemos considerar el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) y su disrupción en la educación, con relación al aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, percepción y uso del lenguaje (Rivas, Buchbinder, & Barrenechea, 2023), tareas que emulan los procesos de la inteligencia humana.

La IA ha transformado la manera en la cual se accede y procesa la información, lo cual abre un campo de investigación respecto a su uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y cuando su aplicación se fundamenta en principios de las neurociencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, las neurociencias como disciplina integradora, resulta un elemento constitutivo para favorecer el conocimiento significativo y adaptable al considerar el funcionamiento cerebral, la conectividad neuronal y los estilos de aprendizaje individual.

En este sentido desde una mirada sociotécnica de la educación, las neurociencias han avanzado junto a la tecnología, y en particular en el campo de la inteligencia artificial. (Artopoulos, 2023 citado en Simes, 2024)

A partir del planteo que realiza Artopoulos (2023), Simes reflexiona en tanto: “El problema es entender cómo las neurociencias diseñan inteligencia artificial, generando modelos de conducta que luego manipulan a los seres humanos sin que los seres humanos se den cuenta. Esta situación plantea que necesitamos formar a los docentes para que sepan enseñar para un mundo futuro en el cual hay que capacitar a las nuevas generaciones para relacionarse con inteligencia artificial y además hacer el trabajo intelectual junto con la inteligencia artificial” (Simes, 2024, pág. 48).

En el campo de la inteligencia artificial podemos diferenciar la generativa de la predictiva. La primera se especializa en producir nuevos contenidos, en cambio la segunda es un tipo de algoritmo de aprendizaje automático que analiza datos y pronostica eventos o resultados venideros. En el entorno de la educación superior, las plataformas de aprendizaje personalizadas, la gestión de la inscripción de estudiantes son ejemplos de IA predictiva (IAP),

por el contrario la IA generativa (IAG) es empleada para crear contenido instructivo, brindar retroalimentación automatizada y facilitar servicios de apoyo, y utiliza métodos avanzados de aprendizaje profundo, como redes neuronales, para producir contenido similar al humano, como es el caso más difundido del ChatGPT⁵ (UNESCO, 2023).

Las herramientas de la IAG se pueden utilizar en los procesos de aprendizaje formal, complementando la tarea del docente, cumpliendo la función de tutores -por ejemplo los chatbots- aconsejando o resolviendo dudas respecto a una consigna, además se pueden integrar a procesos de aprendizaje informal o de autoformación lo que implica que a partir del material e interrogando a las herramientas se obtengan contenidos y respuestas a las dudas planteadas con el fin que otras personas puedan formarse (Cruz Argudo F. & et al, 2023).

Además la inclusión de herramientas de IAG puede resultar beneficiosa para adaptar el aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, y facilitar la interacción personalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede contribuir al estudiante a mantener su interés, motivación y comprensión de conceptos, así como mejorar el desarrollo de habilidades. Sumado a ello los estudiantes tienen la posibilidad de resolver consultar y preguntar fuera del horario establecido por el docente para las tutorías, implementando sistemas supervisados como chatbots (Cruz Argudo F. & et al, 2023).

En un uso avanzado de la IAG a nivel de retroalimentación, puede generar también un papel relevante en la evaluación automática de tareas y exámenes, para mejorar y corregir procesos de aprendizaje (Cruz Argudo F. & et al, 2023).

Por otra parte, y en consideración a lo que implica el uso de estas tecnologías, se advierte que “la implementación de tecnologías como la IA y la realidad virtual en la educación plantea también preocupaciones éticas y de privacidad” (Alvarez & Prieto, 2023, pág. 33).

Al respecto organismos como la UNESCO y la OCDE en sus recomendaciones sobre la ética en la IA, advierten sobre el desarrollo de un marco jurídico, normativo relativo a su uso con respecto a las repercusiones en la educación superior, que deben ser supervisadas y evaluadas por los Estados como parte de su responsabilidad (UNESCO, 2023).

Sin embargo, Alvarez & Prieto (2023), al realizar un análisis sobre la transformación digital que atraviesan las universidades, señalan que es un proceso que comprende un progreso en la infraestructura tecnológica, la innovación en la pedagogía, amplía el acceso a la educación y promueve el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual presenta grandes desafíos como así también oportunidades para mejorar la calidad en la educación y las demandas que se presentan

⁵ ChatGPT: chat-based generative pre-trained transformer: Transformador generativo pre-entrenado basado en chat.

y plantean en el ámbito educativo y su contexto.

A continuación, desarrollaremos las investigaciones realizadas en torno a la problemática planteada en el presente estudio.

2. Estado del Arte

En una primera aproximación al estado de la cuestión del tema en estudio sobre la formación pedagógica del profesional en Ciencias Económicas y su incidencia en la docencia en el marco de la educación superior, se aborda en primer lugar la relación problemática que presentan las didácticas específicas frente a la didáctica general, en general y en particular en el nivel de enseñanza superior universitario, lo cual requiere identificar las continuidades e interrupciones entre la didáctica general y las didácticas específicas que se presentan en el ejercicio de la docencia universitaria Civarolo (2014) impartida en el caso particular de docentes cuya formación disciplinar de base son las Ciencias Económicas.

En segundo lugar se plantea la práctica docente desde la dimensión didáctica, a partir del planteo del siguiente interrogante: ¿Qué permite evidenciar lo didáctico en la práctica docente?, en base a lo antedicho, estableciendo una posición teórica sobre lo que se puede entender como “lo didáctico”, Tovar-Gálvez (2012) en su artículo de investigación sobre la práctica docente universitaria, propone como respuesta a dicho interrogante la “Didáctica General Constructivista” la cual brinda el fundamento metodológico por medio del cual se investigará la práctica docente, como marco de referencia desde el que se pueden interpretar las evidencias logradas relativas a la práctica docente en el contexto didáctico, siendo una opción para plantear procesos o intervenciones didácticas, reflexiones en torno a la práctica docente y/o procesos de formación de docentes en la didáctica general, como así también, orientar la observación, en el momento de percibir aspectos didácticos que corresponden a un área específica, y de los cuales no se posee referentes sobre la didáctica específica a aplicar.

En un tercer lugar, de acuerdo con Moreno Olivos (2011) en su investigación advierte que ante las nuevas realidades que se identifican y los futuros desafíos que se avizoran en el contexto de la educación superior, estos influyen directamente en el ejercicio docente y por lo tanto los moviliza a adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas competencias, técnicas y actitudes, asumiendo que la didáctica como área de conocimiento y la pedagogía como disciplina aplicada, permiten que la enseñanza, alcance su propósito satisfactoriamente.

En tanto, la educación superior tiene sus propias particularidades, por lo que es preciso una didáctica y pedagogías distintas, que propicien el aprendizaje de los estudiantes, quienes traen conocimientos y experiencias previas con expectativas individuales y profesionales, en concordancia con los escenarios que presentan en estos tiempos las instituciones de educación superior, y en tal sentido Moreno Olivos (2011) cita en su trabajo a Herrán, quien conceptualiza a la didáctica universitaria, “como el ámbito de conocimientos y de comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad” (Herrán, 2003, citado en Moreno Olivos, 2011, Pág. 29).

Por otro lado, este autor sustenta en su investigación, que ante los cambios que la sociedad coetánea enfrenta, -que se reflejan en las instituciones de educación superior, con aulas sobrepobladas, y socioculturalmente heterogéneas-, se plantea un cambio de paradigma en el proceso educativo, que hoy debe estar centrado en el aprendizaje, en otras palabras indica el autor “volver la mirada al estudiante y sus necesidades de aprendizaje” (Moreno Olivos, 2011, pág. 38), advirtiendo la demanda de nuevas competencias en la figura del profesor, y a propósito de ello recurrir a propuestas que presenten un equilibrio entre la pedagogía tradicional y las pedagogías alternativas.

En cuarto lugar, se parte del supuesto que todo profesional que se desempeñe como docente en el nivel universitario debería tener formación didáctica, tanto en las cuestiones generales como en las específicas relacionadas con las características epistemológicas del objeto que enseña. En este sentido, De Longhi (2013), reconoce en su investigación que el conocimiento didáctico del docente puede ser entendido como una “bisagra” en tanto en el acto de enseñar se “mueven” en paralelo, los saberes y argumentos teóricos y experienciales, las prácticas y acciones que debe llevar a cabo, y entre ellas el alcance del proceso de comunicación relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que se complementa con la transposición didáctica⁶.

En consecuencia según dicho autor, este proceso implica que el docente seleccione, organice, contextualice los contenidos a enseñar, y defina situaciones de “referencia”, a través del diseño de actividades y recursos, y genere un proceso de comunicación que permita al estudiante establecer una relación entre los conocimientos previos y los adquiridos, se involucre en el desarrollo de los temas y se apropie de un lenguaje que propicie el intercambio con el docente en función de la construcción de conocimiento. En palabras de la autora “en una clase se diseña un contexto situacional, se usa un contexto lingüístico y se activa un contexto mental” (De Longhi, 2014, pág. 94).

En las investigaciones relevadas surgen también interrogantes como es el caso de: ¿todo docente puede interactuar con los estudiantes a partir de los contenidos de la disciplina que enseña? y “¿cómo hacen los docentes para transformar el contenido en una interacción fructífera con los estudiantes?”

En respuesta a ellos, y según estas investigaciones, en donde se ponen en debate y discusión el modo de enseñar y aprender, es necesario revisar los y marcos teóricos donde se sustentan las pedagogías utilizadas, conduciendo necesariamente hacia una perspectiva constructivista, según señala De Longhi (2014).

⁶ Chevallard (1998), denomina la transposición didáctica a, “El *trabajo* que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. (Pág. 45).

Caracterizando al aprendizaje desde este enfoque, el docente debe sustentar su propuesta pedagógica que le permita tomar una postura acerca de cómo concibe el proceso de aprendizaje y la enseñanza más adecuada del contenido de su disciplina. Asimismo, bajo un enfoque constructivista, planifica y pone en práctica situaciones didácticas que fomenten relaciones conceptuales, orienten el aprendizaje y posibiliten aproximaciones sucesivas al nuevo conocimiento, y a medida que, valida el progreso del aprendizaje en el estudiante, genere e implemente distintas estrategias de aprendizaje, y proporcione un carácter funcional al conocimiento. Por otro lado, desde el punto de vista constructivista esta autora menciona la importancia que implica la responsabilidad del estudiante y su compromiso necesario en el proceso de aprender (De Longhi, 2013).

A tal efecto Pruzzo & Ruggeri (2015), en su trabajo *Didáctica de la enseñanza de los costos en la formación profesional*, y a partir de su trabajo de investigación, entiende a la didáctica como aquel elemento constitutivo de la transposición de los conceptos que se ponen en juego en el acto pedagógico.

En función del análisis efectuado por estos autores, y en relación con las respuestas obtenidas en los exámenes parciales que arrojaron tan solo un 20% de aprobados, respecto de un total de 80 estudiantes, ellos se formulan algunos interrogantes...entre ellos.... “¿cómo se construye la didáctica sobre el campo específico de los Costos?” y de acuerdo con ello, buscan “en la reflexión didáctica las formas para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno de los estudiantes, reconociendo que hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución, entendiendo a la didáctica como una ciencia teórico-práctica” (Pruzzo & Ruggeri, 2015, pág. 6).

En este sentido, estos autores proponen un enfoque didáctico metodológico basado en la resolución de problemas, donde el rol tradicional tanto del profesor como del estudiante se modifican, puesto que el profesor se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el estudiante el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje.

Este enfoque requiere la organización e implementación de dos aspectos esenciales; que los conocimientos previos de los que disponen los estudiantes sean suficientes y útiles para construir nuevos aprendizajes que se presentan en el problema, y que el contexto posibilite el trabajo autónomo y en equipo, en tanto exista comunicación con los docentes, acceso a fuentes de información, conectividad en el aula, etc. En su planificación debe tenerse en cuenta la selección de los objetivos con respecto a las competencias definidas en la materia, establecer la situación problema con la cual trabajaran los estudiantes, dirigir la actividad y el trabajo en equipo.

Por lo anteriormente mencionado los autores proponen utilizar un enfoque didáctico metodológico sustentado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, como mecanismo por medio del cual los estudiantes adquieran los conocimientos y lo utilicen para solucionar un problema real o simulado, desarrollando competencias.

Acerca de la aplicación del citado enfoque, y el nivel de fracaso en los resultados de las evaluaciones, se formuló un modelo de examen con una situación problemática contextualizada, los resultados arrojados no marcaron una diferencia sustancial como se deseaba. Sólo aprobaron un 30% de los estudiantes, un escaso 10% más que con la modalidad del examen estructurado de ejercitación y contextos que se utilizaba tradicionalmente. De dicha experiencia se concluyó, que la metodología del ABP debe presentarse durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje en la materia de Costos, de modo tal que los estudiantes junto a los conceptos específicos de esta materia, incorporen competencias y estrategias para la resolución eficaz de diversas situaciones, para luego plantear una evaluación con una situación problemática inédita, donde el estudiante mediante la transferencia de conocimiento pueda resolver de forma efectiva la situación que se presenta en un examen. De no hacerse de este modo e introducir la metodología ABP, no se alcanzan los resultados esperados. De esto se desprende la necesidad de modificar la metodología y estrategias en la enseñanza, y en la forma de evaluar, en el equipo docente para aplicar correctamente dicha metodología.

El ABP alcanza su objetivo cuando se ha consolidado un aprendizaje significativo (Ausubel y otros, 1983), cuando se ha logrado la trasposición didáctica de parte del docente (Chevallard, 1998) y por último cuando el estudiante lleva a cabo el uso del conocimiento del tipo operacional a partir del conocimiento representacional (Quintanilla, 1991).

En la experiencia llevada a cabo por los docentes de la materia Contabilidad de costos de la Universidad del Siglo 21, *El reto en la enseñanza de costos y gestión* (Torres & Romero, 2019) se propone incorporar en la práctica docente, metodologías inductivas que originen en los estudiantes un aprendizaje significativo y un mayor desarrollo de competencias.

En esta iniciativa los docentes buscaron facilitar el desarrollo de mejores aprendizajes, considerando que los estudiantes traen conocimientos, experiencias previas y expectativas relacionadas a su futuro profesional.

En virtud de ello se planificó realizar actividades basadas en la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), que se ha implementado en la materia Contabilidad de Costos Torres & Romero (2019), en donde además de desarrollar el programa en su totalidad, se aplicaron evaluaciones tradicionales, y como parte de las actividades prácticas evaluativas se agregan estas nuevas propuestas, lo que demandó una mayor dedicación en tiempo por parte

de los estudiantes y docentes a los fines de cumplir con los objetivos planteados. En dicha experiencia se hizo un trabajo pedagógico basado en las competencias específicas de la asignatura además de alcanzar la transferencia de los temas previstos en el programa, con la presentación de situaciones reales que ocurren en las empresas u organizaciones, acercando de esta manera las necesidades existentes en el mercado, a las competencias y habilidades que deberán desarrollar los estudiantes para afrontarlas.

Teniendo en cuenta las características de la metodología ABR se presentaron conceptos generales de los cuales los estudiantes definen los retos que deberán trabajar, de manera que a partir de las vivencias la figura del profesor toma la posición de transmisor y facilitador del conocimiento.

A partir de esta experiencia se observa que debe ser considerada la competencia en flexibilidad, debido a que los tiempos para lograr la adaptabilidad a la actividad propuesta son escasos, asimismo el aprendizaje informal adquiere relevancia al acceder los estudiantes a los distintos contenidos, al interactuar y analizar la realidad, indicando una ventaja estratégica a partir del acceso a herramientas tecnológicas que facilitan explorar situaciones problemáticas que presenta el contexto. En consecuencia, la didáctica convencional, utilizadas por los docentes no resultan suficientes, lo cual según estos autores es necesario apreciar o promover los intereses que plantean los estudiantes, de modo que favorezca el desarrollo de competencias genéricas transversales, tales como el trabajo colaborativo, la comunicación avanzada, la ética, el liderazgo y la toma de decisiones situada.

En relación a las universidades se advierte que enfrentan actualmente el desafío de lograr la formación de competencias que el mercado requiere al futuro graduado, y en la experiencia de la aplicación del método ABR, los estudiantes demostraron un compromiso con las actividades planteadas, “de manera tal que se desarrollaron naturalmente habilidades de trabajo colaborativo, organización, toma de decisiones (...) dentro de la investigación, proactividad, y mejor utilización de herramientas de comunicación” (Torres & Romero, 2019, pág. 10). Lograron aportar a las organizaciones herramientas y soluciones desde la disciplina de Costos y Gestión, vinculando una práctica específica con la realidad cotidiana.

En tanto en otro trabajo surgido de una investigación, *El estándar como herramienta de gestión empresarial. Un enfoque basado en el aprendizaje significativo*. Gomez, Rostom, Abate, Vázquez, & Mazzeo Gomez (2019), se enfoca en el aprendizaje significativo y su aplicación a los costos estándares, buscando mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta temática y su vinculación con la práctica empresarial, por esta razón se diseña, y se fundamenta a partir de la inquietud planteada por los propios docentes y las necesidades requeridas por los referentes de las empresas, abordando el aprendizaje significativo como

alternativa de mejora en los conocimientos de los futuros profesionales, relacionados con el control de gestión y desvíos basados en el estándar.

Estos autores en su investigación destacan la importancia del aprendizaje significativo, entendiendo que: “Un estudiante que hace un aprendizaje significativo comprende en profundidad el tema enseñado y puede entender la relación con temas aprendidos en otras materias, lo que conlleva a su vez una incorporación del conocimiento más racional, crítica y que favorece la posibilidad de aplicar el mismo en condiciones análogas; lo que implica generar también capacidad de adaptación y originalidad” (Gomez y otros, 2019, pág. 4).

Sumado a ello se menciona la relevancia que involucra la estructura interna, la presentación de los contenidos, la forma de comunicación, el lenguaje y vocabulario, la motivación y el interés que el docente despierte en el estudiante que favorece la relación entre los nuevos conocimientos y los que el estudiante ya posee. Como así también la predisposición que disponga el estudiante de incorporar y vincular los nuevos aprendizajes con los que ya conoce. Así pues, se busca que desde el ámbito áulico universitario los estudiantes exploren e investiguen casos reales y se entrelace un vínculo entre las empresas y las instituciones universitarias, lo que conlleva el compromiso de ambos actores desde el sistema educativo en la incorporación de nuevas tecnologías, currículo y en los procesos de formación de profesionales, pero a pesar de que la CONEAU plantea como requerimiento para la acreditación universitaria de carreras la vinculación empresas-universidades, aún en la Argentina este vínculo no es habitual ni permanente.

En otra investigación consultada⁷, se realiza el análisis en los diversos programas de la asignatura Costos dentro de las carreras de grado en Ciencias Económicas en universidades públicas y privadas de CABA y el Gran Buenos Aires, y a partir de ello se lleva a cabo una evaluación curricular comparativa de las muestras analizadas considerando la búsqueda de elementos de enseñanza que fomente un aprendizaje significativo. En este proyecto de investigación participan todos los docentes que conforman la cátedra de Elementos de Costos⁸, quienes producen un material bibliográfico, en el cual se diagrama un esquema representado por cuadros conceptuales, guía de preguntas y estudio de casos, a partir del relevamiento se efectúa una selección, organización y secuencia, interrelacionando los contenidos de la materia, con la finalidad de introducir el aprendizaje significativo en la asignatura, a través de dos ejes

⁷ “Herramientas para la enseñanza de costos en contextos empresariales y educativos” C2 ECO-050. Departamento de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Matanza (2018-2019).

⁸ Contador Público, Licenciado en Economía, Licenciado en Administración. Asignatura Elementos de Costos.

principales: teoría general del costo y los costos estándares⁹, como sinónimo de costos eficientes.

El material didáctico propuesto en dicha investigación como una herramienta fundamental en el aprendizaje significativo, traza objetivos a ser aplicados de manera teórico-práctica, busca estimular la creatividad, la capacidad de observar, clasificar y jerarquizar la información, que adecua las condiciones de tiempo y recursos disponibles, y resulta un apoyo en el desarrollo de la tarea docente y la integración del plantel que integran la cátedra. De igual forma, se menciona que facilita el acceso a la comprensión de los temas, además de la apropiación de un vocabulario técnico por parte del estudiante, que resulta necesario para su formación profesional.

Por otro lado, se describe la experiencia del intercambio empresa-universidad, cursando invitación a las empresas al ámbito educativo y realizando también visitas de los estudiantes a las organizaciones para conocer los procesos productivos llevados a cabo en las respectivas plantas. Es de destacar en esta investigación la vivencia que los futuros graduados experimentaron en la visita a una empresa del sector metalúrgico, cuyo objetivo versó en entender el valor de los conocimientos adquiridos cuando se materializan en la práctica, adquiriendo una idea de la finalidad y del “para qué” de los temas expuestos en clase, lo que originó una actitud favorable hacia el aprendizaje en los estudiantes, y a propósito de ello la empresa mencionó la necesidad de contar con profesionales con conocimientos en gestión de costos y análisis de desvíos estándar, lo cual ha dado impulso a buscar alternativas pedagógicas con el propósito de mejorar los aprendizajes demandados. En consecuencia, se propone como resultado de esta investigación, la ejercitación práctica acorde a las necesidades que requieren las empresas, las cuales se relacionan con los conocimientos teóricos recibidos, y con la respectiva aplicación a todo tipo de organización.

Finalmente, en esta investigación se concluye que, a partir del análisis curricular comparativo y el tema referido al costo estándar, no se presentan las condiciones para que los estudiantes puedan obtener esa significatividad del aprendizaje debido a que el desarrollo del tema no cuenta con la suficiente carga horaria, ni conexión con el resto de los conceptos de la materia. La propuesta que presenta dicho estudio presenta el desafío a docentes y universidades de generar estrategias para aplicar a los contenidos desarrollados, involucrando a las empresas y dando prioridad a las pymes que son las organizaciones que mayor impulso brindan a la economía en la Argentina.

⁹ Costos Estándares: Se encuentra ubicado en la Unidad 1: Conceptos fundamentales Contenido Temático: Costo incurrido, necesario. Unidad 6: Conceptos introductorios. Contenido Temático Costeo por absorción: resultante y normalizado. Unidad 10: Costos predeterminados Contenido temático: ...” Costo Estándar: Concepto. Características. Aplicaciones...”

Por otra parte, y avanzando en el tema relativo a los profesionales en Ciencias Económicas que dirigen su vocación por la docencia, Rodríguez (2013) en la investigación en que se basa su libro *Didáctica de las Ciencias Económicas. Una reflexión metodológica sobre su enseñanza* afirma que ante un escenario complejo y heterogéneo como la realidad económica que presenta nuestro país, requiere de parte de los docentes una formación complementaria de orden pedagógico para afrontar los desafíos actuales que se presentan.

En esta investigación se describe la experiencia de un equipo docente a cargo de la Didáctica Disciplinar y posteriormente el Taller de Transferencia Disciplinar correspondiente al Ciclo del Profesorado para Profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC, comprobando la necesidad de que los profesionales del área de Ciencias Económicas, necesitan disponer de herramientas útiles de consulta sistemática y estudio, que permitan a los futuros docentes y a aquellos en ejercicio, disponer de los conocimientos técnico pedagógicos necesarios para llevar a cabo su profesión docente, ya que según la experiencia descripta la profesión docente requiere de competencias específicas que se articulan con el saber profesional, logrado un adecuado ensamble o complementación entre los fundamentos del saber didáctico y el saber específico de las Ciencias Económicas.

A partir de ello el autor -en su prólogo- afirma que, “Este déficit tan evidente (que nos conducía a los profesionales del área a abreviar en forma directa y sin transiciones en los textos específicos de didáctica y ciencias de la educación, con las dificultades que esto implica), me llevó a elaborar los primeros temas para mis estudiantes, sobre todo en aquellos aspectos que resultaban más difíciles, dudosos o controversiales” (Rodríguez, 2013, pág. 4).

Desde ese punto de vista, el autor reflexiona acerca de la filiación epistemológica, al sustentar que la tarea que realizan los docentes se apoya en un cúmulo de ideas, conceptos y representaciones de elementos significativos de la realidad, que califica como “Supuestos Básicos Subyacentes” (SBS)¹⁰, y en relación a ello introduce el concepto de los Paradigmas¹¹ que tienen influencia sobre el contexto pedagógico, con el propósito de echar luz sobre los aspectos principales de la didáctica de las Ciencias Económicas, reflexionando sobre la propia práctica, abordando temas como las estrategias didácticas, la secuencia didáctica, los tipos de conocimiento, la planificación y la evaluación.

¹⁰ Utiliza este concepto abordado en “Sanjurjo, Liliana y Vera, Maria. Teresita: *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003, página 20. “Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación por que así sea. Son básicos porque están en el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene”. El concepto se encuentra expresado con mayúsculas según figura en el original (*Nota de la autora*).

¹¹ El concepto se encuentra expresado con mayúscula según figura en el original (*Nota de la autora*).

El propósito que persigue el autor en su obra es realizar un aporte que contribuya a pensar y reflexionar sobre el ejercicio de la docencia como así también ser una guía para el profesional, abordando en particular la didáctica de las Ciencias Económicas, el sujeto de aprendizaje, el proceso de aprendizaje, y aportar transparencia a los SBS, que permitan fundamentar conceptos, apartar procesos rutinarios, y cooperar en forma individual y colectiva para mejorar las prácticas docentes, y transitar el desafío que significa hoy el desempeño del rol docente en un escenario universitario que presenta características heterogéneas y cambiantes.

Por lo expuesto en dicha obra resulta pertinente destacar lo indicado por el autor respecto a la postura que toma el docente con relación al paradigma socio-crítico en su actividad en la educación, “Si un docente enseña desde el paradigma socio-crítico promoverá la interpretación de la realidad para su transformación (...) quien trabaje desde los lineamientos del práctico-hermenéutico considerará la realidad como una hipótesis a demostrar, y buscará el ejercicio de la razón práctica mediante la construcción y negociación de significados” (Rodríguez, 2013, pág. 21).

Así mismo señala que el docente, trabaja en paralelo en dos órdenes de ciencias, su saber de base en este caso las Ciencias Económicas, y la didáctica, a través de la transferencia o construcción del conocimiento, con soporte en la combinación de los métodos de ambas disciplinas en el proceso de transposición didáctica. Este acervo de métodos en la labor docente podrá aplicarse en forma alternativa, simultánea o secuencialmente a juicio del docente de acuerdo con cada unidad didáctica, y del apropiado conocimiento de la metodología, se experimenta una notable mejora en su práctica.

Por último, según Pogré (2014) la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza permite identificar y sistematizar los componentes de las estrategias pedagógicas que promueven la inclusión de prácticas innovadoras del campo profesional en los procesos formativos, de esta manera, la intervención pedagógica del docente incluye la relación de dos ámbitos o dimensiones; por un lado, el grado de inmersión en el contexto profesional (desarrollo de conceptos, conceptos vinculados a la acción, y conceptos inmersos en el campo profesional); y por otro el tipo de demanda cognitiva requerido al estudiante (predominantemente enunciativa o constructiva).

Finalizado este apartado sobre el estado del arte, se presenta el diseño metodológico que orientó la presente investigación.

3. Diseño metodológico

A partir del objetivo general de esta investigación en el marco de las problemáticas surgidas de las transformaciones actuales que se presentan en el ámbito universitario en cuanto a la complejidad de la tarea de enseñar, sus nuevas demandas y desafíos, el diseño de investigación propuesto para alcanzarlo corresponde a uno del tipo no experimental, el cual se caracteriza “por ofrecer información sobre cómo se manifiestan y como se caracterizan los procesos que desembocan en un fenómeno determinado” (Fassio & Pascual, 2015, pág. 52), y un enfoque de tipo cualitativo Kornblit (2007), que pone el acento en un alcance descriptivo de la investigación a realizar en tanto “describir implica desentrañar las “estructuras conceptuales complejas” en las que basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas, por lo que deben ser desentrañadas” (pág. 9).

A su vez la elección de un diseño de investigación no experimental se encuentra justificada por la aplicación de estudios de tipo interpretativos que ponen el acento en la comprensión de los procesos y las relaciones entre conceptos y variables que los representan Fassio & Pascual (2015), lo cual se ajusta al objeto de investigación abordado en este trabajo. Vista la problemática planteada en el presente proyecto de investigación, la estrategia a adoptar será de corte cualitativo, en tanto la misma hace referencia a los “aspectos en común que presentan un número relativamente pequeño de casos” (Ragin, 2007, pág. 7), y que en referencia a este proyecto corresponden a los docentes de materias específicas que enseñan en el área contable en las carreras de Ciencias Económicas en la UNLaM.

La adopción de esta estrategia metodológica incluye la aplicación de un enfoque cualitativo de alcance exhaustivo en tanto el mismo “se acomoda mejor para fines que impliquen una atención cercana a los casos específicos” (Ragin, 2007, pág. 99) de los cuales, se busca interpretar la relevancia Ragin (2007) del escenario actual de enseñanza en el nivel superior universitaria y la complejidad y las demandas específicas que revisten hoy en día el ejercicio de la docencia para un profesional en Ciencias Económicas situado en una universidad del conurbano bonaerense como es el caso de la UNLaM.

Así pues, el abordaje de las competencias didáctico-pedagógicas de los profesionales en Ciencias Económicas que ejercen la docencia universitaria en asignaturas de su propio campo disciplinar, es propicio a los fines de los cuales participa la investigación cualitativa dado su “(...) énfasis en el conocimiento en profundidad y en la depuración de y la elaboración de imágenes y conceptos” (Ragin, 2007, pág. 146).

Según Restrepo (2016), un encuadre metodológico cualitativo implica una manera de abordar un fenómeno social por sí mismo, y estaría definida “el énfasis en la descripción y las

interpretaciones citadas. Como metodología de tipo cualitativa se busca ofrecer una descripción de determinados aspectos en la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores” (pág. 32).

A continuación, se detallan el procedimiento de selección de la muestra utilizada en esta investigación y el instrumento de recolección de datos aplicado.

3.1. Acerca de la muestra y las unidades de análisis

En conformidad con el objetivo planteado en esta investigación, y el diseño metodológico aplicado, la muestra fue conformada siguiendo el procedimiento de bola de nieve como técnica de muestreo no probabilístico (Salganik, & Heckathorn, 2004), a partir de docentes referentes que dictan clases en las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, en las áreas de Contabilidad y Costos del área de Contabilidad del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, y que convocaron a otros colegas de la misma especialidad, alcanzado la cantidad de 22 docentes contactados como unidades de análisis.

El tamaño de la muestra seleccionada se ajusta a las necesidades de una investigación del tipo cualitativa que por su naturaleza no requiere hacer inferencias de tipo estadísticas, en tanto se enfoca en la selección de una muestra no representativa, pero enfocada en obtener la información necesaria, para comprender en profundidad un fenómeno o situación (Mulberg, 2005; Baltar, Fabiola, Ignasi y Brunet, 2012).

A diferencia del muestreo cuantitativo, que busca representar a la población en general, el muestreo cualitativo se centra en obtener datos narrativos y de alta calidad de un grupo específico como en este caso los docentes que conformaron la muestra del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza.

En todos los casos se contó con el consentimiento voluntario de los docentes que intervinieron en el trabajo de campo, asegurando el secreto estadístico, la confidencialidad de datos y el uso exclusivo de la información recolectada, a los fines de la presente investigación.

A continuación, se detalla el instrumento de recolección de datos empleado en esta investigación.

3.2. Descripción del instrumento para la obtención de datos

Respecto al relevamiento de datos se han realizado entrevistas semiestructuradas a profesionales en Ciencias Económicas que ejercen la docencia universitaria en asignaturas del área contable en el Departamento de Ciencias Económicas de la UNLaM para indagar según Ceresani (2017) acerca de los conocimientos, herramientas, disposiciones y valores vinculados

con la transmisión de las disciplinas científicas o los saberes profesionales que enseñan, y ponderar de esta forma las competencias específicas que requiere un docente universitario y profesional en Ciencias Económicas para la enseñanza de materias con contenidos específicos en Ciencias Económicas en el escenario actual económico social en Argentina.

La elección de la técnica de entrevista basada en un cuestionario semi-estructurado ha permitido determinar el perfil del docente consultado y las respuestas en modalidad cerrada y abierta que ofrecieron información suficiente para el análisis y discusión a partir de los resultados alcanzados. Debido a cuestiones de tipo logísticas se han implementado las entrevistas en parte en forma presencial en las instalaciones de la universidad y en parte a través de un formulario Google Forms durante los meses de noviembre y diciembre del año 2024.

A continuación, se detalla el contenido del cuestionario implementado a tal efecto;

A. Perfil de la muestra:

- a) Nombre de pila
- b) Género
- c) Edad
- d) Título de base
- e) Profesión
- f) Tiene posgrado, tipo completo o incompleto
- g) Cargo y dedicación docente en UNLaM
- h) Antigüedad en el ejercicio de la docencia
- i) Nombre de las materias que dicta en la UNLaM y/o en otras Universidades Nacionales Públicas o Privadas
- j) Trabaja profesionalmente en el ámbito de Contabilidad
- k) Está colegiado
- l) forma parte de algún organismo que nuclea a docentes de Contabilidad
- m) Día y hora en que se efectuó la entrevista

B. Cuestionario

- 1) ¿Cuándo comenzó a dar clase realizó alguna capacitación sobre didáctica? En caso de que la respuesta sea afirmativa indicar la denominación del curso. Institución y año en que realizó dicha capacitación.
- 2) ¿Era obligatoria esa capacitación, cuando comenzó a dar clases?
- 3) ¿Dictó clases en otro ámbito educativo, primario, secundario, terciario, universitario Público, Privado?

- 4) ¿Qué obstáculo o dificultad se le presentó al momento de empezar a dar clases?
- 5) Relacionado con lo anterior... ¿Siguió algún modelo de docente referente en lo profesional/pedagógico? (reproductor o innovador).
- 6) ¿Realizó alguna capacitación ámbito pedagógico, didáctico en el nivel superior? Si su respuesta es afirmativa. Indicar la denominación del curso/seminario. Institución y año.
- 7) ¿En qué momento realizó dicha capacitación, previa o una vez que comenzó a ejercer la docencia?
- 8) ¿Regularmente toma cursos de capacitación en el ámbito didáctico?
- 9) ¿Qué tipo de capacitación ha realizado en el rango de los últimos dos años en la UNLaM, o institución externa?
- 10) ¿Qué competencias y recursos considera que debe contemplar en el ejercicio de la docente con relación a la enseñanza de hoy en día, en nuestra universidad?
- 11) ¿Utiliza alguna tecnología de la información y de la comunicación en la práctica docente?, si es afirmativo. ¿Cual?
- 12) ¿Cómo estructura el desarrollo de sus clases para el cuatrimestre?
- 13) ¿Cómo estructura u organiza el trabajo áulico diario teórica ó práctica de acuerdo con el programa, cronograma?
- 14) ¿Qué tipo de evaluaciones aplica la cátedra a la cual pertenece?
- 15) ¿Qué necesidades de capacitación identifica para su desempeño como docente, desde el punto de vista de herramientas didácticas y/o de tecnologías aplicadas a la enseñanza?
- 16) Según su experiencia... ¿la forma de dar clases, el método didáctico empleado influye en la comprensión y aprendizaje del tema enseñado? (se refiere a la evolución que observa en el transcurso de la cursada, como así también en los resultados de los parciales/finales)
- 17) Respecto de los métodos ejemplo, uso de herramientas tecnológicas, métodos didácticos basados en problemas, en retos, suele aplicarlos, le parece eficientes a la hora de desarrollar los temas?
- 18) ¿Introduce ejemplos de la realidad para aproximar y contextualizar al estudiante al ámbito laboral que en la actualidad se demanda?
- 19) Sugiere alguna herramienta que hasta el momento utiliza, o piensa utilizar, que cree que genera beneficios a la hora de dictar clases, y de ser evaluados los estudiantes.
- 20) Comentarios observaciones y sugerencias. En caso de contestar, podría realizar una breve explicación.

3.3.Descripción de la metodología para el análisis de la información obtenida

El análisis de datos se ha realizado conforme a lo planteado por la investigación de tipo cualitativa según lo considerado por Restrepo (2016). Así entonces, según la aplicación de la técnica de entrevista tal como se describió anteriormente, se analizaron las evidencias del trabajo de campo que surgen de las entrevistas el procesamiento y análisis cualitativo de datos incluyó las siguientes dimensiones: concepción del aprendizaje, saberes disciplinarios, formación didáctica general y específica, recursos utilizados, y apropiación de la tecnología por parte del docente.

En cuanto a las herramientas y técnicas de análisis cualitativo aplicado se emplearon el *análisis temático* para identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas y el *análisis de narrativa* que permitió explorar cómo los participantes construyen y comparten sus experiencias personales Ballester, Orte y Oliver (2003) y dada la cantidad acotada de información relevada mediante el instrumento de recolección de datos el análisis se ha realizado codificando y tabulando manualmente la información a partir de los datos dispuestos una tabla de Microsoft Excel importada del formulario Google Forms utilizado, sin necesidad de implementar softwares específicos como MAXQDA o Atlas.ti.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación organizados en los siguientes apartados; caracterización de la formación pedagógica en la UNLaM, modalidad y propuesta de enseñanza de la asignatura Elementos de Costos, y resultados de las entrevistas, en el cual se abordó el perfil de la muestra de docentes contactados, y las respectivas dimensiones de análisis resultantes de los datos recolectados en las entrevistas.

4.1. Caracterización de la formación pedagógica en la UNLaM

En tanto se destaca el carácter situado que propone el presente diseño de investigación, a continuación, se describen las características culturales, políticas, institucionales y pedagógicas que configura el dispositivo de enseñanza de la asignatura Elementos de Costos en el Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza.

En un marco general en esta universidad, se encuentra reglamentada la designación de Docentes a través de la Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza número 049/2001, en su Libro 1, título segundo, en donde se hallan las disposiciones comunes sobre la carrera docente, y en su artículo 56 se determina el Programa de la Carrera Docente, en el que contemplan tres áreas de formación: pedagógica, de investigación y especialización.

Por otro parte, la resolución del Rectorado número 246/06 de la Universidad Nacional de La Matanza, establece que para acceder al cargo de Auxiliar de Primera Categoría se debe haber realizado el curso de Formación Pedagógica dictado por la Universidad. Por otra parte, mediante la Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza número 042/2009 en su artículo 1, crea el Programa de Desarrollo Profesional Docente, llevado a cabo por la Secretaría Académica de la UNLaM, desarrollado a través de la Dirección de Pedagogía Universitaria y el comité interdisciplinario integrado por los coordinadores de las carreras, quienes son responsables de la definición de las acciones que lleve adelante dicho programa. Son acciones propias del Programa de Desarrollo Profesional Docente; el dictado del Ciclo de Capacitación Docente, mediante el “Curso de Posgrado en Formación para la Enseñanza Universitaria”, destinado a profesores y auxiliares docentes en ejercicio de la UNLaM; y el curso de “Formación inicial en la docencia universitaria para graduados de la UNLaM” destinado a aspirantes a la docencia profesionales graduados de la UNLaM. Dichos cursos y seminarios son elaborados por la Secretaría Académica y dictados por la Dirección de Pedagogía, lo que es aprobado por la Resolución del Honorable Consejo Superior número 128/2014.

4.2.Modalidad y propuesta de enseñanza de la asignatura Elementos de Costos

En cuanto a la asignatura – Elemento de Costos- el Departamento de Ciencias Económicas en su enfoque curricular¹² tiene como objetivo; formar profesionales con las capacidades y aptitudes para desempeñarse entre otras con competencias en la preparación, análisis y proyección de estados contables, presupuestarios, de costos en organizaciones u otros entes públicos o privados, del mismo modo intervenir en la preparación, en la evaluación de proyectos y en los estudios de factibilidad financiera, como así también estar capacitado para diseñar e implementar sistemas de control de gestión, brindar asesoramiento en decisiones de inversión, financiación, es por ello que en el plan de estudio de la carrera de contador público que se ha diseñado incluye dos asignaturas de costos, Elementos de Costos y Costos y Actividades Especiales las cuales se encuentran ubicadas en el tercer y cuarto año de la carrera respectivamente.

Por su parte en la carrera de Licenciatura en Administración en el segundo año se encuentra ubicada la asignatura Elemento de Costos, asignatura troncal en ambas carreras de Ciencias Económicas.

En lo que respecta a las asignaturas cuyos contenidos previos anteceden a Elemento de Costos en la correlatividad se encuentran Contabilidad y Técnicas de Valuación, luego la suceden las asignaturas Estados Contables, Costos y Actividades Específicas, Teoría y Técnica Impositiva, y los Seminarios Administrativo y Jurídico Contable donde se aplicarán los conocimientos adquiridos precedentemente.

Al elaborar el programa de la asignatura Elemento de Costos, se ha tenido en cuenta los conocimientos de los cuales debe participar, al igual que los objetivos a alcanzar, de acuerdo con el plan de estudio diseñado por el departamento de Ciencias Económicas, todo ello en consonancia con el perfil del profesional que se compromete a formar la universidad.

El programa de la asignatura Elementos de Costos está integrado por los siguientes componentes:

- 1. Los contenidos mínimos:** son aquellos contenidos necesarios para alcanzar el resultado del aprendizaje desarrollados en cada unidad, y reflejan los ejes temáticos de la asignatura, comunes a toda la cátedra, como la teoría general del costo, los elementos del costo, y los sistemas de costeo.
- 2. Carga horaria:** Total de 128 horas y semanal de 8 horas, subdividida en horas teóricas y prácticas de 4 horas semanales respectivamente.
- 3. Síntesis del marco referencial del programa,** que consta de:

¹²<https://economicas.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3&idArticulo=7>. (Fecha de acceso:22/04/2025)

3.1. El propósito de la asignatura: en cuanto a los objetivos pedagógicos establecidos para la asignatura dentro del Plan de Estudio vigente, que define como objetivo transmitirle al estudiante, en primer lugar, sus incumbencias en cuanto a sus responsabilidades profesionales futuras, tanto como microempresario emprendedor, asesor o en su desempeño en relación de dependencia en las Empresas de cualquier tamaño y tipo, con referencia a la temática de Costos, ya sea como diseñador o abastecedor de un sistema de información multiusuario que satisfaga las necesidades de la Empresa, como del uso y aplicación de esa información al Control y la Gestión de Empresas en base a un enfoque sistémico para la toma de decisiones. Se pretende justificar la inclusión de la asignatura en el currículum y encuadrarla dentro de un área de conocimiento, dejando clara su importancia para la formación académica y profesional.

3.2 Prerrequisitos de aprendizaje o conocimientos previos que supone de acuerdo con su ubicación y articulación en la estructura del plan de estudio: Aquí se pretende dejar expuestos claramente los requisitos formales y de aprendizaje que se consideren necesarios, según la relación de la asignatura con otras en el plan curricular. Se describen los conocimientos de acuerdo con la correlatividad de las asignaturas necesarias para cursar la materia, relacionada a una sólida formación contable, económica y matemática previa, que abarque los principios teóricos y prácticos de la contabilidad, los registros contables básicos, el conocimiento y razonamiento de las Resoluciones Técnicas vigentes y su aplicación en la práctica, las funciones de producción y los factores que la integran, el comportamiento fijo y variable de los factores, el concepto de utilidad económica, las unidades de medidas de capacidad y sus relaciones, la regla de tres simple y, desde el punto de vista del idioma, la interpretación de textos, buena redacción y ortografía que le permitan expresarse adecuadamente en las evaluaciones.

3.3 La relevancia de la temática a abordar en el contexto de la carrera: Elementos de costos es una de las asignaturas troncales de las carreras de Ciencias Económicas. Aquí se define el aporte de la asignatura a las materias correlativas, al perfil e incumbencia del Contador.

3.4. Los aspectos de la temática que se van a priorizar: Son aquellos que se refieren a la Teoría General del Costo, la capacidad de producción y el aprovechamiento de recursos, la planificación y el control de gestión, la evaluación de los resultados y la aplicación de medidas correctivas ante desvíos que ocasionen el incumplimiento de las metas.

3.5. Otros elementos que faciliten el proyecto de trabajo: Se prioriza la lectura de la bibliografía y el razonamiento para resolver los ejercicios prácticos.

3.6. Metodología en las cuales se desarrollarán las clases teóricas: Son aquellas estrategias que se utilizarán para lograr los resultados de aprendizajes planteados por los docentes que promuevan una actividad cognitiva (relacionar, comparar, analizar, evaluar, etc.) y formar a los profesionales que la sociedad requiere.

3.7. Metodología en la cual se desarrollarán las clases prácticas: En este proceso de enseñanza se implementa la utilización de una guía de trabajo prácticos con ejercicios referidos a problemas reales en el desempeño profesional.

4. Objetivo estructural/Final del programa: Aquí se plantean los logros esperados de los estudiantes, de modo tal que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se formula como objetivo final del programa que, el estudiante adquiera los conocimientos y habilidades para: Identificar el problema que puedan plantear los costos de producción (bienes y servicios) dentro de la actividad global de la Empresa. Desarrollar e implementar modelos simples de costeo, variables o completos, departamentales o por actividades. Desarrollar los criterios para la implementación de una base de datos multiusuario con informaciones de costos útiles para el control de gestión y toma de decisiones. Tomar decisiones basadas en costos y realizar el control de gestión para determinar los desvíos entre los datos históricos y el modelo, determinar las causas y responsables y aplicar las medidas correctivas que correspondan. Confeccionar informes financieros y no financieros de gestión para la Dirección.

5. Unidades didácticas: Constituye la selección de los contenidos a enseñar, en la cual se describen todos los temas que se verán en el transcurso de la materia, agrupados por Unidades

5.1 Contenidos: Señala y describe brevemente los contenidos necesarios para lograr los objetivos propuestos en cada unidad.

TEORÍA GENERAL DEL COSTO

UNIDAD 1: Conceptos fundamentales

Contenido Temático:

Conceptos Básicos. Terminología. Papel de los mercados y los entes económicos en la satisfacción de las necesidades humanas. Mercado de factores. Diferencia entre precio y valor. Definición de costos. Asignación a los objetivos de producción. Ecuación general del costo. Diferencia entre teoría, modelos y técnicas de Costos. La cadena de valor del negocio. Costo incurrido, necesario y objetivo. Utilidad del control de gestión. Clasificación de los Costos.

UNIDAD 2: Ciclos de la contabilidad de costos

Contenido Temático:

Flujos de Costos. Comprobantes. Registración. Clasificación de Cuentas. Informes Generales de Costos. Utilización del sistema de Registro Dual. Integración con la Contabilidad General y los Balances Mensuales. Plan de Cuentas de Costos.

ELEMENTOS DEL COSTO

UNIDAD 3: Materiales y materias primas

Contenido Temático:

Clasificación. Circulación de los materiales. Controles físicos de calidad y cantidad.

Almacenamiento. Registración. Criterios de Valuación. La composición analítica del costo del material. Costos devengados y costos imputados. Gestión económica: Punto de pedido. Lote económico de compra. Gráfico de significatividad. Indicadores de gestión. Intereses implícitos de compra. Desperdicio: tipos y asignaciones al objetivo. Justo a tiempo: concepto. Efectos del Justo a Tiempo en la planificación y costos de inventarios, en la circulación del semiproducto y en los costos financieros de producción. Otros conceptos de materiales. Tratamiento de los envases. Teoría de los cinco ceros.

UNIDAD 4: Mano de obra directa

Contenido Temático:

Clasificación. Características. Ciclo de la Mano de Obra. Cargas Sociales. Horas y Jornadas Extraordinarias. Determinación de las cargas sociales y el costo mediante una matriz matemática. Horas Productivas. Horas Improductivas. Registración.

UNIDAD 5: Costos indirectos de fabricación

Contenidos Temáticos:

Concepto. Sistema Tradicional: acumulación y contabilización. Imputación con base real. Costos precalculados. Separación de los costos semifijos o semivARIABLES. Imputación con base normalizada. Distintos aspectos para considerar en las capacidades instaladas. Bases de la asignación al objetivo. Cálculo del costo/hora normalizada. Otras alternativas. Sub o Sobre aplicación de costos al objetivo. Tratamiento. Registración. Sistema de Costeo Basado en Actividades. Concepto y ventajas. Técnicas para implementación del sistema. Metodología. Actividades. Recursos. Costos. Inductores.

SISTEMAS DE COSTEO

Unidad 6: Conceptos introductorios.

Contenido Temático:

Concepto de sistemas de costeo. Costeo por absorción: resultante y normalizado. Aplicaciones para estados contables. Costeo Basado en Actividades. Costeo variable: resultante o normalizado. Aplicaciones. El margen de Contribución. El punto de nivelación. Análisis de sensibilidad. La relación costos/volumen/utilidades.

UNIDAD 7: Contabilidad de costos por órdenes específicas

Contenido temático:

Naturaleza. Características. Aplicaciones. Metodología. Registración. Costos Históricos. Costos predeterminados. Confección de un presupuesto. Costos de distribución. Costos de comercialización, administración y financiación. Tratamiento. Determinación y tratamiento de la sobre y sub-aplicación.

UNIDAD 8: Contabilidad de costos por procesos

Contenido temático:

Características. Procesos secuenciales y paralelos. Metodología. Registración. Aspectos complejos del sistema: inventarios iniciales y finales, materiales múltiples, desperdicios, recuperación de desperdicios. Transferencias de procesos con márgenes de utilidad. Utilización de costos normalizados. Costeo unitario de la producción.

UNIDAD 9: Costeo de la producción conjunta

Contenido temático:

Producción integrada y desintegrada. Concepto de producción conjunta. Productos principales y sub-productos. Valuación de los artículos. Aplicaciones. Determinación del costo de la producción conjunta. Distribuciones por artículo. Métodos de distribución. Registración. Formas de valuación del subproducto.

UNIDAD 10: Costos predeterminados

Contenido temático:

Costos Estimados: Concepto. Características. Registración. Fundamentos y Ventajas. Determinación del nivel de actividad. Determinación de los valores físicos y monetarios estimados. Valuación de inventarios. Diferencia entre costos estimados y costos estándar. Costos Estándar: Concepto. Características. Aplicaciones. Registración. Ventajas. Determinación del nivel de actividad. Metodología para la implementación del modelo. Registración. Variaciones. Causas. Responsables. Medidas correctivas.

5.2. Objetivos: Son los que se plantean en cada unidad teniendo en cuenta la importancia específica de los contenidos, las capacidades intelectuales que los estudiantes deben alcanzar, en consonancia con los objetivos planteados en el programa, y la contribución al perfil profesional.

El origen de los costos, la importancia del cálculo y análisis de costos y el control de gestión, incumbencias y responsabilidades profesionales dentro del enfoque sistémico de Costos y Gestión. Desarrollar registros analíticos para favorecer el conocimiento de la Causa-efecto de los costos y aplicar las posteriores acciones correctivas a cualquier desvío del modelo y retroalimentar la operación y la planificación.

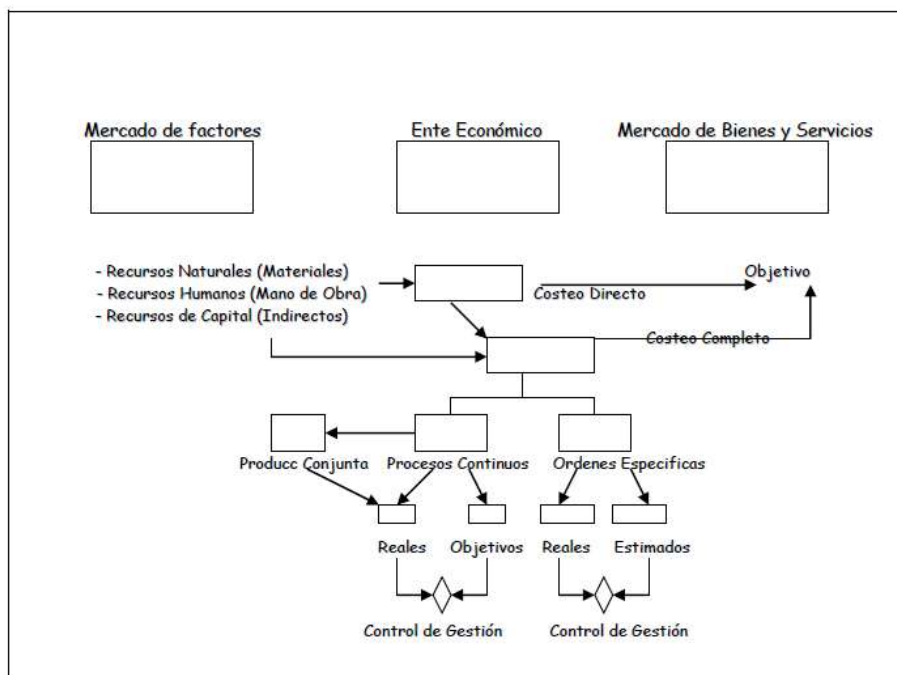
5.3. Descripción analítica de las actividades teóricas: son las metodologías que se aplicarán en las clases teóricas que promueven actividades cognitivas, de acuerdo a un cronograma con los contenidos que se desarrollan en cada clase, coherente con los resultados del aprendizaje que los docentes proponen en el programa.

5.4. Descripción analítica de las actividades prácticas: se utilizará una guía de trabajos práctica, con problemas reales que se presentan en desempeño profesional, que de acuerdo a un cronograma se desarrollaran en cada clase.

5.5. Bibliografía: Señala la bibliografía específica obligatoria para cada unidad, las cuales responden a criterios pedagógicos actuales de nivel universitario.

6. Esquema de la asignatura: A continuación, se dispone la figura 3, donde se presenta el esquema mediante el cual se organiza la asignatura.

Figura 3: Esquema de desarrollo de la asignatura Elementos de Costos



Fuente: Programa de la asignatura Elementos de Costos (2410)

7. Distribución diacrónica de los contenidos y actividades y evaluaciones. A través del siguiente Diagrama de Gantt, se presenta la distribución semanal de contenidos, actividades y evaluación.

Contenidos/ Actividades/ Evaluaciones	SEMANAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Unidad N°1- Teoría Completa	X															
Unidad N°1 –Práctica Completa	X															
Unidad N° 2 –Teoría Completa		X														
Unidad N° 2 –Práctica Completa		X														
Unidad N° 3 –Teoría de cálculo del elemento			X													
Unidad N° 3 –Práctica			X													
Unidad N° 3 –Teoría de gestión de stocks				X												
Unidad N° 4- Teoría				X												
Unidad N° 3 –Práctica				X												
Unidad N° 4- Práctica																
Unidad N° 5- Teoría					X											
Unidad N° 5–Práctica					X											
Unidad N° 6 –Teoría						X										
Unidad N° 6 –Práctica						X										
Unidad N° 7- Teoría completa							X									
Unidad N° 7- Práctica							X									
Repaso general teórico y práctico								X								
Primer examen parcial- T y P integrado									X							
Unidad N° 8- Teoría									X							
Unidad N° 8- Práctica										X						
Unidad N° 8- Variantes teóricas adicionales										X						
Unidad N° 8- Práctica											X					
Unidad N° 9- Teoría completa											X					
Unidad N° 9-Práctica											X					
Unidad N° 10- Teoría completa												X				
Unidad N° 10- Práctica												X				
Unidad N° 10- Práctica													X			
Repaso general-														X		
Repaso general-														X		
Segundo Examen Parcial-Teórico/Práctico															X	
Notas y revisión de los exámenes															X	
Examen Recuperatorio																X
Entrega de Actas																X

Fuente: Programa de la asignatura Elementos de Costos (2410)

8. Evaluación y promoción: Es un conjunto de técnicas y procedimientos que permiten acreditar el aprendizaje obtenido por el estudiante, pudiendo considerarlo como un parámetro de medición de las expectativas, y de los propósitos planteados por la cátedra. Se especifican los criterios a utilizarse para aprobar la asignatura. Las evaluaciones deben tener una coherencia entre los resultados aprendidos y las estrategias metodológicas. -

La materia contempla dos evaluaciones parciales y la posibilidad de una instancia recuperatoria. Los exámenes parciales se calificarán en una escala de 1 a 10 puntos. El correlato de la evaluación con el signo de calificación será del siguiente modo:

- Calificación de reprobado: signo de aprobación de 1 a 3.
- Calificación de cursada: signo de aprobación de 4 a 6.
- Calificación de promocionado: signo de aprobación de 7 a 10.

La calificación asignada al examen recuperatorio reemplaza y anula, a todos los efectos, a la obtenida en el examen parcial que se recupera.

A los fines de conformar la nota final, los exámenes parciales se promedian, teniendo el segundo

parcial carácter de integrador. Esto significa que el estudiante que apruebe el primer parcial con nota de 4, 5 o 6 puntos, y obtenga en el segundo parcial una calificación igual o superior a 10, 9 u 8 respectivamente, aprobará por promoción la asignatura, pues su promedio será igual o superior a 7 puntos; no así a la inversa. Es decir que, para aprobar por promoción la asignatura, el segundo parcial deberá tener una calificación de 7 o más puntos y el promedio de ambos exámenes deberá ser igual o superior a 7 puntos.

Se disponen cuatro estados académicos posibles en referencia a la calificación de un estudiante sobre la cursada de una asignatura:

- Promocionada: cuando el estudiante obtenga como calificación final entre 7 y 10 puntos.
- Cursada: cuando el estudiante obtenga entre 4 y 6 puntos como calificación final.

El estudiante que culmine la materia en condición de cursada deberá aprobar el examen final para tener la asignatura como aprobada. Dispondrá de cinco turnos consecutivos en condición de regular y podrá presentarse hasta tres veces para rendirlo. Dicho examen se aprueba con nota de 4 puntos o superior. Extinguido el plazo la asignatura deberá cursarse nuevamente, pasando su condición de cursada a reprobada.

- Reprobada: cuando el estudiante obtenga como calificación final de 1 a 3 puntos.
- Ausente: cuando el estudiante no tenga calificación en alguno de los exámenes o su recuperatorio. Se requiere una asistencia a clases no menor al 75 % sobre el cronograma de clases. El incumplimiento de este requisito coloca al estudiante, en relación con la asignatura, en condición de ausente.

10. Bibliografía general: Se enuncia el material de lectura que se utilizara como fuente de información básica citada en cada unidad temática. El material de lectura debe estar disponible en la biblioteca de la Universidad.

11. Evaluación de los docentes de la cátedra: Es una herramienta que permite una reflexión crítica, sobre los contenidos, métodos y actividades desarrollados por los docentes, versus el proceso enseñanza- aprendizaje, planteado en el programa de cátedra. Siendo una fuente de retroalimentación para mejorar la calidad de la enseñanza, ya que revela la existencia de problemas, o de necesidades de cambios, siendo un aporte beneficioso para el equipo docente, ajustando y mejorando la marcha de las programaciones.

La evaluación de los docentes de la cátedra se realizará de acuerdo con el procedimiento establecido por la Disposición H.C.D.C.E. N° 020/2018.

En cuanto a la cantidad de estudiantes que se inscriben por curso para esta asignatura los datos relevados según las actas de cursadas de los años 2022, 2023 y 2024 indican que en promedio en el turno mañana se inscribieron una cantidad de cincuenta (50) estudiantes, en el turno tarde una cantidad de ochenta (80) estudiantes, al igual que en el turno noche. Respecto de la cantidad

de estudiantes inscriptos en los diferentes turnos, en la cursada descende el número de estudiantes que asisten regularmente a la materia a un 70% de los inscriptos al momento del primer examen parcial.

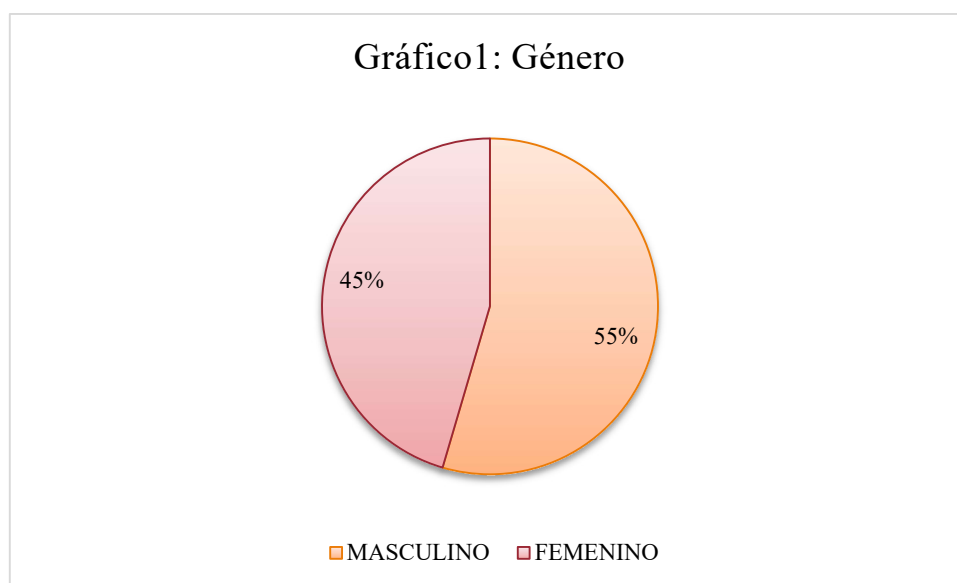
A continuación, se presentan los resultados alcanzados a través del procesamiento y análisis de las entrevistas efectuadas

4.3.Resultados de las entrevistas

En este apartado, se describirán el perfil de la muestra de docentes contactados y los resultados de las dimensiones relevadas mediante la aplicación de la entrevista.

4.3.1. Perfil de la muestra

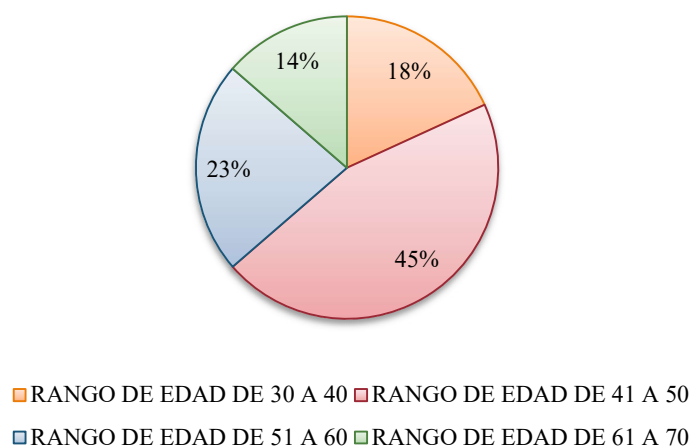
En primer lugar, vamos a describir las características que presentó la muestra de docentes consultados; en donde se ha relevado género, edad, titulación, posgrados realizados, antigüedad en la docencia, cargo y dedicación, desempeño en el ámbito profesional, colegiatura. A continuación, describiremos la distribución de género tal como aparece en el Gráfico 1:



Fuente: Elaboración propia

Para la muestra consultada se obtuvieron datos de un 55% de docentes masculinos y un 45% de docentes femeninos. En tanto la distribución de rango de edad resultó como se observa en el Gráfico 2:

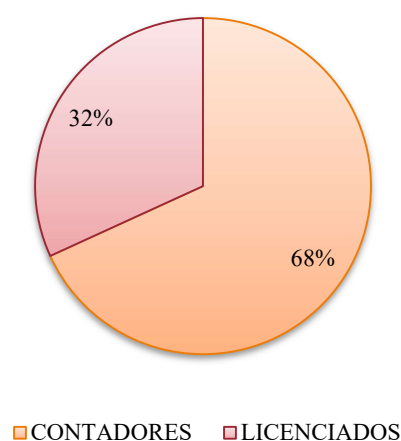
Gráfico 2: Rango de edad



Fuente: Elaboración propia

Según se observa en el gráfico 2 el 45% de la muestra corresponde a un rango de edad entre 41 y 50 años, el 23 % de la muestra comprende a los docentes entre 51 y 60 años, seguido de un 18% de docentes entre un rango entre 30 a 40 años, y finalmente el 14% son los docentes que presentan un rango de edad entre los 61 a 70 años. A continuación, en el Gráfico 3 se describirá titulación de grado que presentan los docentes consultados:

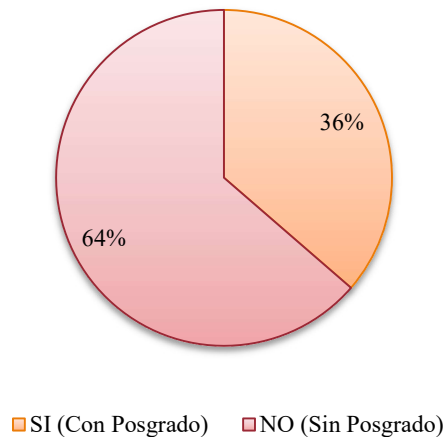
Gráfico 3: Título de grado



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo observado en el gráfico 3 el 68% de la muestra corresponde al título de grado de Contadores Públicos Nacionales y un 32% a Licenciados en Administración. A continuación, se describe en el Gráfico 4 los estudios de posgrados realizados por los encuestados:

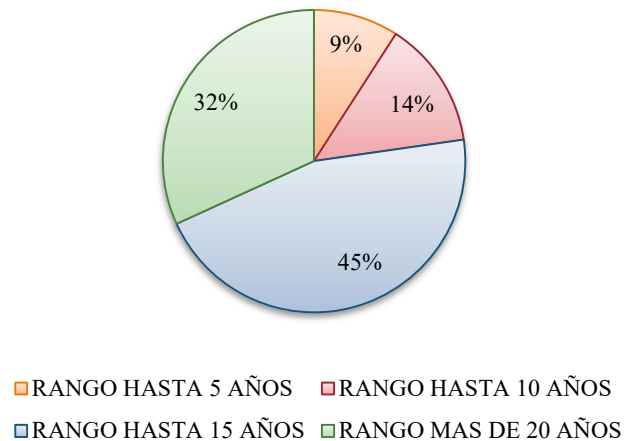
Gráfico 4: Estudio de posgrado



Fuente: Elaboración propia

Según se refleja en el gráfico 4 un 64% no presenta estudios de posgrado, mientras que un 36% cuenta con estudios de posgrado. En referencia a este último porcentaje cabe aclarar que un 50% no ha presentado tesis de posgrado y el resto aún no se ha matriculado a ninguna carrera de posgrado. A continuación, en el Gráfico 5 antigüedad en la docencia se describen los siguientes resultados:

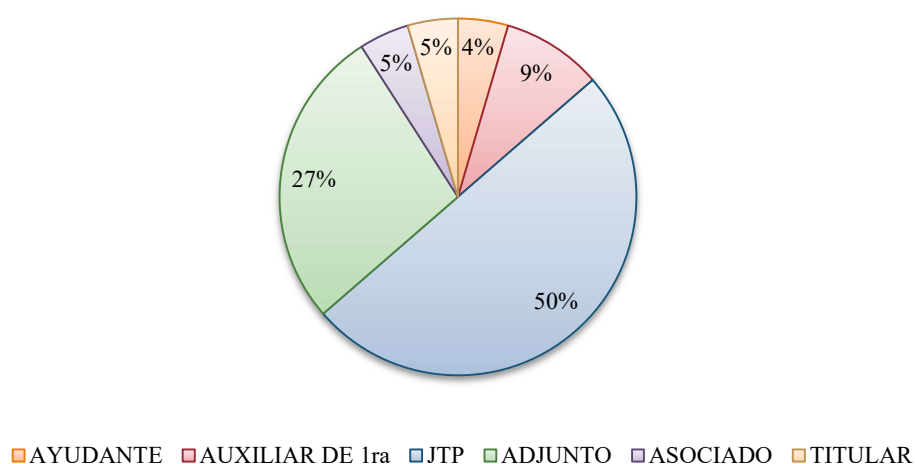
Gráfico 5: Antigüedad en la docencia



Fuente: Elaboración propia

En base a lo observado un 45% corresponde a los docentes con una antigüedad laboral de hasta 15 años, seguido de un 32 % de docentes con una antigüedad de hasta 20 años, luego un 14% de hasta 10 años y finalmente un 9% de docentes hasta 5 años de antigüedad laboral. A continuación, se presenta el Gráfico 6, en donde se disponen los datos acerca de cargo docente que revista en la universidad:

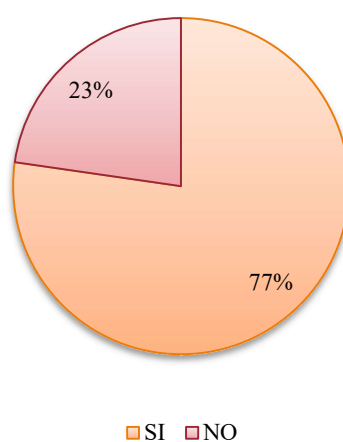
Gráfico 6: Cargo docente en la UNLaM



Fuente: Elaboración propia

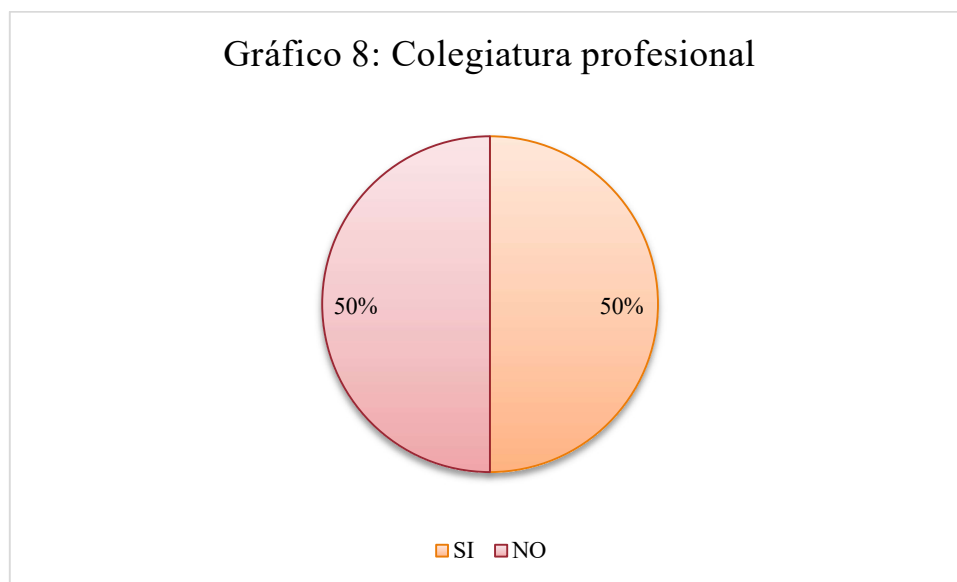
En cuanto a lo observado en el gráfico 6 la mitad de la muestra corresponde a docentes con cargo de Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), luego de un 27% de docentes con cargo de Adjunto, seguido de un 9% de Auxiliares de Primera, y con igual porcentaje de un 5% cada uno Asociado y Profesor Titular, y finalizando se encuentra el 4% ocupado por Ayudante docente. En cuanto a la dedicación de estos docentes, un 32% presenta dedicación exclusiva, un 27% semiexclusiva, un 18% tanto para dedicación parcial como simple y un 5% presenta dedicación completa. A continuación, en el Gráfico 7 se presentan los resultados que corresponde al desempeño en el ámbito profesional de su disciplina:

Gráfico 7: Desempeño profesional



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 7, un 77% de los docentes encuestados realiza actividad profesional vinculada a su disciplina, en tanto el 23% restante se dedica a la docencia. Finalmente, el perfil de la muestra corresponde a la proporción de encuestados que presentan colegiatura en su profesión. A continuación, en el Gráfico 8 se observa la correspondiente distribución:



Fuente: Elaboración propia

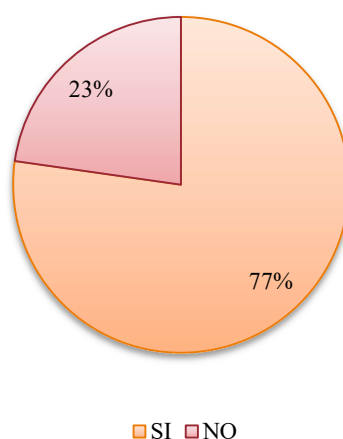
Respecto al gráfico 8 en cuanto a la colegiatura de los docentes encuestados, la mitad se encuentra matriculado en el Consejo Profesional de Ciencias Económicas correspondiente a la jurisdicción que haya elegido matricularse.

Seguidamente, presentamos los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes.

4.3.2. Dimensiones de análisis

A continuación, procederemos a realizar la descripción de los resultados de las entrevistas cuyo objetivo es realizar un mapeo respecto a la especificidad en la formación didáctica del profesional en Ciencias Económicas para ejercer el rol docente en el nivel superior. En el Gráfico 9 se presentan los resultados de capacitación en didáctica:

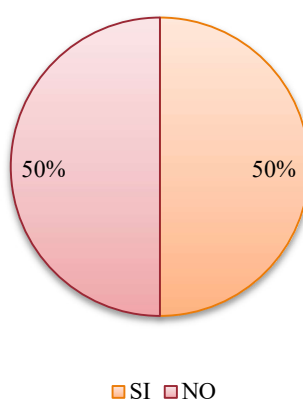
Gráfico 9: Capacitación en didáctica



Fuente: Elaboración propia

Según se observa en el gráfico 9, el 77% de los encuestados realizó cursos de capacitación didáctica al inicio de la carrera docente, en tanto el 23% no ha realizado actividad de capacitación alguna. A continuación, se observa en el Gráfico 10 los resultados que corresponde a la obligatoriedad de acreditar capacitación pedagógica:

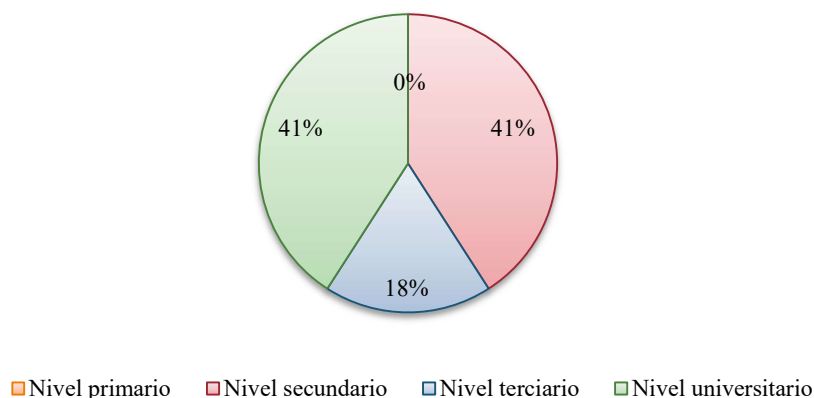
Gráfico 10: Obligatoriedad capacitación pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo observado en el gráfico 10, la muestra arrojó que el 50% de los docentes encuestados cuando comenzó a dar clases era obligatorio poseer capacitación pedagógica. A continuación, en el Gráfico 11 se disponen los datos acerca de los niveles educativos en los cuales dictó clases:

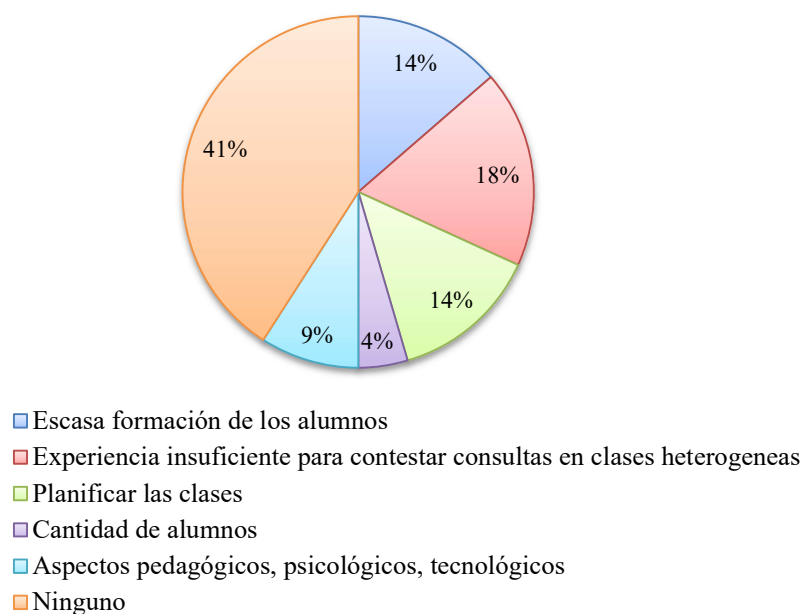
Gráfico 11: Niveles educativos en los cuales dictó clases



Fuente: Elaboración propia

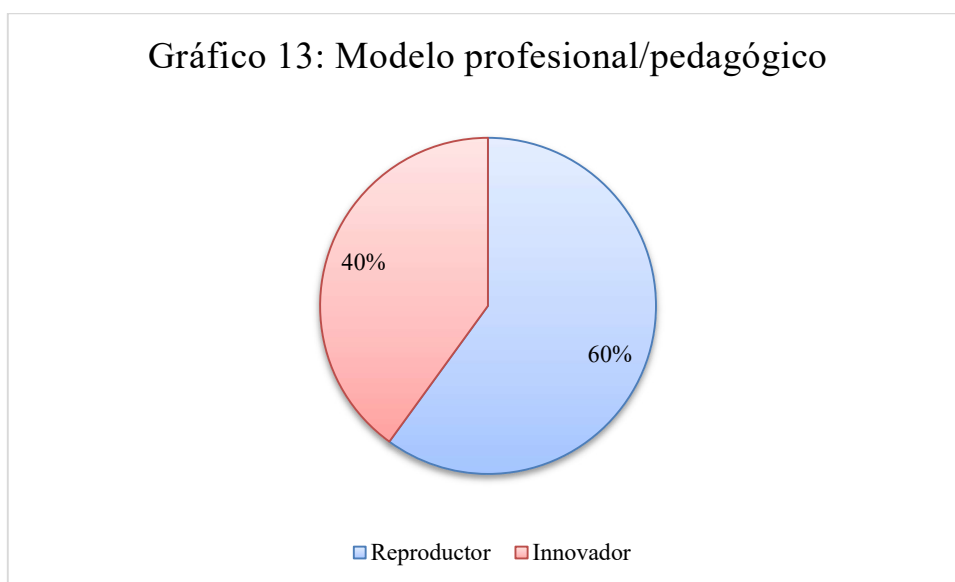
En cuanto a lo observado en el gráfico 11 en un 41% los docentes encuestados dictan clases en igual porcentaje en el nivel secundario y en el nivel universitario, seguido de un 18% que dicta clases en el nivel terciario, y por último ninguno de los docentes encuestados dicta clases en el nivel primario. Con respecto al ámbito un 55% de los docentes dictó clases en el ámbito público y el resto en el ámbito privado. A continuación, en el Gráfico 12 se presentan los resultados que corresponden a los obstáculos o dificultades al momento de dar clases:

Gráfico 12: Obstáculos o dificultades



Fuente: Elaboración propia

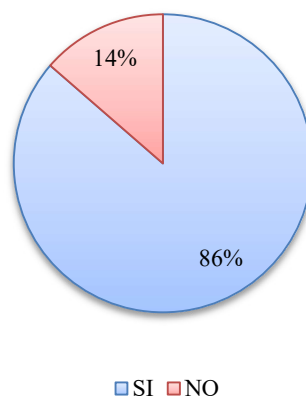
De acuerdo con lo arrojado en el gráfico 12 en relación con los obstáculos o dificultades que se le han presentado al momento de dar clases, un 41 % ha manifestado no tener obstáculo o dificultad al momento de empezar a dar clases, seguido de un 18% ha manifestado que ha sido la falta de experiencia y seguridad para contestar las consultas en clases heterogéneas, luego un 14% ha mencionado que la dificultad se le ha planteado con la formación que trae el estudiante y la falta de técnicas de estudio, con diferentes niveles de conocimiento, habilidades y motivación; y con igual porcentaje en un 14% contestó que la dificultad se les ha presentado al planificar y organizar la clase; en tanto un 9% respondió que los desafíos que se le han presentado incluyen aspectos pedagógicos, psicológicos, y tecnológicos, y por último un 4 % respondió que la cantidad de estudiantes ha sido un desafío al momento de dar clases. A continuación, se presenta el Gráfico 13 donde se describen los siguientes datos:



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 13 un 60% de los encuestados considera como una modalidad de formación en la educación universitaria considerar a los docentes de la carrera cuando eran estudiantes y a otros docentes de la cátedra como referentes en lo profesional/pedagógico, que a los fines de la sistematización y el análisis de los datos en este estudio se los consideró a este grupo como reproductor, por otra parte quienes representan el 40% que aun no siguiendo ningún modelo, introducen o implementan en sus clases metodologías/formas o estratégicas que se adapten a las demandas del curso, a los cambios tecnológicos, y a los grupos heterogéneos se los ha considerado en la muestra como innovadores. A continuación, en el Gráfico 14, se presentan los resultados que corresponden a capacitación pedagógico/didáctico en la educación superior:

Gráfico 14: Capacitación pedagógica/didáctica nivel superior

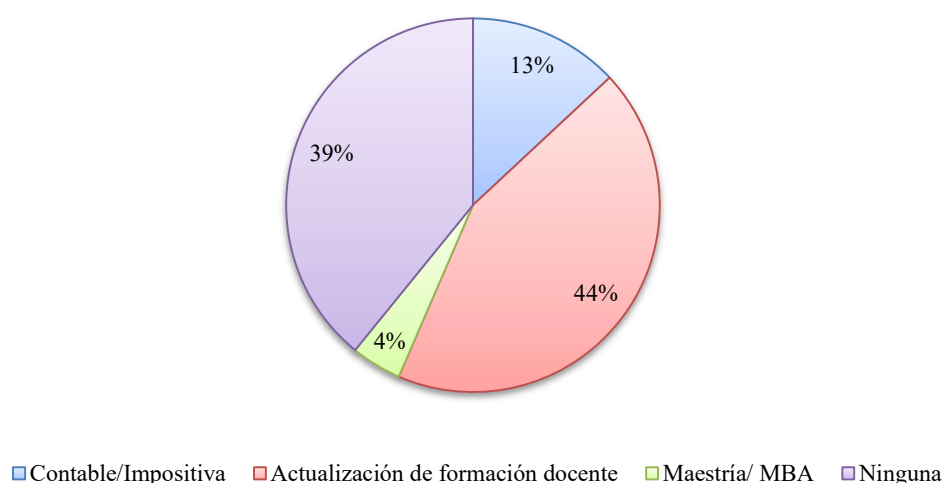


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo que refleja el gráfico 14, un 86% de los docentes argumenta haber transitado por cursos y seminarios con orientación pedagógica, didáctica en el nivel superior, con referencia a ello el 55% de los encuestados ha realizado dicha capacitación en forma posterior a comenzar a ejercer la docencia con regularidad, y el 31% restante a realizado la capacitación en forma previa, en tanto un 14% no ha realizado ninguna capacitación.

A continuación, en el Gráfico 15 se describen los tipos de capacitaciones realizadas por los docentes encuestados:

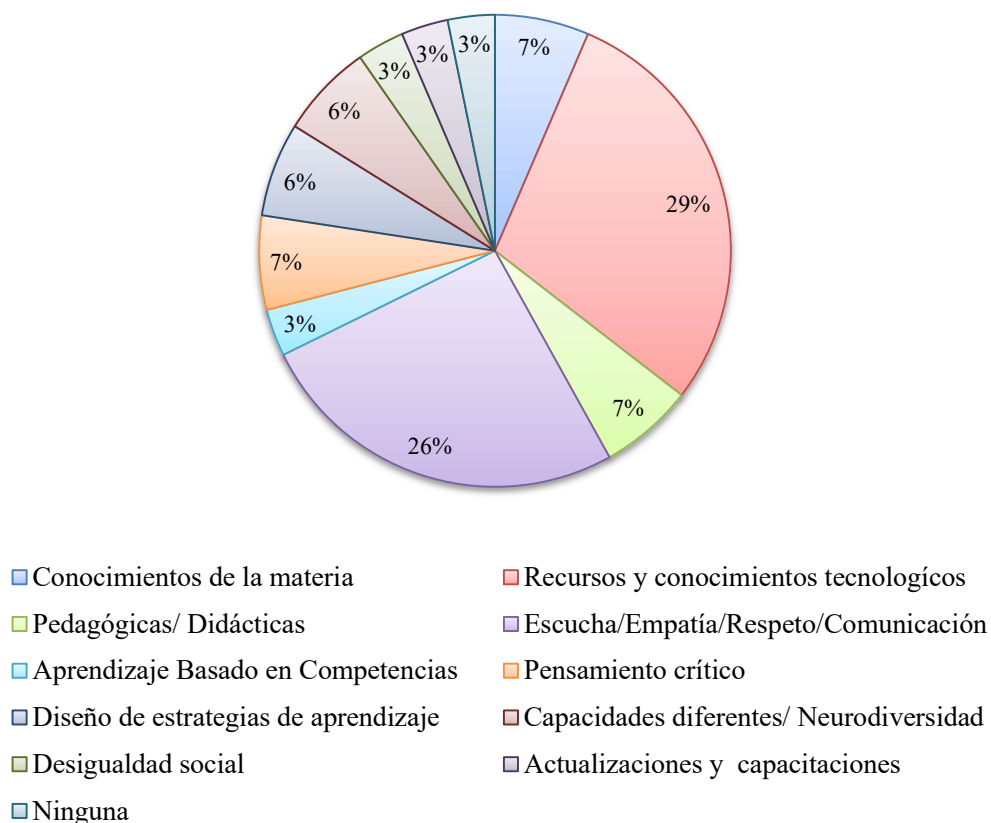
Gráfico 15: Tipo de capacitación realizadas en los últimos dos años



Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo observado en el gráfico 15, un 44% respondió que realiza capacitaciones de actualización de formación docente, seguido de un 39% que no ha realizado ningún tipo de capacitación, luego un 13% realizó capacitaciones en materia contable e impositiva y por último un 4% curso maestría o MBA. Con relación a la filiación de dichas capacitaciones la muestra arrojó que un 50% realizó los cursos en la UNLaM. A continuación, en el Gráfico 16, se presentan los resultados con relación a las competencias y recursos que deben contemplar en el ejercicio de la docencia con relación a la enseñanza de hoy:

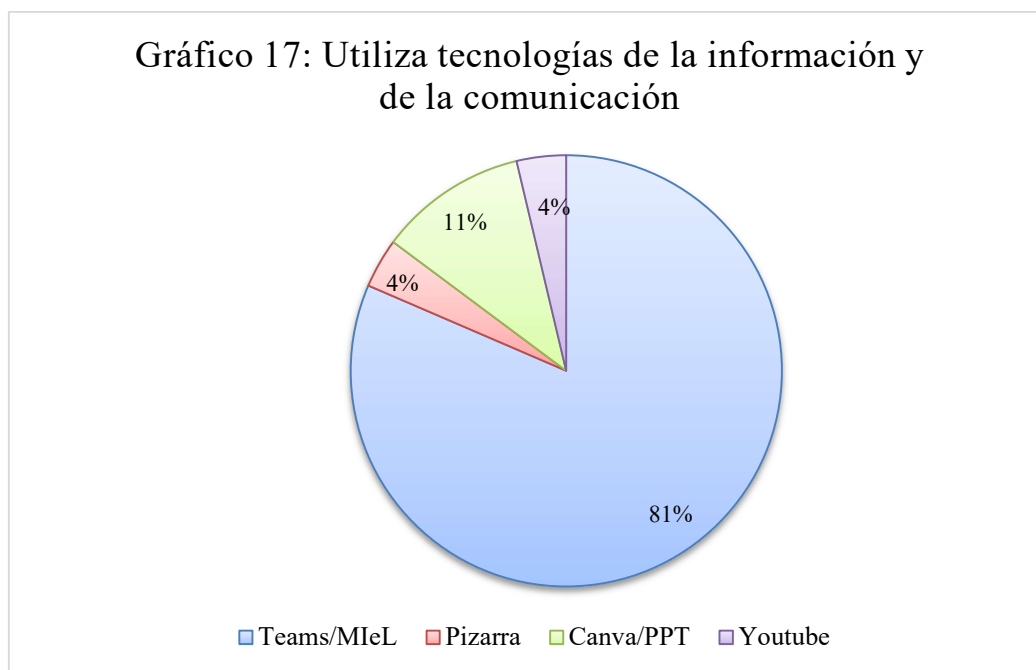
Gráfico 16: Competencias y recursos en el ejercicio de la docencia



Fuente: Elaboración propia

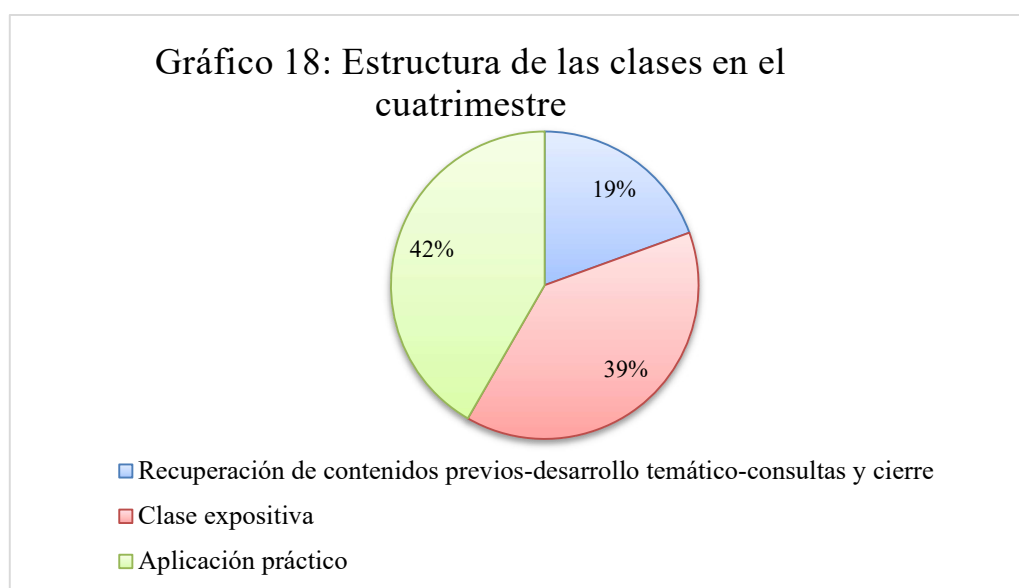
En base a lo observado en el gráfico 16, representa un 29% la apropiación de los recursos y conocimientos tecnológicos, seguido por un 26% escucha, empatía, respeto y comunicación, luego un 7% con igual porcentaje en las dimensiones de los recursos pedagógicos y didácticos, los saberes disciplinarios, pensamiento crítico, seguido con igual porcentaje de un 6% cada uno el diseño de estrategias de aprendizaje, y capacidades diferentes/Neurodiversidad, y por último con un 3% las dimensiones de actualizaciones y capacitaciones, aprendizaje basado en

competencias, desigualdad social y ninguna estas últimas dimensiones con igual porcentaje. A continuación, se presenta el Gráfico 17, con la descripción de las tecnologías de la información y de la comunicación en la práctica docente:



Fuente: Elaboración propia

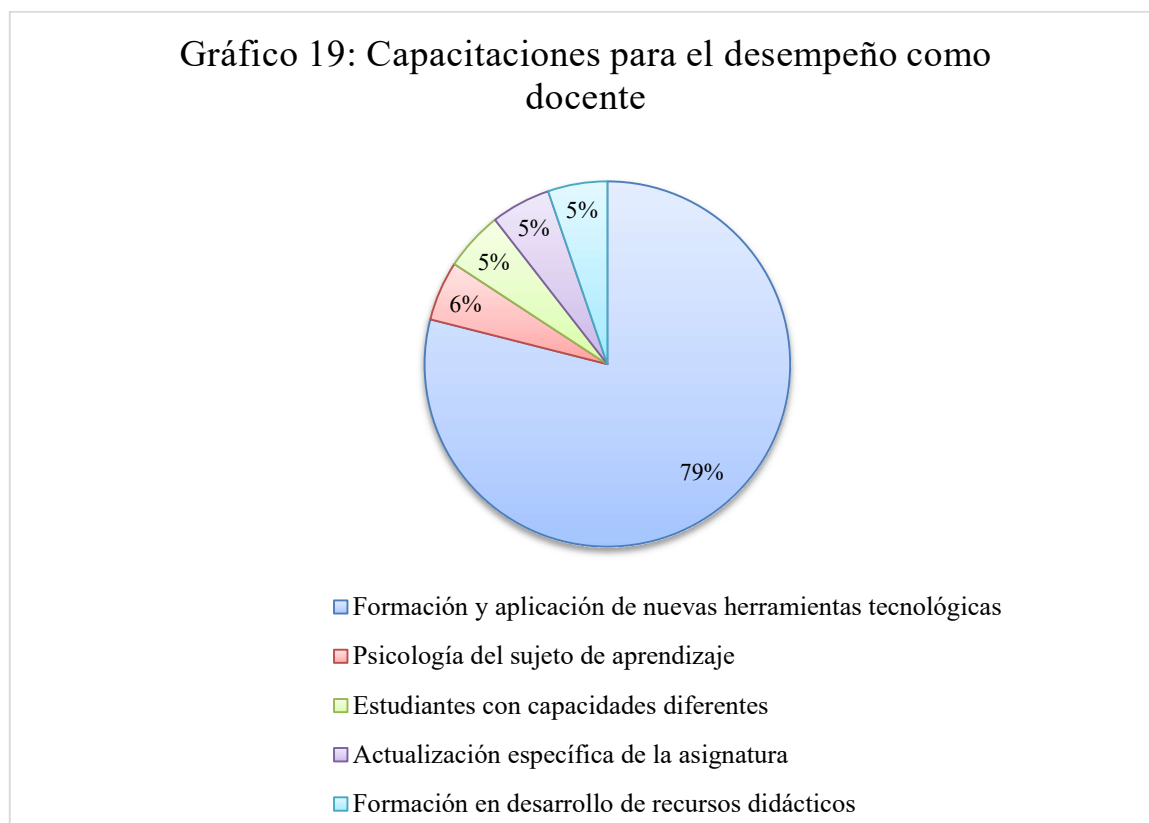
Con relación a lo observado en el gráfico 17, un 81% de los encuestados respondió que utiliza Teams y MiE, seguido de un 11 % que utiliza Canva y PPT, y por último con igual porcentaje de un 4% YouTube y aquellos docentes que usan pizarra. A continuación, el Gráfico 18 se disponen los datos acerca de la estructura de las clases en el cuatrimestre:



Fuente: Elaboración propia

Según lo observado en el gráfico 18, un 42% de los docentes encuestados realiza aplicación práctica, seguido de un 39% que realiza clases expositivas y un 19% realiza una recuperación de contenidos previos-desarrollo temático-consultas y cierre. También se ha consultado a los docentes con respecto a cómo se estructura u organiza el trabajo áulico diario teórico práctico, un 85% de los docentes encuestados respondió que lo realizada de acuerdo con el cronograma de cátedra y un 15% además de acuerdo con el programa de la asignatura. Complementando el análisis se les consultó a los docentes con relación al tipo de evaluación que aplica la cátedra, lo cual se obtuvo como respuesta que un 100% toma los exámenes teóricos y prácticos en forma escrita.

A continuación, Gráfico 19 se describen las capacitaciones que consideran necesarias para el desempeño como docente:



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 19, un 79% considera necesarias las capacitaciones con relación a la formación y aplicación de nuevas herramientas tecnológicas, luego un 6% de los docentes estima necesario capacitaciones relativas a la psicología del sujeto de aprendizaje, y por último un 5% capacitaciones relacionadas a la actualización específica de la asignatura, formación en desarrollo de recursos didácticos y para adquirir herramientas para abordar las

clases con estudiantes con capacidades diferentes. A continuación, se presenta el Gráfico 20, con la descripción de la aplicación y eficiencia de las metodologías didácticas y herramientas tecnológicas empleadas:

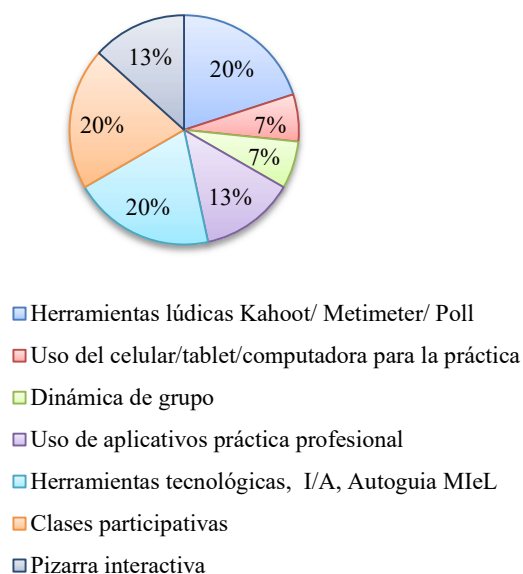


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo observado en el gráfico 20, un 82% de los docentes consultados les parece eficiente implementar y aplica en sus clases metodologías didácticas y herramientas tecnológicas, sin embargo, el 18% no las aplica. No obstante, el 100% de los docentes encuestados está de acuerdo que tanto la forma de dar clases, como el método didáctico empleado influye en la comprensión y aprendizaje del tema. Por su parte, para complementar el análisis el 100% de los docentes consultados introduce ejemplos de la realidad para aproximar y contextualizar al estudiante al ámbito laboral.

A continuación, en el Gráfico 21, se presentan la descripción de las herramientas que los docentes sugieren utilizar.

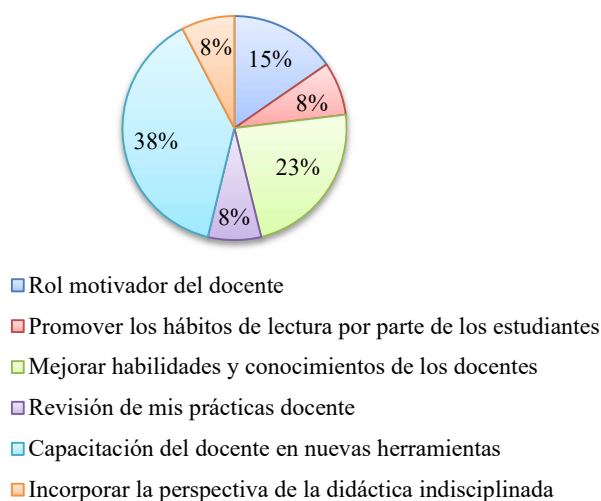
Gráfico 21: Herramientas que sugiere utilizar



Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico 21 se observa que con igual porcentaje de un 20% cada una sugiere utilizar herramientas tecnológicas, I/A, Autoguía MIEl, herramientas lúdicas como Kahoot, Metimeter, Poll y clases participativas, luego con un porcentaje igual de un 13% cada una los encuestados han respondido con respecto al uso de aplicativos para la práctica profesional y la utilización de pizarra interactiva, por último con un porcentaje igual a un 7% cada una uso de celulares, Tablet, computadora para la práctica y dinámica de grupo. A continuación, en el Gráfico 22 se describirá comentarios, sugerencias que aportaron los docentes consultados:

Gráfico 22: Comentarios y sugerencias



Fuente: Elaboración propia

En relación a lo observado en el gráfico 22, un 38% de los docentes respondió que es necesario ante los avances tecnológicos realizar capacitación en nuevas herramientas, seguido de un 23% de los entrevistados sugiere mejorar habilidades y conocimientos de los docentes para mantenerse actualizado, luego un 15% considera que el docente debe asumir un rol motivador lo cual influye en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y por último en igual porcentaje de un 8% cada una sugieren revisión de las propias prácticas docentes, como así también incorporar la perspectiva de la didáctica indisciplina que extienda sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales, y además promover los hábitos de lectura por parte de los estudiantes.

A continuación, se desarrollará el apartado de análisis y discusión de los resultados obtenidos en relación con el marco conceptual teórico que orientó la presente investigación.

4.3.3. Análisis y discusión

En cuanto a la dimensión capacitación en la didáctica, la mayor proporción de los docentes encuestados ha realizado al inicio de su carrera docente cursos de capacitación didáctica, con relación a ello se les ha consultado respecto a la obligatoriedad de poseer capacitación pedagógica cuando comenzó a dar clases manifestando afirmativamente su obligatoriedad la mitad de los docentes encuestados, lo cual según Rodríguez (2013) responde a una tendencia regular entre los profesionales que ejercen la docencia en el campo de las Ciencias Económicas, ya que en líneas generales la docencia universitaria presenta un nivel de capacitación básica en formación pedagógica para todos los profesionales que inician su carrera docente.

Con relación a la dimensión obstáculo o dificultad que se les presentó al momento de empezar a dar clases, la mayoría de los docentes ha contestado que no se le ha presentado ningún obstáculo o dificultad, y la mayoría respondió que la cantidad de alumnos ha sido un desafío al momento de comenzar a dar clases. Esto se condice con la realidad de masividad de presencia de estudiantes en las aulas universitarias, la heterogeneidad de su procedencia, formación previa y condicionantes sociales, según advierten Ceresani, y otros (2017) y respectivamente Rodríguez (2013).

Al consultar por el modelo de docente referente en lo profesional/pedagógico seguido, la mayor proporción de los entrevistados consideró que practica un modelo reproductor de enseñanza. Este aspecto de las dimensiones analizadas es centralmente relevante dado que evidencia el predominio y hegemonía del docente transmisor de conocimientos, cuya práctica pedagógica “reproduce” los modelos previos de docentes que lo formaron en su trayecto

universitario como estudiantes (De Longhi, 2014; Civarolo, 2014; Salgado García, 2006), es así pues que regido el docente por la directiva de “dar contenidos” privilegia el modelo reproductor frente a otras alternativas pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Problemas y Retos (ABP, ABR respectivamente) (Contreras, 2012). En este sentido, acuerdan los resultados alcanzados con la supuesta enunciación programática incluir un modelo constructivista de la enseñanza, cuando en la práctica no logra plasmarse en su totalidad, o apenas se insinúa en el uso del método de casos en situaciones particulares (Molina Montoya, 2016; Tovar- Gálvez, y otros 2012).

Ante la consulta efectuada respecto a la realización de capacitación en el ámbito pedagógico, didáctico en el nivel superior, la mayor proporción de los encuestados respondió de modo afirmativo y que han realizado dichas capacitaciones en forma posterior a ejercer la docencia, y con referencia a lo anterior la mayoría de los docentes entrevistados ha realizado en los dos últimos años capacitaciones de actualización docente que se han dictado en la Universidad Nacional de La Matanza. En principio no se observa que el docente consultado no se capacite, de hecho, lo hace y la universidad ofrece una nutrida variedad de cursos de formación docente a través de su Dirección de Pedagogía, lo que se observa es que resta disponer de experiencias de práctica o de aplicación para que la capacitación recibida se transfiera en un dispositivo pedagógico situado en este caso en la asignatura Elementos de Costos.

Esta situación ha sido ya advertida por los expertos, en cuanto a que la capacitación en competencias pedagógicas es una condición necesaria pero no suficiente para que la innovación didáctica se materialice en la práctica docente cotidiana (Moreno Olivos, 2011; Pogré, 2014; Pruzzo, J.L. y Ruggeri, 2015; Rodríguez, 2013; Salgado García, 2006; Tovar- Gálvez, y otros, 2012, y Torre, y Romero, 2019).

Por su parte la mayor proporción de los docentes respondió que con relación a las competencias y recursos que deben contemplar en el ejercicio de la docencia con relación a la enseñanza de hoy, la mayoría contestó que es necesaria la apropiación de los recursos y conocimientos tecnológicos, seguido de escucha, empatía, respeto y comunicación, en tanto la minoría se ha inclinado por las actualizaciones y capacitaciones, aprendizaje basado en competencias y desigualdad social, son algunas de las competencias y recursos que consideran debe contemplar en el ejercicio de la docencia en nuestra universidad. Estas respuestas distinguen la diferencia entre competencias “fuertes y blandas” (Gómez y otros, 2019; y Levy, y Morandi, 2022) que requiere tanto el docente para el ejercicio de su práctica pedagógica, como los futuros graduados (Pogré, 2014; y Pruzzo, y Ruggeri, 2015).

Con respecto al uso de herramientas tecnológicas, se ha observado que la mayor

proporción respondió que utiliza las herramientas Microsoft Teams de videoconferencia y la plataforma MIeL (Materias Interactivas en Línea) -de desarrollo propio de la UNLaM-, y en proporción menor utilizan Canva para el desarrollo de presentaciones y Microsoft PowerPoint.

Este uso de medios tecnológicos por parte de los docentes consultados responde a lo esperado ya que tanto Teams como MIeL son las herramientas que ofrece la universidad a todos sus docentes para desarrollo de sus clases presenciales/virtuales e híbridas, aunque en el caso de las asignaturas del Departamento de Ciencias Económicas se dicten en forma presencial, se recurre a la modalidad virtual en casos que la enseñanza presencial no se pueda efectuar. Justamente, y en base a lo consultado en Kap (2023, 2024) y Magadán (2012), la inclusión de herramientas tecnológicas representa uno de los principales déficits en la formación pedagógica de los docentes, especialmente porque si bien reconocen este déficit, no dan cuenta de la necesidad de involucrar en su capacitación la tríada que plantea el modelo TPACK (tecnología, saber disciplinario y didáctica) (Magadán, 2012).

En cuanto a la estructura que presenta el desarrollo de sus clases la mayoría de los entrevistados respondió que realizan actividades prácticas, y una menor proporción de docentes que realiza recuperación de contenidos previos-desarrollo temático-consultas y cierre. Complementariamente han contestado que realizan la estructura de las clases de acuerdo con el cronograma de la cátedra. Especialmente esto último toma en cuenta que la secuencia didáctica requiere de una planificación de actividades que continúan el modelo de docente reproductor al que hemos hecho referencia anteriormente, y como según se afirmó antes, los docentes se capacitan en formación pedagógica, pero al menos no se advierte una transposición a las prácticas efectivas en la enseñanza como lo señalan los especialistas (Pruzzo, J.L. y Ruggeri, 2015; Rodríguez, 2013; Salgado García, 2006; Tovar- Gálvez y otros, 2012); lo mismo puede referirse a la modalidad de evaluación que continua la práctica de evaluaciones tradicionales escritas en donde no participan el uso de la tecnología o recursos de evaluación basados en ABP y ABR entre otros (Contreras, 2012).

Por otra parte, la mayor proporción de los entrevistados considera necesarias las capacitaciones con relación a la formación y aplicación de nuevas herramientas tecnológicas, y en menor proporción los docentes respondieron como necesarias capacitaciones relacionadas a la actualización específica de la asignatura, formación en desarrollo de recursos didácticos y adquirir herramientas para abordar las clases con estudiantes con capacidades diferentes. Esto, continuando con lo ya observado sigue evidenciando la necesidad de que la formación docente incluya los supuestos del modelo TPACK e incluya alternativas didácticas (Kap, 2023, 2024; Magadán, 2012),

Por su parte la mayoría de los docentes encuestados les parece eficiente implementar y

aplica en sus clases metodologías didácticas y herramientas tecnológicas, siendo una minoría quienes no las aplica. No obstante, la totalidad de los docentes encuestados está de acuerdo que tanto la forma de dar clases, como el método didáctico empleado influye en la comprensión y aprendizaje del tema. Sumado a ello, la totalidad de los docentes consultados responde de forma afirmativa que introduce ejemplos de la realidad para aproximar y contextualizar al estudiante al ámbito laboral. En este sentido, se refuerza la evidencia ya observada en las entrevistas en cuanto a que los docentes reconocen que utilizan herramientas tecnológicas, aunque no es evidente cuanto pueden integrar esas herramientas con una estrategia pedagógica alternativa a la tradicional, aunque si bien por analogía los ejemplos de la realidad aproximan la práctica docente al uso del método de casos, advierten que la modalidad didáctica afecta al aprendizaje que construyen sus estudiantes y siguiendo a Kap (2024) la necesidad de replantearse una “didáctica indisciplinada” puede ser la salida a la encrucijada que plantean las nuevas tecnologías y el quehacer didáctico (Álvarez, y Prieto, 2023).

Al consultar respecto a sugerencias de herramientas que generen beneficios a la hora de dictar clases la mayor proporción de los docentes sugiere utilizar herramientas tecnológicas, IA (tanto predictiva como generativa), Autoguías en la plataforma MieL, herramientas lúdicas y de gamificación (Kahoot, Metimeter, entre otras), y en menor proporción respondió que sugiere el uso de celulares, tablets, computadora para la práctica y dinámica de grupo, lo cual vuelve a colocar la estrategia pedagógica en el uso de la tecnología de parte del docente y en menor proporción de parte de los estudiantes, a pesar que la evidencia muestra su pertenencia generacional a los llamados “nativos digitales” (Cruz Argudo y otros, 2023).

Por último, y en relación a comentarios y sugerencias, la mayoría de los docentes sugiere realizar capacitaciones en nuevas herramientas ante los avances tecnológicos, seguidos en proporción capacitaciones para mantenerse actualizados y mejorar habilidades y conocimientos, y con la menor proporción sugieren la revisión de las propias prácticas docentes, como así también incorporar la perspectiva de la didáctica indisciplinada que extienda sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales, y además promover los hábitos de lectura por parte de los estudiantes.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas a partir de este estudio y las recomendaciones y futuras líneas de investigación sugeridas para la continuidad en el estudio de la presente problemática en cuestión.

5. Conclusiones

A partir de los resultados alcanzados mediante el trabajo de campo realizado a través de entrevistas, se ha podido alcanzar satisfactoriamente el objetivo general de este estudio en cuanto a indagar acerca del estado de situación que presentan los profesionales en Ciencias Económicas que se desempeñan en la enseñanza universitaria en cuanto a sus competencias pedagógicas y su implementación en la asignatura Elementos de Costos en la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de La Matanza, en tanto en respuesta a los interrogantes iniciales del problema de investigación planteado en este estudio, pudo determinarse que el nivel de formación pedagógica a un nivel general es el suficiente en cuanto a los requerimientos reglamentarios para el ejercicio de la docencia, y a su vez los docentes consultados manifiestan un uso básico de la tecnología (Microsoft Teams, Miel), realizan capacitaciones en cuestiones de tecnologías aplicadas a la enseñanza, resta por incorporar a sus competencias pedagógicas un saber didáctico específico que problematice su práctica docente cotidiana.

Así pues, se ha podido constatar que el modelo de enseñanza que conduce el ejercicio pedagógico de los docentes consultados presenta todavía un predominio del modelo reproductor, o tradicionalmente expositivo, pero traccionado por la inclusión de la tecnología, en principio a instancias de la obligatoriedad de la enseñanza virtual bajo el régimen de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que rigió en nuestro país durante la pandemia por Covid-19 iniciada en el año 2020, pero que transcurridos ya cinco años desde entonces ha permeado la práctica docente en modalidades presenciales, virtuales e híbridas y es esperable que lo siga haciendo en tiempos donde la IAG se presenta en su doble condición de oportunidad y desafío al mismo tiempo.

Por último, tanto en lo observado en las entrevistas, y especialmente en el análisis y discusión previamente planteado, la enseñanza mediada por la tecnología ocupa un lugar en la formación y práctica docente cada vez más preponderante entre los docentes entrevistados, pero aún reducido a un uso instrumental, que según lo visto a través del aporte del saber didáctico relevado en la bibliografía consultada, resta que sume la necesaria integración que el modelo TPACK propone, lo cual requiere superar el uso instrumental de la tecnología para concebir su aplicación relacionada eficazmente con el saber didáctico y el disciplinario propio de la asignatura Elementos de Costos, pero que no se reduce solo a ella sino que puede ampliarse a todo el ámbito de asignaturas de las carreras de grado en Ciencias Económicas en la UNLaM.

Por otra parte, se hace imprescindible una reflexión docente compartida y con una mirada autocrítica que permita la creación de estrategias de enseñanza enfocadas en el perfil del estudiante universitario actual, considerando el contexto y realidad social de cada comunidad educativa, como así también tener en cuenta los aportes que propone las nuevas tecnologías en la didáctica.

A continuación, y a modo de cierre de este trabajo se proponen recomendaciones y futuras líneas de investigación en torno a la problemática de la formación pedagógica de los profesionales que ejercen la docencia en asignaturas en carreras de Ciencias Económicas.

6. Recomendaciones y líneas futuras de investigación

En base a lo desarrollado en este trabajo de investigación, se considera recomendable el diseño de programas y currículas más flexibles que fomenten habilidades y competencias, se adapten a las diferentes necesidades que el mercado laboral demanda a los nuevos profesionales, con un enfoque educativo activo y participativo.

También se hace propicio el promover el uso de recursos y estrategias pedagógicas que permitan que el estudiante asuma una actitud de actor, forme un juicio crítico, adquiera herramientas para la toma de decisiones, en especial el uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Retos, en donde también cobra especial importancia partir de una Didáctica General Constructivista y sus fundamentos metodológicos mediante los cuales se pueda analizar las evidencias logradas en la práctica docente.

En cuanto a la asignatura Elementos de Costos se propone un enfoque didáctico metodológico que promueva el desarrollo de habilidades blandas en el estudiante, preparándolo para el trabajo colaborativo, grupal, participativo en la toma de decisiones en base a pedagogías que requieran del contexto situado en la realidad social y económica que enfrentará el estudiante al momento de graduarse.

Por otro lado, evaluar las necesidades de formación demandadas por los docentes, para diseñar estrategias curriculares, tendientes a mejorar las competencias en las prácticas docentes. Fomentar la aplicación de la IAG, teniendo en cuenta a la misma como una vía de nuevas posibilidades para promover la eficiencia, la actualización del conocimiento y favorecer el análisis transversal e incorporar la neurociencia en la educación para optimizar el proceso de aprendizaje y para diseñar estrategias de enseñanza.

7. Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Prieto, P. (2023). La educación superior en la era digital. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (2), 28-45. Recuperado de:

<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/51>. Fecha de acceso: 27/03/2025.

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social, en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Baltar, Fabiola, Ignasi, Brunet (2012). Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook». *Internet Research*, 22 (1): 55-74.

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. L. Análisis cualitativo de entrevistas. *Nómaditas* (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 140-149.

Barrows H. S. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods, *Medical Education*, Vol. 20 (6), pp. 481-486.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ceresani, V.; Mórtoles, G.; Iacobellis, S. y Rondinoni, S. (2017). “La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de las/os profesoras de la Universidad Nacional Arturo Jauretche”. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La reforma universitaria entre dos siglos”. Congreso llevado a cabo en la ciudad de Santa Fe, Argentina.

https://www.academia.edu/39658954/La_formaci%C3%B3n_en_torno_a_los_saberes_pedag%C3%B3gicos_y_did%C3%A1cticos_de_los_docentes_universitarios_el_caso_de_la_Universidad_Nacional_Arturo_Jauretche. Fecha de acceso 20/4/2023.

Civarolo, M. M. Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas (2014). en Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S.G. (Compiladoras). *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396. Fecha de acceso: 19/05/2023.

Cotán Fernández, A (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. DOI:<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241> Fecha de acceso: 07/09/2023

Crespo Artiaga, D. (Ed.). (2023). *UNIVERSITIC 2022. Evolución de la madurez digital de las Universidades Españolas*. CRUE Universidades Españolas.

Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., Ruiz Martínez, A., Ruiz Martínez, P. M., Sánchez Campos, A., Turró Ribalta, C. (2023). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria Oportunidades, desafíos y recomendaciones. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf. Fecha de acceso: 09/04/2025.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor. Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf. Fecha de acceso: 28/09/2023.

De La Cruz Velazco, P. H., Poquis Velasquez, E., Valle Chavez, R. A., Castañeda Sánchez, M. I., & Sánchez Anastacio, K. R. (2022). Aprendizaje basado en retos en la educación superior: Una revisión bibliográfica. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 6(25), 1409–1421. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.422>. Fecha de acceso: 22/03/2025.

De Longhi, A.L. (2013). Aportes didácticos para la enseñanza en la Universidad, en Pacífico, A. M. y Saccone, J. (compiladores). Habitar la universidad en su contexto. Jóvenes y enseñanza. Santa Fe. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. 1ª ed. ISBN 978-987-657-894-3.

De Longhi, A.L. (2014). El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra, en Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S.G. (Compiladoras). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396. Fecha de acceso: 19/05/2023.

Fassio, A., Pascual, L. (2015). Apuntes para desarrollar una investigación en el campo de la administración y el análisis organizacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Gomez G.A. y otros (2019) Diciembre. Pinamar. El estándar como herramienta de gestión empresarial. Un enfoque basado en el aprendizaje significativo. XLII Congreso argentino de profesores universitarios de costos. Ciudad Pinamar, Provincia de Bs. As. Argentina. Recuperado de: <https://iapuco.org.ar/xlii-congreso-2019-pinamar/>. Fecha de acceso: 03/06/2024.

Gómez Ortega, J. (2021). UNIVERSITIC 2020. Análisis de la madurez digital de las universidades españolas. Crue Universidades Españolas.

Kap, M. (2023). Tras las huellas de los Profesores Vanguardistas. Un estudio acerca de

las Concepciones sobre la Enseñanza que subyacen en las Prácticas Docentes Divergentes en Profesores de Nivel Superior. Universidad Nacional de Rosario (Tesis Doctoral).

Kap, M. (2024) Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos. Mar del Plata: EUDEM.

Koehler, M. y Mishra, P. (2006). “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, Teachers College Record, 108(6), 1017-1054

Kornblit, A. L. (2007). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Levy, E. y Morandi, G. (2022). Formación docente universitaria: un desafío postergado. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>. Fecha de acceso 26/02/2024.

Magadán, C. (2012), “Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Medina Rivilla, A., Mata, F.S. (2009). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.

Molina Montoya, N. P. (2016). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica. Academia y Virtualidad, Vol. 6, núm.1, pp.53–61. Universidad de La Salle. Bogotá. Colombia. Recuperado de: <https://doi.org/10.18359/ravi.1924>. Fecha de acceso: 23/03/2025.

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 50, núm. 2, 2011, pp. 26-54 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>. Fecha de acceso: 28/09/2023.

Mulberg, J. (2005). *Cómo descifrar cifras. Una introducción al análisis de datos*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección popular volumen 660.

Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender, en Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S.G. (Compiladoras). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396. Fecha de acceso: 19/5/2023.

Pozo, J.I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata.

Pruzzo, J.L. y Ruggeri A. M. de L. (2015). Octubre. San Juan. Didáctica de la enseñanza de los costos en la formación profesional. XXXVIII Congreso argentino de profesores

universitarios de costos. Ciudad y Provincia de San Juan. Argentina. Recuperado de: <https://www.iapuco.org.ar/trabajos/2015-sanjuan/2.3.pdf>. Fecha de acceso: 03/06/2024.

Rivas, A., Buchbinder, N. y Barrenechea, N. (2023) El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. ProFuturo y OEI. Recuperado de: <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/04/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina.pdf>. Fecha de acceso: 08/04/2025.

Ragin, C.C. (2007). La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad de los Andes.

Resolución 113/2020. Secretaría de Políticas Universitarias. 24/09/2020. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1oCkEw4SM68VQz_cSz-3eyeJ91iZZYFF0/view. Fecha de acceso: 31/03/2025.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión Editores. Departamento de Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, C. E. (2013). Didáctica de las Ciencias Económicas: una reflexión metodológica sobre su enseñanza [en línea]. Documento inédito. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didactica-cienciaseconomicas-reflexion.pdf>. Fecha de acceso: 09/08/2023.

Romero, J., Granados, I., López, S., & González, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: Revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113-127. Recuperado de: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>. Fecha de acceso 23/03/2025.

Salgado García, E. (2006). Manual de Docencia Universitaria: Introducción al constructivismo en la Educación Superior. Editorial ULACIT. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2010/07/manual-docencia-universityaria.pdf>. Fecha de acceso: 05/03/2024

Salganik, M.J.; Heckathorn, D.D. (2004). Sampling and Estimation in Hidden Populations Using Respondent-Driven Sampling. *Sociological Methodology* 34 (1): 193-239.

Sánchez, E. L. Noussan Lettry R. y Boschín M. (2008). El nuevo perfil del estudiante de costos y gestión. Recursos pedagógicos para lograrlo. XXXI Congreso Argentino De Profesores Universitarios De Costos. Recuperado de: https://iapuco.org.ar/wp-content/uploads/2012/06/Trabajo_028_2008.pdf. Fecha de acceso: 22/08/2023.

Simes, J. I. (2024). Los aportes de las neurociencias a la educación: una búsqueda de interdisciplinariedad. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la

Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4915>. Fecha de acceso 04/04/2025

Tecnológico de Monterrey (2016) Edu Trends. Aprendizaje Basado en Retos. Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>. Fecha de acceso: 08/08/2024.

Tovar- Gálvez, J. C. García Contreras, G. A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista: Universidad Antonio Mariño Bogotá Colombia. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v38n04/v38n04a07.pdf>. Fecha de acceso: 22/06/2023.

Torre, M. A. y Romero, M. A. (2019). El Reto en la Enseñanza de Costos y Gestión. XLII Congreso Argentino De Profesores Universitarios De Costos. Recuperado de: <https://iapuco.org.ar/xlii-congreso-2019-pinamar/>. Fecha de acceso: 22/09/2024.

UNESCO (2023) Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education: A Primer for Higher Education Stakeholders (UNESCO IESALC, 2023). Recuperado de: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>. Fecha de acceso 04/04/2025.

Universidad Nacional de La Matanza. Resolución del Consejo Superior de la UNLaM. Res. HCS 042/2009.

Universidad Nacional de La Matanza. Resolución del Consejo Superior de la UNLaM. Res. HCS 049/2009.

Universidad Nacional de La Matanza. Resolución del Consejo Superior de la UNLaM. Res. HCS 128/2014.

Villalobos Clavería, A.; Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión Universidades, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 3-20 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002> Fecha de acceso: 28/02/2024.

Anexo I: Tablas con la información fuente de entrevistas y cuestionarios

Perfil de la muestra:

TITULACION:		
CONTADORES	15	68%
LICENCIADOS	7	32%

POSGRADO:		
SI (Con Posgrado)	8	36%
NO (Sin Posgrado)	14	64%
FALTA TESIS	7	50%

ANTIGUEDAD:		
RANGO HASTA 5 AÑOS	2	9%
RANGO HASTA 10 AÑOS	3	14%
RANGO HASTA 15 AÑOS	10	45%
RANGO MAS DE 20 AÑOS	7	32%

CARGO Y DEDICACION EN UNLaM:	CARGO	DEDICACION				
		SIMPLE	PARCIAL	SEMI	EXCUSIVA	COMPLETA
AYUDANTE	1	1	0	0	0	0
AUXILIAR DE 1ra	2	1	0	1	0	0
JTP	11	2	4	5	0	0
ADJUNTO	6	0	0	0	5	1
ASOCIADO	1	0	0	0	1	0
TITULAR	1	0	0	0	1	0
		18%	18%	27%	32%	5%

SE DESEMPEÑA EN EL AMBITO PROFESIONAL:		
SI	17	77%
NO	5	23%

ESTA COLEGIADO:		
SI	11	50%
NO	11	50%

Resultados relevados a través de entrevistas:

		SI	NO	TOTAL	PORCENTAJE		
1	Cuándo comenzó a dar clase realizó alguna capacitación sobre didáctica?						
	Total encuestados	17	5	22	77%	23%	100%
2	¿Era obligatoria esa capacitación, cuando comenzó a dar clases?						
	Total encuestados	11	11	22	50%	50%	100%
3	¿Dictó clases en otro ámbito educativo, primario, secundario, terciario, universitario Público, Privado?						
	Total encuestados	18	4	22	82%	18%	100%
	Nivel primario	0	22	22	0%	100%	100%
	Nivel secundario	9	13	22	41%	59%	100%
	Nivel terciario	4	18	22	18%	82%	100%
	Nivel universitario	9	13	22	41%	59%	100%
	Privada	12	10	22	55%	45%	100%
	Pública	8	14	22	36%	64%	100%
4	¿Qué obstáculo o dificultad se le presentó al momento de empezar a dar clases?						
	Total encuestados	14	8	22	64%	36%	100%
	Escasa formación de los estudiantes	3	19	22	14%	86%	100%
	Experiencia insuficiente para contestar consultas en clases heterogeneas	4	18	22	18%	82%	100%
	Planificar las clases	3	19	22	14%	86%	100%
	Cantidad de estudiantes	1	21	22	5%	95%	100%
	Aspectos pedagógicos, psicológicos, tecnológicos	2	20	22	9%	91%	100%
	Ninguno	9	13	22	41%	59%	100%
5	Relacionado con lo anterior... ¿Siguió algún modelo de docente referente en lo profesional/pedagógico? (reproductor o innovador).						
	Total encuestados	10	12	22	45%	55%	100%
	Reproductor	6	16	22	27%	73%	100%
	Innovador	4	18	22	18%	82%	100%
6	¿Realizó alguna capacitación en el ámbito pedagógico, didáctico en el nivel superior?						
	Total encuestados	19	3	22	86%	14%	100%
7	¿En qué momento realizó dicha capacitación, previa o una vez que comenzó a ejercer la docencia?						
	Total encuestados	19	3	22	86%	14%	100%
	Prevía	7	15	22	32%	68%	100%
	Posterior	12	10	22	55%	45%	100%
8	¿Regularmente toma cursos de capacitación en el ámbito didáctico?						
	Total encuestados	12	10	22	55%	45%	100%
9	¿Qué tipo de capacitación ha realizado en el rango de los últimos dos años en la UNLaM, o institución externa?						
	Total encuestados	12	10	22	55%	45%	100%
	Contable/Impositiva	3	19	22	14%	86%	100%
	Actualización de formación docente	10	12	22	45%	55%	100%
	Maestría/ MBA	1	21	22	5%	95%	100%

	Ninguna	9	13	22	41%	59%	100%
	UNLAM	11	11	22	50%	50%	100%
	Externa	3	19	22	14%	86%	100%
10	¿Qué competencias y recursos considera que debe contemplar en el ejercicio de la docente con relación a la enseñanza de hoy en día, en nuestra universidad?						
	Total encuestados	21	1	22	95%	5%	100%
	Conocimientos de la materia	2	20	22	9%	91%	100%
	Recursos y conocimientos tecnológicos	9	13	22	41%	59%	100%
	Pedagógicas/ Didácticas	2	20	22	9%	91%	100%
	Escucha/Empatía/Respeto/Comunicación	8	14	22	36%	64%	100%
	Aprendizaje Basado en Competencias	1	21	22	5%	95%	100%
	Pensamiento crítico	2	20	22	9%	91%	100%
	Diseño de estrategias de aprendizaje	2	20	22	9%	91%	100%
	Capacidades diferentes/ Neurodiversidad	2	20	22	9%	91%	100%
	Desigualdad social	1	21	22	5%	95%	100%
	Actualizaciones y capacitaciones	1	21	22	5%	95%	100%
	Ninguna	1	21	22	5%	95%	100%
11	¿Utiliza alguna tecnología de la información y de la comunicación en la práctica docente?, si es afirmativo ¿Cuál?						
	total encuestados	16	6	22	73%	27%	100%
	Teams/MiEL	22	0	22	100%	0%	100%
	Pizarra	1	21	22	5%	95%	100%
	Canva/PPT	3	19	22	14%	86%	100%
	Youtube	1	21	22	5%	95%	100%
12	¿Cómo estructura el desarrollo de sus clases para el cuatrimestre?						
	Recuperación de contenidos previos-desarrollo temático-consultas y cierre	7	15	22	32%	68%	100%
	Clase expositiva	14	8	22	64%	36%	100%
	Aplicación práctico	15	7	22	68%	32%	100%
13	¿Cómo estructura u organiza el trabajo áulico diario teórico ó práctico de acuerdo al programa, cronograma?						
	Cronograma de la cátedra	22	0	22	100%	0%	100%
	Programa	4	18	22	18%	82%	100%
14	¿Qué tipo de evaluaciones aplica la cátedra a la cual pertenece?						
	Escrito Teórica Práctica	22	0	22	100%	0%	100%
15	¿Qué necesidades de capacitación identifica para su desempeño como docente, desde el punto de vista de herramientas didácticas y/o de tecnologías aplicadas a la enseñanza?						
	Total encuestados	19	3	22	86%	14%	100%
	Formación y aplicación de nuevas herramientas tecnológicas	15	7	22	68%	32%	100%
	Psicología del sujeto de aprendizaje	1	21	22	5%	95%	100%
	Estudiantes con capacidades diferentes	1	21	22	5%	95%	100%
	Actualización específica de la asignatura	1	21	22	5%	95%	100%
	Formación en desarrollo de recursos didácticos	1	21	22	5%	95%	100%
16	Según su experiencia... ¿la forma de dar clases, el método didáctico empleado influye en la comprensión y aprendizaje del tema enseñado?						
		22	0	22	100%	0%	100%

17	Respecto de los métodos ejemplo, uso de herramientas tecnológicas, métodos didácticos basados en problemas, en retos, suele aplicarlos, le parece eficientes a la hora de desarrollar los temas?						
	Total encuestados	18	4	22	82%	18%	100%
	Aplicación	8	14	22	36%	64%	100%
	Eficiente	18	4	22	82%	18%	100%
18	¿Introduce ejemplos de la realidad para aproximar y contextualizar al estudiante al ámbito laboral que en la actualidad se demanda?	22	0	22	100%	0%	100%
19	Sugiere alguna herramienta que hasta el momento utiliza, o piensa utilizar, que cree que genera beneficios a la hora de dictar clases, y de ser evaluados los estudiantes.						
	Total encuestados	15	7	22	68%	32%	100%
	Herramientas lúdicas Kahoot/ Metimeter/ Poll	3	19	22	14%	86%	100%
	Uso del celular/tablet/computadora para la práctica	1	21	22	5%	95%	100%
	Dinámica de grupo	1	21	22	5%	95%	100%
	Uso de aplicativos práctica profesional	2	20	22	9%	91%	100%
	Herramientas tecnológicas, I/A, Autoguía MIEl	3	19	22	14%	86%	100%
	Clases participativas	3	19	22	14%	86%	100%
	Pizarra interactiva	2	20	22	9%	91%	100%
20	Comentarios observaciones y sugerencias. En caso de contestar, podría realizar una breve explicación.						
	Total encuestados	5	17	22	23%	77%	100%
	Rol motivador del docente	2	20	22	9%	91%	100%
	Promover los hábitos de lectura por parte de los estudiantes	1	21	22	5%	95%	100%
	Mejorar habilidades y conocimientos de los docentes	3	19	22	14%	86%	100%
	Revisión de mis prácticas docente	1	21	22	5%	95%	100%
	Capacitación del docente en nuevas herramientas	5	17	22	23%	77%	100%
	Incorporar la perspectiva de la didáctica indisciplina	1	21	22	5%	95%	100%