



Conferencia mundial de educación superior 2022 de la UNESCO

Barcelona, 18-20 de mayo de 2022

Tema 3: Inclusión en la Educación Superior

Título del Trabajo: Ciclo inicial de carreras de grado universitario: factores en la enseñanza que favorecen trayectorias formativas inclusivas

Autoras:

Prof. Mg. Andrea Pacífico andpacifico@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Litoral

Mg. Leila Di Russo ldirusso@fce.unl.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Litoral

Esp.TO Mariana Boffelli boffelli@fcb.unl.edu.ar

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas – Universidad Nacional del Litoral

**Resumen:**

Se presentan los resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina desde el año 2021 hasta el 2023 que procura, frente a los fenómenos del rezago y del abandono, consolidar líneas de trabajo en pos de lograr inclusión educativa en la educación superior. En relación a la estrategia general del diseño de investigación y a su objetivo, se optó por un diseño no experimental, transversal cuyo alcance es exploratorio y descriptivo. Dada la complejidad del objeto se decide llevar a cabo un abordaje cuanti y cualitativo que permite la construcción de comparaciones y la elaboración de tipologías de modos de enseñanza o de posicionamientos docentes frente a la tarea de enseñar en un contexto universitario. Los resultados hallados en esta investigación representan insumos valiosos para consolidar la enseñanza en los ciclos iniciales fortaleciendo las trayectorias académicas inclusivas en los ciclos iniciales de carreras profesionales.

Palabras claves: ENSEÑANZA UNIVERSITARIA INCLUSIVA, CICLO INICIAL UNIVERSITARIO, CARRERAS PROFESIONALES



1. Introducción

Este informe se elabora y difunde como contribución a la 3era Conferencia Mundial de Educación Superior, organizado por la UNESCO del 18 al 20 de mayo de 2022, con el fin de mejorar la contribución de las instituciones y los sistemas de educación superior de todo el mundo, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, su promesa de no dejar a nadie atrás, y con la mirada dirigida hacia los futuros de la educación. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente las opiniones de la UNESCO ni de sus Estados Miembros.

A partir del reconocimiento de la educación como un derecho, como un acto ético y político (Frigerio y Diker, 2008), necesario para el ejercicio de todos los derechos humanos, se entiende que una educación inclusiva significa que cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento pueda acceder a aprender.

Hablar de inclusión, es hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

En la Declaración de Icheon se establece que “la inclusión y la equidad en la educación son la base de una educación de calidad y la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, adoptando el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”.

Un fenómeno que preocupa a las universidades en todo el mundo es el abandono temprano y el rezago. La Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina no está ajena a esta problemática. Muestra de esto es el Estatuto de la UNL (2012) cuando en su art. 2° asume su compromiso educativo con una perspectiva inclusiva, de género, priorizando políticas destinadas a los estudiantes con mayor grado de vulnerabilidad en general, promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades, con inclusión y sin discriminación alguna; del mismo modo, la igualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y graduación universitaria, generando condiciones de equidad para los actores universitarios con discapacidad, garantizando la accesibilidad física, comunicacional y académica para el desarrollo de todas las actividades en las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y desarrollo y extensión.

En este sentido, el nuevo Plan Institucional Estratégico 100+10 de la UNL (2020) en su capítulo 4 Línea Institucional Estratégica 2 (LIE 2) Objetivo 1 plantea garantizar el efectivo derecho a la educación pública a través de políticas que consoliden el ingreso, la permanencia y la graduación en las distintas áreas del conocimiento, y desarrollar transversalmente propuestas curriculares flexibles, atendiendo las transformaciones del mundo del trabajo, incorporando la dimensión internacional, y con la máxima calidad académica, que garanticen un desempeño sustentado en principios éticos en el ejercicio profesional y/o científico de sus graduadas y graduados. También cabe destacar que dicho documento en su capítulo 5 plantea sus ejes transversales, donde propone una lógica de implementación con dimensiones que deben estar presentes en cada una de las acciones que se implementen. Los tres Ejes Transversales propuestos son: 1- Sostenibilidad Ambiental, 2- Inclusión y Equidad y 3- Compromiso Social. El Eje



estratégico 2: Inclusión y Equidad tiene como propósito: Incorporar en cada una de las acciones de las políticas, programas y proyectos del Plan Institucional Estratégico de la UNL, la dimensión de “inclusión y equidad”, tendiendo a disminuir toda desigualdad y discriminación en el ejercicio de las funciones sustantivas y garantizando mediante acciones positivas la igualdad real. (p.31)

En este contexto, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNL propone una investigación que intenta aportar a la construcción de la igualdad, que se condice con una verdadera democracia. Así, se aborda la construcción de posicionamientos teóricos y metodológicos que refieran a la enseñanza inclusiva en la educación superior contemplando la profesionalidad de la formación en pos de generar trayectorias académicas inclusivas desde los inicios de las carreras universitarias. La investigación pone el foco en el ciclo inicial de las tres carreras de grado que se dicta en esta institución: Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía. Este proyecto ha comenzado en el año 2021 y se extenderá hasta el 2023.

Los objetivos que guían este proceso son los siguientes:

- Promover un espacio de encuentro para el análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes, en el marco de los nuevos escenarios educativos que se configuran a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de las aulas.
- Lograr avances en el conocimiento de factores y variables que favorecen trayectorias formativas inclusivas a través del reconocimiento y análisis de las prácticas docentes actuales en pos de contribuir al fortalecimiento de los ciclos iniciales de las carreras profesionales de grado.
- Reconocer y analizar las prácticas docentes del ciclo inicial identificando los factores que favorecen trayectorias inclusivas de los estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Identificar en las prácticas docentes contextualizadas institucionalmente: posicionamientos teóricos, metodológicos, esquemas de pensamiento y acción en relación a la educación inclusiva.
- Elaborar tipologías de modos de enseñanza y posicionamientos docentes frente a la tarea de enseñar en ciclos iniciales de carreras profesionales.
- Recuperar los supuestos que sustentan las prácticas docentes acerca de las demandas del mundo del trabajo en relación con las perspectivas de empleadores y graduados respecto a las competencias transversales demandadas por el ejercicio profesional.
- Formular propuestas educativas orientadas a fortalecer trayectorias académicas inclusivas en los ciclos iniciales de las carreras de grado.



2. Metodología

Dada la complejidad del objeto, entramado por lo organizacional, institucional y lo curricular, como también por complejas variables que entran en juego de diferentes maneras entre las particularidades y las generalidades de estos fenómenos, se opta por plantear una estrategia general de triangulación metodológica con miras a aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza de los mismos.

La integración de metodologías cuantitativas y cualitativas permitirá describir y comprender estos complejos fenómenos atinentes a la enseñanza de los primeros años universitarios y a los efectos que provocan en las trayectorias formativas. Se propone una triangulación de datos, es decir la "utilización de varias y variadas fuentes de información de un mismo objeto con el propósito de contrastar la información recabada" (Cea D´Ancona, 1996).

Se opta por un diseño no experimental, transversal en tanto se recolectan datos durante el año en el que comienza la investigación. Su alcance será *exploratorio* ya que ayuda a identificar conceptos promisorios de un modo innovador y prepara el terreno para nuevos estudios y es *descriptivo* porque considera al fenómeno y sus componentes, mide conceptos, define variables y posibilita descripciones comparativas entre grupos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista-Lucio, 2014).

Se abordará la investigación a partir de la organización del proceso de recolección de datos en dos grandes momentos, organizados por la estrategia metodológica:

Fase 1: caracterizada por un abordaje cuantitativo

Fase 2: caracterizada por un abordaje cualitativo

FASE 1. Relevamiento de datos cuantitativos

A modo de datos secundarios, se trabaja con los que ofrece los formularios de inscripción y reinscripción anual que permitirán describir la constitución del estudiantado de cada una de las cátedras involucradas en el ciclo inicial de las carreras de grado e indicadores del desempeño académico de los estudiantes en estos primeros años vinculado a variables demográficas, socioeconómicas y educativas.

Asimismo, atendiendo a los objetivos planteados se decide iniciar el relevamiento desde un abordaje cuantitativo a partir de la aplicación de una encuesta a los docentes del ciclo inicial de las carreras de grado de FCE. Se prevé la construcción de un cuestionario que recabe datos sobre: 1) datos sociodemográficos (sexo, edad, cargo, dedicación, antigüedad docente, formación), 2) valoración sobre la carrera (principales preocupaciones, lentificación, abandono, desempeño académico), 3) decisiones pedagógicas (materiales de enseñanza, metodología de enseñanza, etc). En cuanto al análisis de los datos cuantitativos, se aplican técnicas estadísticas de análisis bivariado y multivariado.

FASE 2. Relevamiento de datos cualitativos

Se realiza un análisis documental de los materiales pedagógicos: programas, trabajos prácticos, instrumentos evaluativos, etc. La elección de la investigación documental responde a la pretensión de obtener información en el marco de una metodología característica de la investigación social. Se retoma el sentido expresado por Valles



(1999) que considera documento a la amplia gama de registros escritos y simbólicos y cualquier material y datos disponibles.

Asimismo y con posterioridad a la aplicación y al procesamiento de la encuesta, se propone la realización de cuatro entrevistas grupales semi-estructuradas entre los docentes de las áreas temáticas correspondientes que conforman los planes de estudios: Contabilidad e Impuestos, Economía, Jurídica, Administración y Tecnologías de La Información, Matemática y Humanística. La dinámica que asume este tipo de técnica es similar a la de una entrevista semi-estructurada individual. Sin embargo, al compartir tiempo y espacio, opera cierta sinergia entre los entrevistados que produce la explicitación de puntos en común y diferenciaciones entre sus vivencias y posicionamientos. Si bien la dinámica es dirigida por el equipo de investigación, el intercambio natural que se da entre los presentes, fortalece la validez de las interpretaciones de estos actores, como así también la interpretación que lleva a cabo el propio equipo investigador, a modo de doble hermenéutica (Marradi et al, 2007).

Los abordajes cuantitativos son limitados para capturar la complejidad y los significados elaborados en la interacción social, en los que operan la pertenencia de género, de clase y etaria –entre otros- en el marco de procesos culturales más amplios. Por ello, estas instancias se tornan en espacios flexibles, abiertos a la emergencia de los distintos posicionamientos, vectores que operan y significados. Las entrevistas se registran manualmente y a través de grabaciones digitales de modo tal que se pueda procesar y categorizar la información obtenida.

En relación a la selección de los asistentes a las entrevistas grupales, se tienen en cuenta áreas temáticas, ubicación de la materia en el plan de estudios, género, edad, antigüedad en la docencia, entre otras variables, garantizando la heterogeneidad interna en cada entrevista.

A partir del entramado de los datos cuantitativos y cualitativos construidos, se espera lograr un reconocimiento de cómo se piensa y se vive la enseñanza en el ciclo inicial de las carreras de la Facultad y si se sienten interpelados por las demandas del mundo del trabajo y los efectos que genera en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Este modo de procesamiento de la información permitirá la construcción de comparaciones y la elaboración de tipologías de modos de enseñanza o de posicionamientos docentes frente a la tarea de enseñar en un contexto universitario.

3. Resultados preliminares

3.1 Revisión de literatura

3.1.1 ¿De qué hablamos cuando decimos prácticas docentes inclusivas?

En las últimas décadas los cambios sociales y educativos han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para desarrollar el proceso formativo en todos los niveles de la enseñanza ya que en las aulas participa una heterogeneidad de estudiantes con intereses y necesidades muy particulares.

Así, en la educación superior hoy en día acceden y permanecen estudiantes con discapacidad transitoria y permanente, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, estudiantes extranjeros, migrantes y que provienen de diferentes sectores socio económicos o con diversas trayectorias



académicas, entre otros, por lo que urge entender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza.

En este contexto, estudiar prácticas docentes, analizarlas y reflexionar en torno a ellas requiere tener en cuenta el contexto y las diferentes dimensiones que involucran. Dichas prácticas implican no solo la selección de contenidos, su secuenciación, el uso de las nuevas tecnologías y su evaluación sino también investigar y –cada vez más- promover experiencias en territorios y comunidades.

Aunque en la actualidad los términos equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa han estado inmersos en la discusión pública referente a la educación, distintos autores los exponen como iguales. Para Herrera, Pérez y Echeita, (2016) son elementos complementarios.

En este sentido, analizar la enseñanza es un aspecto clave para entender la diversidad educativa. La función docente no solo está ligada al aspecto pedagógico, sino que los educadores han de ser abiertos ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven. Los espacios de aprendizaje deben estar diseñados para que todos los educandos puedan converger sin importar sus ideas, pensamientos, preferencias. Por otra parte, el profesor universitario debe enfrentar estos cambios de manera positiva al utilizar mecanismos que eviten toda forma de discriminación y exclusión (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013).

En virtud de esto, tal como lo expresa Davini (2008) “la enseñanza es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana”; por lo que no puede ser improvisada. Reflexionar sobre que se busca con la enseñanza y definir qué aprendizajes se espera que el alumno logre, constituye un marco de referencia para organizarla y diseñarla.

En este sentido podría decirse, “enseñar es enseñar a pensar, es orientar los procesos de construcción del conocimiento” (Barbach, Bolsi, Bruno y Celman, 1999). Un valioso aporte brinda al respecto Contreras (1990) en Barbach et al. 1999, quien dice acerca de la enseñanza: a. Es una práctica humana que compromete moralmente a quien la ejerce o a quien tiene iniciativas respecto de ella. Hace referencia a la cualidad por la cual unas personas ejercen influencia sobre otras, lo que ocurre entre profesor y alumnos en una situación de desigualdad, de poder y autoridad. Además, se realiza con intencionalidad educativa orientada a fines considerados deseables. Por eso compromete a quien la realiza. b. Es una práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma; necesita atender a las estructuras sociales y su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Es por esto que a los fines de esta investigación se distingue la *práctica docente* desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo de la *práctica pedagógica* que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos (Achilli, 2000). Es decir, al utilizar la noción de práctica docente se pretende mostrar que se constituye desde la práctica pedagógica pero la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas configurando un escenario en donde la educación se constituye en un acto ético y político.



Existen estudios que permiten plantear que, en el mundo globalizado el acceso a la información, formación y actividad laboral adquiere importancia para alcanzar niveles óptimos de calidad de vida: la formación y capacitación son la principal estrategia que permite tal fin, a partir de la eliminación de barreras y garantía del acceso y la promoción educativa a lo largo de la vida (Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzman, 2017).

Cabe destacar que al hablar de educación, necesariamente se debe dejar en claro que actualmente no hay discusión de que la educación es un derecho esencial para el ejercicio de todos los derechos humanos (Matsuura, 2005)¹. Esto se puede observar en la presencia de numerosas leyes y declaraciones, nacionales como internacionales.

En la misma línea, Blanco Guijarro (2006), dice “la educación es un bien común, que hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía y puede contribuir a la movilidad social y al entendimiento y el diálogo entre distintas culturas. (...) Si bien el acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida.”

3.1.2. El rol clave del docente para una educación inclusiva

Posicionarnos en el estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, ética, didáctica, interpersonal, personal y valoral (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013).

Zabalza (2011, citado en Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), señala la necesidad de transitar desde una docencia centrada en la enseñanza hacia un estilo docente que comprometa su quehacer con la calidad de los aprendizajes que se dan en el aula; y a la vez, que involucre el cambio ideológico en el rol del docente. Propone avanzar desde una concepción de docente como transmisor de información, hacia una concepción de gestor y generador de espacios de aprendizaje, es decir, transformar el aula en un lugar donde se activen los aprendizajes de los estudiantes.

Como expresa Davini (2008), “El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemas reales y contextualizados.”

La autora, delinea algunos contenidos de enseñanza y de aprendizaje para la formación en el Campo de la Práctica, a partir de la recuperación de las orientaciones ofrecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24, 2007), y de los aportes de Perrenoud (2004), contenidos que de ninguna manera quiere representar meras capacidades instrumentales, sino que incluyen la movilización

¹Koichiro Matsuura Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en ocasión del Primer Foro Parlamentario Latinoamericano sobre Ciencia y Tecnología Buenos Aires, Argentina, 7 de marzo de 2005.



de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas. A modo de guía, el alcance de cada una de ellas se explicita a continuación:

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias
- Utilizar nuevas tecnologías
- Trabajar en equipo e integrarse a las instituciones
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos

Los docentes deben ser capaces de implementar el currículo con suficiente flexibilidad² para que se adapte a la diversidad de estudiantes en términos de sus características sociales, culturales e individuales, haciéndolo lo suficientemente flexible como para permitir la integración de métodos variados de aprendizaje en el aula.

En este sentido no podemos dejar de plantear, los principios de la educación inclusiva que implican una expansión del conocimiento y habilidades de los docentes de tal manera que sean capaces de trabajar en un entorno inclusivo. La creación de entornos, herramientas y programas educativos accesibles es el primer paso para que todas las personas puedan recibir una educación de calidad.

Como señala el Banco de Interamericano de Desarrollo (BID) (Mateo-Berganza Díaz et al, 2019) en los últimos años se han retomado en la región de América Latina y el Caribe propuestas de cambio de enfoque para pasar de una educación estandarizada que prioriza la memorización y en la que el estudiante es un consumidor pasivo, a una en la que se espera una interacción activa, centrada en el proceso educativo y tomando en consideración que cada quien tiene distintas formas de aprender.

En este contexto, la educación inclusiva plantea prácticas docentes de manera que el aprendizaje sea desarrollado por cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento:

- Cualquier persona: sin discriminar en función del estatus socioeconómico, discapacidad, género, religión, origen étnico, idioma nativo, etc.
- Donde sea: con dispositivos tecnológicos variados y acceso a Internet, cualquier estudiante puede desarrollar habilidades en relación a los aprendizajes.
- Cuando sea: aprendizaje que va más allá de la etapa universitaria, y se va desarrollando de forma permanente y adaptada a las necesidades personales.

² Un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él (UNESCO, 2004).



El papel de las nuevas tecnologías merece mención expresa por facilitar el acceso a materiales adaptados a las necesidades de todo el alumnado.

Tenemos a nuestro alcance nuevas prácticas pedagógicas y nuevas tecnologías que combinadas permiten:

- Incorporar nuevas habilidades (p. ej. digitales).
- Personalizar el aprendizaje a través de los sistemas de apoyos centrados en el estudiante, garantizando en un futuro la accesibilidad a la universidad para la diversidad de estudiantes.³
- Incorporar nuevos recursos para enseñar: laboratorios de fabricación digital, realidad virtual, realidad aumentada o inteligencia artificial, lectores de texto, etc.
- Complementar prácticas pedagógicas existentes con nuevas herramientas para estimular el aprendizaje y la motivación intrínseca de los estudiantes: videojuegos, aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

El uso de diferentes formatos digitales en el aula (texto, audio, imagen, video) permite la construcción de diversos materiales de enseñanza y a su vez orienta la búsqueda, la selección y el diseño de materiales que garanticen el acceso de todos los estudiantes a los contenidos curriculares. Se puede nombrar algunos como; utilización de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, incremento del apoyo visual para presentación de temas y explicaciones, trabajo anticipado del vocabulario novedoso, anticipación de actividades para generar entornos predecibles, planificación de actividades experienciales para enseñanza de contenidos, etc.

Según una investigación sobre la formación de docentes para la educación inclusiva⁴ se han identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica inclusiva:

1. Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación;
2. Apoyar a todos los estudiantes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de todos los estudiantes;
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes; y
4. El desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. La incorporación de estos valores en los programas de formación docente puede ayudar a potenciar el papel de los docentes y apoyarlos en el desarrollo

³ Los apoyos suelen verse como ajustes individualizados hechos en el entorno de los estudiantes en respuesta a sus necesidades específicas. Mientras que la accesibilidad entraña la adopción de medidas generales en previsión de las necesidades de una diversidad de estudiantes, incluidos los que en un futuro puedan estudiar en la universidad.

⁴ European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.f.) TeacherEducationforInclusion (TE4I): Key policy messages. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4ipolicy-paper-EN.pdf. Guía para la Asegurar la Inclusión y la Equidad en Educación Publicada en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



de una gama más amplia de respuestas a los estudiantes que experimentan dificultades en sus aprendizajes.

En virtud de esto, se puede dar cuenta de producciones investigativas a nivel nacional y latinoamericano, con recientes publicaciones, entre las que se encuentran; “Hacia una Educación Superior Inclusiva” (Gómez y García, 2017) donde se afirma que desarrollar escenarios de formación superior en los que se atiende a la diferencia de toda índole es una necesidad que debe considerarse preponderante dada la importancia de incluir a todos en escenarios educativos que permitan ampliar los horizontes de desarrollo humano por medio de experiencias integrales, interculturales, flexibles y participativas. Posibilitar la inclusión de grupos diversos en la universidad es garantizar la calidad educativa en tanto se cumple con criterios de equidad (dar a cada quien lo que necesita en su justa medida) para atender a la diferencia con procesos que respeten la individualidad desde la colectividad. Otra como; “Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión” (Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita, 2016) estudio que tuvo como propósito fundamental el de aportar herramientas y evidencias empíricas que contribuyan a un proceso reflexivo de mejora de la calidad del sistema universitario, a partir del cambio en las prácticas y cogniciones que los docentes implementan para responder con equidad a la diversidad creciente del alumnado universitario chileno. En la misma línea; (García-González, Herrera-Seda, y Venegas-Ortega, 2018), estudian las “Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos”; esta investigación buscó caracterizar cuán preparados se sienten los formadores de profesores en las competencias necesarias para una educación inclusiva y con qué frecuencia los formadores implementan estrategias de enseñanza y apoyo basadas en la valoración de la diversidad de los estudiantes.

También podemos citar el trabajo; “Hacia una educación superior inclusiva en Colombia” (Arizabaleta Dominguez y Ochoa Cubillos, 2016) donde se analizan concepciones teórico-conceptuales básicas que subyacen a la educación superior inclusiva, en el marco de los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Además, se plantean los desafíos que deben asumir las instituciones de educación superior (IES) en la identificación de barreras de aprendizaje de su población estudiantil y la promoción de estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia, pertinencia académica y la graduación. Esta situación lleva a las IES a reflexionar y repensarse a partir de los procesos de autoevaluación institucional para crear estrategias participativas que promuevan la gestión inclusiva en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad.

En esta misma línea “Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria” (Durán Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016) tiene como propósito, estudiar los cambios en los patrones conductuales del docente y si estos, se pueden dar a partir de modificaciones superficiales o si este cambio viene acompañado de modificaciones en su pensamiento y conocimiento pedagógico en que se apoya.

“Universidad Inclusiva. La visión de los docentes” (Lequizamón, 2019) se centró en la accesibilidad académica en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): las prácticas docentes como uno de los factores determinantes para garantizar el derecho a acceder al conocimiento de las Personas con Discapacidad. Aborda diferentes formas de indagación con el fin de conocer la visión de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el grado universitario. Asimismo, los relatos de los



estudiantes, permitieron visualizar algunos de los cambios que la UNLP fue llevando a cabo en pos de la inclusión y su impacto.

La revisión bibliográfica arroja innumerables investigaciones e informes que permiten afirmar que es imperante llevar adelante acciones que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en la Educación Superior, con sus particularidades.

La declaración de la III CRES de 2018 reconoce a la Educación Superior “como un bien público-social, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados”. Al mismo tiempo, señala que: “Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña”⁵.

3.1.3 ¿Cómo conjugar la inclusión con una formación de calidad para el mundo del trabajo?

Enseñar en carreras profesionales que promuevan una mayor inclusión de ingresantes y que posibiliten su permanencia y avance implica contemplar la profesionalidad de la formación desde los inicios, atendiendo la futura empleabilidad de sus graduados.

Ello es así en tanto las nuevas demandas del mundo del trabajo fruto, entre otras cuestiones, de las transformaciones tecnológicas, el surgimiento de nuevos paradigmas productivos y el consecuente cambio en el rol asignado a los trabajadores como así también en los perfiles requeridos, plantean numerosos desafíos para el sistema educativo en su conjunto pero también interpelan al sistema productivo, en tanto buena parte de las competencias laborales altamente valoradas en la actualidad, se desarrollan en situaciones de trabajo y, en consecuencia, requieren de una creciente complementariedad entre ambos ámbitos.

En opinión de Filmus (1998), “las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana para comprender la complejidad de los actuales procesos sociales y para actuar protagónicamente sobre ellos”, con lo cual parece haberse arribado al fin de la vieja dicotomía entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía.

Al respecto, cabe destacar la necesidad de poner en reflexividad el concepto de competencia en el ámbito académico reconociendo que fue extrapolado del ámbito económico y utilizado en su dimensión metodológica sin poner, previamente en discusión, las dimensiones epistemológicas y los efectos que conlleva (Pagura y Pacífico, 2012).

En referencia específica a la educación superior, la opinión de distintos actores involucrados, en particular graduados, empleadores y académicos, evidencian un marcado consenso respecto a la necesidad de una mayor vinculación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo (Teichler, 2003), en línea con las recomendaciones

⁵ Universidad Nacional del Litoral Plan Institucional Estratégico 100+10 Diciembre 2020



que ya en el año 1998 surgieran de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO). En dichas recomendaciones se insta a reforzar y renovar los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, proponiendo, entre otros lineamientos, la necesidad de tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y revisar los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.

En la década del 90 comenzaron a desarrollarse numerosas investigaciones orientadas a identificar las competencias demandadas por el mercado laboral de los graduados. Así merecen citarse los proyectos conjuntos entre varios países europeos como son: el Proyecto CHEERS –Careersafter Higher Education – a European Research Survey- el Proyecto Tuning –Tuning Educational Structures in Europe-y el Proyecto REFLEX -The Flexible Professional in the Knowledge Society-, encarado como continuidad del Proyecto CHEERS.

En América Latina, también se han encarado investigaciones conjuntas entre varios países, similares a las antes mencionadas: el Proyecto Alfa Tuning para América Latina como continuación del proyecto europeo y Proyecto PROFLEX -El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento- con los mismos propósitos perseguidos por el Proyecto REFLEX.

Uno de los ejes de indagación que atraviesa todos estos estudios es el orientado a recuperar la perspectiva de los graduados –y en algunos casos de sus empleadores- sobre la adecuación entre la formación recibida y las demandas del ejercicio profesional.

En lo que refiere específicamente a nuestro país, numerosas universidades y centros de investigación han desarrollado estudios orientados por similares propósitos. Al respecto, merecen citarse los estudios realizados por investigadores como Julio Testa (2000), Leticia Fernández Berdaguer (1987; 2002), Marta Panaia (1996; 2006), Ana María García de Fanelli (2005), Graciela Riquelme (1987; 2003; 2016), Pérez Rubio (2002), Norma Zandomeni (2008), entre otros.

Como síntesis de los estudios realizados, Teichler (2003) identifica una serie de competencias que se espera en los graduados universitarios a partir de propuestas que han formulado en diferentes países los empresarios, los comités que estudian el futuro de la educación superior y la mayoría de los investigadores que se ocupan de las conexiones entre enseñanza superior y trabajo: flexibilidad; capacidad y deseo de contribuir a las innovaciones además de creatividad; capacidad para hacer frente a las incertidumbres; interés en seguir aprendiendo y preparación para hacerlo a lo largo de toda la vida; sensibilidad social y habilidades para comunicarse; capacidad para trabajar en equipo; disponibilidad a asumir responsabilidades; posibilidad de ser emprendedor; capacidad para prepararse para la internacionalización del mercado de trabajo gracias a la comprensión de las diferentes culturas; versatilidad en las competencias genéricas que son comunes a diferentes disciplinas y preparación en las áreas de conocimiento que sirven de base a diferentes cualificaciones profesionales como las nuevas tecnologías.

Este amplio consenso sobre las “competencias de empleabilidad” se vio interpelado por nuevos y profundos interrogantes cuando comienza a gestarse, a mediados de la década de 2010, la denominada “cuarta revolución industrial”, atento a su previsible impacto en el futuro del trabajo, de las instituciones laborales y de la educación.



La Cuarta Revolución, entendida como la fase de la transformación digital del sector manufacturero, está impulsada por el sorprendente aumento de los volúmenes de datos, la potencia en los sistemas computacionales y la conectividad. La convivencia de una gran variedad de tecnologías, borra los límites entre lo físico, lo digital y lo biológico. (Basco, A.; Beliz, G.; Coatz, D. y Garnero, P., 2018)

Entre los pilares tecnológicos de la Cuarta Revolución se destacan: sistemas que permiten integrar las tecnologías operacionales con las tecnologías de la información y la comunicación; máquinas inteligentes que automatizan tareas que antes estaban circunscriptas únicamente al dominio humano; Internet de las cosas (IoT) que posibilita una comunicación de forma multidireccional entre máquinas, personas y productos; la Manufactura aditiva; Big data y análisis de grandes datos; Computación en la nube; Inteligencia artificial y Ciberseguridad, entre otros. (Basco y otros, op. cit)

Sin embargo, es necesario reconocer que no se trata sólo de cambios tecnológicos; si bien la tecnología juega un papel fundamental, ese protagonismo es compartido por cambios que van desde lo cultural hasta lo organizacional. (Miguel Acevedo, Cuarta revolución industrial: una agenda irrenunciable; en Basco y otros, 2018)

Frente a este cambio verdaderamente disruptivo se vienen desarrollando una serie de investigaciones orientadas a identificar su impacto en el ámbito laboral, tanto en lo que refiere los efectos sobre el nivel de empleo, al surgimiento de nuevas ocupaciones así como las transformaciones e incluso la extinción de otras y los nuevos perfiles requeridos de los trabajadores, es decir, a los cambios en las “competencias de empleabilidad”.

Las investigaciones realizadas sobre las competencias necesarias para actuar eficazmente en estos nuevos contextos, aunque incipientes, comienzan a visualizar la demanda de una serie de habilidades cognitivas, no cognitivas y sociales. Así, merecen mencionarse las habilidades relacionadas con TICs; habilidades STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática); marketing y contabilidad; gestión y comunicación; resolución de problemas; auto organización; predisposición para aprender. (Basco y otros, op. cit).

Frente a estas nuevas realidades -presentes en los países desarrollados y aún en gestación en Latinoamérica en general y en Argentina en particular- resulta insoslayable profundizar las investigaciones atendiendo a las particularidades de contextos nacionales y regionales, para generar información capaz de sustentar los procesos de reflexionar sobre el rol de la educación superior frente a estos nuevos desafíos.

Tanto el desarrollo científico-tecnológico como la apropiación social de los conocimientos, son aspectos esenciales para la configuración del mundo actual. Las diferencias entre las distintas sociedades se explican por sus capacidades para crear y utilizar los conocimientos, las universidades, especialmente las públicas, se han convertido en instituciones claves por sus aportes al desarrollo de los países, cumpliendo sus investigadores un rol relevante en el crecimiento de ellas.

Abrir otros espacios para pensar la innovación curricular implica que transitemos por un camino complejo, necesariamente multirreferencial en el que las prácticas docentes sean repensadas en los nuevos contextos educativos a fines de incorporar necesidades sociales y culturales no solo de la región sino del mundo.



Por último, quisiéramos retomar con fuerza las palabras de Litwin (2016), quien sostiene que “la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia” (Litwin, 2016).

3.2 Sistematización de prácticas

En la búsqueda de datos que pudieran aportar al estudio de situaciones que faciliten la exclusión de los estudiantes, se comenzó por consultar a los docentes de la Cátedra Contabilidad I, asignatura del ciclo inicial de las tres carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

La consulta se orientó a analizar con una mirada inclusiva, los siguientes ejes:

- a) Programa de la asignatura.
- b) Bibliografía y material de estudios
- c) Instancias evaluativas
- d) Entornos virtuales
- e) Canales de comunicación
- f) Uso del lenguaje académico
- g) Perspectiva de género
- h) Relación teoría-práctica
- i) Tratamiento de temas de actualidad y de la profesión.

a) Programa de la asignatura:

Según la opinión de los docentes consultados, el programa de la asignatura se encuentra disponible en la web de la Facultad dentro de las materias que corresponden al primer año.

Indica los objetivos, la propuesta de enseñanza, la forma de evaluación, promoción y los contenidos. Está redactado en lenguaje académico porque no están pensados como destinatarios de su lectura los estudiantes recién iniciados, sino que fue elaborado para su aprobación por el Consejo Directivo de la Facultad y por la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria que recientemente acreditó la carrera de Contador Público. Debería existir quizás, una versión aclaratoria para ser comprendida por estudiantes.

Los objetivos que se incluyen son tanto los relacionados con el contenido de la materia como los que se refiere a la formación general y a los afectivos- valorativos.

El programa está diseñado con el formato de curriculum en espiral, es decir que los temas se van encadenando de modo que no sea posible avanzar a la unidad siguiente sin comprender la anterior. Está dividido en dos partes. La primera parte es el ABC de la Contabilidad. La segunda parte, retoma el recorrido de la primera y le va incorporando un mayor grado de complejidad.

La bibliografía está claramente separada en complementaria y básica.

El objetivo de aprendizaje de esta asignatura es realizar el primer balance de una empresa comercial en una economía sin cambios en el poder adquisitivo de la moneda y en los precios relativos de los bienes y servicios.



En el programa no se explicita la relación con materias posteriores, pero los alumnos tienen acceso a ver las correlatividades de las carreras en la web.

b) Bibliografía y material de estudios:

La bibliografía está preparada para comenzar de cero en la enseñanza del lenguaje contable. Se trata de material preparado por la cátedra con 4 manuales introductorios de base. Se complementa con bibliografía de otras universidades.

Se elaboró material propio dado que el diseño curricular de nuestra materia es muy diferente al de otras universidades del país, de las que provienen la mayor parte de los autores de los libros nacionales que se emplean como textos convencionales de estudio.

Por el hecho de tratarse de una bibliografía propia, se va siguiendo el orden del programa y sirve como guía de estudio para los alumnos. Al final de cada capítulo los alumnos pueden acceder a preguntas de autoevaluación.

Respecto a los libros que son de frecuente uso en otras universidades, algunos de ellos fueron eliminados o pasaron a formar parte de la bibliografía complementaria por considerar que utilizan lenguaje técnico elevado para el nivel de conocimientos previos que, de la disciplina contable, poseen los ingresantes actuales.

En reiteradas ocasiones en el material bibliográfico y en las clases, se acude a explicar cuestiones que los estudiantes de épocas pasadas traían como conocimientos previos, sobre todo de temas relacionados con el área de derecho, que ahora es esencial aclarar para poder interpretar la información a registrar. Aparte en el nuevo plan de estudios, Instituciones del Derecho II está en segundo año y es la asignatura que analiza los derechos reales de prenda e hipoteca y otros contratos como compraventa, consignación, aval, garantía, etc; que son importantes de comprender para poder realizar registraciones en Contabilidad I. Como ejemplo se menciona la explicación del rol de comitente y comisionista en la página 53 del libro "El Lenguaje Contable" de Ed. UNL.

El material intenta ir de lo general a lo particular. Por eso en el primer cuatrimestre se enseñan las ventas en general de cualquier activo y recién en el segundo cuatrimestre, luego de haber aprendido el tema inventarios, se enseña el caso particular de la registración de las ventas de Bienes de cambio. En la escuela secundaria, por lo que hemos indagado, por lo general se enseña de manera mecánica, sin que los estudiantes alcancen a entender el por qué del uso de determinadas cuentas en cada caso particular.

Se eliminó la consideración del IVA en las compras y ventas. Si bien es obligatorio en nuestro país que la registración de una compra o una venta incluya el IVA, entendemos que en la etapa inicial sería una complicación agregar a un principiante los temas impositivos (Facturas A, B, C y los diferentes tipos de responsables) pues se apartan de los objetivos de la asignatura. Se les aclara que estamos haciendo un estudio de "laboratorio" pues en la realidad es un concepto a tener en cuenta, pero entendemos que las siguientes materias del área contable pueden ir agregando complejidades. Lo importante es que aprendan a razonar la partida doble y el criterio de lo devengado como ejes. Lo mismo ocurre con temas tales como el impacto de la inflación,



variaciones en los precios relativos de bienes y servicios, cálculos de intereses simples y compuestos, etc.

De manera similar se optó por abordar el tema del devengamiento de sueldos y sus cargas sociales. En épocas pasadas los ejercicios incluían largos cálculos de porcentajes de aportes a obra social, jubilación, sindicato, etc. Temas que son tratados recién en Instituciones del Derecho III que se encarga de cuestiones del Derecho laboral y su práctica.

Solamente nos interesa que sepan qué tipos de obligaciones (pasivos) generan las relaciones laborales entre empleado y empleador y no caer en el detalle, donde cada tipo de actividad tiene sus particularidades.

c) Instancias evaluativas:

Las instancias evaluativas formales de esta asignatura durante el cursado, consisten en dos parciales con posibilidades de un solo recuperatorio. Respecto del examen final para quienes no promocionan por parciales, consta de dos partes:

Teórica:

En la parte teórica se intentan evaluar los siguientes aspectos:

- a) Dos o tres preguntas de desarrollo. Generalmente se plantea un tema con un título exactamente igual al planteado en el material de estudio. En este tipo de preguntas les va mejor a los estudiantes que son más memoristas, pues con tan solo estudiar lo consignado en ese apartado, pueden aprobarlo.
- b) Para compensar las destrezas de los memoristas, una segunda parte es de preguntas de alternativas. En este caso, son enunciados a los que hay que optar o definir como verdaderos o falsos y en ambos casos justificar con lo aprendido en el material y en las clases. Por lo general quien solo estudió de memoria y no comprendió el contenido del texto analizado, fracasa en este tipo de consignas. Aquí la clave es que las consignas estén bien redactadas por lo que es conveniente que participen varias miradas de varios docentes antes de escribir el texto definitivo.
- c) Análisis de cuentas:
Se proponen dos o tres cuentas que están disponibles en el manual de cuentas elaborado por la cátedra, y se solicita que el estudiante las analice. En la bibliografía y en clases se trabaja el tema de qué implica analizar una cuenta y qué se pide cuando se propone analizar una. De la práctica en el manejo de las cuentas depende el éxito en la comprensión de los aprendizajes contables.

Práctica:

En la parte práctica, se propone la realización de un balance sencillo, tanto en el primer parcial como en el segundo y en los recuperatorios. Dado que el diseño del programa de Contabilidad I es en espiral, para llegar a concretar la elaboración del balance es necesario haber comprendido desde la primera a la última unidad. Desde hace unos



años la cumplimentación del mismo es un tema que se incorpora en la evaluación en forma recurrente, ya que como una mejora se consideró necesario hacerlo para que el alumno destine tiempo en su confección y comprensión. Se trata de ligar la primera asignatura con el ejercicio de las futuras profesiones, sobre todo la de contador público.

d)Entornos virtuales:

La asignatura no contaba con un aula virtual antes de la pandemia. Se estaba trabajando en crear material adicional para subir al aula virtual en el 2019 y nos sorprendió la pandemia del 2020.

Durante el 2020 y 2021 se intentó aplicar el criterio pedagógico del aula invertida, subiendo secuenciadamente el material teórico y práctico para que en días preestablecidos los estudiantes trabajen y consulten en los foros. En el primer cuatrimestre del 2020 se dio preeminencia a lo asincrónico, teniendo en cuenta las dificultades de acceso a la conectividad de algunos estudiantes de sectores vulnerables. Se grabaron videos de cada uno de los temas desarrollados. Podría decirse que relativamente funcionó.

Pero en el segundo cuatrimestre, al incorporar los encuentros sincrónicos por zoom, los estudiantes solo se limitaron a participar de tales encuentros, dejaron de consultar en los foros y dejaron de seguir la secuencia de resolución de problemas propuestos en el aula virtual.

Es un tema para analizar, pero podría decirse que prefirieron lo sincrónico a lo asincrónico y el aula invertida no funcionó, existiendo en paralelo la posibilidad de lo sincrónico y con tanta frecuencia semanal.

Los foros como canales de comunicación funcionaron con mayor vigor luego de la finalización de las clases sincrónicas, en la época de los parciales, donde los estudiantes consultaban por problemas con las inscripciones, fechas y horarios de los exámenes y pedidos por problemas personales.

Además, resultó muy útil a los alumnos la posibilidad de realizar pruebas piloto de exámenes similares que se habilitaban en el entorno en forma previa a los parciales y/o turnos, a modo de entrenamiento.

e)Uso del lenguaje académico:

Los docentes han ido tomando conciencia de que los estudiantes que ingresan hoy al primer año de la Universidad manejan un lenguaje bastante limitado y muchas veces por temor a pasar vergüenza no formulan preguntas en la clase. La propuesta pasa por generar la confianza suficiente para que los estudiantes se sientan cómodos y que pregunten todas aquellas palabras que no entienden su significado.

También el docente tiene que suponer que no conocen acerca de la disciplina que está enseñando. Es mejor preguntar de más y que nos contesten que lo saben, a que pensemos que entendieron y entendieron todo al revés. Evitar en todos los casos el lenguaje académico, en los primeros meses de clases, pero ir incorporándolo lentamente, para que al final del cursado estén más enriquecidos que en el momento del inicio.

Los docentes empáticos lo están haciendo y los estudiantes responden.



También es importante usar ejemplos que pertenezcan a sus contextos culturales y regionales. Eso solo se logra conociéndolos, hecho que a veces se ve entorpecido por la masividad y la preocupación de todos los docentes por el escaso tiempo y la excesiva cantidad de contenidos a desarrollar.

f) Canales de comunicación:

Siempre fue la comunicación interpersonal el eje de nuestras relaciones. Luego de los aprendizajes de la pandemia pensamos seguir utilizando en paralelo los foros de consulta en el entorno virtual porque entendemos que los necesitan y evita que cometan errores por recibir información equivocada.

g) Perspectiva de género:

Se detectaron problemas en la redacción del material que por tradición consignaba con nombres masculinos a los diferentes actores de los hechos económicos que la Contabilidad debía reflejar en los enunciados. En el libro Introducción al Conocimiento Contable de Ed. UNL 2017, se subsanó este problema detectado. También se fue incorporando en los enunciados de los ejercicios y en las consignas de exámenes.

Es bueno ir incorporándolo en las clases, en los ejemplos que se mencionan, sobre todo teniendo en cuenta que el 68% de nuestros ingresantes es de sexo femenino y que el 70% de las docentes de la cátedra son mujeres.

h) Relación teoría – práctica:

En Contabilidad I la teoría y la práctica están interconectadas, a tal punto que un buen estudiante, que sepa resolver con solvencia los ejercicios y tenga la destreza de saber redactar sin problemas, puede pasar el examen teórico, sin haber estudiado demasiado la teoría. Simplemente tendría que saber relatar qué elementos tuvo en cuenta para resolverlo, los pasos que fue sorteando en ese camino y las herramientas que le permitieron solucionarlo.

En un tiempo se tomaron exámenes con un contenido mayormente práctico donde a medida que los alumnos lo resolvían debían justificar con contenido teórico. Esto les resultó para muchos complicado, por lo que se decía anteriormente de la costumbre al estudio de tipo memorístico.

i) Tratamiento de temas de actualidad y de la profesión:

Aquí se observa una gran diferencia entre el docente que a la vez ejerce o alguna vez ejerció la profesión y aquel que solo se dedica a la docencia.

Quien ejerce o ejerció la profesión de Contador, no solo enseñará los contenidos, sino que también traerá ejemplos contextualizados de su experiencia que posicionarán al alumno en situaciones cercanas a la realidad.

También fuimos incorporando en las tutorías el debate de dilemas éticos y las responsabilidades penales y civiles del contador público. Entendemos que, el tratamiento de estos temas desde los primeros años, ayudan incluso a definir la vocación de quienes no estaban tan seguros de las incumbencias profesionales de las carreras a elegir.



4. A modo de cierre

Hacer frente a los desafíos que implican la selectividad de los aspirantes, el abandono temprano, el desgranamiento y el rezago pronunciado en las trayectorias de los estudiantes interpela a la institución universitaria. La educación inclusiva plantea prácticas docentes de manera que el aprendizaje sea desarrollado por cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento y emergen en contextos de masividad como verdaderos desafíos.

Así los interrogantes respecto a los modos de enseñar en estos primeros años, a los caminos que se recorren institucionalmente para darles la bienvenida a los recién llegados, al ofrecimiento de tiempos y espacios para desplegar nuevas relaciones con las disciplinas y con el saber se tornan imprescindibles.

También los modo de pensar de los sujetos que forman parte del entramado formativo, sus esquemas de pensamiento y acción y los vínculos entre los sujetos, sin dejar de lado el análisis acerca de los criterios con los que se seleccionan estilos de clases y materiales didácticos y los tipos de consignas que se utilizan en las instancias evaluativas, entre otros aspectos que constituyen la enseñanza, forman parte del objeto de estudio de esta investigación.

La formación para el mundo del trabajo se asoma como otras de las aristas a tener en cuenta ya que las modalidades que pueden adoptarse en su enseñanza constituyen un motivador para sostener los estudios en los tramos iniciales en tanto otorgan significatividad a los contenidos que se transmiten.

Se trata de comprender y dar sentido a las prácticas docentes actuales reconociendo aquellos aspectos que promueven una mayor inclusión de ingresantes, su permanencia y avance contemplando la profesionalidad de la formación desde los inicios, en pos de generar trayectorias académicas fluidas en los ciclos iniciales de las carreras universitarias.



5. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitas Dirección: Cristina Godoy - Maria Inés Laboranti Copyright 2000 Laborde Editor
- Arizabaleta Dominguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*. *Pedagogía y saberes*, (45), 41-52.
- Barbach, N., Bolsi, M., Bruno, G. y Celman, S. (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Ed. UNL. Santa Fe, Argentina.
- Basco, A., Beliz, G., Coatz, D. y Garnero, P. (2018). *Industria 4.0 Fabricando el futuro*, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 06 de marzo de 2020 de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Industria-40-Fabricando-el-Futuro.pdf>
- Cañedo Ortiz, T. y Figueroa Rubalcava, A. (2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad*. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado el 03 de marzo de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=pt.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Davini, M. C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. MECyT.
- Di Russo, L. (2010) *El Lenguaje Contable*. Ediciones UNL.
- Di Russo, L. (2017). *Introducción al Conocimiento Contable*. Ediciones UNL.
- Durán Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C.A. (2016). *Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria*. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 14(2), 159-186 ISSN: 1887-4592
- Fernández Berdaguer, L. et al (2002). *Informe Final sobre Educación Superior y Demanda de Profesionales y Técnicos*. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior. Recuperado el 15 de abril de 2005, de <http://www.cbce.uba.ar>
- Filmus, D. (comp.) (1998). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Troquel, Argentina.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2008) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Recuperado el 09 de marzo de 2020, de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. (2018). *Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Recuperado el 06 de marzo de 2020, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gomez, Y. y Garcia, M.M. (2017). *Hacia una Educación Superior Inclusiva*. *ReiDoCrea*, 6, 300-319
- Guijarro, M. R. B. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.



- Herger, N., Magariños, E. y Riquelme, G. (2016). *Los estudiantes avanzados, el trabajo y las expectativas profesionales Aportes a la política académica de una universidad pública*. Ed. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill. México DF: Interamericana Editores.
- Herrera-Seda, C.M., Perez-Salas, C.P. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
- Lequizamón, M., Giglio, M. e Innaro, M. (2019). *Universidad Inclusiva. La visión de los docentes*. 4º Jornadas estudiantiles e Investigación en disciplinar artísticas y proyectuales (JEIDAP). Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. ISBN 978-950-34-1792-8
- Lemarchand, G. (editor) (2005). *Memorias del Primer Foro Latinoamericano de Presidentes de Comités Parlamentarios de Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires, Argentina, 7 y 8 de marzo de 2005. Recuperado el 03 de marzo de 2020, de http://www.riicyt.org/wp-content/uploads/2019/09/libro_memorias_foro_LatAm_parlamentarios_CyT.pdf
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emece. Bs.As
- Mateo-Berganza Díaz, M. M. et al (editores) (2019). *El Futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el S XXI*. BID - Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mejias, D., Odetti, H. y Pacifico, A. (2007). *Investigación sobre los procesos de articulación nivel medio/polimodal e ingreso a la UNL. Historia y perspectiva*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación Inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 03 de marzo de 2020, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Pagura, F. y Pacifico, A. (2012). *Modelo basado en competencias en la educación superior: Reflexiones e interrogantes*. Revista Ciencias Económicas, Año 9, Vol.2
- Panaia M., comp. (1996). *Trabajo y empleo: un abordaje interdisciplinario*. Eudeba, Buenos Aires
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos: graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores
- Pérez Rubio, A. M. (2002). *Los universitarios y el mercado de trabajo. Crónica de una Relación Compleja. EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Riquelme, G. C. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Miño y Dávila Editores.
- Riquelme, G. y Fernández Berdaguer, L (1987). *La inserción de jóvenes universitarios en el mundo de trabajo: la relación estudio trabajo y las expectativas sobre la vida profesional*. ICE- Cuaderno de investigación, Facultad de filosofía y Letras - UBA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw-Hill.



- Teichler, U. (2003). *Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios*, en Vidal García, Javier, coord. (2003) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Seminario de métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios (León) KADMOS España.
- Testa, J. y otros, (2000). *La Situación Laboral y Profesional de Egresados Recientes de la Carrera de Contador de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA*. Buenos Aires, Laboratorio de Análisis Ocupacional, CEIL – PIETTE CONICET.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yáñez-Galleguillos, L. M., y Soria-Barreto, K. (2017). *Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*. *Formación universitaria*, 10 (5), 59-68.
- Zandomeni, N. y Chignoli, S. (2008). *Estudio de seguimiento de egresados. El caso de los recientes graduados de la FCE – UNL*. *Revista Ciencias Económicas*, Año 6, Vol.01, 2008, Facultad de Ciencias Económicas, UNL.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzman, L. (2017). *Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas*. *Revista Electrónica Educare (Educare ElectronicJournal)* EISSN: 1409-4258 Vol.21 (3). 1-24

Documentos

- European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.f.) *TeacherEducationforInclusion (TE4I): Key policy messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4ipolicy-paper-EN.pdf. Guía para la Asegurar la Inclusión y la Equidad en Educación Publicada en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Proyecto CHEERS (Careers after Higher Education – a European Research Survey), disponible en <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/>
- Proyecto Tuning para Europa y América Latina, disponible en <http://www.tuningal.org/>
- Proyecto REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe), disponible en <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- Proyecto PROFLEX (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento), disponible en <http://encuesta-proflex.org/index.php>
- Resolución Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral N° 04. *Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Argentina, 4 de octubre de 2012.
- Res. C.S. N°: 340, 2020. Plan Institucional Estratégico de la Universidad Nacional del Litoral 100+10
- Res. (CFE) 24/07 – Anexo I – *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial*. Recuperado el 03 de marzo de 2020, de: http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf.
- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, (El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva) 13(2), 25-43 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO [51475], UNESCO. Assistant Director-General for Education, 2010-2018 (Qian Tang). writer of foreword [781] (2017) *Guía para la Asegurar la Inclusión y la Equidad en Educación*. ISBN 978-92-3-300076-6 Recuperado el 03 de marzo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>