
EDUCACIÓN EXPERIENCIAL Y PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN ACADÉMICA: APRENDIZAJES EN EL ÁMBITO DE CONTABILIDAD DE GESTIÓN

SANDRA DEL CARMEN CANALE¹

MARÍA INÉS AMBROSINI²

MELISA BERGESE³

Fecha de recepción: 23 de junio de 2020

Fecha de aprobación: 01 de septiembre de 2020

Resumen

El entorno actual de desempeño profesional demanda la aplicación de conocimientos y competencias genéricas que desafían el desarrollo de propuestas académicas universitarias que faciliten e impulsen habilidades vinculadas a los saberes disciplinares y a la *socialización* y el *saber hacer de los estudiantes*. Así, en los últimos años, la incorporación de seminarios y la educación experiencial están cobrando especial importancia, entendiendo a estas como estrategias de enseñanza con enfoque holístico, destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Esta ponencia tiene como objetivo compartir experiencias de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL (Argentina) en el marco de espacios curriculares optativos donde confluyen docencia y extensión, planteando actividades prácticas de diversa índole, destacando las desarrolladas en organizaciones vulnerables en las que los estudiantes pueden poner en diálogo sus habilidades y conocimientos teóricos, evaluar con visión crítica el estado de situación del contexto, realizar aportes a posibles soluciones e identificar nuevos problemas. La propuesta

1 Profesora Asociada de la cátedra de Costos II de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
sandracanale1@gmail.com

2 Profesora Adjunta de la cátedra de Costos II de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
mariainesambrosini@gmail.com

3 Jefe de trabajos prácticos de la cátedra de Costos II de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
bergesemelisa@gmail.com

constituye un espacio adecuado para desarrollar estrategias de evaluación educativa, entendiendo que los saberes son importantes en la medida que son aprendidos y no sólo enseñados.

JEL: I23.

Palabras clave: competencias universitarias, educación experiencial, extensión universitaria, evaluación educativa.

EXPERIENTIAL EDUCATION AND ACADEMIC EXTENSION PRACTICES: LEARNING IN THE FIELD OF MANAGEMENT ACCOUNTING

Abstract

The current professional performance environment demands the application of generic knowledge and skills that challenge the development of university academic proposals that facilitate and promote skills linked to disciplinary knowledge and to *socialization* and *students' know-how*. Thus, in recent years, the incorporation of seminars and experiential education have become especially important, understanding these as teaching strategies with a holistic approach, aimed at relating academic learning to real life. This paper aims to share experiences from the Faculty of Economic Sciences of UNL (Argentina) in the framework of optional curricular spaces where teaching and extension converge, proposing practical activities of various kinds, highlighting those developed in vulnerable organizations in which students can put into dialogue their skills and theoretical knowledge, critically assess the state of the context, make contributions to possible solutions and identify new problems. The proposal constitutes a space where to develop educational evaluation strategies, understanding that knowledge is important insofar as it is learned and not only taught.

JEL: I23

Keywords: university competences, experiential education, university extension, educational evaluation.

EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL E PRÁTICAS DE EXTENSÃO ACADÊMICA: APRENDIZAGENS NA ÁREA DE CONTABILIDADE GERENCIAL

Resumo

O ambiente apresentado de atuação profissional exige a aplicação de conhecimentos e competências genéricas que desafiam o desenvolvimento de propostas acadêmicas universitárias que facilitem e promovam habilidades relacionadas aos saberes disciplinares e à socialização e saber-fazer dos alunos. Assim, nos últimos anos, a incorporação de seminários e a educação experiencial vêm ganhando especial importância, entendendo-os como estratégias de ensino

com abordagem holística, visando relacionar a aprendizagem acadêmica com a vida real. Esta apresentação tem como objetivo compartilhar experiências da Faculdade de Ciências Econômicas da UNL (Argentina) no âmbito de espaços curriculares opcionais onde convergem ensino e extensão, propondo atividades práticas de diversos tipos, destacando aquelas desenvolvidas em organizações vulneráveis nas quais os alunos podem colocar em diálogo seus conhecimentos teóricos e habilidades, avaliar criticamente o estado da situação no contexto, fazer contribuições para possíveis soluções e identificar novos problemas. A proposta constitui um espaço adequado para desenvolver estratégias de avaliação educacional, entendendo que o conhecimento é importante na medida em que é aprendido e não apenas ensinado.

JEL: I23

Palavras-chave: competências universitárias, educação experiencial, extensão universitária, avaliação educacional.

ÉDUCATION EXPERIENTIELLE ET PRATIQUES D'EXTENSION ACADEMIQUE: APPRENTISSAGE DANS LE DOMAINE DE LA COMPTABILITE DE GESTION

Résumé

L'environnement actuel de l'exercice de la profession exige l'application de connaissances et de compétences génériques qui vont au-delà du développement de propositions académiques universitaires qui facilitent et mettent en avant des compétences liées aux savoirs disciplinaires et à la socialisation et le savoir-faire des étudiants. Ainsi, durant ces dernières années, l'incorporation de séminaires et l'éducation expérientielle ont acquis une importance particulière, comprenant ces outils en tant que stratégies d'enseignement selon une approche holistique, destinée à mettre en rapport l'apprentissage académique et la vie réelle. Cet exposé a pour but de partager les expériences de la Faculté de Sciences Économiques de l'UNL (Argentine) dans le cadre des espaces curriculaires optionnels où se rejoignent enseignement et extension proposant des activités pratiques de différentes sortes surtout celles entreprises dans des organisations vulnérables où tous les étudiants peuvent partager leurs compétences et connaissances théoriques, évaluer d'une manière critique l'état des lieux du contexte, contribuer à de possibles solutions et identifier de nouveaux problèmes. Cette proposition constitue un espace approprié au développement des stratégies d'évaluation éducative, car les savoirs s'avèrent importants dans la mesure où ils sont appris et non seulement enseignés.

JEL: I23.

Mots clés: compétences universitaires, éducation expérientielle, extension universitaire, évaluation éducative.

1. Introducción

El entorno actual, caracterizado por el cambio constante fruto del nivel de progreso alcanzado, la ampliación de los límites del conocimiento de las distintas disciplinas por los avances en investigación y la creciente interconexión, interpela a las organizaciones de Educación Superior en tanto deben enfrentar el desafío de dar respuesta a las capacidades demandadas en el contexto descripto. La presencia de situaciones complejas y de alta imprevisibilidad provocan nuevas necesidades en los procesos formativos, teniendo en cuenta que en la actualidad se requieren graduados con sólidos conocimientos científicos y técnicos de su disciplina, que cuenten –también– con competencias metodológicas, sociales y participativas.

En la actividad docente actual debe enfrentarse un reto superador a la formación profesional, ya que tan importante como la preparación académica es lograr que los estudiantes incorporen las capacidades y habilidades necesarias que le permitan adquirir criterios para interactuar en el medio y adaptarse a las necesidades cambiantes del mismo.

Referido a las capacidades que los estudiantes universitarios deben desarrollar durante su proceso educativo, es indiscutible que, más allá de las competencias disciplinares específicas, es necesario trabajar sobre otras que hacen a la socialización y el saber hacer de los estudiantes.

Según expresa Ambrosini (2020):

considero que la enseñanza y aprendizaje debe ser entendida sin lugar a dudas como un proceso, que contemple al alumno como parte no solo necesaria sino fundamentalmente activa de ese proceso, en el cual el docente debe respetar la individualidad del estudiante, reconocer la existencia de saberes previos y orientarlo adecuadamente para que las incorporaciones de nuevos conocimientos se interrelacionen con los ya existentes, optimizando así las capacidades (Ambrosini 2020: 26).

Entre otras cuestiones, para desarrollar estas competencias en la educación superior, es necesario articular –mediante un enfoque global e integrado– una serie de estrategias metodológicas en las que el protagonista principal sea el alumno enfrentado a situaciones reales o simuladas directamente vinculadas con su futuro quehacer profesional (Tejada Fernández 2005).

Esta realidad se presentó como un disparador para buscar alternativas *no tradicionales* en el modo de transmitir conocimientos, con el convencimiento que la práctica docente debe adecuarse dinámicamente a los cambios de la sociedad a la cual sirve.

En consecuencia, las autoras de esta ponencia han intentado incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje diferentes modalidades para dar respuesta a estos desafíos, sabiendo que participan claramente de una prác-

tica social donde se relacionan los docentes, los alumnos, el conocimiento y la comunidad de la que forman parte.

En este marco, en los últimos años, la incorporación de la educación experiencial está cobrando especial importancia, entendiéndola a esta como una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real.

A través de los seminarios se pretende añadir al desarrollo de las clases una participación francamente activa por parte de los alumnos, mientras que a través del aprendizaje experiencial se propone al estudiante llevar a cabo actividades en las que, a partir del vínculo con la práctica, ponga a prueba, en una situación real, los conocimientos y habilidades, fije prioridades para la solución de un problema e identifique nuevas situaciones problemáticas (Camillioni, 2013).

Resulta indudable que estos espacios académicos requieren una importante interrelación entre las funciones sustantivas de docencia y extensión. En América del Sur, la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay) fue pionera en desarrollar una experiencia integral de inclusión curricular de la extensión, ya que en el año 2007 inició un proceso de reforma que entre sus aspectos salientes hacía foco en el fortalecimiento de la extensión.

En Argentina, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) cuenta con un espacio de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, entendiéndolo a estas como el conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que implican diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo, basadas en la perspectiva de la Educación Experiencial.

El proceso de incorporación curricular comenzó en el año 2007, a partir de una propuesta elevada por los estudiantes al Consejo Superior con el fin de “instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras a manera de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad” (Res. HCS 274/07 Universidad Nacional del Litoral).

Desde ese año se inició un camino que implicó la construcción teórica para enmarcar las experiencias, la capacitación de los docentes para abordar el currículo desde una nueva perspectiva y la identificación de espacios que permitan desarrollar nuevas prácticas ([https://www.unl.edu.ar/extension/practicas-de-extension-de-educacion-exp.](https://www.unl.edu.ar/extension/practicas-de-extension-de-educacion-exp/)).

En particular, en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNL se han llevado a cabo acciones para introducir y trabajar estos espacios que significan un desafío, en tanto requieren una mirada distinta al modelo docente tradicional caracterizado por la mera transmisión del saber, la acumulación de contenidos, la escisión entre teoría y práctica, entre otras cuestiones.

A más de diez años de los primeros intentos, si bien no se ha realizado una incorporación plena a la currícula, se ha logrado la integración de seminarios optativos y obligatorios, así como cuantiosas experiencias enriquecedoras vinculadas con la función de extensión, que posibilitan realizar un análisis de las contribuciones de estas prácticas, las principales dificultades y los grandes retos que aún se deben enfrentar.

2. Objetivos

Los objetivos de esta ponencia son:

- Socializar propuestas alternativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la Educación Experiencial, desarrolladas en el ámbito de la contabilidad de gestión en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).
- Destacar las fortalezas identificadas en el marco de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y los desafíos que se plantean a futuro.

3. La educación experiencial

3.1. Características y modalidades

El aprendizaje experiencial se sustenta en las ideas de Dewey para quien la construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta se representa como un proceso cíclico de interrelación entre distintas fases que se hallan íntimamente relacionadas: experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación. Así, el autor de referencia repara en el potencial de la experiencia para promover conocimiento, asumiendo que los sujetos aprenden cuando encuentran significado en su interacción con el medio (Romero Ariza, 2010).

Es importante resaltar que en el modelo propuesto por Dewey se observa la necesaria integración de cada una de las fases, visualizándose que el aprendizaje es un proceso de relación mutua entre experiencia y teoría. De este modo, una experiencia no es suficiente para producir conocimiento, dado que resulta necesaria la modificación de las estrategias cognitivas del sujeto. Así, la experiencia cobra sentido cuando se vincula con el conocimiento previo y se desarrollan andamiajes conceptuales que permitan aplicar el nuevo conocimiento a nuevas situaciones.

Según expresa Temporetti:

en la adquisición del conocimiento no todo proviene de la experiencia del aprendizaje y de la enseñanza, hay, además, una organización

interna inherente a todo ser humano que desempeña un papel decisivo. Para que se produzca la adquisición de conocimiento es necesario que se despliegue un movimiento interior por parte de los alumnos; para que los alumnos asuman el protagonismo y la voluntad de saber, de conocer. Ese protagonismo tiene sentido en la relación con el profesor que lo habilita (Temporetti, 2009: 8).

Itin (1999) propone un modelo que integra las fases de Dewey y en el cual el aprendizaje experiencial es un proceso formativo que implica al individuo físicamente, socialmente, intelectualmente, cognitiva y emocionalmente a través de una experiencia concreta que le ofrece un reto con un nivel de riesgo y fracaso. En este proceso el estudiante formula hipótesis, experimenta y aplica su creatividad para llegar a la solución desarrollando conocimiento. Estos modelos de aprendizaje se contraponen con el modelo tradicional de aprendizaje que promueve un individuo pasivo, receptor de información que transformará en conocimiento a su debido tiempo.

La propuesta de aprendizaje experiencial se adapta a las nuevas demandas profesionales vinculadas con la formación y desarrollo de competencias y habilidades. Sin embargo, la experiencia por sí misma no genera aprendizaje si no está enmarcada en un proceso reflexivo mediante el cual se construye conocimiento a partir de la experiencia realizada.

David Kolb (1984) supone que el aprendizaje es un proceso que permite deducir conceptos y principios a partir de la experiencia para orientar la conducta a situaciones nuevas. Para este autor el aprendizaje es procesual y se crea conocimiento mediante de la transformación de la experiencia. Propone un modelo formado por cuatro etapas que se relacionan: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa. Para el autor referenciado, el aprendizaje cumple un ciclo donde se relaciona la experiencia con la reflexión para la formación de conceptos abstractos.

En las cuatro fases del aprendizaje la *experiencia* es la base para la *observación* y *reflexión*. Luego las observaciones son asimiladas formando un nuevo grupo de *conceptos abstractos* y *generalizaciones* de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción. La prueba de estas ideas crea situaciones nuevas que ofrecen otra experiencia concreta, de esta forma el ciclo se realiza varias veces y no necesariamente conservando el mismo orden.

En relación específica a las modalidades que pueden adoptarse, siguiendo a Camillioni (ob. cit.), se distingue que la educación experiencial puede adoptar distintas formas: el voluntariado, la práctica profesional y el aprendizaje-servicio. Si bien, en las tres alternativas los estudiantes ponen en juego sus conocimientos, principios, valores destrezas y habilidades, tanto el voluntariado como la práctica profesional hacen eje central en alguno de estos aspectos.

Así, en la práctica profesional se visualiza mayor énfasis en el aprendizaje, en tanto el voluntariado focaliza en el servicio. El aprendizaje-servicio se diferencia de las dos propuestas anteriores, en tanto apunta a la formación profesional y contribuye también a la educación para la ciudadanía, ya que se trata de un espacio de enseñanza donde los alumnos "... aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad" (Camillioni, 2013: 17).

Sobre la concepción práctica de aplicación de la educación experiencial se pueden repensar las actividades curriculares con el objetivo de proponer un aprendizaje motivador y significativo. Esta es una perspectiva diferente que requiere de un posicionamiento no tradicional de la práctica docente, e interpela a las instituciones educativas para motivar y formar a los profesores, incentivar a los alumnos a incorporarse de manera comprometida en estos espacios, vincularse con el medio socioproductivo, indagar e investigar las necesidades latentes del contexto, así como también nuevas formas de hacer en la docencia.

3.2. Las Prácticas de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral

La UNL presenta una vasta trayectoria en materia de extensión universitaria y en las últimas décadas esta ha pasado, tal como lo expresan Menéndez y Tarabella,

... a formar parte plena de la vida académica e institucional de la Universidad, con reconocimiento estatutario, incorporada a los planes de desarrollo institucional y fortalecida por un conjunto de normativas e instrumentos de gestión que hacen factible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución en esta materia (Menéndez y Tarabella, 2016: 97).

En este marco, tal como se explicita en la introducción de esta ponencia, se dicta la Resolución de Consejo Superior 247/07, que establece el marco normativo para las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), sentando las bases de una política de innovación curricular, siendo el área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Universidad la responsable de llevar adelante el plan de acción vinculado al proceso de curricularización de la extensión.

Desde esa fecha, esta área viene trabajando para la incorporación curricular de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en todas las carreras. La FCE-UNL no ha sido ajena a este proceso, desarrollando propuestas que le ha posibilitado avanzar en este sentido.

Con las PEEE, se pretende que el estudiante realice actividades en las que, a partir de la conexión con la práctica, pueda desarrollar experiencias que plantean poner en diálogo las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, evaluar el estado de situación del contexto, realizar aportes a posibles soluciones e identificar nuevos problemas.

La universidad y los estudiantes universitarios no pueden estar exentos a la problemática sociocultural actual y su debate, priorizando el compromiso de generar las condiciones de transformación local necesarias e integrando las funciones de docencia, investigación y extensión.

La incorporación de espacios de recreación de la realidad en el territorio permite el planteamiento de problemas más cercanos a la realidad y una formación para el desarrollo de la práctica profesional (PP). En ese punto, es relevante considerar que las PEEE van más allá de la PP entendida en sentido tradicional y se enmarcan en las propuestas de aprendizaje-servicio, en tanto además de aportar a la formación profesional, facilitan el conocimiento de la comunidad que rodea a los participantes y posibilitan brindar servicios en respuesta a las demandas de la sociedad. Así, contribuyen también a la educación para la ciudadanía.

A raíz de lo antes mencionado, se desarrollan las PEEE con la pretensión de abordar cada una de las problemáticas detalladas, brindando herramientas que den soluciones y realicen transformaciones concretas a las mismas.

En relación específica a las pautas de organización de las PEEE, en primer término, se destaca que las propuestas deben surgir a partir de la individualización de un problema interno o externo a la universidad, explicitando claramente de qué manera la UNL puede contribuir al desarrollo local/regional, aportando a esa problemática y considerando las políticas públicas vigentes.

A partir de la descripción de la situación problema, se deben establecer los propósitos del proyecto y los objetivos de aprendizaje perseguidos. Es relevante considerar que estas prácticas deben realizarse en vinculación a una o varias asignaturas de las carreras, pudiendo abarcar un período anual o cuatrimestral de acuerdo con el régimen de las materias involucradas, siendo indispensable explicitar los contenidos curriculares relacionados.

Dado que implican práctica en terreno debe describirse el trabajo a realizar, identificando los participantes directos de la práctica (docentes, alumnos, actores de las organizaciones involucradas en la problemática, etc.) y los actores que indirectamente pueden verse comprometidos (como, por ejemplo, posibles personas o entidades de consulta).

Se prevé que todos los participantes intervengan en la planificación de las tareas a realizar, es por ello que en la presentación preliminar, sujeta a evaluación por parte de la Secretaría de Extensión de la UNL, es recomendable identificar momentos diferenciados.

En primer lugar, se debe describir el necesario contacto entre docentes de la cátedra y el conjunto de estudiantes que estarán a cargo de llevar, posteriormente, el acompañamiento y asesoramiento a las distintas instituciones objeto de las prácticas experienciales.

Aquí, se deben exponer los objetivos planteados en el seno de la asignatura, llevando a cabo encuentros que permitan fundamentalmente lograr un diálogo sólido entre los docentes/estudiantes inherente a todas aquellas enseñanzas imprescindibles para lograr acabadamente con el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En líneas generales, en esta etapa se desarrollan encuentros teórico-prácticos, a través del planteo de diferentes temas y problemas potenciales a resolver, tomando como punto de partida la bibliografía seleccionada por el docente (profesor titular o auxiliar), que oficia como disparador de debates que contribuyan a consolidar los conceptos utilizados y a percibir su alcance en contextos reales.

En una segunda etapa, se trabaja bajo el esquema de articular las posibles acciones a ejecutar en cada una de las organizaciones donde se realizan las prácticas, aquí ya con la indispensable colaboración del equipo de docentes y estudiantes, en función de las necesidades detectadas a través de entrevistas mantenidas con los actores responsables de las entidades participantes.

Esto permite establecer las prioridades del conjunto y, además, en caso de ser necesario, definir grupos o niveles con los cuales trabajar de forma diferenciada para lograr la eficiencia y eficacia en los recursos utilizados para tal fin, evitando entorpecer el avance de los objetivos.

En este segundo momento, resulta prioritario que se consensue un cronograma de trabajo, el que debe ser discutido y analizado de forma conjunta con la/s persona/s de contacto de cada una de las organizaciones involucradas. A partir del cronograma, las clases se deben organizar de modo tal de analizar en cada uno de los encuentros las problemáticas particulares relevadas en terreno, en pos de vincular los saberes disciplinares con la realidad hallada. Se debe propender a mantener un diálogo permanente entre docentes, estudiantes y actores sociales, en pos de una retroalimentación de las propuestas que vayan surgiendo.

La tercera etapa implica un relevamiento posterior a través de encuestas, las que se realizan a los distintos participantes, para recabar información respecto a cuál fue el impacto que tuvo la actividad en cada una de las organizaciones visitadas, consultando la contribución específica que se observó en la implementación de las recomendaciones realizadas por los equipos integrados por docentes y estudiantes, entre otros. Luego de procesada dicha información, la misma tiene que ser socializada entre todo el grupo que estuvo trabajando para que sea tenida en cuenta como insumo para las futuras visitas a realizar, fortaleciendo los aspectos positivos y mejorando aquellos que mostraron alguna debilidad.

Finalmente, la cátedra debe replicar la misma herramienta en cada uno de los estudiantes que colaboraron en las diferentes prácticas, consultando cuestiones que tengan que ver con cuál es su punto de vista respecto a la transferencia de conocimientos con el medio, si resulta acorde a las necesidades de las diferentes instituciones, si es conveniente incorporar nuevos ejes de discusión o bien eliminar algunos que consideren superfluos a la realidad de cada entidad y principalmente qué aporte les deja la práctica experiencial como estudiantes comprometidos con la profesión elegida.

La información recolectada se procesa y es puesta a discusión de todo el equipo docente para tomarlo como *input* en la elaboración de diferentes indicadores de medición que permitan lograr un análisis objetivo de la experiencia desarrollada.

Teniendo en cuenta que no hay en la FCE-UNL un espacio curricular que contemple dentro de sus contenidos la totalidad de las dimensiones de análisis necesarias, se acude al diseño de seminarios optativos *ad hoc*.

4. Los seminarios optativos como espacio curricular para el desarrollo de propuestas de educación experiencial

En la UNL la normativa vigente establece que el diez por ciento de las horas totales del plan de estudios de las carreras debe ser abordado con espacios flexibles optativos o electivos. De este modo, en la Facultad de Ciencias Económicas, en el plan vigente a la fecha, los alumnos deben optar por cuatro asignaturas a lo largo de toda su carrera.

Estos espacios optativos permiten flexibilizar la currícula, en tanto posibilitan que cada año se arme una oferta en pos de profundizar temas de actualidad de las disciplinas, se aborden contenidos que amplían la formación general de los estudiantes o bien, adoptando una metodología de taller, se realicen prácticas que aproximen a los estudiantes al mundo del trabajo.

La Cátedra Contabilidad de Costos participa de modo ininterrumpido desde el año 2004 en el dictado de seminarios optativos. El disparador inicial para la construcción de las distintas propuestas fue la profundización de contenidos de costos en ciertos sectores de la economía que no pueden abordarse con tanto detalle en la asignatura como, por ejemplo, organizaciones de servicios, entidades de salud y del sector agrícola, entre otros.

En una primera etapa, al momento de diseñar la oferta optativa, los ejes centrales fueron el sector económico seleccionado y los contenidos de costos, entendiendo que el abordaje de estos últimos nos posibilitaba integrar conceptos de otras áreas, como la jurídica, administración, impositiva, etc. Por otra parte, se pensó en otorgar un peso específico relevante a la práctica, entendiendo también la necesidad de aproximar al estudiantado a situaciones reales y similares a las que deberá enfrentar en su futuro quehacer profesional.

En este primer esquema de trabajo, los seminarios se dictaron durante un cuatrimestre, con una clase semanal de tres horas cada uno, para grupos reducidos de veinte alumnos, desarrollando temas teóricos que luego fueron llevados a la práctica a través del planteo de casos simples. Para el desarrollo de los temas teóricos se propuso lectura necesaria como soporte de las clases siguientes, pero el aspecto novedoso fue el estímulo a que los propios alumnos busquen y seleccionen material que consideraran apropiado para dar respuesta a las situaciones planteadas. De este modo, se los *orientó* hacia la lectura sin imponer una bibliografía taxativa y obligatoria, apostando a que utilicen su propio criterio para seleccionar material en pos de dar solución a los problemas planteados.

Luego, con ese sustento, se plantearon casos prácticos más complejos a los iniciales, que se fueron resolviendo en conjunto (docentes y alumnos), invitando así a reflexionar sobre el modo de construir las respuestas y dando la oportunidad de plantear dudas.

Finalmente, los estudiantes presentaron un trabajo en grupo que exponen para docentes y compañeros. Esta tarea requirió la concurrencia a organizaciones públicas y privadas para proveerse de la información necesaria para construir los casos, incorporando así una experiencia práctica muy valiosa. No obstante, no se realizó práctica en terreno sino que se proponían casos simulados.

Luego de estas primeras experiencias, desde el seno de la cátedra se comenzó a visualizar la necesidad de profundizar una propuesta pedagógica donde teoría y práctica se trabajen en forma procesual y se brinde a los estudiantes situaciones que los acerque a problemas que pueden hallar como futuros profesionales de las Ciencias Económicas. Así, las autoras de esta ponencia en la integración de las funciones de docencia y extensión hallaron la respuesta para avanzar en dicho sentido.

De modo concreto, a través de las PEEE, se desarrollaron materias optativas elaboradas *ad hoc* para dar respuestas a distintas demandas de entidades vulnerables que se acercan a la Facultad en la búsqueda de tratar de encontrar respuestas frente a dificultades para su funcionamiento.

Las actividades se realizaron partiendo de la concepción de que el vínculo Universidad-Sociedad no es unidireccional, sino que se genera una enriquecedora interacción. Por lo tanto, se trabajó con el afán de cumplir una doble misión. Por un lado, contribuir al fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil, a través del aporte de técnicas contables y de administración, capacitando –también– a sus gestores en la utilización de dichas herramientas y en la interpretación de la información que se genera a partir de las mismas. Por el otro, posibilitar a los estudiantes de ciencias económicas un mayor conocimiento de la región en la que van a desempeñarse profesionalmente y que puedan aplicar los contenidos de la materia en organizaciones reales, de modo que en el momento en que deban utilizar los

conocimientos adquiridos en la facultad para el ejercicio de su profesión, sean capaces de realizar una correcta transferencia.

Los objetivos de aprendizaje definidos en el marco los seminarios optativos de las (PEEE) pretenden que el estudiante logre:

- Construir conocimiento y comprensión crítica de la realidad social y económica que condiciona el desarrollo de las organizaciones sociales, de acuerdo con el contexto histórico de su desarrollo y el de actuación de las organizaciones.
- Adquirir los conocimientos y comprensión de los conceptos y elementos estructurales claves y de gestión de cada uno de los tipos de organizaciones abordadas.
- Adquirir conocimientos que permitan construir procesos para la gestión administrativo-contables de las entidades involucradas en los proyectos.
- Seguir construyendo, desde conocimientos previos adquiridos, estrategias de gestión.

5. Las experiencias desarrolladas

Desde el año 2006 la Cátedra Contabilidad de Costos de la FCE-UNL desarrolla espacios de educación experiencial en el marco de seminarios optativos.

La primera experiencia se realizó en los años 2006 y 2007, abordando la temática de los costos en el sector hortícola, un área de producción a bajas escalas y en condiciones vulnerables en localidades del departamento La Capital de la provincia de Santa Fe. En esta oportunidad se realizó un trabajo en conjunto con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) para desarrollar una metodología y cálculo de costos. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de relevar datos en las explotaciones agropecuarias denominadas *quintas*, analizar información secundaria elaborada por los ingenieros del INTA y elaborar los costos de distintas producciones.

En el año 2010 se trabajó de forma integrada con docentes del área tributaria en un seminario cuya temática era la gestión contable y administrativa de organizaciones de la sociedad civil.

En el año 2011 se elaboró una propuesta para trabajar en el ámbito de costos y gestión en organizaciones de salud. Allí se entabló una relación con un hospital de la ciudad de Santa Fe que posibilitó que distintos grupos de estudiantes profundizaran los conocimientos en este sector tan especial y elaboraran modelos de informes de gestión, los que luego fueron continuados por personal de la entidad y considerados por la Dirección para su gestión. Las acciones de extensión en este lugar se extendieron hasta el año 2015 y brindaron la posibilidad de integrar también la función de investigación en tanto una estudiante de grado que accedió a una beca –bajo el pro-

grama de iniciación a la investigación para alumnos de UNL– desarrolló su investigación tomando como caso esta entidad, estudiando la particularidad de los costos de la rehabilitación motriz.

En los años 2016 y 2017 se presenta y desarrolla un proyecto con entidades deportivas, integrando distintas asignaturas del área contable e impositiva (Contabilidad de costos, Estados contables, Técnica Impositiva, Auditoría). Esta propuesta se realiza bajo el paraguas de políticas públicas de la provincia y de la municipalidad de Santa Fe que fomentan el desarrollo de estrategias orientadas a superar los abordajes sectoriales y fragmentado, en pos de garantizar el acceso al deporte, promover el desarrollo deportivo y fomentar la actividad física y recreativa como derechos de toda la ciudadanía santafesina.

Bajo este paradigma que se presenta en al área local y provincial, la Universidad se constituyó en un actor fundamental como institución con fuerte inserción en el territorio a través de los diferentes proyectos y programas que genera y ejecuta, logrando decididamente reflejar su compromiso con el medio a través de la articulación de las distintas direcciones, secretarías e instituciones que entienden el deporte como derecho y herramienta para el desarrollo, inclusión e integración.

Investigaciones previas desarrolladas por UNL brindaron un informe sobre un conjunto de entidades ubicadas en sectores vulnerables que cumplen un rol fundamental de contención en los niños de la zona. Allí se detectó que el mayor obstáculo que presentan es que centran todos los esfuerzos en garantizar las actividades deportivas y sociales, relegando cuestiones formales que muchas veces impiden el normal desempeño del funcionamiento de la propia entidad, derivando así en escasa gestión institucional y formal del ente, falta de cumplimiento en la presentación de libros y formalidades que se exigen de los organismos competentes que regulan dicha actividad, falta de ordenamiento contable, impositivo y administrativo, existencia de elevada presencia de voluntariado con escaso acompañamiento profesional, deficiencias administrativas y contables, evidenciadas en la falta de registración, elaboración y presentación de balances.

De este modo, durante dos cuatrimestres se trabajó con dos seminarios optativos, involucrando en total treinta alumnos que realizaron distintas actividades en pos de colaborar en la organización de la información para la gestión contable, la normalización de su situación jurídica ante los organismos de control y la rendición de fondos y subsidios recibidos por parte del Estado, entre otras cuestiones.

La última experiencia fue en el año 2018 donde se trabajó con la gestión en emprendimientos sociales. Estos emprendimientos tenían diferentes tipologías: huertas, artesanos, proyectos de reciclado de material de descarte, alfareros, etc. Cada uno presentaba diferentes necesidades, siendo un denominador común una demanda sobre temas relacionados con los costos

y la comercialización del producto, por lo que se trabajó también en forma conjunta con docentes de esa cátedra.

En todos los casos, los estudiantes realizaron un trabajo de campo relevando la situación de la organización designada y según este diagnóstico luego volvieron al aula para poder dar respuesta a la problemática de cada emprendimiento con las herramientas que recuperaron de conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas, existiendo así también un importante trabajo de integración de contenidos.

6. Resultados de las experiencias y desafíos a futuro

Los resultados generados fueron fructíferos para todos los actores involucrados. La perdurabilidad en el tiempo demuestra que los docentes de la cátedra de modo ininterrumpido trabajan en este tipo de propuestas, los estudiantes acompañan cursando y participando de los proyectos y seminarios, desestimando otras ofertas que no implican tanta carga adicional de trabajo en terreno y las organizaciones sociales siguen recurriendo a la Facultad en la búsqueda de dar solución a sus problemáticas.

Se ha logrado profundizar conocimientos de costos en sectores relevantes para la región e integrar con otras áreas de la disciplina. La mirada interdisciplinaria brinda a los estudiantes la posibilidad de analizar un mismo problema desde distintas aristas, poniendo en juego distintas competencias necesarias para su futuro quehacer profesional.

Por otra parte, se generaron logros en el proceso de evaluación. Frente a un escenario innovador que posiciona a la Universidad y a sus integrantes en un papel tan privilegiado como decisivo e irremplazable, suele ser habitual que se continúe evaluando los aprendizajes de modo tradicional, muchas veces anclados en las propias experiencias personales de los docentes como alumnos o copiando herencias ancestrales. Esta rutina impide –quizás inconscientemente– mirar alternativas más enriquecedoras en referencia al proceso que implica la evaluación de los aprendizajes.

Celman (1999) al referirse al modo tradicional de evaluar expresa: “esta etapa es considerada como una concepción tecnicista de la evaluación que la concibe fundamentalmente como una intervención metodológica e instrumental, tendiente a constatar, medir, verificar los resultados alcanzados en función de standard previamente fijados” (p. 17).

En estos espacios de educación experiencial se desarrolla una evaluación formativa, dado que se acompaña al alumno en todo el proceso de enseñanza y no se espera al final para hacer una valoración.

En relación a esta tendencia Álvarez Méndez (2001) expresa “debe entenderse la evaluación como actividad crítica del aprendizaje, en la que se asume que la evaluación es aprendizaje, ya que por ella adquirimos conocimiento” (p. 12).

Se integra a la enseñanza y realiza una retroalimentación permanente que permite ir haciendo los ajustes necesarios a tiempo, aspirando a descubrir el proceso cognitivo que realiza el alumno. Cabe destacar que a medida que los estudiantes van avanzando en el análisis de la situación-problema y en el armado de las propuestas de trabajo, se realizan reuniones periódicas con los docentes y con los responsables de las instituciones involucradas para intercambiar opiniones y retroalimentar el trabajo. Así, asegurando el aprendizaje, es más fácil garantizar la evaluación.

Celman (1998) dice: “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43). Esto se contrapone a la evaluación sumativa que, como su propio nombre lo indica, busca la verificación de un resultado, sumando y/o promediando. Espera al final, cuando ya se ha perdido la oportunidad de interceder, de mediar, de reparar, de interactuar, de intervenir.

También presenta características de una evaluación auténtica. Dentro del grupo de la evaluación *formativa*, hallamos la *evaluación auténtica* que es aquella que se construye pensando en situaciones lo más cercanas a la realidad posibles, que contemplan la propia complejidad que se presenta en la vida real.

Al referirse a esta modalidad de evaluación, expresa Ambrosini (2020):

En consecuencia, por más simple que sea el caso, seguramente contenga una riqueza innata que no se encuentra presente en los casos contruidos hipotéticamente. Será necesario que los alumnos se comprometan en la ejecución de tareas que efectivamente correspondan a la vida real. Encontramos aquí, por ejemplo, los Proyectos de Extensión y las Prácticas de Educación Experiencial, en los cuales los procesos de aprendizajes son sumamente interesantes. Nos empujan a pensar también en una forma de evaluar fuera del aula (Ambrosini 2020: 34).

En cuanto a los atributos que debe tener presente la evaluación, es posible afirmar que contiene a todos ellos. Así, incorpora la coherencia (honestidad y transparencia al evaluar), la pertinencia (contenidos del campo disciplinar), la validez (permite medir correctamente) y, la viabilidad (es posible espacial y temporalmente), entre otros. Pero claramente la propiedad que se destaca es la *participación del sujeto*, entendiendo que de este modo la evaluación es una práctica social donde se relacionan los docentes con los alumnos y el conocimiento.

Cabe destacar que en todas las experiencias desarrolladas hasta el momento el nivel de aprobación se halla en cifras cercanas al 90%. Por otro lado, en las encuestas realizadas a los estudiantes al finalizar el cursado emerge un alto nivel de satisfacción por la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos desde su propia producción y no desde casos semejantes a

la realidad donde los datos son aportados previamente y el acercamiento a entidades vulnerables, lo que les posibilita cumplir un rol en la sociedad más allá de lo disciplinar.

Respecto a los emprendedores y responsables de las entidades que participaron de los proyectos, en las jornadas donde se presentan los trabajos y las propuestas de los alumnos, se visualiza una gran conformidad, valorando la utilidad de lo realizado en pos de mejorar su gestión. Por otro lado, se observa una continuidad a lo largo del tiempo de sus vínculos con la Facultad.

El desarrollo de las experiencias en seminarios optativos brinda la posibilidad de trabajar con un grupo reducido de alumnos, frente a la masividad de las asignaturas obligatorias. Esto constituye una ventaja para la organización docente, pero como contrapartida se debe reconocer que sólo un grupo de estudiantes pueden acceder a estas propuestas.

Desde lo formal, el diseño de los proyectos de extensión de educación experiencial y los seminarios optativos ligados a los mismos lleva una dedicación docente importante, lo que lleva a reflexionar a las autoras sobre la necesidad de un espacio institucional integrador que fomente estos tipos de propuestas, brindando una permanencia en el tiempo, evitando presentaciones formales de propuestas y rendiciones de baja frecuencia que insumen tiempo material.

7. Conclusiones

Los escenarios actuales de desempeño profesional demandan no sólo conocimientos, sino también competencias genéricas, que exigen a las Universidades pensar en prácticas docentes que faciliten el desarrollo de las mismas.

Es en este sentido que resulta necesaria la incorporación de espacios curriculares en las carreras de grado que posibiliten aplicar en contextos laborales reales los conocimientos adquiridos durante la formación académica, facilitando –de este modo– el desarrollo de competencias vinculadas a la especificidad de las carreras y otras que hacen al saber ser y estar en las organizaciones.

Las modalidades planteadas son prácticas docentes que se caracterizan por presentar a los estudiantes situaciones concretas que los colocan en contacto con el conocimiento, de tal manera que se produzcan acciones que provoquen aprendizajes y les posibiliten participar, interactuar y no sólo observar.

Según reconoce Ambrosini (2020):

nuestros alumnos deben lograr habilidad para pensar, pero críticamente, no igual que el profesor y esto debe complementarse con la acción de comunicar sus pensamientos, razonamientos y conclusiones. Lo

sustancial es lo que el alumno aprende, y no tanto lo que el profesor dice (Ambrosini, 2020: 39).

Así, se proponen intervenciones con alto nivel pedagógico y didáctico en pos de constituir sujetos con capacidad de argumentación y proactivos, en tanto de espera que puedan desarrollar propuestas a partir de su lectura de la realidad circundante, mejorando de este modo su desempeño.

En el desarrollo de estas experiencias se propicia el diálogo, la disertación, la cooperación, la búsqueda, la indagación, la negociación como apoyo para aprendizajes más significativos y se fomenta la aplicación de principios científicos de procesos en investigación-acción-participación, ya que la experiencia misma les aporta a los participantes conocimientos, reflexiones y toma de conciencia para tomar contacto con la realidad y mejorar la actuación en contexto. Por otra parte, la puesta en común que acompaña a la modalidad de trabajo de los seminarios genera un distendido y enriquecedor *feed back*.

De los resultados obtenidos se puede demostrar cómo es posible introducir mejoras en nuestra práctica docente, generando nexos entre las funciones universitarias académicas y de extensión, permitiendo el aprendizaje de contenidos específicos de la carrera en situaciones reales, constituyendo también un importante instrumento para promover la participación y el compromiso de la comunidad universitaria.

Se pretendió reforzar la formación práctica de los futuros profesionales egresados de la Universidad en casos reales, como así también promover en ellos su responsabilidad social frente a los problemas de los ciudadanos de su comunidad, o sea, reafirmar el perfil social de los mismos.

En este sentido, los casos planteados a través de las PEEE posibilitaron a los estudiantes vincular y aplicar en una actividad práctica concreta contenidos de la carrera en entidades que tienen representatividad e importancia social en la región.

Se parte desde una postura filosófica en la que se entiende que los docentes son agentes sociales involucrados en una transformación cultural más amplia y no sólo en la transmisión de contenidos desvinculados de la realidad en la cual los alumnos, una vez recibidos, desempeñarán sus actividades.

Como desafío a futuro, cabe destacar que se torna necesaria la construcción de un espacio centralizado que fomente, canalice y vele por la organización de estas prácticas.

Será preciso entonces realizar un trabajo de motivación y sensibilización para involucrar a la mayor cantidad de docentes y graduados de la Facultad, así como a otros miembros de la comunidad universitaria y profesionales que contribuyan al cumplimiento de los objetivos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En Álvarez Méndez, J., *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (11-26). Madrid: Morata.
- Ambrosini, M. I. (2020). *La evaluación de los aprendizajes en el área de costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral: la vinculación existente entre las teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje con los enfoques de la evaluación* (Tesis de Posgrado). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G., Camilloni A., Tarabella, L. y Boffelli, M., *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL
- Camilloni A., Celman S., Litwin E. & Palau M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Celman, S. (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Santa Fe: Editorial Universidad Nacional del Litoral.
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), julio-diciembre, 2014, 35-55. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 85-97.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Mateo J. A. & Martínez Olmos, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de docencia universitaria* 03. ICE y Editorial Octaedro, Barcelona.
- Menéndez, G. & Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión digital*, (6), 96-103.
- Res. HCS 274/07 de la Universidad Nacional del Litoral.
-

- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, (10), 2010, especial educación 8, 89-102. Universidad de Jaén (España)
- Tejada Fernandez, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>. Fecha de la consulta: marzo de 2011.
- Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del aprendizaje? Documento elaborado en el marco del Curso “Teorías del Aprendizaje” perteneciente a las Maestrías de Docencia Universitaria y Didácticas Específicas que el autor dicta en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad de Buenos Aires desde el año 2005.
-