

## Sentidos de las prácticas profesionales en la formación universitaria. El caso de la carrera de contador público (UNNE)

Meanings of professional practices in university training. The case of the contador público (UNNE)

José Antonio Pozzer

### RESUMEN

Este artículo aborda los sentidos formativos con las que se configuran las prácticas profesionales previstas para la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional del Nordeste. En el marco del proceso de acreditación de la carrera y revisión de su plan de estudios, se incorporan las “Prácticas Profesionales Supervisadas” (PPS) como espacios obligatorios. La propuesta de prácticas y de este tipo de espacios curriculares específicos, ha sido planteada como una “innovación” que mejora e integra la formación y profesionalización de los futuros egresados. Este escenario se problematiza por la complejidad de la configuración de estas nuevas áreas, y los sentidos con que la formación académica y los saberes que ésta involucra, se complementan e integran con los del desempeño profesional. Al respecto, nos interrogamos respecto de cómo las perspectivas y fundamentos que orientan su incorporación, logran traducirse en los dispositivos y modalidades de PPS y en los programas de las materias. Para abordarlo, recurrimos a la revisión documental (plan de estudios; reglamento de PPS; programas de asignaturas; documentos del Consejo de Decanos de Ciencias Económicas -CODECE-) desde los cuales se analizan dimensiones que dan cuenta del sentido epistemológico, institucional y curricular que fundamentan las PPS. El análisis realizado plantea que, si bien, su inclusión apunta a conformar espacios con cierta innovación -de integración, transversal, guiado, reflexivos-, lo proyectado refleja un sentido más bien tradicional, vinculado a la racionalidad técnica para la aplicación de contenidos.

*Palabras clave: curriculum; prácticum; profesionalización*

José Antonio Pozzer

[japozzer@yahoo.com.ar](mailto:japozzer@yahoo.com.ar)

[orcid.org/0000-0002-9631-7023](https://orcid.org/0000-0002-9631-7023)

Facultad de Humanidades,  
Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad Nacional del Nordeste,  
ARGENTINA

### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pozzer, J. A. (2022). Sentidos de las prácticas profesionales en la formación universitaria. El caso de la carrera de contador público (UNNE). *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 29(2), 43-63  
<http://dx.doi.org/10.30972/rfce.2926288>



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Revista de la Facultad de Ciencias Económicas  
ISSN 1668-6357 (formato impreso) ISSN  
1668-6365 (formato digital) por Facultad de  
Ciencias Económicas Universidad Nacional  
del Nordeste (UNNE) Argentina se distribuye  
bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución – No Comercial – Sin Obra  
Derivada 4.0 Internacional.

## ABSTRACT

This article deals with the formative meanings with which the professional practices foreseen for the career Contador Público of Universidad Nacional del Nordeste are configured. Within the framework of the accreditation process of the career and review of its study plan, the “Práctica Profesional Supervisada” (PPS) are incorporated as mandatory spaces. The internship proposal and this type of specific curricular spaces has been proposed as an “innovation” that improves and integrates the training and professionalization of future graduates. This scenario is problematized by the complexity of the configuration of these new areas, and the meanings with which academic training and the knowledge that it involves, complement and integrate with those of professional performance. In this regard, we wonder about how the perspectives and foundations that guide its incorporation, manage to translate into the devices and modalities of PPS and in the programs of the subjects. To address it, we resort to the documentary review (study plan; PPS regulations; subject programs; Consejo de Decanos de Ciencias Económicas -CODECE- documents) from which dimensions that account for the epistemological, institutional and curricular senses that underpin the PPS are analyzed. The analysis carried out suggests that, although its inclusion aims to create spaces with a certain innovation -integration, transversal, guided, reflective-, what is projected reflects a rather traditional sense, linked to technical rationality for the application of content.

*Keywords: curriculum; practicum; professionalization*

## 1. PRESENTACIÓN

En este artículo abordamos los sentidos formativos con que se configuran las prácticas profesionales, tomando como caso el desarrollo previsto para la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

La realización de prácticas y espacios específicos como parte de la curricula formativa es planteada desde instancias normativas, producciones académicas y desde el quehacer pedagógico como facilitador de la relación entre teoría y práctica en la formación profesional de futuros egresados.

Los planes de estudios incluyen la consideración de las nociones de conocimiento teórico y práctico como dos formas que requieren estar presentes en la formación profesional. Su distinción se manifiesta mediante formas particulares, donde lo teórico es equivalente a la enseñanza en el aula, y lo práctico aparece como la verificación de esa teoría, para obtener ciertos resultados vinculados a un campo profesional.

Algunas investigaciones plantean que la inclusión de las prácticas como espacios específicos dentro del curriculum universitario se han ido extendiendo en diferentes carreras (Steiman, 2019). Para el caso argentino, la formación práctica en carreras universitarias era, hasta la sanción de la

Ley de Educación Superior (LES) N°24521 en 1995, un ámbito de decisión exclusivo de cada plan de estudio, por lo cual su presencia era limitada. Desde entonces, las carreras de grado alcanzadas por el artículo 43 de la LES -profesiones reguladas por el Estado-, plantean que sus planes de estudios deben incluir, entre otras cuestiones, la explicitación de intensidad de la formación práctica conforme a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación. Al definir los planes, desde lo normativo se sostiene la inclusión de la práctica como parte integral de una carrera.

En este marco, la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional del Nordeste, comprendida por dicha norma, desarrolló recientemente su proceso de acreditación (2018-2020), y conjuntamente inició un nuevo plan de estudios (2018). El mismo incorpora como espacios curriculares obligatorios a las “Prácticas Profesionales Supervisadas” (PPS). Se proponen como “*actividades obligatorias para la obtención del título de Contador Público, en las que el estudiante enfrentará situaciones similares a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional (...)*” ([Resolución N°885/18 CD FCE-UNNE](#)).

Las PPS configuran un “área” denominada espacio final de integración, con dos asignaturas la PPS 1 “Laboral, Judicial y Societaria” y la PPS 2 “Contable e Impositiva y Laboral”, que iniciarán en el año 2023. Tienen objetivos específicos y contenidos mínimos, que se tradujeron en programas con estrategias particulares. No obstante, a nivel institucional, se definieron diferentes formatos de PPS ([Resolución 885/18 D-FCE UNNE](#)).

En este marco, el escenario se problematiza no solo por la complejidad de la configuración de áreas en el curriculum, que no se limita a incluir nuevas asignaturas, sino por los sentidos que implican sea posible que la formación académica y los saberes que ésta involucra -teóricos y prácticos- se complementen e integren en los ambientes que se articulan en la formación del graduado: la institución universitaria y los del desempeño profesional.

Algunos estudios ([Zabalza, 2006](#)) señalan que los primeros momentos de definición de espacios de “prácticas” suelen destinarse a cuestiones logísticas y de organización. Lo cual limitaría la atención de aspectos cualitativos y formativos, puntualmente en torno a su definición, objetivos y propósitos, estrategias, etc., que harían de esa experiencia un momento especialmente relevante en la formación de los estudiantes. Particularmente surgen planteamientos respecto de si las perspectivas y fundamentos de las prácticas (integradas y transversales), que inspiran teóricamente su inclusión, logran traducirse en los lineamientos que organizan los dispositivos y modalidades de PPS y en los programas de las materias específicas.

A partir de lo expuesto, este trabajo desarrolla un análisis interpretativo, crítico y reflexivo respecto del lugar y los sentidos de la práctica profesional en espacios específicos definidos en la formación de una profesión universitaria. Algunos interrogantes que orientaron la propuesta refieren a: ¿Desde qué sentidos y posiciones se concibe la práctica profesional en la formación? ¿Con cuáles intencionalidades formativas se plantean los espacios de práctica profesional? ¿Cómo se traducen curricularmente en propuestas que incluyen diferentes modalidades?

Desde estas preguntas, analizamos los sentidos e intencionalidades formativas que fundamentan la propuesta de las PPS como espacios en el curriculum de Contador Público

(UNNE). Ello es posible a partir de la descripción de la estructura formal-curricular de la práctica profesional en el plan de estudios; y de la descripción y análisis de la propuesta de formación prevista para esos espacios.

La metodología del estudio se apoya en un abordaje cualitativo y descriptivo de caso. Para la construcción de información se recurrió a la revisión de normativa y documentos institucionales (plan de estudios; reglamento de PPS -FCE-UNNE-; programas de asignaturas PPS; documentos del Consejo de Decanos de Ciencias Económicas -CODECE- sobre prácticas) vinculados al proceso de configuración y planificación de las PPS.

A continuación, se presenta la mirada conceptual y el análisis de la práctica en la formación universitaria, los sentidos e intencionalidades en el currículum formal y los elementos de la propuesta formativa de las PPS en el caso estudiado.

## 2.LAS PRÁCTICAS EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Las prácticas formativas en futuros profesionales adquieren un carácter de propuesta singular que exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por *habitus* compartidos (Steiman, 2017). Esas prácticas se configuran y particularizan en la Educación Superior.

Algunas notas distintivas de la enseñanza en este nivel son presentadas por Lucarelli (2000), quien destaca el hecho de que se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión específica. De ese modo, las relaciones entre teoría y práctica adquieren un grado de relevancia especial y determinan la presencia de unidades curriculares particulares para la realización de prácticas pre-profesionales con supervisión y tutorías.

Para ello, es necesario observar el currículum y el plan de estudios, en tanto estructuras desde las cuales se pueden advertir que la configuración de espacios de prácticas, no responden a una concepción única, sino que se enmarcan en una diversidad de enfoques y perspectivas.

Respecto del currículum, Gimeno Sacristan (2010) lo define como un instrumento que tiene la capacidad de estructurar el contenido y las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Así, un plan de estudios universitario define los componentes de una carrera cuyo cursado completo y acreditación permite obtener una titulación final, configurando un cuerpo socialmente legitimado para formación de los sujetos. De ese modo, la revisión del currículum permite pensar la génesis, puesta en marcha y desarrollo de una carrera.

Dentro de un plan de estudios, como en el caso analizado, puede reconocerse diferentes registros para el análisis de la práctica: la práctica como componente de las diferentes asignaturas (definidas por su formato curricular de dictado teórica y práctica); y la práctica como una asignatura específica (con formato curricular de práctica profesional y las modalidades que puede asumir). Estas últimas son las que constituyen el interés del trabajo.

Algunas investigaciones internacionales, señalan que la inclusión de las prácticas como espacios específicos dentro del currículum se van extendiendo entre las diferentes carreras universitarias (Zabalza, 2011). Su presencia está fundamentada en la consideración de las

nociones del conocimiento tanto teórico como práctico, como dos formas del conocer que requieren estar presentes en la formación profesional ([Schön, 1987](#), 1992, 1998; Gimeno Sacristán, 1998; [Feldman, 2010](#)).

En Argentina, ciertos estudios dan cuenta de un estado de situación similar. [Steiman \(2019\)](#) advierte que desde fines de los años '90, empiezan a proponerse planes de estudios en los que en la formación de una profesión se otorga un lugar en los trayectos a espacios de prácticas como experiencias de reflexión en la línea del prácticum de [Schön \(1987\)](#). Esos planes con prácticas que podían darse por fuera de la institución universitaria, aún disminuyendo el tiempo destinado a la teoría.

La LES da un lugar preponderante a la práctica como parte de la formación en las carreras incluidas en su artículo 43° -títulos regulados por el Estado-, cuyos planes de estudio deben considerar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica, establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. De ese modo, se propone definir los planes de estudio desde un lugar en que se debía incluir la formación práctica como parte integral de una carrera y no solo como una unidad curricular. Se plantea así, el desafío de superar la tradición atomizada de la práctica por propuestas de formación académica y los saberes que ésta involucra, tanto teóricos y prácticos, que se complementen e integren en la formación de un futuro profesional.

### **3.SENTIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

Desde una mirada clásica, la formación en la educación superior refiere al proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera. Gilles [Ferry \(1997\)](#) definía la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, que incluye, la acción reflexiva participativa y consciente de aquel formado sobre la situación o el contexto en el que se desempeña, y supone la búsqueda o construcción del sentido de lo aprendido.

En esa línea, podemos definir que la profesión alude a una preparación académica extensiva, el control sobre aspectos éticos por parte de un cuerpo de representantes de la profesión, un alto grado de autonomía en el desarrollo del trabajo y un acceso regulado y restrictivo a la misma. Otras características de la profesión, reside en la complejidad de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el dominio de la profesión y la estandarización de la educación necesaria para el acceso al campo profesional ([CEDEFOP, 2011](#)).

Recurriendo a la idea de proceso de formación en un sentido más amplio, se reconoce que la formación del profesional universitario, configura un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que es integral. Los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante.

En relación con ello, se insertan las discusiones en torno a la realización de prácticas profesionales como instancias que contribuyen a esa formación integral, y como un facilitador de la relación entre teoría y práctica. Dicha relación es un tema complejo de larga tradición en las discusiones de la pedagogía y parte de consideraciones filosóficas que inciden en el campo de la educación. Según [Riquelme \(2017\)](#) la noción de teoría se asocia generalmente al conocimiento especulativo e independiente de la acción, en tanto las nociones de práctica convergen en la idea del actuar u obrar, en la acción productora de efectos. Así, en el campo educativo, el uso del término práctica refiere a una praxis del conocimiento para obtener ciertos resultados o fines, y se utiliza como sinónimo de saber hacer ([Riquelme, 2017](#)).

Desde algunos estudios del campo de la didáctica, se afirma que la separación entre teoría y práctica puede ocurrir de manera artificial, predominando la formación teórica y aplazando la formación práctica profesional ([Souto, 2013](#)). Asimismo, distinguen distintos tipos de formaciones según el tipo de saber predominante (teórico, técnico, de la acción) y los arreglos de tiempos, personas intervinientes, lugares, recursos y objetivos ([Souto 2013](#)). De ese modo podemos encontrarnos con que las prácticas son diversas en tanto pueden realizarse en las instituciones educativas o fuera de ellas, asumir lugares y tiempos diferentes en el currículum, y pueden presentar distintas formas de organización y finalidades.

En relación a las prácticas de nuestro interés, siguiendo a Zabalza (2006) recuperamos la distinción conceptual de lo que denomina “prácticas” y “prácticum”. Desde su análisis, las primeras pertenecían a una forma atomizada de organización de los estudios, basada en las materias como unidad de referencia, constituyendo un elemento independiente dentro de las carreras. En cambio, el “prácticum” plantea una visión más integrada de los estudios. El proceso formativo no es el resultado de la yuxtaposición de las influencias de materias como unidades, sino un proyecto formativo integrado expresado en el conjunto del plan de estudios. Por esta razón, aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional al que se pretende llegar. Las materias o los segmentos curriculares no funcionan por su cuenta, sino integradamente y poseen el sentido y la relevancia que les otorga el perfil formativo.

A partir de ello es que el autor sostiene que el “prácticum” se configura como un componente de la carrera que, vinculado a otros, tiene como objetivo alcanzar el perfil al que pertenece. Allí es donde reside su sentido, en la doble idea de integración y de función formativa, como una pieza relevante del proceso que realizan los estudiantes, donde puedan enriquecer su formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia en otros espacios que no son las aulas universitarias, sino otros vinculados al quehacer profesional ([Zabalza, 2006; 2013](#)).

Desde estos aportes es que consideramos que una propuesta para el abordaje de los alcances de las “prácticas profesionales”, debe considerar tanto su lugar de realización, como la observación de sus propósitos, dado permiten dar cuenta de las orientaciones más o menos explícitas que las guían ([Riquelme, 2017](#)). Una aproximación a ellos implicaría revisar su ordenamiento en cuanto a la orientación a la comprensión del mundo profesional, al fortalecimiento del aprendizaje y la integración de contenidos y a la formación de valores vinculados a la profesión ([Sassera, 2014](#)).



Las prácticas no sólo remiten a las demandas del mundo del trabajo, sino que también implican el aprendizaje de habilidades de socialización con otros, la finalidad del fortalecimiento del aprendizaje y la integración de contenidos, supone un medio para la incorporación de saberes y habilidades profesionales que el ámbito áulico no facilitaría. Así, mediante la experiencia, los estudiantes comprenderían y aplicarían saberes, procedimientos provenientes del currículum pero adquiridos mediante la puesta en práctica en distintos tipos de actividades y contextos.

Siguiendo a [Zabalza \(2011\)](#), los aprendizajes de la práctica en situaciones reales de desempeño profesional, están necesariamente vinculados a la experiencia directa. Apoyado en el principio pedagógico “*learning by doing*” (aprender haciendo) propuesto por John Dewey y los modelos contemporáneos que derivaron, se plantea el aprendizaje experiencial como sustento de propuestas de enseñanza reflexiva y situada. No obstante, ambos componentes de la experiencia formativa, en la universidad y en el prácticum, contienen elementos teóricos y prácticos, lo que cambia es el modo de enseñar y aprender.

Por su parte, [Donald Schön \(1992\)](#) también retoma el pensamiento de Dewey para destacar la importancia de la formación en y para la práctica, donde el énfasis se sitúa en “aprender haciendo”, la reflexión sobre la acción y la buena tutoría. Sus investigaciones contribuyeron a comprender cómo los estudiantes se convierten en expertos, afirmando que: “*aprenden mediante la práctica de hacer aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otras personas más veteranas que les inician en las tradiciones de la práctica...*” (p. 29).

Para este autor, la reflexión sobre la acción o la práctica, es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado.

Al respecto, [Zabalza \(2011\)](#) señala que estas ideas, forman parte de la fundamentación que se da al “prácticum” en las titulaciones universitarias. Sin embargo, afirma que una de las mayores dificultades al momento de implementarlas refiere a las estrategias para propiciar los procesos reflexivos. Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en esquemas cognitivos ([Diaz Barriga, 2006](#)).

Desde los años ’90, han ido consolidándose otros aportes desde una perspectiva socio-cultural, que pueden ser tenidos en cuenta para el análisis del “prácticum”, tales como los de [Lave y Wenger \(1991\)](#) en torno al “aprendizaje situado”, “comunidades de prácticas”, “participación periférica legítima”, o [Roggoff \(1997\)](#) sobre “aprendizaje guiado”. Desde ellos se propone que los aprendizajes se desarrollan por la “participación” activa de los estudiantes, quienes construyen su conocimiento en relación con otros, y en un momento y contexto particulares.

Desde allí, se sostiene que el aprendizaje se sitúa y se lleva a cabo durante la interacción de la persona con los contextos específicos y la construcción de significados dentro de una comunidad de práctica ([Lave y Wenger, 1991](#); [Wenger, 2001](#)). De ese modo, la mirada ya no está sola en el sujeto, sino también en el contexto o la situación como unidades de análisis para comprenderlo, porque en esa interacción es donde se genera el aprendizaje.

Destacan la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se puede reconocer que el mismo es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales (en el caso de futuro graduados universitarios, las representadas para su campo profesional). En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los estudiantes deben aprender en el contexto pertinente. Para [Zabalza \(2011\)](#), en el “prácticum” el impacto de la interacción entre sujeto y contexto es definitorio a la hora de definir los aprendizajes, lo cual plantea exigencias a la hora de seleccionar los espacios de prácticas y a tomar en consideración la dinámica global en que se produce la estancia de estudiantes en dicho contexto (la forma en que es aceptado, su nivel de integración, el clima institucional, etc.).

En suma, como sostiene [Díaz Barriga \(2006\)](#) un modelo de enseñanza situada, se traduce en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades de estudiantes y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo. Lo cual implica la toma de una serie de decisiones que se pueden visualizar desde el plan de estudios y que se traducen en aspectos pedagógicos y didácticos (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros).

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Este punto presenta el análisis y discusión de resultados surgidos de la revisión documental. Daremos cuenta de categorías analíticas construidas que se vinculan a las intencionalidades formativas de la práctica profesional desde el currículum; el perfil formativo que adoptan; y las lógicas desde las que se significan como espacio específico para la carrera de Contador Público.

##### 4.1 El marco institucional para la PPS en la formación del Contador Público

Los espacios de práctica profesional en la formación no pueden ser escindidos del marco normativo institucional en el que se inscribe la carrera de Contador Público, vinculada a los procesos de evaluación y acreditación de la carrera, y que han “marcado” un rumbo en la reformulación del plan de estudios. Si bien el mismo define las bases racionales de la propuesta académica, ésta es solo el aspecto visible de un entramado en el que intervienen decisiones y disputas vinculadas a la asignación de recursos e intereses académicos y profesionales asociados. Como sostienen [Zabalza \(2006\)](#) y [Feldman \(2017\)](#), los planes, y su revisión, constituyen una encrucijada, un punto de encuentro no siempre pacífico entre puntos de vista e intereses divergentes.

En la prevalencia de las consideraciones argumentativas que se puede observar en los fundamentos del plan, se explicitan las razones que sugieren la modificación de una carrera. En general como observa [Steiman \(2019\)](#) el argumento más reiterado en las Universidades, expresa la necesidad de modificar planes de estudio en razón de los nuevos enfoques epistemológicos



que se presentan tanto desde el debate teórico como desde los contextos de las prácticas profesionales en el campo de inserción.

Para el caso de la carrera de Contador Público, estas cuestiones se observan en los fundamentos de documentos elaborados por el CODECE, y tomados por el plan de estudio de la carrera en la UNNE, para proponer modificaciones en la formación y para la estandarización de criterios de evaluación de la carrera. En este marco, las prácticas, son razón explícita de las modificaciones, tanto porque se considera que deben tener mayor peso en la currícula y se debe dar lugar a otras experiencias formativas relacionadas con ellas, porque los nuevos contextos plantean demandas profesionales diferenciadas.

La Resolución N°3400/17 del Ministerio de Educación de la Nación, regula los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera, y las actividades reservadas para quienes hayan obtenido este título. Plantea que esta carrera debe contener y proponer dos instancias de formación práctica: una destinada al dictado dentro de las diferentes asignaturas, y otras específicas en materias de integración denominadas Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Asigna una carga horaria mínima de al menos 600 horas destinadas a la formación práctica a desarrollarse durante el dictado de las asignaturas, y otras 100 destinadas al espacio final de integración (PPS).

De estos presupuestos, la teoría y la práctica se muestran como ámbitos mutuamente constitutivos que definen una dinámica específica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, los criterios de intensidad de la práctica, apuntan a evitar interpretaciones fragmentarias. El estudiante a lo largo de su carrera, “incorpora” saberes teóricos y prácticos, y a su vez prácticas de intervención en el medio, cuyas finalidades definen en gran parte el perfil profesional del graduado. Por ello, las carreras de grado deberían garantizar ámbitos y modalidades de formación teórica-práctica que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con la intencionalidad formativa. En este marco cada Universidad, atendiendo al contexto socioeconómico y al tipo de inserción laboral de sus graduados, podrá contemplar diversas formas de llevar adelante estos espacios.

Respecto de las PPS, las mismas se plantean como “un espacio final de integración, donde el estudiante deberá enfrentar situaciones similares a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional” ([Resolución N°3400/17](#)). Como he adelantado, desde los estándares de acreditación para la carrera, los planes de estudio deben incorporar la PPS como espacio curricular específico, y establecer las asignaturas requeridas como correlativas.

Desde los marcos normativos para la carrera de Contador, se proponen algunos trabajos o actividades que podrán ser reconocidas como PPS: a) pasantías, y/u otro tipo de prácticas, por ejemplo “asistencia técnica”, “becas de trabajo”, “proyecto de investigación aplicada”; b) experiencia laboral relacionada con aspectos de la profesión; y c) trabajos y/o documentos integradores de aplicación profesional, desarrollados en espacios curriculares (seminarios de práctica o talleres).

Cada Unidad Académica que ofrezca la carrera es responsable de definir los procesos, controlar su efectivo cumplimiento y proveer los recursos necesarios para que las prácticas sean realizadas, alcanzando los objetivos curriculares previstos.

#### **4.2 Las intencionalidades formativas de la PPS desde el curriculum del Contador Público**

En el marco de los procesos de evaluación y acreditación señalados, la Carrera de Contador Público de la UNNE cuenta con nuevo plan de estudios desde 2018 aprobado por la Resolución N°142/18 C.S.-UNNE. El mismo se estructura en asignaturas con una secuencia de cursado, con contenidos delimitados y separados entre sí, lo cual lo tipifica como un “curriculum de colección” (Bernstein, 1988) o uno de tipo “lineal o por asignaturas” (Díaz Barriga F., 1990).

De manera propositiva, el plan pretende que la enseñanza en la carrera debe sustentarse en enfoques que superen las modalidades tradicionales por otros que generen aprendizajes significativos. Reconoce que la dinámica que asumen la formación teórica y práctica deberían adecuarse, integrarse, relacionarse de manera constante, a fin de evitar interpretaciones fragmentarias y reduccionistas de la práctica en general.

Desde allí, se argumenta que todas las áreas curriculares del plan de estudios deberían aportar a esa vinculación, mediante el diseño de actividades de aprendizaje que posibiliten una comprensión integral del rol del Contador Público, y que favorezca su inserción en el campo profesional. Plantea la expectativa de generar ambientes y procesos de aprendizaje que promuevan la indagación abierta, el debate y la discusión, trascendiendo contenidos individuales de cada espacio curricular, donde los estudiantes pueden comprometerse activamente como actores partícipes de situaciones que propicien sus capacidades para resolverlas, las cuales serían similares a las que encontrará en su inserción en el ámbito laboral profesional.

De ese modo, lo “profesional” de la práctica en la formación de esta carrera alude a las experiencias de aproximación al mundo del trabajo y desempeño profesional que se desarrollan durante la formación inicial y con vistas a promover saberes ligados al “saber hacer”, al “saber ser” y al “saber estar”. Apunta a aprendizajes que contemple de manera integrada a la teoría y la práctica, la formación de aptitudes y la capacidad de desarrollar procedimientos propios de la carrera.

Sin embargo, varios autores coinciden en que el formato curricular por asignaturas no favorecería la generación de procesos de aprendizajes significativos e integrados, dado no consideran los principios constructivistas del aprendizaje (Díaz Barriga A., 2015). Se proponen con una “concepción mecanicista del aprendizaje humano” que genera una separación entre la institución formadora y la sociedad, y la fragmentación y desvinculación del conocimiento (Díaz Barriga F., 1990).

Los desafíos planteados por sistemas de evaluación y acreditación, llevan a las instituciones universitarias a tener que pensar sus curriculum desde un lugar poco habitual que incluya a la práctica como parte integral de la carrera. Sin embargo, en el caso descrito, así como se destina mayor carga horaria a la formación práctica dentro de las asignaturas, la tradición

atomizada de prácticas profesionales en espacios particulares, ubicadas al final de la secuencia propuesta por el currículo, continua presente.

Propone dos (2) asignaturas específicas denominadas Prácticas Profesionales Supervisadas: PPS 1 “Laboral, Judicial y Societaria” y PPS 2 “Contable e Impositiva y Laboral”, constituyendo actividades obligatorias para la obtención del título, y definidas como “espacios finales de integración” (5° año). Si bien por la naturaleza del espacio no deberían identificarse con áreas temáticas específicas, en este caso fueron propuestas con objetivos y contenidos formalizados en programas particulares.

Los propósitos formativos de las PPS incorporadas a la carrera de Contador Público, fueron definidos en una normativa que reglamenta su implementación ([Resolución N° 885/18 D-FCE UNNE](#)). Desde ella se señala que las PPS apuntan a vincular al estudiante con el campo de desempeño, en situaciones similares al ejercicio profesional, de modo tal que puedan poner en acción los saberes y competencias adquiridas en su formación, seleccionar las herramientas pertinentes para resolución de diferentes situaciones y/o casos, actuando con actitud crítica, independiente e innovadora en la resolución de situaciones y/o casos planteados.

Sobre su intencionalidad se puede advertir que, los propósitos están marcados por una lógica dominante tecnicista medios-fines. De ese modo, la formación del profesional se relaciona con la apropiación de saberes y técnicas producidas por las comunidades académicas que deben ser “dominados”, para luego ser aplicadas en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional.

Ello se desprende y vincula al perfil de formación del Contador Público: apunta a formar a un graduado capaz de: a) conocer y analizar la disciplina contable, su fundamentación doctrinaria y la regulación normativa; b) aplicar métodos, procedimientos y criterios de la Contabilidad; c) desarrollar la reflexión crítica y comprensiva en la selección y aplicación del marco normativo para el ejercicio profesional; y d) lograr habilidades para realizar trabajo en equipos interdisciplinarios con otros profesionales, tanto en el ámbito público como privado ([extracto Resolución N°142/18 Plan de Estudios](#)).

Considerando el perfil propuesto, el sentido dado a las prácticas profesionales, enmarcada en asignaturas particulares, se trabajarán en teorizaciones y técnicas acumuladas por la tradición en el campo y espacios de práctica donde se analizan casos y se aplican y transfieren esos saberes. Al respecto, recurriendo al análisis de Donald Schön, argumentaba que “*la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos*” (1992:17). Sin embargo, el autor problematiza esta concepción dado que, la vida profesional se desarrolla en contextos de indeterminaciones y situaciones imprevisibles, donde el saber acumulado no siempre funciona o alcanza. Esas zonas “indeterminadas” se han convertido en objeto central de la comprensión de la práctica profesional.

En suma, si bien el plan de estudios se propone discursivamente una mayor articulación e integración de la formación práctica, tanto en las diferentes asignaturas a lo largo de la carrera como con la inclusión de espacios de “prácticum”, continúa mostrando la tradicional separación entre momentos dedicados a la teoría y otros a la práctica. Asimismo, se mantiene

la atomización de prácticas profesionales en algunas unidades curriculares específicas, lo cual mostraría matices que los alejan de constituir un componente formativo transversal y estructurante. En este escenario, tal vez cierta innovación puede vislumbrarse a partir de las modalidades o formatos de lo que podría ser una PPS.

### 4.3 El perfil formativo de las PPS

Desde el plan de estudios se plantea que el ejercicio profesional del Contador Público está vinculado con la actividad de las organizaciones públicas y privadas, cualquiera sea su forma jurídica, persigan o no fines de lucro, y en el contexto en que dichas organizaciones se desenvuelven.

El Contador Público tiene como objeto de su profesión la "información" -contable, administrativa, económica y financiera- generada dentro de las organizaciones, interactuando éstas entre sí o en su vinculación con el contexto (CODECE, 2014). Su actividad puede ser desarrollada tanto en forma independiente como en relación de dependencia. El desempeño en relación de dependencia, implica el diseño y administración de sistemas integrados de información de las organizaciones. Esto hace que el rol del contador sea el de "elaborador, analista, evaluador y comunicador de la información", para lograr la eficacia, eficiencia y sustentabilidad del proceso decisorio y el control de la gestión. Como profesional independiente actúa como asesor, consultor, auditor, síndico o auxiliar de la justicia, en temas específicos que la organización le requiera (Resolución N°142/18 CS- UNNE).

A partir de ello, abordamos con mayor especificidad cómo se traducen las intenciones formativas expuestas en el currículo al desarrollo las PPS. Veremos se presentan tanto como asignaturas con contenidos particulares, pero a la vez se proponen institucionalmente diferentes "modalidades" que pueden asumir, las cuales incorporan estrategias y obligaciones académicas, sistemas de evaluación, tutoría y acompañamiento particulares.

Así, las PPS se proponen como un formato de unidad curricular, expresada en prácticas ubicadas de manera consecutiva al final de la carrera (PPS 1 y PPS 2).<sup>1</sup> Este modo de considerar a las PPS atañe al formato clásico que sostiene un orden secuencial en el aprendizaje en el cual, primero se apropia la teoría y luego ésta se lleva a la práctica a los efectos de ser aplicada. Se privilegia una racionalidad técnica en la que la práctica solo es vista como campo de aplicación de la teoría y no como generadora de conocimiento nuevo.

En este sentido la teoría aparece como estructurante de la práctica, pero aún necesita que el profesional además de "saber", pueda "hacer". Allí es donde emerge la consideración de los contextos de desempeño profesional, y donde se podría situar el desarrollo de la práctica profesional, como modo de contactar estudiantes con esas situaciones.

Las distintas formas que pueden adoptar reflejan un arreglo de objetivos, personas, tiempos y secuencias que crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos. Existen diferentes tipos de formación que recurren a dispositivos donde las prácticas se integran al contexto de desempeño y trabajo, las prácticas preprofesionales realizadas en alternancia entre el ambiente educativo y el laboral, las situaciones de simulación en ambientes áulicos y las clases teórico- prácticas (Souto, 2007).

Institucionalmente se han propuesto diferentes modalidades que pueden adoptar las PPS ([Resolución N°885/18 D FCE UNNE](#)):

A: En estudios contables, empresas, establecimientos u organismos públicos o privados que hayan firmado convenio con la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) a tal fin.

B: En estudios contables, empresas, establecimientos u organismos públicos o privados que acrediten a través de la certificación que requiera la FCE que el estudiante desempeña tareas laborales en la misma. Dichas tareas deberán estar directamente relacionadas con las actividades profesionales de la carrera, y deberán estar convenientemente convalidadas como PPS.

C: Pasantías desarrolladas en establecimientos u organismos públicos o privados, surgidas de un acuerdo entre la FCE y las entidades que reciban pasantes, según el marco normativo correspondiente. La convalidación de cada pasantía como PPS deberá ser aprobada convenientemente.

D: Realización de trabajos integradores de aplicación desarrollados en los espacios curriculares de PPS.

Estas “modalidades”, en realidad refieren a contextos y espacios de lo que podría acreditarse para el espacio curricular. La normativa no tipifica, ni desarrolla definiciones que clarifique y distinga la orientación de cada una. Ello no representa una cuestión menor dado que institucionalmente se puede propiciar la utilización de estos formatos con fines que no son educativos. Esta situación ha sido advertida, y fundamentó la modificación (en 2008) de la ley que regula el sistema de pasantías educativas en Argentina.

En una primera lectura de estas “modalidades” se advierte que algunas pueden definirse, a partir del lugar de realización y actores que intervienen en la formación, como “externas” (A; B; C) y otra “interna” (D).

Esta última, se apoya en una mirada tradicional de las estrategias, más allá de que puedan incorporarse el análisis de situaciones reales, sitúa la práctica en el contexto físico del espacio de la Universidad como el ámbito para su desarrollo. Específicamente propone que la misma “se realizará a través del análisis de un caso real seleccionado por grupos de estudiantes, sobre el cual deberán abordar un objeto de estudio”. Las problemáticas presentadas estarán en relación con las competencias profesionales y deben permitir la integración de conocimientos y procedimientos. El trabajo se enmarca en las asignaturas PPS, donde el equipo docente, “acompañará” y “supervisará” el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada grupo debe producir un “trabajo integrador final” en el que estén contempladas el análisis de los aspectos conceptuales abordados y las propuestas de solución para el caso, y un informe técnico para el responsable de la organización estudiada. La evaluación que se plantea es tanto individual como grupal del proceso, con instancias de evaluación parcial y final del Trabajo Integrador y la defensa del mismo. Claramente esta modalidad refleja una opción tradicional de desarrollo de la práctica. Asentada en el análisis de casos reales, pero trabajados en el ámbito del aula, con el docente de la asignatura como “supervisor”, desarrollada en grupo, y con objetivos y metodologías de enseñanza y evaluación clásicas de exámenes parciales y finales.

En tanto, las externas (modalidad A, B, C) marcarían cierta innovación curricular para esta carrera, dado supone reconocer otros espacios, distintos al aula universitaria, para la formación. Desde la normativa de la Facultad (Resolución N°885/18) se plantea que el estudiante que realice la práctica en estas modalidades (A, B y C) acreditará la carga horaria establecida en el plan de estudios en la entidad en que la desarrolla. Ello se enmarca en un “*plan de trabajo*” a presentar por cada estudiante, “el cual deberá contener especificaciones de la actividad a realizar vinculada al perfil profesional, y el acuerdo de la entidad externa receptora”. Asimismo, prevé que el proceso de formación será acompañado por un tutor responsable designado por la entidad externa, y por un docente supervisor de la Facultad, que “monitoreará la actividad del estudiante en la institución receptora”. De ese modo, se plantea una situación particular respecto a los otros sujetos intervinientes en la actividad de estudiantes “practicantes”. No solo intervienen ellos mismos y los docentes universitarios sino, a la vez y con rol determinante, el “tutor” de la entidad externa.

Como parte de sus obligaciones, el estudiante elaborará un informe final de su PPS, donde dará cuenta de las actividades realizadas, el cual deberá defender en instancia de mesa de examen final. El mismo será acompañado por otros dos informes, uno del responsable de la entidad externa y otro del docente supervisor.

Siguiendo a [Zabalza \(2013\)](#) podría considerarse que estas modalidades de prácticas externas plantean, de manera incipiente, un cambio en la visión al sentido excluyente del aula universitaria como contexto formativo. De ese modo, nuevos actores ingresan como parte del plan de formación, donde tanto la facultad como su cuerpo docente compartirán la tarea formativa con otras organizaciones y profesionales del medio. Este tipo de prácticas, sostienen que se enriquecen los escenarios de formación y sus contenidos. Los estudiantes se forman a través de las disciplinas académicas y estrategias didácticas del ámbito universitario, pero también a través de la participación en actividades de tipo profesional guiadas y supervisadas por profesionales en ejercicio ([Zabalza, 2006](#)).

Desde una mirada favorable a este tipo de experiencias, podría decirse que efectivamente se amplía el contexto para el aprendizaje a los ámbitos y situaciones del trabajo profesional. Ello facilitaría la interrelación de dimensiones teóricas y prácticas para la comprensión y el dominio de los saberes profesionales. Varios autores ([Marhuenda, 2018](#); [De Ibarrola, 2004](#); [Onsteck, 1994](#)) han planteado que la práctica dentro de espacios laborales, y la participación en el proceso de trabajo presentes en ellos, generan situaciones de aprendizaje profesional.

[Onsteck \(1994\)](#) argumentaba que las prácticas configuradas en un contexto laboral real se convierten en un entorno didáctico. No obstante, advierte que la formación en esos espacios implica seguir estrategias pedagógicas que, si bien tendrán particularidades, la misma reunirá elementos de base que la organice: se apoye en un plan explicitado, tenga objetivos, cuente con un formador, en el uso de material sistematizado y la evaluación. Entramos con ello en el ámbito más estricto de la formación y de su calidad. La práctica profesional, no debería constituir una mera aproximación y ejecución de tareas en los contextos profesionales, sino una nueva manera de afrontar su formación diversificando los escenarios y agentes formativos y enrique-



ciendo los significados de las cosas que van aprendiendo. Particularmente que la experiencia sea formativa y cumpla sus objetivos de aprendizaje.

Al respecto, desde la normativa hay un supuesto de que todos esos espacios de prácticas externas vinculadas al mundo del trabajo profesional serían formativos. Sin embargo, se tiende a ignorar el problema de que quizás la mayoría de los espacios laborales, no están configurados de la manera más propicia para generar, gestionar y apoyar entornos de aprendizaje (Fuller y Unwin, 2019).

Por otra parte, debe advertirse que los roles de los estudiantes y compromisos que deben asumir en las prácticas externas se modificarían. Asumirían responsabilidades y tareas diferentes a las académicas, al tener que responder a las demandas laborales y profesionales que les plantean en esos contextos y las de los sujetos con que se relacionarán en ellos.

Ahora bien, más allá de la innovación que podrían representar las PPS externas, la forma de evaluación propuesta mostraría un retorno al modo academicista clásico, reflejada en la mesa examinadora final, o sea cerrando sobre sí misma y sobre su propia lógica la valoración y modo de acreditar los aprendizajes “profesionales” desarrollados en esos otros ámbitos.

#### **4.4 Lógicas desde las que se significa y configura la “práctica profesional”**

En este último punto de análisis busco recapitular lo trabajado y realizar una reflexión sobre la intención de las PPS como parte de la curricula formativa, intentando responder a: ¿para qué se proponen como parte de la carrera? Partiendo de los supuestos que subyacen en los enunciados propositivos sobre las PPS, construí algunas referencias que muestran ciertas “lógicas” desde la cual se configuran estos espacios como de aplicación y desempeño en situaciones profesionales, y de evaluación de lo aprendido a lo largo de la carrera.

Desde el análisis de las PPS, prima una “lógica de la aplicación y desempeño”, configurándolas en un espacio donde el contenido desarrollado a lo largo de la carrera deberá ser puesto a disposición de las situaciones que se plantean como parte de los contextos donde tienen lugar. Básicamente reflejan la racionalidad técnica (aplicación de contenidos desarrollados) con la posibilidad de utilizarlos y de ellos obtener algún tipo de experiencia. De ese modo, permanece vigente una concepción que considera estas prácticas como ámbito de instrumentación y de aplicación, a las cuales se accede en un momento de la secuencia curricular para hacer uso de la teoría-técnicas aprendidas.

Como he dado cuenta en los formatos propuestos, el desarrollo de prácticas aparece ligado a una “lógica situacional”, al estar basados en “casos o espacios reales” donde se producen los hechos y procesos vinculados a la profesión, y que requieren de esos otros ámbitos diferentes al académico de la Universidad. El acercarse a situaciones reales de desempeño, supone que lo que ocurre en la institución educativa tiene una entidad diferente respecto del quehacer técnico-profesional del Contador Público. Sin embargo, desde lo discursivo de los reglamentos no se identifican objetivos claros de aprendizaje sino más bien todo se “diluye” en una suerte de idealización de la presencia y el desempeño, que a priori no aseguran aprendizajes. De ese modo se da primacía a lo “profesional” de la práctica en la formación aludiendo a la experiencia de aproximación al mundo laboral.

En relación con ellas, también se vislumbra su “lógica de momento de evaluación”, desde la cual se establece como una instancia curricular para que sus estudiantes demuestren haberse apropiado del bagaje teórico-instrumental propuesto por la carrera. Se asigna a un par de unidades curriculares, definidas como espacios de aprendizaje, la connotación de ser uno de aplicación, integración y evaluación de la multiplicidad de contenidos que previamente aparecían como compartimentados.

En suma, en conjunto las lógicas identificadas (desempeño-situacional-evaluación) dan cuenta de unas PPS, al menos desde la expectativa curricular, de espacios para el “aprendizaje experiencial”. Esto sería un aprendizaje que se alcanza a través de la experiencia práctica y personal del estudiante-aprendiz en determinados contextos y situaciones. Se trata de aprendizajes que se realizan, fuera del contexto convencional de las aulas, y se asienta en establecer toda una red de conexiones entre lo que los estudiantes pueden hacer en el “centro de práctica” (estudio contable, empresa, organismo público, etc.) con lo que han aprendido en las aulas.

Claramente esta perspectiva de las PPS como “experiencias en el desempeño” plantea un hacer institucional mucho más complejo que el simple “envío” de estudiantes a organizaciones externas para acreditación de prácticas. Ellas hacen referencia a una noción de prácticas complejas (Feldman, 2001), las cuales sólo se aprenderían en la práctica misma. Por ello desde el currículum que propone prácticas que ayudan a los estudiantes a adquirir las formas del “arte” que resultan ser esenciales para el desempeño de una determinada actuación profesional. Según Feldman (2001) es necesario inducir a los estudiantes en este tipo de aprendizajes, para definir a un ambiente especial que intenta producir las condiciones reales de desempeño de la práctica social, pero en situaciones protegidas, en las cuales la práctica del estudiante “aprendiz” se desarrolla junto al experto. Justamente las dimensiones y condiciones del desarrollo de estos espacios, y los saberes y aprendizajes que se desarrollarán con estas PPS podrían ser objeto de análisis con el currículum en acción, cuando los estudiantes de la Carrera de Contador Público transiten los espacios.

Desde una mirada que se asiente en el carácter integral de los espacios de prácticas profesionales como componente de la formación de universitarios, aparece necesario establecer la responsabilidad compartida entre la universidad, los actores del campo profesional y la sociedad en su conjunto. Para alcanzar los objetivos de adquisición de competencias del actuar profesional y la reflexión sobre los contextos de desempeño, no es suficiente que sus estudiante solo estén presentes en el entorno profesional como un “participante periférico” (en términos de Lave y Wenger), sino que debería permitirse su presencia de “aprendiz” en un entorno basado en la “participación guiada” para que pueda “apropiarse participando” (Rogoff, 1997) de lo que recomienda y demanda el currículum de su carrera.

## 5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo pusimos en discusión ciertos aspectos vinculados a la formación en prácticas profesionales en carreras universitarias. Las relaciones entre teoría, práctica y

desempeño profesional adquieren un grado de relevancia curricular especial en ciertas carreras denominadas de interés público.

El análisis centrado en la carrera de Contador Público de la UNNE, aborda la propuesta de su nuevo plan de estudios con unidades curriculares específicas referidas al desempeño de prácticas profesionales y las modalidades que se prevén. El trabajo se basó en un análisis documental acerca de cómo la Facultad de Ciencias Económicas organiza el espacio para su implementación a partir del año 2023.

Desde una mirada que recuperó algunas dimensiones epistemológicas, institucionales y curriculares, ha sido posible reconocer y analizar, las intencionalidades y sentidos que orientan las PPS. Este tipo de espacios curriculares no solo plantean la complejidad de articular teoría y práctica, sino que también se le asigna la función de ser “profesionalizantes”. Esto comprendido por la propuesta de carrera aludiendo a las experiencias de aproximación al mundo del trabajo donde se apliquen saberes aprendidos a lo largo de la carrera en los contextos del desempeño profesional. De ese modo, da primacía al desempeño como forma de desarrollar un saber experiencial basado en lo práctico-profesional-situacional.

Desde la revisión del plan de estudio, ha sido posible advertir una propuesta curricular que organiza sus diferentes asignaturas en espacios que continúan delimitando momentos de teoría y otros de práctica. También mantiene en el último tramo de la formación la propuesta de unidades específicas asentadas en la práctica como posibilidad de contribuir a la comprensión del mundo profesional, y a la integración entre teoría y práctica, cuando ella debería darse de manera transversal a lo largo de la formación universitaria.

No obstante, la inclusión de estos espacios se puede valorar como un aspecto novedoso en la propuesta de la carrera, sobre todo por la incorporación de otros contextos diferentes al ámbito académico como espacios para el aprendizaje. Desde allí se indica que la práctica en situaciones reales que incumben al campo profesional, están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad y al aprender haciendo.

Ahora bien, el desafío de la propuesta reside en construirlos como espacios de formación y aprendizaje. Superadas las instancias de organización requeridas por el proceso de acreditación, con el curriculum en acción, se requeriría un trabajo que apunte a la conformación e implementación de proyectos educativos de PPS que constituyan experiencias relevantes en la formación de sus estudiantes, sean internas o externas. Un primer llamado de atención puede advertirse al identificar “distanciamientos” entre el sentido dado a las PPS desde el plan y las modalidades, contenidos y estrategias de los programas de las asignaturas particulares.

Si bien su inclusión curricular apunta a conformar espacios con cierta innovación, orientados conceptualmente por las ideas de integración, transversales, participativas, acompañadas, reflexivas, etc., las PPS proyectadas terminan reflejando una organización que se asienta en una propuesta más bien tradicional de la práctica. Marcada por el predominio de una racionalidad técnica, como momento de aplicación de los contenidos, que no enfatiza el desarrollo de nuevos aprendizajes (solo la aplicación de los adquiridos) como tampoco estaría asegurada la posibilidad de ejecución de alguna de las actividades reservadas para la profesión.

En este sentido resulta importante considerar que, antes que mostrar un programa o una oferta de modalidades amplia y variada, los estudiantes aprendan durante ese proceso. Allí reside la legitimidad de la inclusión de prácticas profesionales en el plan de estudio, y lo que constituirá el criterio clave para su valoración como parte de la formación: que estudiantes realicen y obtengan aprendizajes relevantes de las experiencias que desarrollen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, B. (1988). *Acerca del currículum*. Capítulo IV. España: Akal.

CEDEFOP. (2011). Vocational education and training at higher qualification levels, Research Paper,15. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

De Ibarrola, M. (2004). Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición. Herramientas para la transformación, 27. Cinterfor: OIT.

Díaz Barriga, A. (2015). Currículo: tensiones conceptuales y prácticas. En Díaz Barriga A. *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Díaz Barriga, F.; Lule, M.; Rojas, S. y Saad, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 105-117. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz Barriga, F. (2006). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En Díaz Barriga F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Feldman, D. (2017). Conferencia: Perspectivas teórico-metodológicas para la revisión de los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Humanidades UNNE. Realizada el 29 de septiembre de 2017, Resistencia (Chaco). [https://hum.unne.edu.ar/academica/jornada/conferencia\\_feldman.pdf](https://hum.unne.edu.ar/academica/jornada/conferencia_feldman.pdf)

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2001). El contenido como conocimiento escolar. Manuscrito no publicado. FFyL UBA.

Ferry, G. (1997). La formación: dinámica del desarrollo personal. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fuller, A. y Unwin, L. (2019). Improving Workplace Capacity as the prerequisite for Effective Work-based Learning: A Co-production Approach. En Bahl, Anke; Dietzen, Agnes (Eds.) *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education*. Bonn: UNEVOC Network Contribution.

Gimeno Sacristan, J. (2010). “¿Qué significa el currículum?”. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lucarelli, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós .

Marhuenda, F. (2018). Learning at work: Researching personal development and competence building in work integration companies. *Educator*, 54(2), 491-509.

Onsteck, J. (1994) El aprendizaje en el puesto de trabajo. *Revista de Formación profesional* 5, CEDEFOP.

Riquelme, G. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017*. Buenos Aires: INET.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, J. et al. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sassera, J. (2014). *Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes* (Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires).

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. (2013). El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Buenos Aires: OPFyL-UBA.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Revista Hologramática (UNLZ)*, 26(2), 115- 153.

Steiman, J. (2019). La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación. *RAES*, 11(18), 24-42.

Wenger, E. (2001). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.

Zabalza, M. (2013). El prácticum como contexto de aprendizaje. En Muñoz Carril, P.C. *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. España: Ministerio de Educación.

Zabalza, M. (2009). Practicum y formación. ¿En qué puede formar el Practicum? En Raposo Rivas, M., Martínez Filgueira, M. E., Lodeiro Enjo, L., Fernández de la Iglesia, J. C., y Pérez Abellás, A. (Coords.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

### **Normativa utilizada**

CODECE (2014) Documento Base Final para la acreditación de la carrera de Contador Público. Disponible en: <http://www.codece.com.ar/docs/Documento%20Base%20CODECE%20Dic%202014.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste, (2020). Informe de evaluación externa de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en: <https://www.eco.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2021/07/CONEAU-IF-2020-89093424-APN-DACCONEAU.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste, 2009. Resolución N°129/09 CS (UNNE) Adhesión al Sistema de Pasantías Educativas creada por la Ley Nacional N°26.427, que rige en el ámbito del Sistema Educativo Nacional, destinado a estudiantes de Educación Superior. Disponible en: [https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/129\\_09cs.pdf](https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/129_09cs.pdf)



Ministerio de Educación de la Nación, 2017. Resolución N°3400/17 ME Contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Contador Público. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESOL3400-17.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste, 2018. Resolución N°142/18 CS (UNNE). Plan de Estudio de la Carrera de Contador Público. Disponible en: <https://www.eco.unne.edu.ar/wp-content/uploads/2021/06/PLAN-CP-2018-RES-142-18-1.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste, 2018. Resolución N°882/18 D-FCE (UNNE). Programa de PPS Laboral, Judicial y Societaria.

Universidad Nacional del Nordeste, 2018. Resolución N°883/18 D-FCE (UNNE). Programa de PPS Contable e Impositiva Laboral.

Universidad Nacional del Nordeste, 2018. Resolución N°885/18 D-FCE (UNNE). Reglamento de las PPS para la Carrera de Contador Público.

## CURRICULUM VITAE

### José Antonio Pozzer

Licenciado en Relaciones Laborales. Especialista en Docencia de la Educación Superior. Docente e investigador de la Facultad de Humanidades y de la Facultad de Ciencias Económicas (UNNE). Línea de investigación: formación y trabajo.

• <https://orcid.org/0000-0002-9631-7023>  
[japozzer@yahoo.com.ar](mailto:japozzer@yahoo.com.ar)

## NOTA

<sup>1</sup> En la PPS 1 “Laboral, Judicial y Societaria” propone la resolución de situaciones problemáticas y/o casos vinculados a la actuación profesional como perito, administrador, síndico (en sociedades comerciales o de otro tipo), liquidador o árbitro en el ámbito judicial. La PPS 2 “Contable e Impositiva Laboral” se orienta a la resolución de situaciones problemáticas y/o casos vinculados a la actuación profesional en las áreas contables, impositiva y laboral.