Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata).

Prácticas y Relatos sobre la enseñanza.

KAP MIRIAM, MARGARIA OSCAR y SABULSKY GABRIELA.

Cita:

KAP MIRIAM, MARGARIA OSCAR y SABULSKY GABRIELA (2019). *Prácticas y Relatos sobre la enseñanza*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/miriamkap/126

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/a7q

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

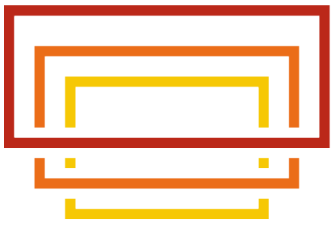
Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Prácticas y relatos sobre la enseñanza

Memorias 1eras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas
2das Jornadas de Aulas Abiertas

Miriam Kap
Oscar Magaria
Violeta Mertens
Gabriela Sabulsky
(editores)

Universidad Nacional de Mar del Plata
FCEyS Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos
Facultad de Ciencias Económicas
SAA Secretaría de Asuntos Académicos
FyPE Área de Formación Docente y Producción Educativa
UNC Universidad Nacional de Córdoba



Universidad Nacional de Mar del Plata

FCEyS | Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos

Facultad de Ciencias Económicas | SAA Secretaría de Asuntos Académicos

FyPE Área de Formación Docente y Producción Educativa

UNC Universidad Nacional de Córdoba

Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza

Memorias 1eras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas –

2das Jornadas de Aulas Abiertas

Facultad de Ciencias Económicas de la

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la

Universidad Nacional de Mar del Plata

Editores Responsables

Kap, Miriam

Margaría, Oscar

Mertens, Violeta

Sabulsky, Gabriela

Prácticas y relatos sobre la enseñanza: Memorias de las 1as. Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas y 2as. Jornadas de Aulas Abiertas / María Inés Ahumada ... [et al.]; editado por Miriam Kap ... [et al.]. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-544-910-7

1. Ciencias Económicas. 2. Enseñanza. 3. Pedagogía. I. Ahumada, María Inés. II. Kap, Miriam, ed.
CDD 330.071

Esta obra está bajo una Creative Commons Reconocimiento-NoComercial- SinObraDerivada Internacional 4.0

Sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza

Memorias 1eras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas –

2das Jornadas de Aulas Abiertas

Facultad de Ciencias Económicas de la
Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la
Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN DE LA OBRA

Al pensar la enseñanza en las Ciencias Económicas surgen interrogantes que se vinculan con la adecuación de las prácticas a los requerimientos propios de la disciplina, a nuevos conocimientos, a las particularidades de cada contexto, a las necesidades de comprensión de los estudiantes y, por supuesto, a las transformaciones que vienen de la mano de los entornos de alta disposición tecnológica y los cambios culturales que conllevan.

Estas preocupaciones llevaron a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba y a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata a desarrollar acciones de formación, capacitación y acompañamiento a docentes y cátedras movilizados por la innovación en los aspectos pedagógicos, además de los propiamente disciplinares, que se despliegan en las aulas universitarias.

Sumando las experiencias de estas unidades académicas, se propuso ampliar el ámbito de colaboración interinstitucional y, durante el 29 de abril y el 2 de mayo de 2019, se llevaron adelante –en el marco las 1eras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas y las 2das Jornadas de Aulas Abiertas–, encuentros presenciales y virtuales entre las dos Universidades. En dichas Jornadas se produjeron intercambios de experiencias que permitieron fortalecer la formación de docentes y estudiantes interesados en aspectos pedagógicos y didácticos y se generaron las bases para la conformación de una red de profesores en Ciencias Económicas y Sociales de universidades públicas del país que abrieron las puertas para pensar los modos de mejorar las prácticas de enseñanza así como discutir sobre iniciativas de investigación y extensión que se desarrollan en este ámbito específico de formación.

Son los múltiples relatos sobre la enseñanza los que recorren este libro y los que permiten seguir preguntándonos sobre el significado de la enseñanza en la universidad –en contextos, culturas, identidades e interfaces cambiantes–, donde se mixturan docencia, investigación, extensión en una posibilidad de creación y producción más allá de las fronteras que delimitan el tiempo y el espacio de la presencialidad.

PALABRAS CLAVE

Ciencias Económicas – Enseñanza – Extensión – Investigación – Innovación pedagógica — Narrativas y Relatos

Fecha de Publicación agosto de 2019

AUTORES

Ahumada	*María Inés*
Alday	*Adriana María*
Alonso	*Micaela*
Argento	*Rosa*
Arias	*Verónica*
Ascenzi	*Laura*
Barboza	*Milena*
Beltran	*Natacha*
Cargnelutti	*Jennifer*
Cáceres	*María de los Ángeles*
Caro	*Norma Patricia*
Casini	*Rosanna Beatriz*
Cassutti	*Marcela*
Ceballos Salas	*María Valentina*
Chromechek	*Lucas Fernando*
Crespi	*Germán*
Cuttica	*Mariela*
David	*María Laura*
De Paolis	*Claudia Cecilia*
Demo	*Silvia del Milagro*
Díaz	*María Julieta*
Diez Alberdi	*Ane Miren*
Ferro	*Flavia*
Flores	*Veronica Andrea*
García	*Gladys Susana*
García	*Mónica Viviana*
Giménez	*Miriam Mónica*
Giudice	*Adrián*
Grasso	*María Andrea*
Guajardo Molina	*Vanesa*
Guardiola	*Mariana*
Hammond	*Fernando*
Huanchicay	*Silvia Eliana*
Huergo	*Maria Consuelo*
Jaluf	*Marcelo Luis*
Jones	*Carola*
Kap	*Miriam*

Lanzetti	*Paula Fabiola*
Lencisa	*Silvina*
Lingua	*Matias*
Malamud	*Claudia*
Margaría	*Oscar*
Marzo	*Osvaldo Emanuel*
Maté	*Silvina Daniela*
Mertens	*Violeta*
Mina	*Jorge Juan*
Mosqueda	*Daniel Luis*
Murray	*Cristina*
Nahas	*Estefanía*
Negro Hang	*Frida*
Nicolas	*María Claudia*
Olmos	*Mariano*
Palacios	*Víctor*
Perez	*Diana Andrea*
Perona	*Eugenia*
Perrulli	*Cintia Daniela*
Quinta	*Karina*
Rabbia	*Evelín Mariel*
Racagni	*Josefina*
Righetti	*Andrea Fabiana*
Romero Trucco	*Amancay*
Sabulsky	*Gabriela*
Saffe	*Juan Andrés*
Sanchez	*Nicolás*
Sattler	*Silvana Andrea*
Saunders	*Shirley*
Stanecka	*Nancy Susana*
Trucchi	*Carlos*
Urriza	*Maria Marcela*
Vega	*Juan José*
Vreys	*Pablo Sebastian*
Yrustra	*Luscas*

AUTORIDADES

Decanos/as:

Mónica M. Biasone (FCEyS – UNMDP)

Jhon Boretto (FCE – UNC)

Vicedecanas

Catalina Alberto (FCE – UNC)

Miriam Berges (FCEyS – UNMDP)

Secretarias Académicas

Rosa Argento (FCE – UNC)

Esther Castro (FCEyS – UNMDP)

Subsecretario de Asuntos Académicos

Ricardo Descalzi (FCE – UNC)

COMITÉ ACADÉMICO

Mariana Maggio (UBA) / Liliana Sanjurjo (UNR) / Oscar Margaria (FCE–UNC) / Miriam Kap (FCEyS- UNMdP) / Gabriela Sabulsky (FCE-UNC) / Rosa Argento (FCE-UNC) / Ester Castro (FCEyS UNMPD /)María Artola (FCEyS- UNMdP) / Daniel Baino (FCEyS- UNMdP) / Luciana Barilaro (FCEyS- UNMdP) /Natacha Beltrán (FCE–UNC) / Ane Miren Diez Alberdi (FCEyS- UNMdP) / Mariana Funes (FCE–UNC) / Daniel Guzmán (FCEyS- UNMdP) / Carola Jones (FCE–UNC) / María José López (FCEyS- UNMdP) / Beatriz Lupín (FCEyS- UNMdP)/ Violeta Mertens (FCEyS- UNMdP) / Cristina Murray (FCEyS- UNMdP) / Verónica Pacheco (FCE–UNC) / Mariel Slavin (FCE-UNC) / Eliana Werbin (FCE-UNC) / María del Carmen Casal (FCEyS UNMPD)

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinación General: Miriam Kap (FCEyS- UNMdP) / Oscar Margaria (FCE – UNC)

Equipo: Cecilia Bottino / Nicolás Leon Ladydo (FCE–UNC) / Silvina Mate (FCEyS-UNMDP) / Violeta Mertens (FCEyS- UNMdP) / Gabriela Sabulsky (FCE–UNC) / Marcos Oviedo (FCE–UNC) / Florencia Molina (FCE–UNC)

SECRETARÍA TÉCNICA DE LAS JORNADAS

Violeta Mertens y Cecilia Bottino

Agradecimientos

Este libro es parte de un recorrido imaginado, diseñado, soñado por dos Universidades Nacionales que decidieron tomar el desafío de realizar las Primeras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas pensando en las práctifcas de enseñanza, investigación y extensipon de las Facultades de Ciencias Económicas.

La puesta en marcha de las Jornadas implicó aprendizaje, colaboración, energía, ideas y discusiones, pero también recursos, apoyos institucionales, diálogos y acompañamientos que permitieron plasmar esas ideas en acciones concretas.

Por la posibilidad de la realización, pero también por la posibilidad de pensar en nuevos espacios para compartir, deseamos agradecer a las autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) y de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (UNMdP) que apoyaron y acompañaron no sólo la realización de la Jornada sino todo el camino que implica la apertura a seguir pensando y conversando sobre los múltiples sentidos de enseñar y de aprender.

A Mariana Maggio y Liliana Sanjurjo por sus brillantes e inigualables aportes que permitieron mirar la práctica profesional docente y la enseñanza en la universidad con otros matices y sutilezas. A los panelistas y expositores, quienes generosamente pusieron a circular sus ideas para enriquecer nuestras prácticas.

Y, por supuesto, a todo el equipo de trabajo de las Jornadas, a todo el equipo técnico, a cada persona que leyó, aportó y contribuyó en cada detalle, sin quienes esta perturbación a lo cotidiano, hubiese sido imposible.

Por la oportunidad de habitar, desde cualquier rincón del mundo, universidades más abiertas, inclusivas y democráticas, por la posibilidad de seguir aprendiendo junto a otros desde sus prácticas y estilos, por la posibilidad de reconstruir las experiencias a través de relatos significativos y, por supuesto, por la posibilidad de pensar y construir una sociedad más justa e igualitaria, por todo, gracias.

Índice

AGRADECIMIENTOS 9

INTRODUCCIÓN 12

MESA 1 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 14

ACORTANDO DISTANCIAS EN EL VÍNCULO EDUCADOR-EDUCANDO. 16

COMENZAMOS JUGANDO… 24

EL ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA CURSADA COMO INSUMO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA. LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA DE POLÍTICA DE NEGOCIOS 32

LA CREACIÓN DE MOMENTOS 'EUREKA!' PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES 40

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO. EN LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN AL TURISMO DE LAS CARRERAS DE TÉCNICOS Y LICENCIADOS EN TURISMO. RELATO DE LA EXPERIENCIA 2018 47

"Y… EN QUÉ ANDAN LES PIBES?" 53

MESA 2 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 62

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA Y ESTADÍSTICA INFERENCIAL EN LA FCE UNC 65

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LICENCIATURA EN TURISMO DE LA UNMDP. 73

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ANTE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN LAS AULAS 80

EXPERIENCIA DESARROLLO DE IDEAS DE NEGOCIOS, PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN - UNC 83

LA PARTICULAR EXPERIENCIA DE RECIBIR A LOS INGRESANTES 90

SOBRE LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA. OBSERVAR PARA REDISEÑAR 97

MESA 3 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 109

ACOMPAÑAMIENTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE REDACCIÓN EN LA MATERIA METODOLOGÍA DE LA ECONOMÍA 111

EVALUAR LA EVALUACIÓN: A TRES AÑOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS CONSIGNAS PARA LOS TRABAJOS INTEGRADORES DE TECNO1 Y COMERCIO ELECTRÓNICO 117

LA CLASE COMO ÁGORA. UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA 124

LA CONTINUIDAD COMO HORIZONTE: OBSERVAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y ACOMPAÑAR LOS ESTUDIANTES. EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA 131

LAS TICS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE 142

LAS TICS EN INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA SOBRE DESEMPEÑO Y UTILIZACION DE MEDIOS TECNOLÓGICOS EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. UNC 149

MESA 4 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 159

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS NOTAS DE LOS PARCIALES DE INTRODUCCIÓN A LA MATEMÁTICA EN 2018 162

ARTICULACIÓN ESCUELA SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD: AFIANZAMIENTO DE LOS CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS 168

EL RESUMEN DE LA TUTORÍA ELABORADO Y COMPARTIDO POR LOS ESTUDIANTES 171

SUPERVISIÓN DE RESIDENTES DEL PROFESORADO EN ECONOMÍA DE LA UNMDP: LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS. 177

USO DE INDICADORES PSICOMÉTRICOS PARA LA OPTIMIZACIÓN DE CUESTIONARIOS. EXPERIENCIA EN LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESTADÍSTICA I 187

MESA 5 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 195

¡BUENA NOTICIA!!:" HAY OTROS MODOS DE ENSEÑAR Y APRENDER" 197

EL DESARROLLO DE MATERIALES DE ESTUDIO EN LA PRESENCIALIDAD 203

LA VIRTUALIDAD: UN DESAFÍO PARA EL INGRESO A LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES 210

PROPUESTA DIDÁCTICA CON TIC'S EN MATEMÁTICA FINANCIERA. UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN PRIMERA PERSONA 217

REFLEXIONES Y APRENDIZAJES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE UN MICROMASTER ON-LINE, MASIVO Y ABIERTO 221

ENSEÑAR A TRAVÉS DE CONTENIDO AUDIOVISUAL Y PRESENTACIONES MULTIMEDIA 224

PRESENTACIONES INTERACTIVAS COMO RECURSOS DISEÑADOS CON INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA 224

PISTAS QUE ANDAMIAN NUEVAS PRODUCCIONES 226

MESA 6 – COMPLEMENTARIEDAD CON LA VIRTUALIDAD Y DISEÑOS DE MATERIALES Y ENTORNOS EDUCATIVOS 228

ABORDANDO EL ESTUDIO DE LA CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN, APOYADOS EN LAS TIC´S, PARA ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA EN LA FCE – UNC. 231

DESIGN THINKING APLICADO AL DISEÑO DEL AULA VIRTUAL 240

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA (PID). APUNTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD 248

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA MATERIA COSTOS Y GESTIÓN II MEDIADAS POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. RELATO DE EXPERIENCIA DE NUESTRA AULA VIRTUAL DE LA PLATAFORMA MOODLE 255

MESA 7 – PROPUESTAS DE EXTENSIÓN 262

BIBLIOTECA 24 HS 264

EL SEMINARIO DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMUNITARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES, UNMDP, COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL 268

GRUPO DE EXTENSIÓN "ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA (ESYS): OTRA ECONOMÍA POSIBLE" 275

PROGRAMA LAZOS: EXPERIENCIA DE TRABAJO CONJUNTO ENTRE UNIVERSIDAD, ESTADO Y SECTOR PRODUCTIVO **280**

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN GESTIÓN - BANCOR - UNC FCE. CONSTRUYENDO SENTIDOS, APRENDIZAJES Y TRABAJO COLECTIVO. 285

SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN DE TRABAJOS DE CAMPO COMO BASE DE CONOCIMIENTO 292

Introducción

El libro *Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza* es una síntesis que permite recrear la Primera Jornada Virtual de Aulas Abiertas, un lugar que tiene por objeto compartir las presentaciones realizadas por docentes y adscriptos que se animaron a conversar sobre sus prácticas cotidianas, así como sus avances en investigación y experiencias de extensión despertando interés y expectativas en sus lectores y construyendo un espacion de inspiración para la realización de prácticas innovadoras.

Siguiendo a Jerome Bruner[1,] entendemos la potencia de los relatos y la capacidad que tienen las historias para permitirnos comprender las diferentes realidades o modelar la experiencia. Por ese motivo, elegimos el formato de narración que, sin perder la rigurosidad conceptual y académica, involucró diferentes medios para la presentación de las ideas, revalorizando la dimensión digital de la comunicación, que nos permitió anclajes en la presencialidad y en la virtualidad.

Múltiples fueron los temas abordados a través de los diferentes relatos, que abarcan aspectos referidos a los vínculos con los estudiantes, estrategias de enseñanza, elaboración de materiales, la tecnología, la escritura académica, la evaluación, gamificación, entre otras diversas temáticas que preocupan, motivan y desafían la tarea cotidiana de los docentes.

Las Jornadas constituyeron un espacio y un tiempo para compartir todas estas experiencias, reflexiones y propuestas de extensión de las y los docentes de las Facultades organizadoras y de otras que se acercaron, interesadas por conocer o contar las suyas. Las acciones diseñadas se fundaron en un proyecto colaborativo que implicó –a la vez– la arquitectura de dispositivos que permitieran compartir prácticas de enseñanza, investigación y extensión y la construcción de una plataforma de diálogo y reflexión pedagógica y disciplinar con vistas a la formación docente continua.

Quienes organizamos las Jornadas creemos que es importante formalizar, a través de esta publicación, las exposiciones realizadas y dar difusión de las producciones, ya que cada uno de los trabajos presentados y los intercambios que se generaron poseen un gran valor formativo, que nos permiten revisar nuestras prácticas, aprender de colegas, descubrir nuevas líneas de trabajo y documentar nuestras acciones.

En las próximas páginas se podrá realizar un recorrido por cada una de las mesas desarrolladas, junto a las presentaciones de los y las expositoras, en las que nos aproximamos a los diferentes marcos conceptuales y metodológicos que les permitieron comprender la enseñanza, la investigación y la extensión como marcos constitutivos de sus prácticas en la universidad, a la vez que crear teoría para dar cuenta de la dimensión pedagógica de la enseñanza de las Ciencias Económicas.

Esperamos que la lectura de estas ponencias impulse el surgimiento de nuevas ideas, contagie el entusiasmo y permita seguir imaginando nuevas experiencias que tiendan puentes con nuestros estudiantes y con el aprendizaje.

1 Bruner, J. (2003) *La fabrica de historias.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

MESA 1 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Moderadoras: Florencia Molina y Jennifer Cargnelutti

Síntesis

En las primeras Jornadas de Aulas Virtuales, nos propusimos como comunidad educativa socializar y analizar las experiencias de trabajo en las aulas de los docentes en el campo de las Ciencias Económicas. En la mesa número uno, compuesta por relatos de experiencias, las diversas participaciones propiciaron un diálogo entre colegas respecto a preocupaciones comunes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y la exploración de alternativas para afrontar los desafíos de la masividad, de las características de los estudiantes hoy, del uso de recursos diversificados.

Ponencias

"Acortando distancias… en el vínculo educador-educando", de María Claudia Nicolás relata la experiencia llevada a cabo con los/as estudiantes de la cátedra de Contabilidad II de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba y socializa la reflexión sobre su propia práctica, los desafíos e interrogantes que la conducen y la importancia de crear lazos y vínculos entre quienes se encuentran en un mismo espacio de enseñanza y aprendizaje.

"Comenzamos jugando…", de Oscar Margaría, Josefina Racagni y Mariana Guardiol*a*, docentes de Introducción a la Matemática, presentan el diseño y evaluación de la "Clase 0". Los profesores trabajaron situados desde el enfoque del aprendizaje activo y a través del juego pusieron en marcha la propuesta destinada a los jóvenes ingresantes. Al finalizar la clase, la evaluación -a través de encuestas a los estudiantes- permitió al equipo docente reflexionar y rediseñar las estrategias didácticas empleadas para en las próximas instancias generar aprendizajes aún más significativos.

"*El análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la cursada como insumo de la propuesta metodológica. La experiencia de la cátedra de Política de Negocios*", de Rosa Argento y Paula Lanzetti socializa la experiencia de tomar encuestas en la mencionada asignatura. Las profesoras comentan cómo, a partir del análisis de los datos arrojados, se identifican problemas que permiten luego rediseñar las estrategias didácticas implementadas.

"La creación de Momentos 'Eureka!"" para docentes y estudiantes, de Frida Negro Hang comparte el proceso reflexivo que generó en sus prácticas la puesta en juego del momento Eureka con la intención de multiplicar en otros colegas interrogantes acerca del rol docente,el espacio del aula y las particularidades de los estudiantes.

El *"Programa de acompañamiento académico en la cátedra Introducción al Turismo de las carreras de Técnicos y Licenciados en Turismo"*, de Cristina Murray y Amancay Romero Trucco es un trabajo donde se comparten las estrategias construidas junto al Programa de Acompañamiento Académico perteneciente a la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el objetivo de mejorar los resultados académicos de los/as estudiantes de la carrera.

"Y... en qué andan les pibes?" de Sebastián Vreys y Micaela Alonso, profesores de la cátedra de Economía Social, en su escrito invitan a reflexionar en torno a los destinatarios de nuestras propuestas de enseñanza para conocer qué los caracteriza y, a través de ese reconocimiento, construir la oportunidad de diseñar estrategias de enseñanza relacionadas con sus lenguajes, intereses, y/o identidades culturales.

Síntesis de los principales aportes

Los debates producidos al interior de los foros de cada ponencia fueron múltiples y ricos para comenzar o continuar pensando las maneras en que construimos y mejoramos nuestras prácticas como docentes. Destacamos de ello los puntos más fuertemente dialogados: Sobre el sujeto del aprendizaje, se recuperó la importancia de conocer a quienes son nuestros estudiantes, sujetos de las propuestas de enseñanza que elaboramos, y el valor de crear lazos, habitar (a diferencia de solo ocupar) el aula con el otro; entendernos como sujetos responsables de una tarea por demás significativa: enseñar, mostrar, abrir puertas.

Las palabras de Eisner resonaron a propósito de las intervenciones realizadas: "La escuela que necesitamos tomará en serio la idea de que la firma personal del alumno, su modo distintivo de aprender y crear, es algo que debe preservarse y desarrollarse. No nos dedicamos a fabricar zapatos",y nos condujeron a preguntarnos ¿Cuál es el sentido del encuentro educativo en las aulas? ¿qué más se juega en el enseñar junto a seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar…? Sobre la importancia de crear propuestas de enseñanza con innovaciones y para acompañar al estudiante, fue posible ser conmovidos por una preocupación común: lo vincular en el aula, que interpela nuestras prácticas, tanto para quienes que se están animando a poner en juego otros dispositivos de vinculación (como grupos de whatsapp o a través de gmail, por ejemplo) como para los que no se animaban pero se encuentran, a través de lo compartido, pensando posibilidades. Nos preguntamos ¿cuáles son nuestros gestos con los estudiantes? ¿cuáles son los efectos del lenguaje en el aula? ¿cuál es el lenguaje que construímos con ellos, para ellos…? Es posible acortar distancia asumiendo nuevas maneras de enseñar y de proponer contenidos, en este sentido, abordamos la creatividad en la enseñanza y los procesos de acompañamiento. Graciela Frigerio y Gabriela Diker nos recuerdan que la práctica docente como práctica habilitante significa comprender que los educadores, junto con lo que enseñan, son capaces de habilitar a sus alumnos a recrear y resignificar lo recibido, abrir una puerta a que puedan poner en funcionamiento el saber fuera del marco de lo establecido escolarmente. Es decir, que pueda transmitirse una relación con el conocimiento y lograr como educador ser al alumno algo distinto de lo que las categorías indican que son o deben ser, despojarlos de normatividad y evitar que la elección de una dirección obture otras posibilidades. Esto retoma la dimensión del ser y ser con otros, ayudarles en el camino del aprender. Sobre la desmitificación y reflexión de la propia práctica, los diálogos en torno a lo antes mencionado propiciaron la apertura a nuevas pistas y opciones para "animarse más", asumir nuevos desafíos, conocer lo que están haciendo otros colegas y con ello comprender que es posible, deseable y provechoso habilitar otras actividades, otros espacios, otras maneras de relacionarse y enseñar.

Colectivamente construimos y seguimos pensando nuevos interrogantes, reflexiones y saberes en torno a la tarea de formar en Ciencias Económicas. Como moderadoras ha sido un placer compartir la experiencia en la virtualidad.

Acortando distancias en el vínculo educador-educando.

Eje en el que participa: Relato de experiencia

Materia / Comisión de referencia: CONTABILIDAD II

María Claudia Nicolas *mariacnicolas@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Quienes elegimos la carrera docente, generalmente, tenemos una fuerte vocación por enseñar, por entregar algo de nosotros mismos para que otros lo incorporen, lo transformen, lo capitalicen, y a la vez experimentamos, como devolución, un riquísimo aprendizaje de todo aquello que nos interpela como educadores y como personas. La educación sufre los efectos de los vertiginosos cambios de los tiempos, alteraciones de estructuras que parecían muy sólidas y arraigadas. Como docentes necesitamos adaptarnos a esos cambios revisando nuestras modalidades de abordar la enseñanza. En tal sentido urge atender un aspecto crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el **vínculo**. Si somos capaces de vincularnos de manera genuina con nuestros estudiantes podremos indagar qué necesidades tienen y qué dificultades atraviesan, para, a partir de allí emprender la búsqueda de estrategias de enseñanza. Para ello el docente debe disponer de tres ingredientes fundamentales: la humildad, la generosidad y la empatía. En este trabajo relato mi experiencia de poner énfasis en el vínculo con los estudiantes, los logros, las frustraciones, la motivación de seguir adelante, en una permanente búsqueda de mejorar mis prácticas de enseñanza.

Palabras claves: Enseñanza - comunicación - vínculo - masividad

1. CONTEXTO

Las reflexiones que comparto a continuación surgen de una mirada retrospectiva sobre mi trayectoria docente tanto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba como en la Universidad Blas Pascal. Vale destacar que recientemente he asumido la coordinación de una comisión en la materia Contabilidad II, en la Facultad de Ciencias Económicas, que me ha permitido tomar algunas decisiones metodológicas que se proponen acercar las distancias que se establecen con los estudiantes, tal como explicaré más adelante. La materia Contabilidad II se dicta para las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración en el 4to. semestre del Plan de Estudios. Durante el año 2018 se inscribieron 266 estudiantes, de los cuales 163 mostraron algún tipo de actuación académica. El equipo de la división está compuesto por una profesora adjunta (quien escribe), una profesora asistente y dos adscriptas.

2. EL VÍNCULO EN LA ENSEÑANZA

Educación y comunicación son dos aspectos indisociables de la práctica de enseñanza. Sólo es posible enseñar si logramos comunicarnos con nuestros estudiantes. Por eso, Burbules (1993) al definir el diálogo didáctico sostiene la necesidad de un reconocimiento del "otro", como sujeto social que forma parte de la situación de interacción. Agrega que el diálogo se caracteriza por un clima de participación abierta, que se guía por un espíritu de descubrimiento. El diálogo supone un compromiso con el proceso de intercambio, una disposición al logro de un entendimiento entre los participantes y algún tipo de transformación en relación a la situación previa a la comunicación. La masividad, sin dudas, atenta contra esta posibilidad, nos empuja a situaciones de anonimato, en las cuales es supuestamente imposible lograr identificar quién es quién y consecuentemente establecer un nivel de diálogo productivo.

Bian (2007) explica, en base a experimentos realizados, que del seguimiento del desempeño de "los mejores profesores" (como los denomina literalmente), observa características en común como una marcada preocupación por el aprendizaje y la importancia que asignan a los estudiantes como tales, pero fundamentalmente como personas. Para ello el docente acorta las distancias y se abre a la escucha de las necesidades y dificultades de quien está aprendiendo. A partir de esta mirada el diálogo se hace posible y con él todo lo que viene por añadidura. Por el contrario, aquellos casos en los que los profesores consideran estar por encima de los estudiantes, ser el centro de la enseñanza, la comunicación, que podría establecerse a través de una pregunta efectuada por el alumno, corre el riesgo de representar una oportunidad de duelo intelectual en el cual el profesor es el ganador, o bien la instancia en la que se puede poner en ridículo a quien pregunta. En esta situación se pierde toda posibilidad de diálogo y por consiguiente de generar aprendizajes.

3. REFLEXIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA

Mirando atrás y repasando como en una película el camino recorrido en la docencia universitaria, logro rescatar el proceso de crecimiento personal y profesional que fui experimentando. Mis modelos de profesores dictaban clases magistrales, y creo que no existía la posibilidad de salir de ese esquema…. no encuentro entre mis recuerdos otro tipo de clase que rompiera con esa estructura.

Cuando los modelos adquiridos operan en los modos de enseñanza y se manejan y naturalizan códigos de acción en la tarea docente que dan por admisibles prácticas desenfocadas del objetivo de la enseñanza, tiene que pasar algo importante que nos ponga de cara a la necesidad del cambio. Así fue que inicié un camino de búsqueda de herramientas pedagógicas que me permitieran "aprender a enseñar". Para ello asistí a varios cursos en los que se proponían dinámicas derivadas de la construcción del conocimiento, entre ellas actividades lúdicas, estudio de casos, utilización de instrumentos tecnológicos, etc.

En mi rol de profesora asistente no era sencillo incorporar tales innovaciones porque quien corría con la responsabilidad del rendimiento del estudiante era el profesor a cargo de la división. Por ello sólo era posible aplicar estrategias innovadoras en algunas clases, que si bien resultaban valiosas y en muchos casos cumplían con los objetivos planteados, eran parciales y sin continuidad.

En oportunidad de asumir un cargo como responsable de la división, todas aquellas innovaciones que hubiera deseado llevar a cabo en el pasado adquirían otra dimensión, verdaderamente estaba en mis manos ponerlas en práctica....animarme y estar dispuesta a correr el riesgo. Sin embargo era consciente que los cambios debían ser paulatinos y necesitaba enfocarme el algún aspecto que considerara nodal. Luego de establecer una serie de valores que me parecían importantes a la hora de

dar las clases, me detuve en uno, como base de cualquier otro desafío que podría encarar en el futuro: el **vínculo con los estudiantes.**

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Afrontar este desafío requería no solamente de mi iniciativa sino también de la predisposición y el apoyo del equipo de trabajo. No fue casualidad que las integrantes teníamos la misma inquietud y transitábamos también senderos de búsquedas de estrategias para el mejoramiento de la enseñanza. A ello se sumaba el equipo de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE), de la Facultad de Ciencias Económicas, permanentemente preocupados por facilitar la implementación de cambios en el proceso de enseñanza. Podía afirmar, sin riesgo a equivocarme, que los astros estaban alineados para iniciar un viaje hacia el cambio.

4.1 Nos apoyamos en la percepción audiovisual

Consideramos que el lenguaje audiovisual era un recurso potente para favorecer la comunicación con los estudiantes y que nos permitía acercarnos, inclusive, a quienes no asistían regularmente a clases. La primer tarea entonces era realizar un video breve, con la ayuda de personal del área Formación Docente y Producción Educativa (FyPE), en el que se explicaba la importancia del vínculo, observado desde sus tres aristas: docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-aula virtual-docente. En algún sentido, el video transmitía nuestra visión como equipo docente y era, a la vez, una invitación a construir ese vínculo con los estudiantes, a pesar de la masividad.

La materia se desarrollaba a través de clases teóricas (a las que asistían regularmente el 50 o 60% de estudiantes) y clases prácticas (conformadas por un 80% aproximado de estudiantes). Las clases teóricas tienen la intencionalidad de explicar los aspectos sustanciales de la asignatura por lo cual asumen frecuentemente un formato de clase expositiva. Sin embargo, frente a la preocupación constante de atender al vínculo, incorporé, en la medida en que el tema lo permitió, balances reales sobre los cuales proponía generar el debate. El intercambio en el aula debía ser un espacio de encuentro y para ello propiciaba ciertas estrategias que tendían a que, cada intervención en el diálogo por parte de un estudiante, fuera individualizada y personalizada. Tuve especial cuidado en el "modo" de comunicar, de invitar al diálogo, de generar confianza y un clima de la clase ameno que animara al grupo a exponer sus ideas. Un aspecto clave fue la forma de recibir y devolver al grupo cada aporte individualizado de un compañero. Una conclusión de este trabajo parece obvia, pero por ello no menos importante: reconocer y nombrar a los estudiantes por su nombre es una estrategia significativa que ayuda en la construcción de vínculos en la masividad.

Las clases prácticas se orientaron a la aplicación en concreto, sobre casos ya elaborados, de los conceptos y procedimientos desarrollos en las clases teóricas. En algunas clases prácticas se plantearon, a través de dinámicas de juegos y bajo la propuesta del trabajo en grupos, ejercicios contenidos en las guías de estudio. Es decir, utilizando el material con el que ya cuenta el alumno, se buscó incorporar cambios en el planteo de la clase. Se logró colocar al alumno frente al desafío de resolver una actividad por sí mismo y en colaboración con sus pares, permitiéndole desarrollar habilidades que posee y tal vez desconoce. Si bien los resultados positivos observados en la forma en que se involucran y vinculan los alumnos con este tipo de dinámicas están a la vista, los tiempos acotados de las clases tienen como consecuencia que se resuelva una menor cantidad de ejercicios prácticos y este hecho es tomado por el alumno como una desventaja al momento de sentarse a estudiar.

Por eso, además de presentar un trato muy considerado hacia los alumnos, intentaba recordar los nombres, al menos de los que más participaban. Esta actitud de individualizar a quien hacía una pregunta o aportaba algún comentario, a través del nombre, evidenciaba un efecto de sorpresa en los alumnos. Cuando llamaba a alguien por su nombre se miraban entre ellos y me miraban a mí, en una suerte de debate personal en cuanto a si era bueno o no para ellos que los reconociera. Con el tiempo pude observar que llamarlos por su nombre los hacía sentir "tenidos en cuenta".

4.2 Una clase cualquiera y un diálogo necesario

Un día cualquiera, en oportunidad de dictar la clase teórica, retomaba algunos conceptos importantes de la clase anterior a la espera de encontrar respuestas de parte de los estudiantes a los interrogantes planteados. Sus caras expresaban algo así como…. De qué está hablando profe? Repetía las preguntas incorporando otros conceptos que los ayudaran a asociar y reconocer el tema. Sus caras continuaban desencajadas. Me hundí en una profunda sensación de fracaso pedagógico y quedé paralizada. Fueron segundos en los que tenía que decidir qué hacer. No podía continuar con el tema como si nada pasara…. Pero tampoco podía repetir la clase anterior. Más bien debía indagar qué estaba pasando en sus cabezas y para ello debía acercarme…. Debía bajar de la tarima que forma parte de la estructura de casi todas las aulas en nuestra facultad, en la que nos ubicamos los que sabemos más que los estudiantes, los que detentamos el poder que nos confiere nuestra investidura, en resumen, los que protagonizamos la clase. Debía bajar… debía mirarlos a los ojos y pedirles que dejaran de lado cualquier sentimiento de temor y me explicaran con sinceridad qué les estaba pasando que no podían responder acerca de un tema ya desarrollado en otra clase. Evalué varios argumentos posibles en voz alta: no me entienden?, explico muy rápido?, el tema es muy complicado?, no tienen el tiempo para revisar un poco la clase anterior antes de entrar al aula?, etc., etc., etc.

El silencio me aturdía, nadie respondía…. Cuando de pronto una alumna levantó la mano diciendo que las clases se entendían y que se notaba el esfuerzo que yo ponía para que así fuera, pero que era un tema complicado al cual no le dedicó el tiempo que tal vez hubiera requerido para terminar de comprenderlo. Así fueron levantándose otras manos y otras y otras con varias justificaciones relacionadas con la complicación del tema. Pregunté entonces por qué no nos consultaban? Estamos disponibles en el aula, en los horarios de consulta, en el aula virtual… qué pasaba? La respuesta era contundente… tenemos un grupo de whatsapp en el que planteamos una duda y alguno de nosotros responde. Me parece magnífico les respondí, pero quién controla que la respuesta sea la correcta? Por muy buena intención que tenga el estudiante que responde puede tener un concepto errado del tema y arrastrar al resto del grupo en el mismo error, salvo que alguien se dé cuenta y lo enmiende. Agregué que tal vez sería necesario que alguien se encargara de moderar esas respuestas, alguien habilitado como un docente….. Mi reflexión era muy sensata, el único detalle era que ese docente debía ser yo o alguien de mi equipo y en ese caso me estaba haciendo un clavado hacia el fondo de una pileta en la que no sabía si podría encontrar agua….. Sí… tal cual lo está pensando el lector… accedí a que creen otro grupo (denominado Conta II con profesor para distinguirlo del otro) y me agreguen. Invité también a una de las docentes que me acompañan en el equipo, con quien compartimos muchas inquietudes relacionadas con la necesidad de generar cambios aún a riesgo de equivocarnos. Casi en simultáneo ambas escribimos un mensaje en el que explicábamos las pautas de nuestra intervención, indicando que responderíamos cuando fuera necesario, de manera no inmediata, dejando que el intercambio entre ellos fluyera normalmente.

4.3 Una propuesta diferente de comunicación y ….. el vínculo se hace posible

Con el tiempo bajar de la tarima se hacía una buena costumbre en el desarrollo de la clase, recorrer los pasillos del aula haciendo comentarios o preguntas mientras trataba el tema presentado me daba la sensación de una dinámica más relajada y amena. La cercanía y la individualización de los estudiantes aumentaba y se percibía un ambiente diferente. Los saludos en los pasillos de la facultad y la pregunta de cómo te fue en el parcial no faltaban.

El grupo de whatsapp funcionaba perfectamente. Los alumnos se consultaban entre ellos y, en general, sólo interveníamos para confirmar alguna respuesta o cuando la respuesta no estaba. También respondíamos cuestiones de organización. El uso de esta herramienta era muy controlado por los alumnos y no sentimos que significara una carga adicional importante. Cuatro o cinco alumnos se comunicaron por privado conmigo a lo largo del semestre, de un total de 200 contactos. La experiencia resultaba muy enriquecedora y la confianza que deposité en ellos al acceder a esta propuesta, era una hermosa lección para ambas partes (educador-educando).

Otra experiencia interesante se dio cuando, como propuesta de una de las integrantes de la cátedra, entregamos, a cada alumno, un papelito con una reflexión motivadora y un caramelo enganchado en el mismo. Esto ocurrió al finalizar la última evaluación parcial, los alumnos no salían de su asombro y agradecían el detalle. Sin embargo lo más curioso resultaba ser la reacción de otros docentes ajenos a la división, en sentido positivo y en sentido negativo, evidenciando que estábamos rompiendo estructuras.

Sin embargo mi expectativa no se cumplía… en principio una mejora en el vínculo debía generar una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. Me queda el sabor amargo de la duda de lo que pudo pasar en el medio, aquello que aún no puedo desentrañar. Quizás sea necesario revisar algunos aspectos de mi tarea docente y otros que tienen que ver con los alumnos específicamente. Tal vez sea producto de la convivencia de metodologías que venimos aplicando en el pasado (por ejemplo los instrumentos de evaluación) con estos cambios que no dejan de ser parciales aunque bien intencionados. Habrá que hacer frente al desafío….

5. RESULTADOS

Si bien no se ha realizado un desarrollo metodológico que permita brindar rigor científico al planteo del tema, se puede rescatar como indicio del efecto de la estrategia de enseñanza aplicada, la Encuesta de Opinión de Alumnos en la que éstos manifiestan, de manera escrita, su percepción sobre el desempeño docente. Esta encuesta se realiza al finalizar cada semestre y es administrada por la Secretaría de Asuntos Académicos de esta facultad. De un total de 160 alumnos que expresaron su opinión 114 manifestaron de distintas maneras (frases más cortas o más largas) la buena predisposición de las docentes. Los 46 restantes escribieron sin comentarios o no sabe no contesta o simplemente letras que completen el renglón.

Las encuestas remarcaban la disposición de las docentes, la amabilidad y el respeto en el trato, el esfuerzo por hacerse entender en las clases, la individualización de los alumnos por el nombre. La utilidad del grupo de WhatsApp fue mencionada por dos o tres alumnos por lo que se puede observar que, más allá de la herramienta en sí, lo que les quedó y apreciaron fue la dedicación y la disponibilidad de las docentes, que, de alguna manera, también se mostraba a través de la participación en dicho grupo. En definitiva, las encuestas reflejaban los efectos de atender a los vínculos, de tenerlos en cuenta, de preocuparse por ellos.

A continuación, retomo algunos comentarios que dan cuenta de ello:

"(…) Cuando muchos se les complicaba de entenderla, las profes armaron un grupo en WhatsApp y una consulta masiva diaria, lo cual estaba buenísimo para los q se le complicaba, así podían aprobar los parciales" (Encuesta anónima-SAA)

"Está bueno que la profesora Claudia lleve powerpoint de los temas de la cátedra incluyendo actividades y que las explique en clase. Siempre estuvo predispuesta a explicarnos cada diapositiva en manera completa sin basarse en lo que estaba escrito sino que explicaba el tema con ejemplos y demás. También me gustó que se preocupe por si entendíamos o no la clase, es destacable ya que ningún otro profesor lo hace" (Encuesta anónima-SAA)

"Excelente profesoras. Explican muy bien y responden todas las preguntas de los alumnos de una manera amable y respetuosa" (Encuesta anónima-SAA)

"Muy eficiente, las explicaciones y el apoyo que las profes daban era excelente, si tenías dudas ellas estaban disponibles para aclararlas, hubo tal vez un poco más de acercamiento entre las profes y los alumnos que hasta ahora por lo menos yo no había sentido o tenido en otras materias y cátedras. Y eso ayudó muchísimo porque estábamos más participativos en clases y es algo que los profes siempre nos marcan" (Encuesta anónima-SAA)

La importancia del tema amerita profundizar en el estudio del mismo llevando adelante métodos de investigación cualitativos y cuantitativos que reflejen estructuradamente los resultados de establecer modos de vinculación con los alumnos que demuestren la necesidad de ACORTAR DISTANCIAS….

6. CONCLUSIONES

Modificar estructuras aprendidas en cuanto a modos de enseñar no es fácil. Es cómodo manejarse en la seguridad de lo que se viene haciendo siempre sin reparar demasiado en si resulta o no sólo el advenimiento de la incomodidad y el aburrimiento en algún momento de la labor del educador al observarse entrando a un aula, desenrollando un discurso determinado y generando alguna que otra participación del alumno y saliendo con alguna sensación amarga, puede producir algunos ruidos que lo muevan a intentar cambios…. Eso me pasó una vez y otra vez … hasta que comprendí que era necesario hacer algo, por pequeño que pareciera. Y si bien podría armar una lista de desaciertos acumulados desde que comencé tímidamente hace algunos años con estas prácticas diferentes a las tradicionales, no dudo que es la forma de ir aprendiendo y replanteando la tarea docente para que resulte cada día más significativa.

Vale destacar que cuando se pone foco en el vínculo, en la cercanía con el estudiante, el docente debe ser muy cuidadoso de presentar reglas de juego claras que eviten la percepción, por parte del alumno, de que un docente cercano es un docente bueno y poco exigente; en contraposición a los profesores que ponen distancia y por lo tanto son inaccesibles y muy exigentes. Es necesario encontrar el sano equilibrio entre el acercamiento al educando para ayudarlo en su proceso y la firmeza de la necesidad de que ese proceso se cumpla bajo ciertas condiciones para hacer posible el aprendizaje.

Sin dudas, a partir de la experiencia planteada en este trabajo y releyendo las encuestas de los estudiantes, reafirmo el valor del vínculo docente-alumno y la validez de la confianza mutua. Y, consecuentemente, redoblo la apuesta al logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle con mayor espontaneidad y humanización, potenciando las condiciones personales tanto del educador como del educando.

Queda mucho por leer y aprender una vez decidido asumir este desafío. Hay que animarse a la humildad, a la generosidad y a la empatía. Queda mucho por compartir con quienes acuerdan con estas prácticas y trabajan en la misma sintonía para lograr la fuerza de un cambio verdadero, eficaz y sostenido. Es un trabajo arduo que no puede abordarse en soledad y que requiere de una gran convicción para no desistir en medio de las dificultades.

6. REFERENCIAS

BURBULES N., El diálogo en la enseñanza. *Teoría y práctica*, Amorrurtu, 1999.

BAIN, K. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, 2007.

Encuestas de Opinión de Alumnos- Secretaria de Asuntos Académicos de la FCE-UNC.

ANEXO

Muestra de respuestas en Aspectos Positivos en la Encuesta de Opinión de Alumnos que administra la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCE-UNC para la asignatura Contabilidad II – Div. María Claudia Nicolas.

La encuesta consulta sobre opiniones relacionadas con la materia y con los docentes. Al final existe un espacio en el que los estudiantes pueden escribir sobre aspectos positivos y negativos. Los siguientes son una muestra de los aspectos positivos y referidos principalmente al vínculo con los alumnos:

- Está bueno que la profesora Claudia lleve powerpoint de los temas de la cátedra incluyendo actividades y que las explique en clase. Siempre estuvo predispuesta a explicarnos cada diapositiva en manera completa sin basarse en lo que estaba escrito sino que explicaba el tema con ejemplos y demás. También me gustó que se preocupe por si entendíamos o no la clase, es destacable ya que ningún otro profesor lo hace.

- Excelente profesoras. Explican muy bien y responden todas las preguntas de los alumnos de una manera amable y respetuosa

- Excelente predisposición de los profesores

- Gran predisposición de las profesoras para ayudar

- Hubo muy buena predisposición de parte de las profesoras

- La profe del teórica explica bien, y su buena predisposición para enseñar y que aprendamos.

- La profe Nicolas siempre mostro su buena disposición es muy amable y explica muy bien.

- La profesora Nicolas siempre fue cordial y su manera de explicar fue la mejor, daban ganas de ir a su clase

- Las profesoras de esta cátedra, fueron enteramente disponibles para cualquier consulta. Se notaba el profesionalismo y la entrega en cada clase. La muestra de interés que demostraron sirve como ejemplo para que los demás profesores tomen esta iniciativa.

- Las profesoras muestran una gran preocupación por sus alumnos, de que puedan aprender bien los contenidos de la materia y no solo aprobar. Son buenas explicando y dedicadas. Y organizaron una clase adicional para dudas y consultas.

- Las profesoras tiene mucha predisposición a ayudar a los alumnos en lo que les haga falta, hay mucha profesionalidad, entusiasmo por parte de ellas. Saben mucho y saben cómo transmitirlo.

- Los profesores estaban siempre a disposición de cualquier duda o consulta de los alumno siempre y cuando podían responder siempre intentaban ser lo más claros posible en sus respuestas

- Lograron ayudarlos para que no se les complique. Fue un muy buen curso me encanto. Cuando muchos se les complicaba de entenderla, las profes armaron un grupo en WhatsApp y una consulta masiva diaria, lo cual estaba buenísimo para los q se le complicaba, así podían aprobar los parciales.

- Muy eficiente, las explicaciones y el apoyo que las profes daban era excelente, si tenías dudas ellas estaban disponibles para aclararlas, hubo tal vez un poco más de acercamiento entre las profes y los alumnos que hasta ahora por lo menos yo no había sentido o tenido en otras materias y cátedras. y eso ayudo muchísimo porque estábamos mas participativos en clases y es algo que los profes siempre nos marcan

- Primero que nada el buen trato hacia los alumnos y también la buena predisposición para responder dudas.

- Se compromete y saben cómo se llama cada alumno, no sos un número más, aprendes

- se esforzaron mucho para llegar a sus alumnos, y tratar de explicar los temas de muchas maneras

Comenzamos jugando…

Eje temático: Relatos de experiencia / Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Introducción a la Matemática / División Única

Oscar A. Margaría *oscarmargaria@gmail.com*

Josefina Racagni *jracagni@gmail.com*

Mariana Guardiola *mariana.guardiola@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

A fin de atemperar el primer encuentro de los estudiantes con la Facultad de Ciencias Económicas, se propuso la realización de una actividad en diciembre, durante el período de inscripción para el Ciclo de Nivelación y un tiempo antes de su inicio efectivo, que les permitiera vivenciar una clase del nivel superior, reconocer los espacios de la facultad y conocer a compañeros y docentes, que generara conciencia de la importancia de iniciar el estudio y revisión de los contenidos con anticipación al inicio del cursado.

En el diseño de la actividad llevada a cabo por el equipo docente de la asignatura Introducción a la Matemática, se trabajó con un enfoque basado en el aprendizaje activo, utilizando el juego como estrategia de aproximación a los contenidos y socialización, lográndose un impacto muy positivo para todos los implicados, estudiantes y profesores. A partir de esta actividad surgieron diferentes desafíos, incorporados a la propuesta áulica para el dictado del Ciclo de Nivelación 2019, y que constituyen un punto de partida para la reflexión y el rediseño permanente de las estrategias didácticas a emplear.

Palabras Clave: Ingreso a la Universidad – Ciclo de Nivelación – Introducción a la Matemática – Aprendizaje Activo – Juego.

1. CONTEXTO

La asignatura Introducción a la Matemática integra el Plan de Estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, formando parte del denominado Ciclo de Nivelación Común. El Plan de Estudios indica que este tramo busca "resolver la disparidad de nivel que se observa entre los alumnos que cada año ingresan a la Facultad, como estrategia superadora para mejorar el acceso, la permanencia y principalmente el rendimiento académico de los alumnos que aspiran a ingresar a la Facultad" (RHCS 367-2008)

Algunas características del cursado de la asignatura:

- El programa, establecido en función de los contenidos mínimos fijados en el Plan de Estudios, comprende en gran parte temas ya desarrollados en el nivel medio, aunque algunos de ellos de manera no generalizada.
- La carga horaria de la asignatura se distribuye en catorce clases de dos horas, más las evaluaciones parciales (dos más un recuperatorio) y el examen final.
- Las clases se desarrollan dividiendo los alumnos inscriptos en dieciséis comisiones distribuidas en turnos mañana, tarde y noche.

- Las clases y evaluaciones parciales se desarrollan en un período breve (treinta días) y de manera simultánea con otras dos asignaturas, lo que implica una importante exigencia en el estudio, como así también una carga horaria de cursado significativa.
- El equipo docente está integrado por un profesor coordinador, cinco profesores ayudantes permanentes y once designados temporariamente durante el período de dictado de la asignatura.
- Se ofrece a los alumnos un aula virtual en la que cuentan con recursos, materiales, autoevaluaciones y foros de intercambio para realizar consultas.
- El día previo a cada evaluación, se ofrecen clases de repaso dictadas por los integrantes del equipo docente. En el caso de esta asignatura, estas clases se diseñaron en forma similar a la actividad presentada en la sección 2.

Otra cuestión importante a considerar es el número de alumnos inscriptos, que en el año 2019 fue de 3.810 estudiantes, 2.718 de los cuales tuvieron actuación, es decir, asistieron por lo menos a uno de los dos primeros parciales.

Introducción a la Matemática es la asignatura en donde se observa un mayor nivel de reprobados y un alto porcentaje de alumnos que no logran aprobar dos de las tres evaluaciones parciales, requisito para regularizar la materia.

A partir de relevamientos realizados entre los estudiantes, como encuestas y grupos focales, ha sido posible recoger algunas impresiones manifestadas por ellos, que consideramos importante tener en cuenta:

- Los contenidos son muchos para ser repasados o aprendidos en un plazo tan corto de tiempo. Algunos no han sido estudiados en el nivel medio o no han sido incorporados satisfactoriamente.
- Los materiales son claros y adecuados, pero demasiado extensos.
- Los docentes tienen buena predisposición, pero van demasiado rápido en el desarrollo de los contenidos.
- Algunas instancias no formales, como los grupos de estudios organizados por el centro de estudiantes y las agrupaciones estudiantiles, son valoradas positivamente.

Por otra parte, los estudiantes se enfrentan a la vida universitaria que inicia con un ciclo de nivelación intensivo, con un volumen importante de materiales de estudios, además de tener que reconocer un espacio nuevo, una mayor cantidad de compañeros y, en muchos casos, habituarse a una nueva ciudad, lo que implica un conjunto de grandes desafíos que no todos ellos están preparados para asumir exitosamente.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A fin de atemperar este primer encuentro de los estudiantes con la facultad, la Coordinación General del Ciclo de Nivelación propuso la realización de una actividad en diciembre, durante el período de inscripción y un tiempo antes del inicio efectivo del ciclo. Los objetivos planteados para este primer encuentro, entre otros, son:

- Que los estudiantes vivencien una clase en la universidad y conozcan los espacios físicos de la facultad donde se desarrollarán sus actividades cotidianas.
- Que los estudiantes conozcan a los profesores y compañeros y dimensionen que pasan a formar parte de una institución mucho más grande que las que conocieron en el nivel medio.

- Que los estudiantes reconozcan que el ciclo de nivelación requiere estudio, dedicación y que es importante no esperar hasta febrero para comenzar a trabajar con los materiales, de manera tal que al comenzar el cursado puedan aprovechar mejor los encuentros presenciales.

Este primer encuentro se organizó en dos días consecutivos: en el primero se ofrecieron clases de las otras dos asignaturas del ciclo, dejando para el segundo la clase de Introducción a la Matemática, además de otras actividades vinculadas al aula virtual y al sistema de gestión Guaraní y otros recursos tecnológicos y comunicacionales que se utilizan en la facultad.

2.1. La "Clase 0" de Introducción a la Matemática

Si bien se trataba de la primera clase, se le dió la denominación particular "Clase 0". Para planificarla se tuvieron en cuenta los objetivos planteados anteriormente a lo que se sumó la intención de proponer una actividad de aprendizaje activo, entendido como una actividad realizada por los estudiantes diferente de la de escuchar pasivamente al docente y tomar notas (Felder y Brent, 2009).

A partir del trabajo e intercambio del equipo docente, se evaluaron distintas alternativas, que permitieran que esta actividad:

- tuviera un carácter lúdico,
- incorporara los contenidos de la primera unidad,
- previera que los estudiantes interactuaran en grupos,
- hiciera necesario que los estudiantes se movieran de sus asientos y, en lo posible, recorrieran la facultad.

La elección de una actividad de carácter lúdico se fundamentó en las múltiples ventajas de juego como recurso didáctico. Durall et al. (2012) destacan que el aprendizaje basado en juegos promueve la interacción entre los participantes y motiva a experimentar y aprender, contribuyendo a perder el miedo al error. También, cabe mencionar que resulta una forma entretenida y relajada de aproximarse a los contenidos, al tiempo que la posterior puesta en común de lo elaborado en grupos permite lograr una verdadera inmersión, en este nuevo entorno que es la Universidad.

De esta manera se planificó la siguiente actividad, que se desarrollaría luego de presentarse el docente:

1º) Explicar la consigna a los estudiantes: "se formarán grupo de 6 integrantes, que recibirán una hoja con 3 ejercicios a resolver, referidos a los contenidos de la unidad 1, y 3 lugares de la facultad a los que deberán dirigirse y conseguir en el casillero correspondiente una intervención por parte de la persona que encuentren en el lugar indicado. Una vez que concluyan la actividad, entregarán la hoja al profesor y volverán a sus lugares."

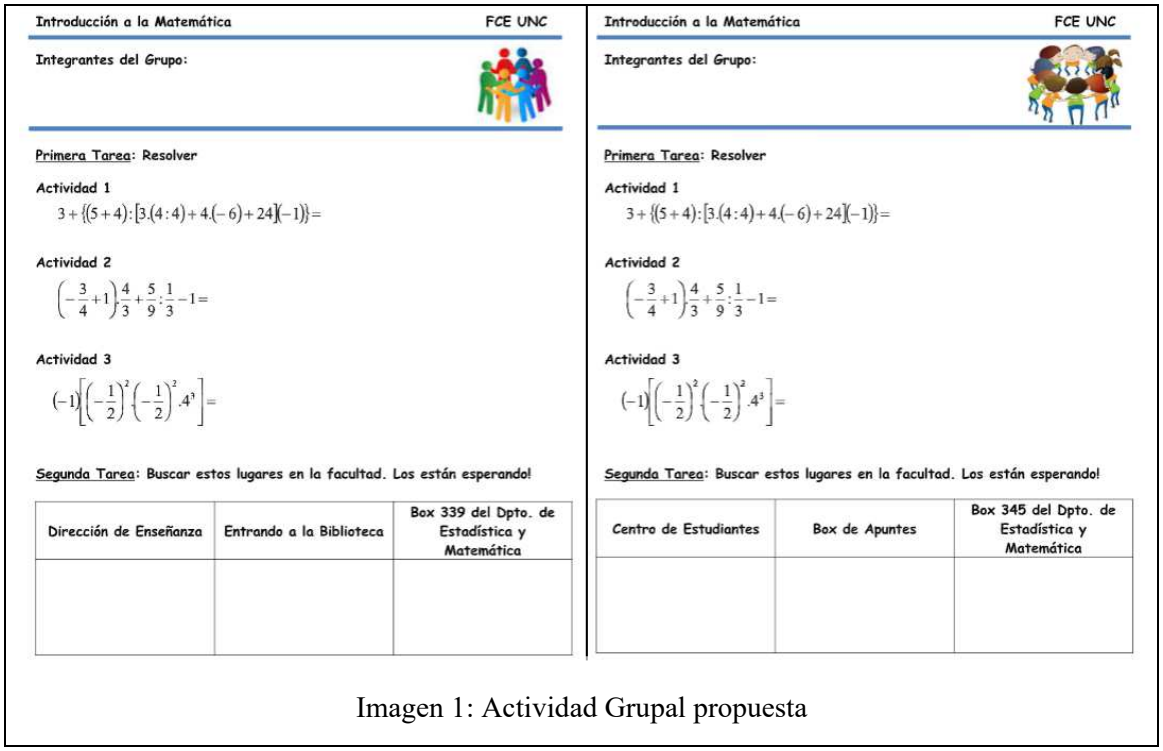
2º) Organizar a los alumnos en grupos y repartir las hojas, dando inicio a la actividad grupal (los adscriptos colaborarían en esa tarea).

3º) Recibidas las respuestas de todos los grupos, invitar a los participantes del grupo ganador (el que primero haya entregado la hoja con todas las respuestas correctas y todas las intervenciones requeridas) a que compartan su solución en la pizarra y expliquen el desarrollo realizado.

4º) Recogidas todas las soluciones y realizada la puesta en común, entregar un premio (golosinas) al grupo ganador y al que obtuvo el segundo lugar.

Posteriormente la clase continuaría con la resolución de actividades de la primera unidad del material, a cargo del docente responsable de cada aula, y el profesor coordinador las visitaría para realizar una encuesta virtual acerca de la opinión de los participantes respecto de la actividad desarrollada y de la clase en general.

La Imagen 1 muestra la actividad que debieron resolver los grupos.



Introducción a la Matemática FCE UNC

Integrantes del Grupo:

Primera Tarea: Resolver

Actividad 1

$3+\{(5+4):[3.(4:4)+4.(-6)+24](-1)\}=$

Actividad 2

$\left(-\frac{3}{4}+1\right)\frac{4}{3}+\frac{5}{9}:\frac{1}{3}-1=$

Actividad 3

$(-1)\left[\left(-\frac{1}{2}\right)^2\left(-\frac{1}{2}\right)^2.4^3\right]=$

Segunda Tarea: Buscar estos lugares en la facultad. Los están esperando!

Dirección de Enseñanza	Entrando a la Biblioteca	Box 339 del Dpto. de Estadística y Matemática

Introducción a la Matemática FCE UNC

Integrantes del Grupo:

Primera Tarea: Resolver

Actividad 1

$3+\{(5+4):[3.(4:4)+4.(-6)+24](-1)\}=$

Actividad 2

$\left(-\frac{3}{4}+1\right)\frac{4}{3}+\frac{5}{9}:\frac{1}{3}-1=$

Actividad 3

$(-1)\left[\left(-\frac{1}{2}\right)^2\left(-\frac{1}{2}\right)^2.4^3\right]=$

Segunda Tarea: Buscar estos lugares en la facultad. Los están esperando!

Centro de Estudiantes	Box de Apuntes	Box 345 del Dpto. de Estadística y Matemática

Imagen 1: Actividad Grupal propuesta

Las Imágenes 2 y 3 ilustran el trabajo grupal de los estudiantes. En las Imágenes 4 y 5 se muestra la puesta en común de los grupos ganadores a sus compañeros. La Imagen 6 presenta los premios entregados a los grupos que alcanzaron el 1º y 2º lugar en cada aula, y la Imagen 7, todos los elementos para el desarrollo de la Clase 0, listos para ser utilizados el día previsto.

Imagen 2: Trabajo en grupo en el aula

Imagen 3: Los alumnos recorren la facultad

Imagen 4: Puesta en común en el pizarrón

Imagen 5: Puesta en común en el pizarrón

Imagen 6: Premios para los ganadores

Imagen 7: Todo listo para la clase

2.2. La Encuesta a los estudiantes

La encuesta se realizó a través de la aplicación sli.do, que permite desde dispositivos móviles y en tiempo real conocer la opinión de una audiencia sobre algún tema particular. La Imagen 8, muestra la presentación del sitio web de esta aplicación, que ofrece otras prestaciones, por ejemplo, que el público realice preguntas o vote por preguntas realizadas por otros, presentadas en la Imagen 9.

Imagen 8: Sli.do. Página web

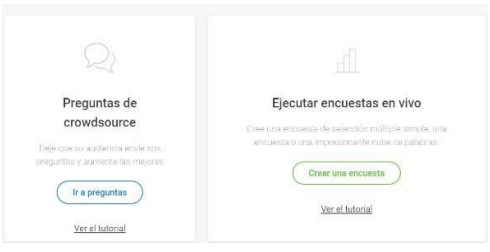


Imagen 9: Sli.do. Prestaciones

En este caso, fue necesario preparar las preguntas previamente, para las que la app ofrece diversas posibilidades (Imagen 10), optándose en la oportunidad por preguntas de opción múltiple.

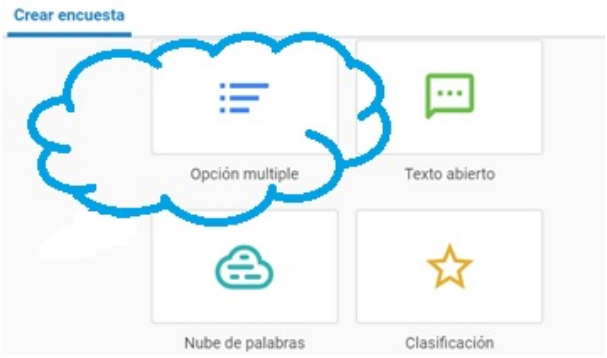


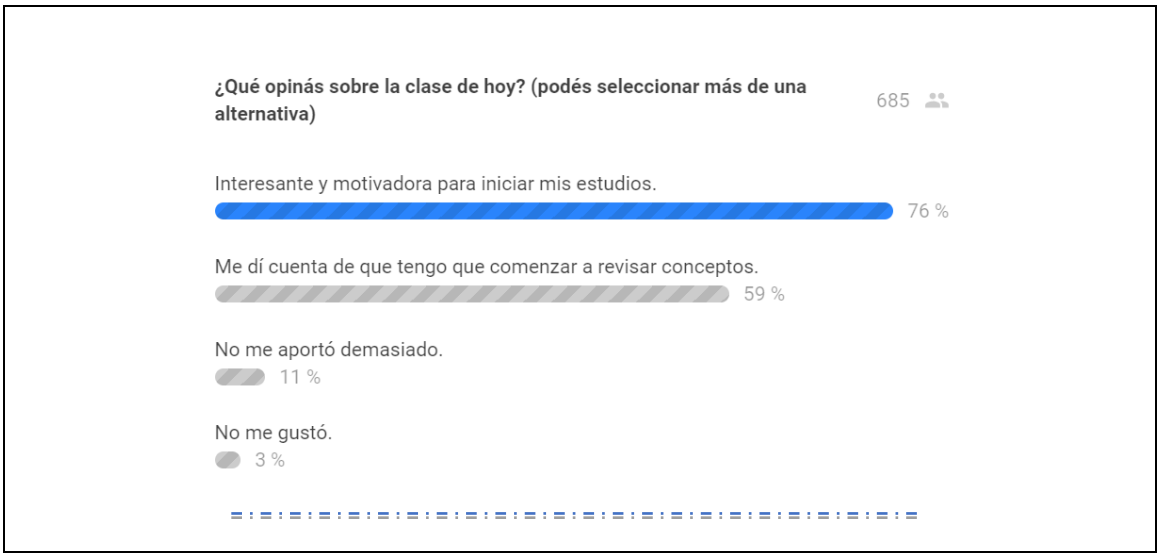
Imagen 10. Sli.do. Tipos de preguntas

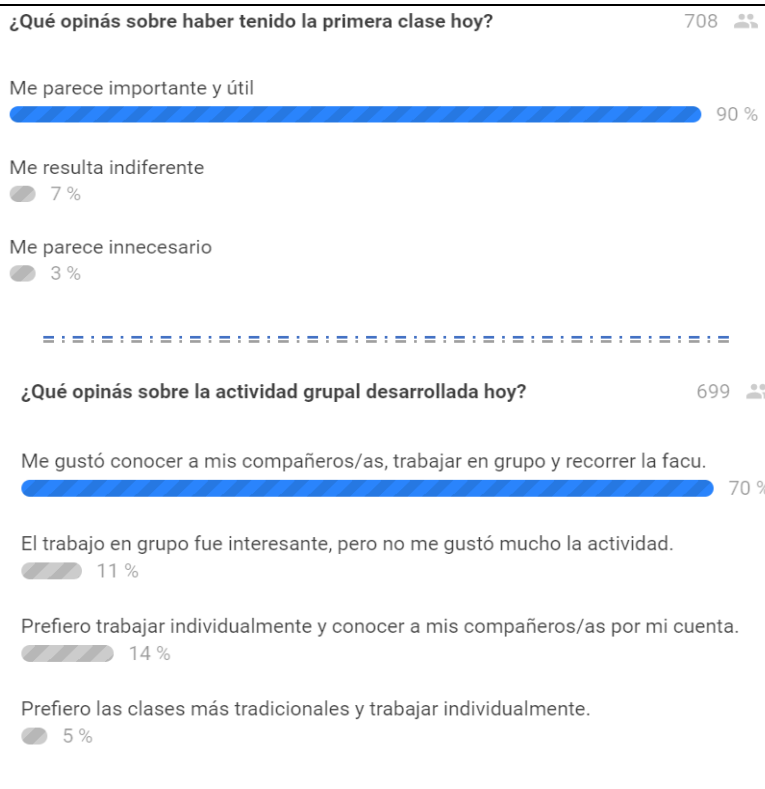
Una vez creado el cuestionario, se genera una clave que se deberá informar a los participantes para que respondan. A tal fin, se accede directamente a la página de la aplicación desde el navegador y se ingresa la clave indicada para proceder a responder.

3. RESULTADOS

Hacia el interior del equipo docente la valoración de esta actividad fue muy positiva, ya que permitió tener un primer encuentro con los alumnos y la oportunidad de generar conciencia acerca de la importancia de comenzar a prepararse para el cursado del ciclo de nivelación con más tiempo.

A continuación, en la Imagen 11, se presentan las preguntas de la encuesta y las respuestas de los estudiantes que participaron.





.

Imagen 11: Cuestionario

De la lectura de las respuestas de los estudiantes se infiere que ellos también valoraron positivamente, tanto la clase de diciembre como anticipo al dictado del ciclo, como así también la actividad lúdica propuesta.

La respuesta en cuanto a la asistencia de los estudiantes a las clases fue muy significativa, teniendo en cuenta que fue la primera vez que se ofrecían, la fecha era cercana a las fiestas de fin de año y, en esa época muchos egresados del nivel medio realizan sus viajes de estudios y/o fiestas de egresados, entre otros factores que podrían haber afectado el número de asistentes. Participaron un total de 1.065 estudiantes que conformaron 181 grupos, cantidad importante si se considera que a la primera clase de febrero asistieron 2.197 alumnos y al primer parcial 2.626.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El Ciclo de Nivelación, y en particular, Introducción a la Matemática, siguen planteando desafíos que requieren, seguramente, muchas acciones articuladas que mejoren los resultados sin disminuir la exigencia.

A partir del diseño de la Clase 0 y su propuesta, surgió la inquietud de repensar la dinámica de las clases posteriores. En ese sentido, y con el objetivo de lograr una mayor participación de los alumnos, en las primeras clases del ciclo se propuso a los estudiantes resolver determinados ejercicios como tarea para una clase posterior y luego se los invitó a poner en común sus resultados en el pizarrón. Esta actividad fue bienvenida por los estudiantes y por los docentes, aunque a medida que se avanzó en el dictado, la necesidad de completar los contenidos y la intensidad del cursado, fueron

dificultando su implementación, debido a que insumen un tiempo mayor al disponible para poder aprovecharlas adecuadamente.

Estas estrategias favorecieron un tratamiento más distendido de algunos contenidos y un mayor involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de los temas abordados. El ambiente en el aula cambió, lográndose una mayor atención y un mejor seguimiento de la clase y permitió a los estudiantes identificar sus habilidades y detectar errores y dificultades, una vez superada la sorpresa inicial al serles presentadas las propuestas.

Sin duda, a partir de estas experiencias, quedan planteados nuevos desafíos tendientes a incorporar actividades que favorezcan en los estudiantes un nivel de aprendizaje más profundo y significativo a partir de verse involucrados en transmitir a sus pares el proceso de resolver problemas. Resulta particularmente importante, que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de enfrentarse a este proceso, como manera de internalizar los conceptos relevantes y de apropiarse realmente de los contenidos. Por otra parte, el equipo docente se ve motivado a diseñar clases más dinámicas y participativas, promoviendo el aprendizaje centrado en el estudiante, que contribuya a perder el miedo al error e identificarlo como un potenciador del aprendizaje.

5. REFERENCIAS

Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina, M. F., Johnson, L., & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017.

Felder, R. M., Brent, R. (2009). *Active Learning: An Introduction*. ASQ Higher Educaction Brief, 2(4)

Funes, M., Guardiola, M. (compiladoras) (2016). Experiencias de la Comunidad de Prácticas para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas: Juegos y Actividades Interactivas en el Aula. Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Resolución del Honorable Consejo Superior UNC 367/2008. Aprobación de los Planes de Estudios de las Carreras de las Carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

Sli.do: https://www.sli.do/

El análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la cursada como insumo de la propuesta metodológica. La experiencia de la cátedra de Política de Negocios

Eje temático: 1. Relato de experiencias. 1.1 Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Cátedra de Política de Negocios FCE, UNC

Rosa Argento *rosaargento@gmail.com*

Paula F. Lanzetti *paulanzettil@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

La cátedra de Política de Negocios de la Facultad de Ciencias Económicas (U.N.C) tiene desde hace varios años una metodología de trabajo consolidada, con base en el aprendizaje activo por parte de los alumnos. Las clases teóricas y prácticas se vinculan a través de los contenidos y hacen foco en la participación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo la elaboración de relaciones entre los conceptos desarrollados a nivel académico y la resolución de problemas concretos del quehacer profesional.

Aunque la metodología aplicada se ha consolidado tras una larga experiencia en la cual se acumulan los resultados positivos, la cátedra realiza anualmente una evaluación de los resultados obtenidos en cada edición de la materia. Para ello se toman como insumo, además de los comentarios de docentes y alumnos, los resultados cuantitativos y cualitativos de las encuestas respondidas por estos últimos. Del análisis de la información mencionada, surge la identificación de los problemas a resolver, sus causas y la detección de las oportunidades de mejora. El proceso finaliza con el diseño colaborativo – por parte de todo el equipo docente – de los ajustes a realizar en la metodología aplicada.

Palabras Clave: Aplicación – Caso – Equipo – Taller – Metodología.

1. CONTEXTO

La materia Política de Negocios se incluye en el noveno semestre del plan de estudios 2009 para la Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.C., con una matrícula de 170 inscriptos promedio de los últimos 3 años lectivos (2016 - 2018).

Su contenido presenta el paradigma de la dirección estratégica como modelo dominante de la gestión empresarial, que se aborda como un proceso de dirección en el que se conjugan la definición del negocio, el análisis de situación (tanto interno como externo), la formulación estratégica y la puesta en práctica o implementación del plan estratégico diseñado.

La propuesta curricular asume tanto objetivos referidos a los contenidos, como objetivos que pretenden desarrollar destrezas necesarias para el desempeño profesional. En particular, los objetivos referidos a los contenidos, se enfocan en la importancia de comprender el enfoque estratégico para dirigir las empresas, interpretar la relación organización-entorno para el diseño estratégico y aprender las herramientas, técnicas y métodos de la disciplina. Por su parte, los objetivos relacionados con las habilidades, buscan desarrollar destrezas para la descripción y análisis de la relación entorno-organización, para internalizar los procesos de planificación y toma de decisiones, y el ejercicio del liderazgo en la implementación estratégica. Actitudinalmente, la búsqueda de una visión sistémica que permita amalgamar tanto el fundamento conceptual como las herramientas de análisis, basado en metodologías y técnicas de gestión, es el desafío buscado.

A partir del recorrido de cada una de las etapas del proceso estratégico, se analizan desde su contribución al plan y a la gestión, para después experimentar con el conjunto de herramientas que preparan al futuro egresado para pensar estratégicamente, realizar una evaluación crítica de la estrategia desarrollada por una organización, evaluar sus resultados y determinar y proponer los ajustes necesarios para el cumplimiento de los objetivos a través de la mejor utilización de los recursos disponibles.

La metodología de trabajo que se aplica en la cátedra consiste en dos instancias semanales de clases presenciales que tradicionalmente se denominan teóricas, una instancia semanal también presencial que tradicionalmente se denomina “práctica” y una instancia al finalizar el semestre que hemos denominado exposición de los Trabajos de Campo, en la cual los alumnos presentan el trabajo completo realizado durante el semestre en el recorrido conceptual y práctico sobre la materia.

Las clases teóricas tienen como propósito la discusión crítica de los contenidos esenciales de la asignatura, proponiendo distintas estrategias para abordarlos, para ser analizados y discutidos, de tal manera de aprehender el pensamiento desarrollado por los autores sugeridos. Con un buen nivel de asistencia aunque se trate de clases no obligatorias a los efectos de la regularidad y promoción, en ellas se realiza el abordaje de los temas según el programa y cronograma del año en curso, con apoyo en presentaciones que destacan desde lo visual cuestiones centrales y relaciones importantes. A lo largo de la clase se incorporan ejemplos prácticos de aplicación de los temas, preferentemente con casos de empresas locales.

Las clases prácticas se desarrollan generalmente en 5 aulas en simultáneo, requiriéndose una asistencia mínima del 80% para acceder a la regularidad y promoción. Cada aula es asignada a un docente con el rol de tutor de los 8 equipos (cantidad que depende de la matrícula del ciclo), que trabajarán en la misma.

El eje central de las clases de aplicación es el desarrollo de un trabajo de campo sobre una empresa del medio a elección de los alumnos, en el que aplican las herramientas desarrolladas a lo largo de todo el semestre. La empresa objeto del trabajo de campo es seleccionada por los alumnos en función de algunos criterios establecidos por la cátedra y que refieren a parámetros que harán posible la aplicación del proceso estratégico en el objeto de estudio. Así, por ejemplo, se sugiere la elección de pequeñas o medianas empresas, preferentemente locales, en las cuales exista distribución de funciones e independencia estratégica, es decir que estén en condiciones (legales, de mercado, etc.) de fijar e implementar su estrategia.

La metodología en aula es del tipo clase taller, es decir en la que los alumnos aplican los conceptos a las situaciones de su empresa real y se comparten los resultados, aciertos y dificultades que se hayan presentado durante ese proceso. Para ello es necesario asegurar que los estudiantes concurran a la clase con un nivel de conocimiento teórico mínimo de los temas a trabajar, cuestión que se resolvía hasta hace poco tiempo con la realización de un control de lectura (evaluación de opciones múltiples con nota promediable para acceder a la promoción y regularización de la materia) en cada clase.

Los tutores realizan el seguimiento de cada uno de los trabajos de campo que se desarrollan en el aula. La metodología de taller permite la socialización de la problemática de cada una de las empresas entre todos los alumnos del aula, con lo cual se logra visualizar la aplicación del herramental específico de la materia a organizaciones de diversos sectores industriales, lo que enriquece el trabajo en aula ya que no sólo se diversifica la casuística de acuerdo al número de equipos que trabajen (cada equipo tiene una empresa) sino que además se genera un intercambio provechoso basado en problemáticas reales y locales de empresas del medio, lo cual es marcado como un aspecto que se resalta como positivo por los alumnos.

Además del trabajo en el taller, los tutores realizan dos entrevistas de retroalimentación con cada equipo en las cuales se discuten aspectos puntuales de la problemática de la empresa objeto del trabajo de campo. Estos encuentros se concertan en la semana siguiente a avances parciales del trabajo y permiten un seguimiento detallado del proceso de aprendizaje de los miembros del equipo.

1.1. La selección de las estrategias utilizadas en el aula

Las metodologías utilizadas en el aula intentan propiciar una participación activa de los estudiantes, que permita la vinculación de los contenidos con cuestiones concretas de su realidad presente o futura.

Así, en las clases teóricas los conceptos se refuerzan con la presentación de casos locales en los cuales se visualiza la problemática objeto de estudio. También, ya sea como disparador o en el marco de los desarrollos, se solicita a los alumnos la búsqueda de información sobre temas, empresas o situaciones, a través de sus dispositivos móviles en el aula.

En los prácticos, la clase taller supone la interacción de los alumnos que, a partir del rol de facilitador que ejerce el docente-tutor, para compartir con el resto de sus compañeros las dificultades, aciertos y resultados de la aplicación de los contenidos teóricos a los casos de las empresas en las cuales desarrollan sus trabajos de campo.

La implicación activa de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje es indudablemente superadora de otras alternativas para encarar el trabajo docente. Dan cuenta de ello no sólo la producción específica de cada equipo sino los resultados académicos y las opiniones que vuelcan los alumnos en las encuestas.

Algunas decisiones en materia de metodología se han sostenido en el tiempo por sus muy buenos resultados. Así, para la cátedra, no existen dudas por ejemplo sobre los aportes que tiene la realización del Trabajo de Campo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de destrezas propias de la práctica profesional.

Otras decisiones, como la manera de estructurar las clases, la inclusión o no de actividades adicionales, los controles de lectura, las exposiciones, las presentaciones de exponentes de empresas representativas, etc. son evaluadas luego de cada ciclo lectivo y su continuidad depende de los resultados obtenidos.

A lo largo del semestre, en las reuniones de cátedra los docentes comparten sus experiencias, impresiones e inconvenientes en la aplicación de la metodología diseñada para ese año buscando identificar aquellos temas que resultan particularmente dificultosos para los alumnos con miras a desarrollar estrategias y actividades que permitan facilitar la comprensión y aplicación de esas ideas por parte de los alumnos. Además, como paso previo para realizar el ajuste de las estrategias didácticas a utilizar en cada ciclo, la cátedra realiza una evaluación de los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos del año anterior. A estos efectos, la Profesora Titular prepara un resumen de la las encuestas obligatorias realizadas en Guaraní que incluye, entre otras cuestiones, la información estadística que permite revisar tendencias. En el marco de la reunión, el equipo analiza la información en busca de identificar las causas que expliquen los resultados obtenidos. Las respuestas abiertas permiten identificar aquellos aspectos que los alumnos destacan como aciertos – y que como tales se sostienen y mejoran con el tiempo – así como los aspectos que señalas como negativos. Este último caso dispara en el equipo docente un proceso natural de diagnóstico, identificando las causas que puedan explicar el resultado desfavorable, su evaluación crítica y el diseño de estrategias que permitan mejorar la situación.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La cátedra ha instrumentado un análisis sistematizado de los resultados tanto académicos como de opinión de los alumnos, para evaluar las estrategias metodológicas realizadas en el ciclo lectivo, con técnicas cuantitativas y cualitativas.

Para el análisis se toman en cuenta los resultados académicos a partir de las instancias de evaluación que se realizan en el cursado y los resultados de las opiniones que los alumnos vierten a través de las encuestas que regularmente se aplican a quienes cursan el semestre.

Sobre esos resultados se aplican metodologías cuantitativas, especialmente para la descripción de los resultados, utilizando indicadores de frecuencia, media y dispersión sobre las principales variables objeto del análisis. Asimismo, resulta útil realizar un análisis comparativo sobre algunas variables críticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre las diferentes cohortes de cursado.

También se aplican técnicas cualitativas para analizar los aspectos positivos, negativos y los sugeridos por los alumnos.

La primera conclusión obtenida del análisis de los últimos 3 años es que la metodología se ha consolidado con un muy buen desempeño medido en resultados académicos, como se muestran en el gráfico 1.

El gráfico muestra el porcentaje de alumnos regulares, libres y sin actuación en el período 2018-2016. La línea roja horizontal, marca el promedio histórico de alumnos que regularizan la materia en el período 2008-2018.

Como aspectos positivos se destacaban la metodología utilizada (40%), los contenidos (25%) de la materia, las clases (27%) tanto teóricas como prácticas y la realización del trabajo de campo.

Del análisis de los resultados de las encuestas 2017 surgieron algunas cuestiones que se utilizaron como punto de partida para rediseñar la metodología de dictado a aplicar en 2018.

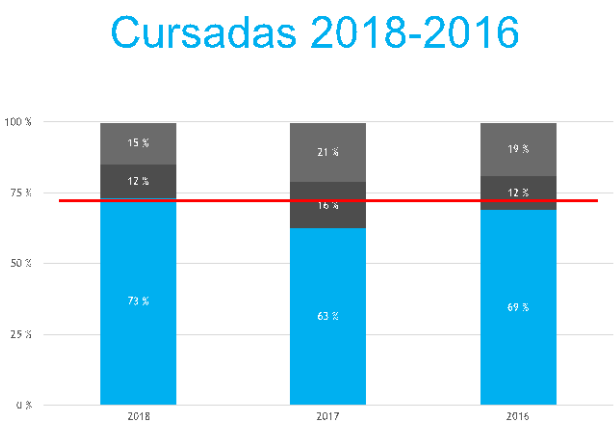


Gráfico 1. Resultados académicos 2016-201. Cátedra Política de Negocios

Política de Negocios. FCE. UNC.

Así se sistematizó el análisis de los aspectos señalados como aspectos a mejorar por parte de la cátedra arrojando las siguientes oportunidades de mejora:

- Criterios de corrección: un 30% de las encuestas analizadas señalaba que, a juicio de los alumnos, no se presentaban como uniformes los criterios de corrección entre docentes.
- Clases Prácticas: en el 19% de las encuestas analizadas se señalaba a estas clases como punto de interés por la existencia de criterios diversos entre profesores, la dinámica de las clases y la relación entre las clases de aplicación y los parciales.
- Nivel de Dificultad: un 16% de los casos analizados planteaba que existía dificultad para acceder a la regularidad y promoción de la materia. Para acceder a la regularidad de la materia es requisito aprobar dos parciales, un trabajo de campo y alcanzar un nivel de asistencia del 80% de las clases prácticas. Además se realizaba la toma de controles de lectura en clase cuya nota era promediable a los efectos de la regularidad y promoción. En la etapa de análisis posterior se identificó que la percepción de una mayor dificultad por parte de los alumnos se vinculaba a los controles de lectura tomados en cada clase.
- Trabajo de campo (16%): la realización del trabajo de campo es uno de los aspectos que los alumnos consideran positivos en relación al cursado de la materia. Habitualmente indican que la alta valoración de esta actividad se vincula con la posibilidad de insertarse en la realidad de una empresa del medio, asumiendo un rol de consultores que les permite palpar de cerca las dificultades que deben afrontar las organizaciones en su giro diario. Además, destacan que la aplicación de las herramientas abordadas a nivel teórico en esta y otras asignaturas de la currícula les permite una comprensión más acabada de los conceptos y las relaciones entre ellos. Sin embargo, aparecieron en la encuesta temas vinculados a una supuesta diferencia en cuanto a los criterios y exigencias mínimas entre tutores de diferentes aulas de prácticos.

Los puntos débiles indicados por los alumnos estaban en concordancia con los aspectos sugeridos como puntos a mejorar.

En la reunión del equipo docente previa al dictado 2018 se analizaron los resultados y realizamos una propuesta de ajuste a la metodología que en términos generales partía de las siguientes conclusiones:

- Aunque existían criterios de corrección fijados de antemano para la corrección de los parciales y trabajos de campo, era posible avanzar aún más en este sentido. Asimismo, esta cuestión se

vinculó más a una percepción de los alumnos que a una realidad objetiva por lo cual la respuesta debía considerar, además de la fijación de criterios uniformes, un aspecto comunicacional.

- Los comentarios negativos vinculados a los parciales se referían en general a la extensión de los prácticos, cuya resolución era simple pero requería la lectura de artículos o información – incluida en el cuerpo del parcial – más o menos extensos. Además, la resolución de casos cortos era abordada en los teóricos a manera de ejemplo de aplicación pero en las clases prácticas en general el foco estaba puesto en el taller referido al Trabajo de Campo y la solución de actividades complementarias.
- Los controles de lectura, que en su momento se incorporaron a la clase con el único objetivo de asegurar que los alumnos concurrieran al aula con una lectura previa de los contenidos a trabajar en el taller, generaban un impacto importante en el nivel de estrés de los alumnos, lo que en algunos casos dispersaba la atención hacía perder el foco de la clase. Se decidió su reemplazo por alguna otra actividad que asegurara el mismo resultado sin generar esas consecuencias negativas.
- La estructura y contenido de los parciales se consideró adecuada pero se identificó como punto a mejorar la extensión de los enunciados de las actividades de aplicación y la profundización en la fijación de los estándares de corrección.
- Las clases teóricas y prácticas se evaluaron como positivas para los alumnos.
- En relación al trabajo de campo que constituye el eje de las actividades de aplicación se consideró positiva la devolución a través de entrevistas y la realización de seguimientos cruzados entre diferentes equipos.

A partir de estas conclusiones, se decidió intervenir en la metodología y se realizaron las adaptaciones propuestas, que por eje de trabajo, se enuncia a continuación:

- Teóricos a) Al inicio: abordar algún breve caso o situación que plantee un problema vinculado a la temática a desarrollar. b) Al finalizar, presentar algún artículo que exponga con acciones organizacionales de los contenidos tratados. c) Reforzar metodología para el análisis de situación y la proposición de acciones.
- Prácticos. a) Recupero de temas teóricos fundamentales (mapa conceptual con los aportes guiados de los alumnos). b) Trabajo del taller: proceso estratégico de cada grupo con revisión cruzada de los alumnos. c) Desarrollar micro caso en reemplazo del control de lectura, con metodología a definir. De esta manera se procuró por un lado disminuir la carga del cursado y por otro proporcionar un entrenamiento que les permita a los alumnos abordar con mayor facilidad la situación del parcial, sin descuidar el objetivo de asegurar la concurrencia a la clase práctica con una lectura previa de los contenidos que permita la participación en el taller.
- Parciales. a) Ser más precisos en los puntajes para la unificación de criterios. Se confeccionaron grillas ampliadas previendo puntajes para diversas situaciones en cuanto a la respuesta producida por los alumnos b) Comunicar que las afirmaciones son verdaderas o falsas y no parcialmente falsas c) Para los casos prácticos reforzar la búsqueda de casos y seleccionar aquellos breves, simples visualmente.
- Trabajo de campo. Mantener la metodología de trabajo en taller, con dos entregas parciales y devolución en entrevista con el equipo. Las entregas no se califican, se solicita a los alumnos que completen los avances aun en caso de no estar del todo seguros de que los desarrollos a los que llegan son correctos bajo la premisa de que el aula es el lugar donde deben surgir las dudas y errores, para que puedan corregirse a tiempo. Avanzar en la estandarización de los contenidos mínimas y grillas de corrección que permitan avanzar en términos de la unificación de criterios.

- Comunicación. Más frecuencia de comunicación. Reforzar mediante aula virtual la información proporcionada en las clases presenciales. Enfatizar la idea de que los docentes conforman un equipo, que los criterios son únicos y compartidos y que ante situaciones dudosas se impone una consulta en reunión de cátedra a los efectos de asegurar la uniformidad.

RESULTADOS

La aplicación de los cambios metodológicos introducidos en el ciclo 2018 arrojó resultados positivos en los cuatro aspectos centrales.

La conjunción entre la incorporación de situaciones problemáticas y la propuesta de artículos de discusión sobre esas problemáticas, ambas en las clases teóricas, así como la incorporación de nuevos casos de estudio en las clases prácticas, fueron un acierto metodológico, dado que disminuyó a cero la percepción del alumno sobre su requerimiento de mayor cantidad de casos de aplicación para trabajar en aula.

Sobre los criterios de corrección, la instrumentación de pautas de evaluación con criterios específicos referidos a la utilización del lenguaje técnico, la incorporación de temas específicos en la respuesta, así como la interrelación de temas definidos, dieron como resultado una escala de evaluación de 0 a 10 en cada una de las partes del instrumento de evaluación, posibilitó que percepción de criterios no uniformes disminuyera del 12% al 9%.

Analizando las posibles causas de la percepción de un alto nivel de exigencia, encontramos significativas las relacionadas al estrés de los controles de lectura. Su sola eliminación, produjo mejores resultados y menos dispersión en el tiempo de clase, así el nivel de percepción de un alto nivel de exigencia del 25% se redujo solo al 7%.

Por último, la estandarización de criterios comunes para evaluar el avance, así como la definición de los temas mínimos a considerar fueron otros aciertos metodológicos. Adicionalmente, la evaluación pautada a través de comunicación de los criterios de corrección, en todas las instancias, produjo una disminución de la valoración negativa del trabajo de campo, del 10 al 5 %

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Nuestros estudiantes, con sus necesidades cambiantes y crecientes, imponen el desafío de la búsqueda permanente de estrategias y soluciones innovadoras para la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las metodologías de taller y análisis de casos implican para el alumno la necesidad de poner en juego sus saberes previos y aplicar los que se trata de incorporar. Si les facilitamos a nuestros alumnos la experimentación y el error colaboramos para que ellos descubran los contenidos, su importancia, relaciones y aplicación.

El análisis de las encuestas de alumnos es un insumo importantísimo que los docentes debemos tomar en cuenta al repensar nuestras clases. No nos conformemos con resultados “adecuados” sepamos que siempre es posible realizar algún ajuste que nos permita acercar los contenidos a nuestros alumnos.

Los profesores a cargo de las clases teóricas y prácticas interactúan con los alumnos de distinta manera, recibiendo sus comentarios e inquietudes. El análisis en conjunto de las encuestas, resultados obtenidos y problemáticas detectadas durante el cursado permite una visión ampliada con mejores posibilidades de encontrar respuesta a las situaciones planteadas.

REFERENCIAS

Programa de la materia Política de Negocios (2018) Facultad de Ciencias Económicas (UNC)

FRIDA DÍAZ BARRIGA A. (2002), HERNÁNDEZ ROJAS G. "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista 2ª. Edición, McGraw-Hill Interamericana.

MOREIRA, M.A. (2017): "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza", Memoria Académica UNLP 2017, vol. 11, nro. 12, e29. Versión obtenida el 20/03/2019 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

La Creación de Momentos ‘Eureka!’ para estudiantes y docentes

Eje Temático: Relato de Experiencias

Materia / Comisión de Referencia: Programa de Iniciación a la Docencia (PID)

Frida J. Negro Hang *negro.frida@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El presente trabajo surge como una lectura de las experiencias vividas en el marco del Programa de Iniciación a la Docencia (PID). Se relatan algunas de las actividades que fueron propuestas y las implicancias que las mismas tuvieron tanto para la formación de los adscriptos como para sus prácticas en espacio de aula. Dichas actividades me indujeron a un proceso reflexivo que hoy resulta en una invitación a estructurar nuestras vivencias de aula desde la curiosidad, considerando el potencial que existe en trabajar la “emocionalidad” del aprendizaje.

De manera sintética pretendo hacerlos atravesar, al menos como observadores, por esa experiencia y posteriormente comparto algunas ideas a las que arribé al reflexionar sobre el rol docente, el espacio de aula y los mensajes que trascienden en los estudiantes. La propuesta pretende ser disparadora de reflexiones en otros docentes y, sin lugar a dudas, las herramientas de las que cada uno puede disponer son infinitas. Así como las tecnologías, la neurociencia y la neuroeducación particularmente tienen mucho para aportarnos.

Palabras claves: Enseñanza - Aprendizaje Activo - Neuroeducación - Pedagogía - Gestión del Aprendizaje

CONTEXTO

La experiencia que relato en este trabajo, si bien se genera esencialmente en el marco del Programa de Iniciación a la Docencia -de aquí en más el PID-, es también atravesada por otras experiencias vinculadas al desarrollo de personas. En otras palabras, este relato resulta de un proceso reflexivo que se concretizó gracias a las actividades propuestas por la formación docente que impulsa nuestra casa.

Desde el año 2016 me desempeño como adscripta en materias de la Licenciatura en Administración. Desde 2018 formo parte de la cátedra de Psicosociología de las Organizaciones, una materia que corresponde al segundo año de la carrera. Soy voluntaria en distintos programas para el desarrollo de jóvenes desde hace aproximadamente 7 años, y cada experiencia me recuerda que todo espacio educativo, implica una interacción en la que tanto estudiante como maestro, crece y aprende. Esa interacción es particularmente significativa porque son roles que se invierten permanentemente, es decir que de cierta forma coexisten dentro de cada persona. Cito a Paulo Freire para recordar la

complejidad de este proceso y para enfatizar que, si lo hemos sabido experimentar, no es posible delimitar categóricamente roles y funciones en una instancia de enseñanza-aprendizaje.

"Quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña a aprender" - Paulo Freire

Transitar las propuestas del PID abre la posibilidad de cuestionarnos el por qué de cada cosa que hacemos como docentes, cómo percibimos y por qué de esa forma, cómo vivimos la docencia en nuestra facultad. Entonces, ¿qué es el PID? *"(Es una) propuesta semipresencial diseñada especialmente para fortalecer el rol docente de los adscriptos a partir del desarrollo de conocimientos y habilidades que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza, promover la reflexión y renovación metodológica, vincular la tarea docente con las funciones de extensión e investigación y contribuir a un mayor grado de pertenencia institucional de los equipos docentes. El PID se enmarca en el Sistema de Formación y Perfeccionamiento Docente y es una propuesta que da respuesta a los lineamientos estratégicos elaborados en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de nuestra Casa."* [2]

Habiendo tenido su primera edición en 2018, a la fecha participan del programa 50 adscriptos aproximadamente. La formación se organiza en 4 módulos semestrales; dentro de cada uno de ellos se desarrolla una temática específica y el proceso de apropiación del conocimiento se centra en guiar al estudiante por lecturas que derivan en actividades prácticas, en debates y reflexiones sobre nuestras propias prácticas. Las lecturas se introducen con preguntas y actividades disparadoras. Indefectiblemente lo trabajado en el marco del PID impacta en nuestras prácticas en aula. En ese sentido, sostengo que cada vez que un docente se expone a aprender y reaprender, agrega valor para sí mismo y para sus estudiantes. No debemos olvidar que la docencia, como acto de servicio en el que quedamos reflejados, da lugar a aprendizajes que trascienden las fronteras de lo estrictamente académico. El Dr. Eugenio Gimeno Balaguer, doctor de nuestra casa, sostiene en sus presentaciones inevitablemente las personas enseñan aquello que esencialmente son, independientemente de lo que sepan.

Con este trabajo pretendo invitarnos a asignar parte de nuestra atención a dos reflexiones que considero esenciales: 1) qué deseamos que refleje de nosotros nuestra docencia, y 2) cuál es el aporte que hace la emocionalidad al proceso de aprendizaje tanto para el docente como para el alumno.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A la experiencia la he delimitado de la siguiente forma: inicia con una de las actividades que fueron propuestas durante el primer módulo del PID, luego incluye las observaciones personales y del entorno (docentes y estudiantes) que hice a partir de estas actividades, y finaliza con la reflexión a la que arribé en dicho proceso. La dificultad de la delimitación se debe a que, primero, es una experiencia necesariamente basada en un proceso interno. Y segundo, las actividades del momento inicial dieron lugar a un "efecto dominó" ya que alcanzaron a terceros en el proceso de indagación reflexiva.

La primera actividad asignada fue la de diseñar el perfil del estudiante de Ciencias Económicas. La pregunta subyacente es ¿Conocemos realmente al otro actor del aula? ¿Reconocemos diferencias entre el perfil de nuestro estudiante y el de otras carreras? ¿Cuánto tiempo hemos dedicado a indagar sobre este perfil, cómo lo hemos hecho y cómo esto se refleja en nuestras prácticas? Desde

[2] [Comenzó el Programa de Iniciación a la Docencia en nuestra Facultad] (Mayo, 2018). Noticias FyPE. Córdoba: *Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba*. https://bit.ly/2umC9Ab

la comercialización, la consultoría e incluso la generación de un informe, como profesionales de las ciencias económicas sabemos que es necesario adaptar lo que deseamos comunicar a las características de la audiencia que nos convoca. La actividad proponía relevar esta información a partir de entrevistas y/o encuestas. Resultó interesante indagar sobre algunos aspectos que generaron percepciones contrapuestas entre alumnos de los primeros años y los del último año. De ese contraste remarco dos aspectos:

Primero, mientras los de primer y segundo año esperaban descubrir su proyección personal-profesional al ir transitando la carrera, los de quinto año aseguraron haberla descubierto por fuera del espacio académico, por contactos y experiencias no vinculados a la facultad (voluntariados, talleres, experiencias laborales, entre otras actividades).

A esta observación que hice de los estudiantes entrevistados, la reforcé como docente de alumnos de segundo año y como compañera de alumnos de quinto año. En términos generales, la predisposición para con el ámbito académico era mayor durante los primeros años. La facultad para quienes recién ingresaban, representaba la posibilidad de descubrir el mundo profesional y descubrirse a sí mismos. Por otro lado, para quienes estaban próximos a terminar su cursado universitario, los comentarios más recurrentes para describir su paso por la facultad eran: a) que no recordaban gran parte de los contenidos que habían cursado durante la carrera, b) que las motivaciones personales y el espíritu crítico los habían desarrollado por fuera de la universidad, e incluso que c) llegaron a "la meta" -entiéndase recibirse o estar próximos a- porque es lo que culturalmente respalda sus conocimientos.

Esta situación me llevó a pensar qué ocurre con los docentes que durante muchos años dictan la misma materia ¿Era posible que esta situación se replicara, y que la motivación y compromiso inicial, se desgastaran profundamente con el correr del tiempo? Tomé mi experiencia como adscripta, mi condición de hija de profesores universitarios y me acerqué a docentes de la casa con amplia trayectoria. Amén de algunas excepciones, nuevamente encontré valoraciones comunes:

1. Desgaste por tener "estudiantes poco comprometidos".
2. Desgaste por escasez de recursos o limitaciones .
3. Adaptaciones tecnológicas que no podían ser adoptadas por la persona.
4. Motivaciones personales principalmente por fuera del espacio de aula.

Por contraste, quienes recientemente iniciaban su actividad docente, confiaban más en la posibilidad del cambio y tenían la percepción de que, en gran parte, ese proceso dependía de ellos mismos y de su compromiso con el aula.

En ambos casos, tanto con estudiantes como con docentes, se pueden reconocer componentes emocionales que inciden directamente en cómo estas personas perciben las instancias de trabajo en aula, el cursado y contenido, a los demás actores e incluso a la misma facultad. Según Forgus, la percepción es un proceso por el que le atribuimos sentido a lo que nos rodea, es decir que a los estímulos que nos acercan información los seleccionamos e interpretamos subjetivamente (Forgus, 1972). En consecuencia, la subjetividad perceptual moldeará nuestros comportamientos acorde a cómo hayamos interpretado, en este caso, el espacio de aula, la facultad y nuestro vínculo con otros individuos en aula. Esto nos lleva a considerar la emocionalidad asociada a cualquier tipo de comportamiento. En este sentido, la neuroeducación hace aportes significativos para recordarnos que

el aprendizaje no puede reducirse al contenido exclusivamente, sino que el cómo se da ese proceso tiene incidencias significativas sobre la apropiación del contenido teórico.

LeDoux, entre otros autores, demuestra que el primer nivel de análisis que hace el sistema nervioso de cualquier estímulo externo involucra las propiedades físicas del estímulo. Procesar las características físicas del estímulo hace posible el resto de los aspectos de la percepción. Y es a partir de esas características físicas que el cerebro comienza a atribuir significado (LeDoux, 1999). Para una instancia de aula todos los componentes del entorno son en sí mismos propiedades físicas del estímulo. Cómo comunico, qué comunico, qué herramientas uso, cómo utilizo el espacio, cómo se da la interacción estudiante-docente.

Los procesos cognitivos y emocionales son los que dan lugar a la actividad mental, y se ha logrado comprobar que aunque ambos se den, los procesos emocionales son los primeros en presentarse. A modo de ejemplo, le solicitamos a un estudiante que diseñe en el pizarrón un FODA del caso que estamos analizando en clase. Primero se le generará una incomodidad producto de, por ejemplo, vergüenza, inseguridad, sentido de vulnerabilidad ante el posible fracaso. Posteriormente racionalizará encontrarse en condiciones de hacer lo que le hemos solicitado o al menos tomará otros respaldos racionales para tranquilizarse como por ejemplo *"Me encuentro en este lugar para aprender, no importa si me equivoco"*. Aunque sea por diferencia de segundos, el proceso emocional se antepone al cognitivo. Distintos estudios comprueban que la gestión del espacio de aprendizaje para amortiguar ese primer proceso puede modificar la predisposición general para animarse, cooperar y posicionarse distinto frente al proceso cognitivo.

En este trabajo la "emocionalidad" no es entendida como un comportamiento paternalista-maternalista del docente para con sus estudiantes, sino como un componente que siempre está presente en el aula, que influye en los procesos de aprendizaje y que puede ser gestionado para mejorar la calidad de la experiencia para el docente y para el alumno.

RESULTADOS

Esta experiencia me facilitó el acercamiento a contrastes que nos circundan como institución y a situaciones que se encuentran próximas a cada uno de nuestros docentes. La proximidad puede pensarse mayor si nos reconocemos como profesionales capaces de modificar esa realidad inmediata que se nos presenta cada semestre.

Como todo profesional de las ciencias económicas, sabemos que un análisis situacional objetivo nos permitiría detectar aquellas variables que sí se encuentran bajo nuestro control y cuáles no. Esto debería hacernos reflexionar hasta qué punto es posible atribuir resultados deficientes o insuficientes a poseer recursos limitados. Desde nuestro rol docente, que se nos asigne una cátedra de 200 personas, si quisiéramos pensarlo desde un análisis FODA, puede ser concebido como una amenaza. Como tal, no se encuentra bajo nuestra capacidad de influencia. Entonces ¿Qué variables sí puedo significativamente modificar? Aquellas que atañen a los procesos cognitivos y emocionales que se dan dentro del aula.

LA CREACIÓN DE MOMENTOS ¡EUREKA!

Como se observó durante la experiencia, nos vemos atravesados por una emocionalidad que condiciona tanto al estudiante como al docente para sus experiencias individuales en aula. El principal resultado de este proceso reflexivo es una invitación que hago a pensar nuestros programas de clase

desde una lógica distinta. Es una estrategia que he diseñado y personalmente me ayuda a detectar dónde debo centrar la atención. La he llamado **"Creación de Momentos ¡Eureka!".** Tener un momento Eureka[3], tomando a Arquímedes como autor intelectual, implica lograr mentalmente arribar a una solución no por arte de magia sino por haber estado absorbiendo información y trabajando para lograrlo**.** En ese sentido, mi propuesta parte del objetivo de detectar aquellas cuestiones que tanto para mi como para el alumno generarán un Eureka, y en consecuencia crear el contexto para que esto ocurra. Entonces ¿Qué implica?:

- Como docente que *enseña*: implica concentrarnos en identificar dentro de la currícula aquellos contenidos o conceptos centrales. Es decir, aquellos que atraviesan todo el programa, que poseen una fuerte vinculación con el resto de los conceptos y que, por su ubicación central, pueden desencadenar un proceso guiado por la curiosidad que invite al estudiante a adentrarse en la materia con interés genuino.

- Como docente que *aprende*: implica proponernos identificar primero, qué características generales del perfil estudiantil nos sirven para conocer mejor a nuestra audiencia semestral, y segundo, indagar en nuestra propia curiosidad y motivaciones para utilizarlas como puente en la formación.

Los Momentos Eureka tienen un denominador común: tanto el problema como la solución se han visualizado previamente de forma interna. Esto no sólo genera un sentimiento de satisfacción sino que además, el proceso mental por el que se arribó a esa solución ya generó conexiones neuronales. Por esto los procesos mentales que logran alcanzar al sistema nervioso, se sedimentan significativamente más y quedan inscritos inconscientemente en la memoria de largo plazo. Consecuentemente, se hace más posible que el estudiante vincule conceptos de varias asignaturas que hayan sido generados mediante procesos internos.

¿Cómo puedo, entonces, desatar estos procesos internos? Primero, manteniendo activa la curiosidad y segundo, diseñando metodologías de trabajo que sitúen el desarrollo desde dentro hacia fuera de la persona.

GESTIÓN DE LA CURIOSIDAD

La *curiosidad*, según Pablo Boullosa, es como un vicio o un resorte que permanentemente nos hace ir por más, de allí la relevancia de impulsarla dentro de la educación[4]. Se dice que es contagiosa dado que se encuentra estrechamente ligada al concepto de inspiración. Cuando un colega se hace preguntas que yo personalmente no me había preguntado, y me invita a ser parte de su reflexión, se genera en mí una intriga. Si ese contagio fue "intencional" e impulsado adecuadamente, la inquietud de esa pregunta me perseguirá aún cuando no esté con esta persona. ¿Cómo entonces olvidarse de que con la estrategia adecuada podría contagiar a un colega o un estudiante, desde cuestiones que a mí también me movilicen?

[3] *Famosa interjección griega atribuida al matemático Arquímedes de Siracusa. La exclamación «eureka» es utilizada como celebración de un descubrimiento, hallazgo o consecución que se busca con afán.*
[4] *Observatorio de Innovación Educativa (2019, Marzo 8) Entrevista a Pablo Boullosa [YouTube - video file]. Recuperado de https://bit.ly/2JAEthp*

Esto deriva en un segundo concepto que es el de *Preguntas Poderosas.* Para el coaching, estas son preguntas que hechas adecuadamente, en el momento más apropiado y con una clara dirección, son recibidas por el interlocutor como un desafío -no agresivo- de buscar puntos de vista o cuestionamientos con los que quizás todavía no se habían encontrado[5]. Al desencadenarse preguntas internas, suelen ocurrir dos cosas: por un lado a) algo inquietante que se siembra dentro nuestro, desata emociones de inquietud que habilitan comportamientos proactivos, de búsqueda e incluso impulsividad en un intento de solucionar la situación; y por otro lado b) el cuestionarse, indagar y buscar más allá de "lo justo y necesario" puede tornarse un hábito personal y profesional.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Este tipo de aprendizaje tuvo sus orígenes en una escuela de medicina en Canadá, y se caracteriza por un proceso centrado en el estudiante, promoviendo competencias que hacen al desempeño profesional. Se organizan grupos reducidos de trabajo, que a partir de un problema inicial, aprenden en la interacción con sus compañeros. Se busca desencadenar un aprendizaje auto dirigido en el que el docente se posiciona como facilitador del aprendizaje (Bueno, Fitzgerald, 2004). Se pretende trabajar en base problemas del mundo real que gradualmente lo expongan al alumno a manejarlos y generar soluciones a partir de los recursos que disponga. Por oposición a esta metodología se encuentran las clases meramente expositivas y con ejemplos específicos para reforzar conceptos puntuales. Éstas apelan al aprendizaje por repetición sin habilitar, como se mencionó antes, la creación interna del conocimiento. Por ende su aplicación a situaciones diferentes se hace dificultosa para el estudiante que ha aprendido de memoria la solución dada en clase.

Ambas herramientas, por ser creadores de procesos internos, construyen escenarios de búsqueda con interés genuino. El momento en que la persona (docente-alumno) descubra una solución para el problema o pregunta que se había planteado, se generará un "¡¡Ah!!". Ese instante de satisfacción personal no es una sencilla reacción automática. Biológicamente, en esa milésima de segundos de "felicidad" por arribar a una solución, se liberaron endorfinas, hormonas que al ubicarse en el torrente sanguíneo generan cambios físicos como reducir el estrés, incrementar la atención, sensación de bienestar y alegría. Cuando tanto el problema como la solución han tenido lugar internamente, ese "¡¡Ah!!" es un reconocimiento a nuestra capacidad y, por lo tanto, la sensación de bienestar sirve como sistema de recompensa interna.

Los aportes generados por la gestión de la curiosidad y por metodologías como el "aprendizaje basado en proyectos" tienen implicancias que alcanzan al docente además de al alumno. Esto se debe esencialmente a que se propone una lógica de aula con mayor interacción, con roles que se invierten permanentemente y la premisa de la construcción conjunta por medio del debate. Programarnos para buscar Crear Momentos Eureka! quiere decir que le reconocemos a la curiosidad la capacidad creadora de un entorno diferente.

Al haber dos partes que descubren y aprenden, se construye una horizontalidad diferente que modifica el vínculo y predispone distinto tanto a docente como estudiante. Además, se destruyen algunas barreras como la del miedo a preguntar, y se incrementa la confianza personal al ser miembros activos del entorno. Estimulado este componente, este proceso en el largo plazo debiera resultar en un menor desgaste emocional del docente. No es una situación utópica, es lo que generalmente se observa en equipos de trabajo donde todos o la mayoría de los miembros son proactivos, o incluso en cursos y talleres a los que las personas asisten por curiosidad e interés genuino y explícito.

[5] *Para mayor información puede consultarse "Luis Gaviria - Neuroscience & Coaching Institute"*

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Las experiencias deben servirnos para "repensar". Allí, es necesario observarnos objetivamente, hacerlo con quienes interactúan con nosotros -otros docentes y estudiantes- y desprendernos de limitaciones que no podemos modificar en nuestro hacer diario. Pero así también, detectar qué nuevas variables están a nuestro alcance para modificarlas y crear una nueva experiencia de aula.

Al seleccionar esas variables debemos considerar tanto al estudiante y el sistema en el que se encuentra inmerso, como a nosotros mismos y a lo que mejora o dificulta nuestro desempeño. La "educación" es una instancia plenamente social, que nos alcanza en distintos planos personales-profesionales y condiciona u optimiza nuestras sucesivas experiencias.

Además de mantener actualizados nuestros conocimientos técnicos, resulta interesante indagar sobre conceptos como la emocionalidad asociada a los procesos de aprendizaje, dirigiéndola hacia el estudiante pero también hacia nosotros como docentes que también se exponen en el proceso.

Para esta instancia de búsqueda, sugiero contemplar qué posibilidades tenemos de ajustar nuestros programas de clase para explorar el desarrollo de la curiosidad, haciendo uso de herramientas como preguntas poderosas, aprendizaje basado en proyectos y por qué no proponernos Crear Momentos Eureka para redireccionar la apropiación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, P. M., y Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje basado en problemas (ABP) Problem based learning. *Revista Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades Vol 13. pp. 145-157*. Universidad de Bio Bio, Chile.

[Comenzó el Programa de Iniciación a la Docencia en nuestra Facultad] (Mayo, 2018). Noticias FyPE. Córdoba: *Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba*. https://bit.ly/2umC9Ab

Forgus, R. H., (1972). *Percepción - Proceso Básico en el Desarrollo Cognoscitivo*, México, Editorial Trillas, 1ª Edición/3ª Reimpresión

Morales B., P. y Fitsgerald V. L., (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Theoria Vol. 13: 145-157. Recuperado de https://bit.ly/1txKK0J

LeDoux, J., (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Editorial Planeta SA.

Observatorio de Innovación Educativa (2019, Marzo 8) *Entrevista a Pablo Boullosa* [YouTube - video file]. Recuperado de https://bit.ly/2JAEthp

Programa de acompañamiento académico. En la cátedra Introducción al Turismo de las carreras de Técnicos y Licenciados en Turismo. Relato de la experiencia 2018

Temática: Relato de experiencias.

Mg. Cristina Murray. cristinamurray6@yahoo.com.ar

Lic. Amancay Romero Trucco. a.romerotruccco@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata

Palabras clave: Turismo- Acompañamiento –Pedagogía

RESUMEN

El presente trabajo busca relatar la implementación y las experiencias que surgieron a lo largo de la cursada 2018, del Programa de Acompañamiento Académico perteneciente a la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tiene como objetivo generar espacios para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

La cátedra de Introducción al Turismo implementó este programa en el año 2017 por primera vez durante el lapso de dos meses. Luego, en el año 2018, se logró llevar adelante el programa a lo largo de la cursada. La docente responsable de su dictado es la Licenciada Amancay Romero Trucco. Sin embargo, algo a destacar dentro de la cátedra es el compromiso de todos los docentes que conforman la materia, sin los cuales el trabajo de la acompañante no hubiese alcanzado la relevancia que tuvo.

"El brillo que emana de muchas propuestas de innovación nos remite a lo que llamamos luces de colores: son atractivas en su inicio o presentación, pero no llevan a un cambio sustancial de las prácticas habituales"

Edith Litwin

1. CONTEXTO

Esta presentación tiene con objetivo relatar una experiencia de innovación educativa que se desarrolló durante el primer cuatrimestre del año 2018, en la materia "Introducción al Turismo" perteneciente al plan 2005 "E", de las carreras de Licenciatura en Turismo y Tecnicatura en Turismo. Contó con una matrícula de 280 estudiantes.

La experiencia se aplicó en las seis comisiones de la materia, ya que se generó un espacio por fuera de los horarios de la cursada regular, para que todos los estudiantes que tuvieran la curiosidad o necesidad de participar, puedan concurrir.

Al no ser de carácter obligatorio, compartieron esta actividad entre 70 y 100 estudiantes, entre todas las instancias que se desarrollarán a continuación.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Desarrollo

La cátedra de introducción al Turismo, planificó para el cursado 2018 una innovación total de sus contenidos a fin de implementar un proceso de cambio que inicie el camino de una mejora en sus resultados académicos. Si bien desde hace tiempo se vienen implementado continuas modificaciones al programa de estudio para adaptarse a la cambiante realidad universitaria, se debe reconocer que la implementación del Programa de Acompañamiento del año 2017 impulsó en el equipo docente un tiempo para reflexión y análisis de los recursos utilizados, del proceso realizado y de los resultados obtenidos.

En este nuevo camino madurado se trata no solo de mejorar sino de realizar un verdadero cambio. Esto también implica asumir riesgos ya que no se conocen los posibles resultados. Este proceso de innovación ha sido planificado por todo el equipo docente poniendo toda su experiencia docente y profesional como un elemento de valor diferenciador, con la intención de producir resultados positivos para la cátedra, para los alumnos y para la Facultad.

Entre los objetivos que plantea el Programa de Acompañamiento Académico se encuentran:

- ofrecer acompañamiento académico y los entornos pedagógicos necesarios para que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades;
- apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a través del diseño de estrategias de enseñanza novedosas;
- revisar los patrones de mal entendimiento de las asignaturas;
- potenciar los conocimientos de los estudiantes para apropiarse de los contenidos complejos de las materias;
- construir un puente en el pasaje desde el nivel medio;

Teniendo en cuenta estas aspiraciones se propuso realizar acciones pedagógicas que se alinearan con ellos, destacándose dos aspectos: algunas de ellas apuntan a obtener información sobre los alumnos que cursan esta asignatura y sobre los cambios introducidos; y otras se asocian con reconocer las dificultades en el abordaje de los contenidos disciplinares y apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a través de estrategias novedosas.

La labor del docente orientador se desarrolló durante todo el cuatrimestre de manera coordinada y bajo la permanente comunicación con el resto de la cátedra.

Dada la condición de innovación pedagógica propuesta se consideró que ese primer año sea de tipo exploratorio de los resultados, por las modificaciones implementadas. Bajo esta premisa cobra importancia la recopilación de información sobre recursos y procesos a fin de generar la retroalimentación para el año siguiente.

2.2 Propuesta Pedagógica

Se propusieron seis acciones a desarrollar a lo largo del cuatrimestre, pero debido a la falta de tiempo, sólo pudieron realizarse las siguientes cuatro:

2.2.1 Evaluación de expectativas a través de un juego el primer día de clases

Como primera acción a seguir se propuso realizar a los estudiantes una evaluación de sus expectativas y de sus conocimientos previos sobre turismo, que consistió en responder anónimamente

las siguientes preguntas: ¿Qué expectativas tiene de la carrera que hoy comienza? (Licenciatura en Turismo/Tecnicatura en Turismo) ¿Qué es el Turismo para vos?.

Si bien el objetivo principal de la actividad, era utilizar las respuestas como insumos para desarrollar las clases de la asignatura en donde se conceptualiza al turismo, debido a que la información era demasiada para procesar, se definió utilizarla en la jornada de autoevaluación.

En cuanto al análisis de la información, se realizó por turnos ya que los perfiles de los estudiantes varían considerablemente, siendo los estudiantes de la mañana, en su mayoría jóvenes recientemente graduados de la escuela secundaria y que en su mayoría no trabajan o cuentan con trabajos de medio tiempo; y por la noche, estudiantes que cuentan con edades más variadas, muchos de ellos recursantes y que en un porcentaje significativo cuentan con trabajos de 8 horas.

2.2.2. Reuniones con los ATP luego de la clase práctica

A lo largo del cuatrimestre se mantuvieron reuniones periódicas entre el acompañante académico y los ayudantes de las prácticas. Los encuentros se realizaban luego de las clases prácticas, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en los dos turnos de cursada (por la mañana de 8 a 10 y por la tarde de 17:30 a 19:30) y participan tanto docentes como ayudantes estudiantes.

Una vez terminadas ambas reuniones, la docente responsable del acompañamiento realizaba un listado de temas comunes entre ambas reuniones. De esta manera, se logró relevar cuáles era los temas que resultaron de difícil comprensión para los estudiantes a lo largo del práctico.

En 2018, se detectaron 17 temas de difícil comprensión para los estudiantes de los cuales se seleccionaron dos para realizar las clases del acompañamiento: Relaciones entre turismo, recreación y tiempo libre. El concepto de Superestructura Turística.

2.2.3 Preparación de dos clases para el semestre sobre temas complejos

Ambas clases tuvieron un objetivo general y uno específico. En cuanto al general consiste en:

- Desarrollar habilidades y herramientas para la compresión y el análisis de los temas a desarrollarse en la clase teórica, que permitan establecer relaciones entre los mismos, realizar conclusiones y comunicarlas.

En cuanto a la evaluación al ser una actividad de acompañamiento, la evaluación de la actividad fue colectiva y en forma conjunta entre la docente a cargo y los estudiantes.

<u>Propuesta Clase 1 módulos I y II: Turismo, Tiempo Libre, Recreación.</u>

Objetivo específico: *Reconocer las relaciones entre los conceptos de: Turismo, Tiempo libre y Recreación.*

Metodología de trabajo: la actividad consta de dos instancias dentro del aula.

1. Consistió en el reconocimiento por parte de los estudiantes de los temas más complejos de la asignatura para los módulos 1 y 2.

2. A través de una actividad lúdica se propuso, diferenciar las distintas actividades que se realizan durante el tiempo libre y el tiempo obligado de las personas, para luego reflexionar acerca de su uso y su relación con la recreación y el turismo.

Evaluación: en este caso se partió desde la premisa del error como una oportunidad de seguir aprendiendo.

Contó con dos instancias: durante la primera la docente propuso a los estudiantes que enumeren todos los contenidos que consideran complejos y todos los contenidos que consideren simples de los módulos 1 y 2. El objetivo de esta actividad fue verificar, si lo que los docentes perciben como complejo dentro de la materia se condice con lo que los estudiantes consideran. Durante la segunda, se entregó a los estudiantes un listado de palabras sin mencionar si las mismas pertenecen al tiempo libre o al tiempo obligado de una persona. Luego debieron colocar en el pizarrón a qué tipo de tiempo corresponde cada palabra.

Una vez finalizada la actividad, se realizó una breve encuesta a los estudiantes, donde sus resultados expusieron que este tipo de clases más reducida, les permitió terminar de comprender los temas tratados tanto en las teorías como en las prácticas ya que el espacio era más distendido y personalizado, sin dejar de ser un espacio académico. También se planteó la necesidad de generar instancias de este tipo, a lo largo de la cursada, con mayor frecuencia.

Propuesta Clase 2 módulos VII: Superestructura

Objetivo específico: *Reconocer la importancia de la superestructura en el Sistema Turístico y las relaciones entre los organismos que la componen.*

Metodología de trabajo: la actividad constó de dos instancias dentro del aula.

1. Primero se realizó un breve repaso de la teoría, sobre los temas que integran el segundo parcial de la materia y el repaso teórico del tema a abordar en la clase (Superestructura). Esta instancia estuvo a cargo de la Jefa de Trabajos Prácticos de la materia, Lic. Ana Wasserman

2. A través de un juego de roles, se propuso resolver un conflicto de una caso específico a analizar.

La propuesta de la clase fue la siguiente: en primer lugar La Lic. Ana Wasserman, JTP de la cátedra, desarrolló el repaso de los contenidos teóricos más relevantes correspondientes a los módulos 5, 6, 7 y 8, haciendo hincapié en los contenidos de superestructura y sus relaciones.

Si bien, existía una propuesta práctica para aplicar los conceptos de superestructura que consistía en el desarrollo de un juego de roles, donde los estudiantes debían representar a algún organismo para la resolución de un problema específico en la ciudad de Puerto Madryn (ciudad elegida para el ejemplo, ya que sobre ella se trabajó todo el cuatrimestre para la realización del trabajo final), la actividad no se pudo llevar adelante ya que los estudiantes manifestaron varias dudas sobre los temas propuestos tanto teóricos como prácticos. Ante esta situación, nos vimos forzadas a abordar las consultas que los estudiantes fueron manifestando y no se pudo llevar a cabo el caso práctico pactado para este encuentro.

Al finalizar la clase los estudiantes manifestaron la importancia de tener clases de repaso, donde puedan evacuar las dudas e interrogantes tanto teóricos como prácticos, previos al parcial.

2.2.4. Jornada de autoevaluación final

La jornada de autoevaluación final constó de dos partes, una presencial y una virtual, que fueron complementarias una de la otra.

Primera Parte: La misma se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de manera presencial. El objetivo de esta primera instancia consistió en generar conciencia entre los estudiantes sobre la importancia de la evaluación hacia el cuerpo docente, los contenidos y el desarrollo de la cursada, etcétera, para fomentar respuestas claras a la encuesta propuesta por la cátedra de manera virtual. Por tanto, se propuso a los estudiantes realizar un juego llamado "el semáforo", en donde debían colocar en el color ROJO, lo que se considera negativo de la cátedra, en el color AMARILLO, lo que debería reverse y en el color VERDE, lo que se considera positivo de la cátedra y se resalta como bueno.

También, se retomaron las dos preguntas realizadas al inicio de la cursada en la "Evaluación de Expectativas": ¿Qué expectativas tiene de la carrera que hoy comienza? (Licenciatura en Turismo/Tecnicatura en Turismo) ¿Qué es el Turismo para vos?, y se realizó una reflexión colectiva sobre las respuestas planteadas al inicio y las realizadas al finalizar la cursada. De esta manera los estudiantes pudieron reconocer el aprendizaje que habían realizado a lo largo de la cursada, y cómo su visión había cambiado con respecto a lo que entendían por los conceptos preguntados al comenzar.

Solo participaron en el desarrollo de esta actividad los docentes de la práctica, ya que se consideró que la presencia de los docentes de la teoría, sería intimidante para los estudiantes a la hora de realizar alguna crítica. Para el cuerpo docente también resultó una experiencia enriquecedora, ya que pudieron hablar con los estudiantes sobre las debilidades y fortalezas de la cátedra, siempre procurando ser cada vez mejores docentes.

En segundo lugar, se propuso como instancia final de autoevaluación, la realización de una encuesta individual y anónima, a través del campus virtual.

A modo de conclusión de esta etapa se consideró que si bien, no todas las recomendaciones realizadas por los estudiantes fueron tenidas en cuenta debido a que a criterio de la cátedra no eran relevantes para mejorar la comprensión de la materia y fomentar el desarrollo del aprendizaje, ambas instancias tanto la presencial como la virtual, fueron decisivas para proponer e impulsar renovaciones en la cátedra.

3. CONCLUSIONES

Como plantea Litwin, en su célebre frase "El brillo que emana de muchas propuestas de innovación nos remite a lo que llamamos luces de colores: son atractivas en su inicio o presentación, pero no llevan a un cambio sustancial de las prácticas habituales", si bien no todas las innovaciones dan resultados satisfactorios, es importante hacerlas, aprender de esas experiencias y generar cambios que se adapten a los nuevos estudiantes y sus nuevos contextos.

Desde la cátedra de Introducción al Turismo, se tomó el riesgo de salir de la comodidad de lo conocido, e innovar, de manera integral en la cátedra, generando nuevos espacios de reflexión para los docentes y los estudiantes, que fomentaran nuevas formas de aprendizaje.

El acompañamiento académico fue una herramienta que permitió desarrollar estas innovaciones, ya que se propuso funcionar en la cátedra de Introducción al Turismo como un nexo entre la teoría y la práctica. Además, se constituyó como un espacio de acompañamiento y apoyo a los estudiantes y para lograrlo fue fundamental el compromiso de toda la cátedra para el desarrollo del programa.

En cuanto a los objetivos propuestos al comienzo del año, no fueron cumplidos en su totalidad por falta de tiempo, ya que el cuatrimestre estuvo convulsionado por cuestiones del contexto

político y social. Sin embargo, sí pudieron cumplirse los objetivos más importantes, que fueron principalmente, funcionar como nexo entre la teoría y la práctica, identificar los temas que eran de difícil comprensión para los estudiantes y generar un espacio de acompañamiento y apoyo a los estudiantes.

La experiencia resultó enriquecedora y positiva para la cátedra, ya que el cuerpo docente estuvo predispuesto en todo momento a colaborar y repensarse durante todo el cuatrimestre como un conjunto, lo cual generó que los cambios fueran estructurales y de manera sinérgica, obteniendo resultados muy positivos.

El camino de la innovación a nivel cátedras se hace más fácil de transitar cuando desde la propia institución educativa se plantea la necesidad del cambio y la adaptación a las nuevas demandas de la sociedad. Cuando existe una voluntad de innovación sostenida desde la gestión y se involucra al cuadro docente y estudiantil, las primeras "luces de colores" pueden alumbrar cambios sustanciales en las prácticas de enseñanza- aprendizaje habituales en el ámbito universitario.

4. REFERENCIAS

ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2017). "La evaluación como oportunidad". Buenos Aires: Paidós.

ASTOLFI, Jean Pier (1997) "El "error", un medio para enseñar". Sevilla: Diada Editorial S.A.

LITWIN, Edith (1997) " Las configuraciones didácticas, una agenda para la enseñanza superior" .Buenos Aires: Paidós

LOVELESS, Avril; WILLIAMSON, Ben (2017). "Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital". Madrid: Nercea.

“Y... en qué andan les pibes?”

Eje temático: 1.1 Relatos de experiencia. Estrategias de enseñanza.

Materia / Comisión de referencia: Economía Social - PID

Micaela Alonso *micaelaalonso82@gmail.com*

Pablo Sebastian Vreys *sebastian.vreys@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En el siguiente trabajo, nos proponemos compartir el resultado de una experiencia en la cátedra de Economía Social. La misma fue pensada, a partir de una actividad propuesta en el Programa de Iniciación a la Docencia dictado por FyPE de la Facultad de Ciencias Económicas. La propuesta, consiste en elaborar perfiles de jóvenes estudiantes de la Facultad (en particular a quienes cursan la materia), con el objetivo de conocerles, y reconocer allí una oportunidad para diseñar estrategias de enseñanza relacionadas con sus lenguajes, signos, intereses, identidades culturales.

Para ello se trabaja con entrevistas realizadas en el año 2018 a diferentes jóvenes que cursaban la asignatura, indagando sobre las siguientes categorías: moratoria social y vital, consumos culturales/virtuales, participación política, historias de vida, prácticas y estrategias de estudio; y con la observación de una clase. El objetivo es cruzar esta información, con la categoría anlaítica juventud (o mejor dicho, juventudes…) y así aportar en la construcción de distintos escenarios de docencia, para que la cátedra incluya la mirada del sujeto que aprende en la formulación de nuevas estrategias de enseñanza, en pos de generar aprendizajes significativos y situados.

Palabras Clave: juventudes – enseñanza - economía social.

CONTEXTO

> *Para comprender las injusticias sociales no alcanza con describir y denunciar las desigualdades tal como las registran las encuestas y las estadísticas, sino que lo que cuenta son las desigualdades que los individuos tienen por injustas. Conocer los sentimientos juveniles ante las injusticias contribuye a que contemos con más elementos para rediseñar las instituciones, no ya creyendo que los estudiantes debieran expresar las ideas que sostenemos los adultos, sino a partir del diálogo y la confrontación cuando fuera necesario.*
>
> *Dubet, François*

En el presente trabajo, compartimos la experiencia del espacio curricular electivo del ciclo básico profesional “Economía Social”. La asignatura, cuenta con aproximadamente 70 estudiantes por semestre, no solo de la Facultad de Ciencias Económicas, sino que otres estudiantes de carreras como

Trabajo Social y Geografía, también la cursan y pueden acreditarla dentro de sus planes de estudio. A su vez, se cuenta con una gran participación de estudiantes vocacionales.

Se cursa en pequeñas aulas, para divisiones de "prácticos", comúnmente utilizadas por cátedras masivas. A su vez, desde el reacondicionamiento de la infraestructura pensada para el centenario de la reforma universitaria, se dispuso de nuevas sillas que permiten mover los bancos. Se abandonó el viejo banco largo de madera atornillado al suelo.

El espacio de Economía Social está estructurado con un docente titular (en realidad es carga anexa de otra designación) y no cuenta con ningún otro cargo docente. Aún así, cuenta con un gran número de adscripciones y participaciones que le dan un dinamismo particular a los segmentos áulicos.

El contenido siempre condiciona al proceso de enseñanza, y la economía social, solidaria, popular, no está exenta de esto. Así pues, quienes estamos vinculados con las discusiones de la asignatura, estamos pensando siempre en otras formas de "enseñar" economía. Con la intención de revisar las distintas metodologías y posturas, desde las que se elabora el proceso de enseñanza de la asignatura, se observó una clase seguida de entrevistas a diferentes estudiantes.

Entendemos que "*ser peronista, hincha de boca"*, "*ser radical, hincha de river*", son capitales culturales que forjan una identidad. En el campo de la economía, esto también sucede. Cuando nos pensamos como docentes de Economía Social intentamos resaltar la importancia de los valores que están en juego al hablar de economía. No es lo mismo enseñar economía siendo "*Monetarista*" que siendo "*Estructuralista*" o *"Keynesiano".* (Gvirtz, Palamidessi, 1998)

Siendo conscientes que lo valorativo es crucial en aprehender a la economía, desde una mirada crítica, es que, entendemos que explicitar desde "dónde" se enseña, con nuestras biografías, es una buena práctica. Del mismo modo nos encuentra este trabajo indagando en el sujeto que estamos interpelando.

Es entonces que nos propusimos preguntarnos sobre "quiénes" son las personas que están sentadas ahí, mirando a les docentes, cada une con sus biografías, sus tiempos, espacios, intenciones, motivaciones. *¿En qué andan les pibes?*

Para tener algunas aproximaciones, decidimos consultar sobre las siguientes categorías que analizaremos en los sucesivos párrafos: moratoria social y vital, consumos culturales/virtuales, participación política, historias de vida, prácticas y estrategias de estudio.

Estas mismas fueron utilizadas por les autores de este trabajo en el marco del Programa de Iniciación a la Docencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, donde en distintos módulos realizaron un perfeccionamiento docente que tiene la finalidad de promover espacios de discusión con una verdadera incidencia en nuestras prácticas docentes.

Una mención al margen, pero no menos importante. Les lectores observarán que se hizo un esfuerzo por utilizar lenguaje inclusivo. Consideramos, quienes narramos esta experiencia, que es de suma importancia también discutir la forma en la que escribimos, hablamos, nos comunicamos. El lenguaje es permeable también a discutir tiempos, espacios, géneros, artefactos culturales, y así es que les jóvenes hoy también ponen en agenda estos temas.

IMPENSANDO JÓVENES

A diario escuchamos distintas locuciones que refieren a "les jóvenes" o a "la juventud" acompañados tanto de adjetivos, de carga positiva, como de carga negativa, pero... ¿Qué es la juventud? ¿Nos estamos refiriendo a un único sujeto al mencionarla? ¿Qué símbolos y materialidades subyacen a esta categoría?

Sin dudas, juventud, es una categoría espesa que abraza múltiples dimensiones. Pensar en esa complejidad, es el desafío que nos proponemos en estos párrafos, con la idea de sumar en la construcción de distintos escenarios de docencia, que incluyan una perspectiva del sujeto que aprende de una manera íntegra, y no por ello, libre de contradicciones.

En un intento de deconstruir el concepto hegemónico de juventud, resultan interesantes las categorías analíticas "moratoria social" y "moratoria vital". Al concepto de moratoria social, entendido como un crédito temporal que poseen les jóvenes previo a su acceso a la vida adulta, se contrapone o se complementa el concepto de moratoria vital, que refiere a la posesión de un excedente temporal que tienen les jóvenes, una sensación de invulnerabilidad sobre que "la muerte está lejos". El debate alrededor de estos conceptos, ronda principalmente sobre pensar si todes gozan de moratoria social o no, lo cual seguramente condiciona sus tiempos y prácticas de estudio.

Al término "impensar" lo tomamos del sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein, quien utiliza esta locución, para resaltar la importancia de la criticidad en las ciencias sociales. Abordar el conocimiento científico social, desde una perspectiva crítica, implica deconstruir muchas miradas que están "normalizadas", "naturalizadas", "neutralizadas" en nuestros tiempos.

El perfil de les estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas debería inscribirse en lo señalado precedentemente. El primer ejercicio para impensar a les jóvenes, es romper con el "adultocentrismo", entenderles desde su tiempo y espacio, no como una "etapa" en desarrollo o incompleta, como una "transición", sino más bien, reconocer su propia entidad.

En el ejercicio de la docencia, se cae frecuentemente en muletillas del estilo: "*cuando sean grandes van a ver que…*" , "*Ustedes no saben porque son jóvenes, pero…*". Éstas dan cuenta de la perspectiva desde la cual se está ejerciendo la enseñanza. Al preguntar a les estudiantes sobre cómo ven el mundo, qué identidades construyen, qué cosmovisiones sustentan sus acciones, buscamos romper con esa lógica de mirar al mundo desde la mirada adulta, para animarnos a deconstruirnos como docentes.

Otro ejercicio es, puntualizar las pluralidades que se condensan en la categoría "joven". Género, clase social, ser padre/madre, configuran una diversidad de juventudes que pueden transcurrir en el mismo espacio. Así en las entrevistas recogidas les estudiantes resaltan la diferencia de quien trabaja y quien no en cuanto a permisos que se otorgan para cursar de una manera más relajada. Sin dudas que ser madre, pobre, vivir en un contexto de vulnerabilidad social acortan los estos tiempos simbólicos de las juventudes. (Margulis, M, 1996)

En las entrevistas, partimos de la importancia de conocer los perfiles de les estudiantes. Conocerles, implica reconocer que son diferentes, que les movilizan intereses diversos y que atraviesan historias particulares, que los hacen transitar de maneras únicas e irrepetibles su paso por la universidad.

Saberse enseñando en aulas diversas y heterogéneas, es reconocer que no todes aprenden al mismo tiempo, ni de la misma forma. Esto facilita "impensar" diferentes estrategias o metodologías de la buena enseñanza, una que genere aprendizajes significativos.

Otro aporte interesante a esta deconstrucción/reconstrucción de juventudes, es contextualizarlos en su época. La brecha, que se plantea muchas veces, entre jóvenes-estudiantes y adultos-docentes, genera una distancia -que para muches- interfiere en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Es por esto, que algunas posiciones teóricas sostienen que hay que "mezclarse e imitar" a les jóvenes, para poder entenderles y enseñarles (Dussel I, Southwell M, 2011). Al situarnos en el contexto de la universidad, vemos que "lo generacional" impacta fuertemente en el aula, debido a las diferentes temporalidades que coexisten en las instituciones. Hablar de generaciones implica pensar en los diferentes momentos del tiempo en que los individuos se socializaron lo cual hace que cada generación pertenezca a una cultura diferente. (Margulis, M, 1996). La educación se produce siempre en la brecha del tiempo, y convertir esa brecha en un abismo insalvable, es tan problemático, como hacer de cuenta que no existe.

UN RECORRIDO POR LAS AULAS

> "*...nuestra función no es solamente enseñar matemáticas, lengua o ciencias, sino es hacerlo preguntándonos qué de eso que estamos enseñando lo ayudará a crecer mejor en este mundo; que es complejo, injusto y violento pero también capaz de crear lazos fuertes de solidaridad, causas justas, vínculos de amor entre los humanos y actos de belleza.*" (Dussel I, Southwell M, en Revista el Monitor, 2011,p.27)

La transposición didáctica o recontextualización, es el sinuoso camino que atraviesa el contenido desde la selección de núcleos prioritarios (o deberíamos decir legítimos) de aprendizajes, hasta llegar al aula y convertirse en contenido enseñado. Esto transcurre en tiempos y espacios determinados que marcan, ritmos, singularidades, identidades, signos únicos. La última "escala" del contenido hasta llegar a ser enseñado es el aula, es aquí cuando el/la docente lo toma, lo interpreta y lo presenta a les estudiantes. Por esto, el mensaje educacional transmite algo más que un conocimiento o una técnica, es siempre un mensaje político y moral que no está definido por ninguna ciencia (Gvirtz, S. & Palamidessi, M. 1998).

Nos detuvimos en el aula "G" a observar/participar de una clase de "Economía Social". La misma, estaba pensada en dos segmentos. Se presentaron distintas nociones de la categoría "*trabajo*" que forma parte de la Unidad 3 del programa y tiene como intención reconocer desde una mirada dialéctica la historia de lo que vulgarmente conocemos como "trabajar".

La estructura (bancos con posibilidad de moverse) permite organizarse en grupos. No es común que en otros espacios curriculares se organicen en grupo, ya que "la infraestructura" del aula, con bancos de madera abulonados al suelo, no permiten siquiera darse vuelta a intercambiar con les compañeres de atrás. Nos llamó preocupantemente la atención, las dificultades corporales de les estudiantes, para organizar el espacio áulico de manera distinta a la prescripta siglos atrás por Jan Amos Comenio en su "Didáctica Magna". Naturalmente, se sientan frente al pizarrón intentando ocupar los bancos de la fila de atrás en primer lugar, y luego, los más cercanos a la pizarra. La primer propuesta de recuperar conceptos/nociones de "trabajo" fue tomando color. En ocasiones el docente se acercaba para andamiar los aprendizajes, utilizando preguntas retóricas, diálogos divergentes, ejemplos.

Les estudiantes comienzan soltarse, a interactuar de otra manera, y para el segundo segmento el docente, con tiempos cronometrados, corta las discusiones en grupos para hacer un cierre.

Entendemos que muchas veces, en el ejercicio de la docencia, se cae en lugares de ir corriendo atrás del tiempo para llegar a la planificación de la clase. Consideramos que esta no es una

buena práctica. En esta instancia, observamos que muches jóvenes quedan murmurando la actividad. Pocas veces se encuentran en espacios de discusión horizontales en la facultad, y quizás, sea interesante pensar en cuidar más esos tiempos y segmentos áulicos, que dan lugar al empoderamiento de estudiantes, donde toman la palabra, trabajan con el contenido, lo hacen maleable, con aciertos y errores pueden forzar mejores aprendizajes.

JÓVENES ANDAN DICIENDO

> *"El lenguaje no ingresa a nuestra vida 'desde afuera', para informar lo que ya ha sucedido. El lenguaje está en la vida desde el comienzo. Podemos decir que el lenguaje es una forma de vida y que cada lenguaje –inglés, chino, portugués, el lenguaje de la clase obrera, el lenguaje de la clase alta, el lenguaje 'oficial' de los funcionarios, las jergas del submundo, la jerga de los adolescentes, el lenguaje de los críticos de arte, los marineros, los físicos nucleares, los cirujanos, los mineros– es una forma de vida con derecho propio. Cada uno traza un mapa del mundo o de determinada sección del mundo y compone un código de comportamiento y estos dos órdenes, estos dos planos de discriminación (uno de percepción y otro de práctica de conducta) son paralelos y coordinados. Dentro de cada forma de vida, el mapa y el código se entrelazan. Podemos pensarlos separadamente, pero en la práctica no podemos dividirlos [...] Recordemos lo que ya hemos descubierto: comprender es saber cómo proceder. Y a la inversa: si sabemos cómo proceder, hemos comprendido." (Bauman, 1994)*

En el presente apartado, se analizan las entrevistas, con intención de construir hipervínculos entre lo que expresan les jóvenes y el recorte conceptual pensado para este trabajo.

En una primera instancia se consultó sobre "sensibilidades culturales". Con la intención de conocer qué tiempos y espacios se dan les interrogades, para complementar o desarrollar aprendizajes. ¿Van al cine? ¿Qué tipo de literatura les gusta leer? ¿Cuáles son sus salidas?

Fueron recurrentes, entre sus respuestas, las frases que resaltan la "falta de tiempo" por la obligación (autoimpuesta) de utilizarlo para el estudio de las asignaturas que están cursando. No hay ejercicio de lectura fuera de textos académicos propuestos en la currícula. Si bien, en algunos casos se observa interés por otro tipo de textos (novelas principalmente) es más común, entre les jóvenes, el vínculo con la música en vivo: *"Donde haya cervezas y bandas ahí voy"*. En este sentido, se predisponen a ver música en vivo algunos fines de semana.

Al preguntar por otros dispositivos culturales nos encontramos con que las artes escénicas ocupan el menor interés entre les entrevistades: *"No voy tanto al teatro pero veo stand up en Güemes"*. No obstante, hay una minoría interesada y que posee un amplio acervo de obras, grupos y lugares para disfrutar: *"Me gusta mucho particularmente el teatro independiente"*.

Además de conocer sus formas de vincularse con las distintas manifestaciones del arte, nos preocupaba conocer cómo resolvieron, emprendieron, compartieron los estudios en la facultad.

Como esperábamos, sobresalió el tema de la individualidad. *"Yo estudio contador y la carrera te va volviendo solitario, cursar con doscientas personas y no conocer a nadie"*. Tal es el grado de alienación, que en aquellas personas que reconocieron estudiar en grupo, lo hacen desde un lugar individual, es decir, no se dan instancias de construcción colectiva de conocimiento: *"Estudio con gente que estudia otras carreras, se hace más distendido"*, *"Estudio sola, encontrar la compañera que lleve tu ritmo cuesta mucho, necesito un tiempo sola fuera del intercambio con el grupo"*. En muchas de las intervenciones, se sostuvo que es preferible leer en la casa: *"no me sirve que un profesor venga a leer un PowerPoint"*.

Para acercarnos a los dispositivos más utilizados para compartir información, consultamos sobre el uso de entornos virtuales de aprendizajes, y en esta oportunidad les entrevistades fueron

contundentes: *"Antes era más Facebook, ahora Whastapp, pocas materias tienen plataforma"*. En relación a su uso no todes fueron coincidentes: *"Los grupos los tengo que silenciar porque hay tanta información que a cada rato están mandando cosas"*.

En relación a la dimensión política, nos preocupa conocer qué piensan/sienten les estudiantes al reconocerse como actores fundamentales de una Universidad Pública. Entre las respuestas encontramos una falta de apropiación de ese rol, más bien, se sienten fuera de la política, confundiendo lo partidario con lo ideológico, o praxis militante. También se observa un rol pasivo en muchas de sus respuestas *"no pasaron mucho por los cursos o al menos a mí no me dieron sus propuestas"*.

Y en torno al contexto social y político, vuelve a jugar un rol central, el tiempo dedicado a estudiar: *"Si tengo tiempo me informo y leo sobre política" "siento que vivo en mi mundo, el trabajo me satura, estoy en contacto todo el tiempo con la sociedad, pongo una serie cuando llego a casa y me desconecto del mundo" "en economía se suele hablar mucho de política de actualidad, en algunas se charla más en otras menos, en la mayoría de las materias no hay espacio para el debate, Twitter sirve mucho"*

La red Twitter pareciera ser la de uso mayor difundido, se informan más por ese medio, es donde encuentran los debates actuales, o los de mayor controversia. Además agregan que: *"Hay gente que es muy activa y no los puedo seguir, pero siempre hay algo de mi interés" "lo bueno es que es una red y por ahí seguís un tema y no un personaje"*.

En cuanto a las expectativas y las trayectorias transitadas en la facultad, fueron coincidentes en la cuestión de la práctica laboral, entendiendo por ella, a la experiencia que solicita el mercado de trabajo. Se nota una gran diferencia entre aquellas personas que trabajan para vivir, y aquellas que no trabajan. Aun así, la mayoría de les entrevistades coinciden en que: *"la práctica es muy importante, y que en la facultad no se da, lo que se encuentra es con el PPP (Programa Primer Paso), pero yo necesito comer así que no me alcanza"*.

Es muy interesante saber cómo llegaron a decidirse por estudiar ciencias económicas. Muchas de las personas que fueron consultadas sobre el tema afirman no haber sabido de qué se trata la carrera que eligieron. No tenían alguna experiencia cercana, para compartir ámbitos de trabajo, competencia, potencialidades, dificultades, de las carreras que ofrece la facultad. *"Nunca en mi vida vi contabilidad, pero sabía que me gustaba la economía, tenía miedo de no poder. Ahora lo que me planteo es la experiencia laboral, nunca en mi vida trabajé, te baja el autoestima no tener trabajo"*. Otras respuestas fueron: *"nunca supe por qué elegí esta carrera y ya me queda poco para terminarla…." "elegí la licenciatura en economía porque quería ayudar a la sociedad…" "elegí la carrera porque era la orientación que teníamos en la escuela secundaria"*.

Observamos que, en una muestra pequeña de estudiantes, existe diversidad de intereses y perfiles, aunque subyacen características comunes que tienen más que ver con la época que con su género, clase social o rango etario. Resulta interesante entonces, suscribir a la idea/noción de juventud como una construcción social, dando cuenta de que "el ser joven" no está definido en exclusividad por la pertenencia a un grupo etario, sino también por la cultura, el tiempo, el espacio que se constituye y lo constituye.

Si bien la población con la que se trabajó en las encuestas no es muy amplia como para hacer inferencias generales, consideramos que fueron suficientes para orientar a la construcción de diferentes perfiles de estudiantes a los cuales interpelan nuestras prácticas y el contenido a enseñar. A partir de la información relevada en este grupo de estudiantes, se pueden diseñar diferentes actividades pensadas a partir de sus intereses. Por ejemplo, aprovechando su dominio de las redes

sociales realizar trabajos a partir de información obtenida allí; o para incentivar la lectura de otro tipo de textos, realizar trabajos a partir de novelas, poesías o películas en donde podamos relacionar el contenido de la asignatura de otra manera. Mejorar el uso de "slides" en las clases. Profundizar el estudio de los diálogos en el aula. No queremos limitar solo a estas prácticas mencionadas, más bien son una enumeración no taxativa, orientadora de prácticas de la buena enseñanza.

CONCLUSIONES

Pensar en jóvenes no es sencillo, se debe tener en cuenta las múltiples dimensiones que se condensan en esta categoría analítica. Es menester del docente investigar, cuestionar, conocer, quién es el sujeto al cual interpela. Los sujetos que aprenden, no son entidades a las cuales se les deposita un contenido y se califica, son en su mayoría, jóvenes que viven en un tiempo y espacio determinado, tienen identidades de género, sexualidades, clases sociales distintas. Construyen expectativas y leen realidades desde distintos puntos de vista. En los procesos de enseñanza, tanto como en los de aprendizaje, no podemos descuidar estas complejidades.

Estas aproximaciones teóricas dan cuenta que, a la hora de entrar al aula, es necesario desarmar las teorías que describen a un sujeto homogéneo. Con solo mencionar algunas dimensiones como género, generaciones, clases sociales, rompemos con la insistencia de clasificar a les jóvenes por edades y sexo, para proponer metodologías de trabajo que atiendan a la diversidad y a la multiplicidad de signos y materiales que están presentes en la locución *juventud.*

Encontrarse con jóvenes que pasan muchas horas de su rutina utilizando herramientas como whatsapp o twitter, nos da una pauta de cómo pensar una propuesta de enseñanza que tenga en cuenta los lenguajes, los usos que se dan a las tecnologías en educación.

Fue enriquecedor para la cátedra saber que hay jóvenes diversos que tienen su biografía signada por los lugares donde salen, la música que escuchan, el cine que observan, el teatro que los convoca. Acercarse a elles implica un rol activo por parte de les docentes que forman parte del equipo.

La presentación de los resultados de la experiencia fue útil para que queden esas retóricas trabajando en el box 251 (oficina de la cátedra de Economía Social). Cuando se definen los segmentos y sobre todos los ritmos en que se va a planificar una clase o una unidad es importante ponerlas en ejercicio. Así pensamos que no todes tienen la misma moratoria social, en particular esta cohorte tenía estudiantes con realidades muy dispares. Así este trabajo intenta colaborar con la construcción de nuevos escenarios donde el la práctica docente pueda pensarse/hacerse.

Quienes pensamos este trabajo, reconocemos que el alcance no debería limitarse a la cátedra de Economía Social. Planteamos como desafío, para nuestra casa de estudios, pensar cómo logramos conocer e interpelar a les estudiantes en la masividad, y que esto no sea una barrera para pensarles como personas distintas y no como "un gran número" de estudiantes. En este sentido, y atendiendo a la diversidad en las aulas, apostamos como docentes a centrarnos en el proceso de aprendizaje de les estudiantes y desde ahí planificar nuestras estrategias de enseñanza y evaluación. No planificar desde el calendario y "corriendo" para llegar a dar todo el contenido, sino más bien desde actividades que se enfoquen en los sujetos destinatarios del proceso de enseñanza. Proponiendonos como desafío primario lograr hacer "que valga la pena ir a clases".

En esta última frase nos detendremos, y maduraremos la retórica que da título al relato de esta experiencia: *"¿En qué andan les pibes?"*.

Bibliografía

COMENIUS, J. A. (1986). Didáctica magna (Vol. 133). Ediciones Akal.

MARGULIS, M., & ARIOVICH, L. (1996). La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Editorial Biblos.

DUSSEL, I., & SOUTHWELL, M. (2001). Jóvenes, un tema que insiste. Revista El Monitor.

BAUMAN, Z., & MAY, T. (1994). Pensando sociológicamente. Ediciones Nueva Visión.

GVIRTZ, S. & PALAMIDESSI, M (1998). "La construcción social del contenido a enseñar", en El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aiqué.

MESA 2 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Moderadoras: Verónica Pacheco y Milena Barboza

Presentación

En la mesa n° 2, correspondiente al eje Estrategias de enseñanza, los expositores y las expositoras compartieron diversas experiencias de enseñanza universitaria de asignaturas correspondientes a distintos tramos de las carreras y por lo tanto destinadas a estudiantes con distintas trayectorias: ingresantes, cursantes del Ciclo Básico o avanzados, de las Facultades de Ciencias Económicas de las Universidades Nacionales de Mar del Plata y de Córdoba

Presentación de ponencias

Esta mesa reunió las presentaciones de los siguientes trabajos:

"La particular experiencia de recibir a los ingresantes" cuyos autores y autoras -Nancy Stanecka, Oscar Margaría, Susana García, David Taborda- relatan la compleja tarea que implica poner en marcha distintas estrategias en el Ciclo de Nivelación de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, con el objeto de mejorar el acceso, la permanencia y principalmente el rendimiento académico de los y las estudiantes ingresantes. A su vez, presentan algunos desafíos y propuestas para el próximo dictado.

"Experiencia Desarrollo de Ideas de Negocios, Principios de Administración - UNC". Aquí Shirley Saunders, Silvia Huanchicay y Verónica Flores comparten el trabajo llevado a cabo en la cátedra Principios de Administración, modalidad presencial, en torno a una actividad que posibilita a grupos de estudiantes, mediante el trabajo colaborativo, la ejercitación de los conceptos aprendidos a través del desarrollo de una Idea de Negocio en el que se evalúa el grado de factibilidad de un proyecto. La observación de resultados positivos ha llevado a expandir la propuesta, posibilitando a los y las estudiantes transitar la experiencia que implica la exposición de los trabajos en una muestra destinada a los demás estudiantes, docentes y público en general.

En el trabajo denominado **"Estrategias de enseñanza ante las problemáticas actuales en las aulas"** María Marcela Urriza presenta una experiencia, en el marco del Taller de uso de sistemas de la información (Sistemas Bejerman), donde problematiza las decisiones que los y las docentes deben tomar cuando se enfrentan a situaciones, contextos que condicionan la práctica de enseñanza, sobre todo cuando se incorporan tecnologías digitales, en este caso software específico del área contable para acercar a los y las estudiantes que están próximos a recibirse a la práctica profesional. Se destaca un cambio de estrategia donde las limitaciones se resignifican y posibilitan la creación y transformación de la propuesta, potenciando así la formación de los futuros egresados.

En la ponencia denominada **"Algunas estrategias de enseñanza en Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial en la FCE UNC"** Andrea Righetti y Silvia Joekes comparten la experiencia llevada a cabo con estudiantes que cursaron las asignaturas Estadística I y Estadística II del segundo año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC durante el periodo 2017-2018. Fruto de una

investigación previa y de la revisión continua de su propia práctica, docentes de estas cátedras propusieron algunas estrategias de enseñanza con la intención de promover aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes, considerando el contexto de una universidad masiva.

El trabajo denominado **"Aprendizaje Basado en Problemas. Experiencias con estudiantes de cuarto año de licenciatura en Turismo de la UNMdP",** aborda el aprendizaje basado en problemas como una alternativa innovadora para los estudiantes de la asignatura Comercialización Aplicada. Las autoras, Ane Miren Diez Alberdi y Natalia Idone, relatan la experiencia llevada a cabo en los años 2017 y 2018 donde reconocen la potencialidad de implementar este tipo de estrategias, así como su valor en el aprendizaje de los estudiantes: logro de mayor autonomía, capacidades de trabajo en colaboración, también vinculadas a la oralidad, la hipotetización, la argumentación, entre otras. También mencionan algunos inconvenientes, relacionados a la disponibilidad de tiempos y espacio en la implementación y cómo fueron sorteados por el equipo docente.

En el trabajo **"Sobre la complejidad de la práctica de la enseñanza. Observar para rediseñar"** Miriam Kap y Silvina Maté, desde la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, reflexionan acerca de la importancia y el valor que tiene observar prácticas de enseñanza para detectar permanencias, cambios, conflictos, además de otras dimensiones, con el objeto de reflexionar sobre ellas, comprender sus sentido, y repensarlas de modo que permitan mejorar la tarea docente, en los nuevos contextos de aprendizaje. Se centran en la experiencia llevada a cabo en dos cátedras. Esta tarea la enmarcan en la creación del Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza que posibilita generar información significativa para la Facultad y apoyar las prácticas docentes

Síntesis de los principales aportes

A través del intercambio, se observa la preocupación de los y las docentes por desarrollar estrategias de enseñanza que escapen a los formatos clásicos (resolución de problemas, uso de otros lenguajes para la comprensión conceptual, recuperación de errores para la reflexión, entre otros) poniendo en el centro de sus reflexiones y accionar a quienes aprenden. En algunos casos, se destaca el esfuerzo por entender las necesidades, intereses y dificultades de los y las estudiantes al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza, y en otros, el foco está puesto en que ocupen un rol activo en el proceso de aprendizaje, donde se los desafía cognitivamente, en búsqueda de mayor autonomía y del desarrollo de otro tipo de capacidades. El carácter "experiencial" que se propone permite avanzar en el trabajo en torno al conocimiento y la puesta en práctica de nuevos saberes.

Además, es notable la preocupación que manifiestan los y las docentes por vincular teoría y práctica en la formación de los futuros profesionales e invitan a pensar esta problemática imaginando distintos modos de abordaje: desde las asignaturas iniciales hasta la finalización de la carrera. En los diálogos se recuperan los aportes de la Dra. Sanjurjo referidos a la importancia de reflexionar sobre el sentido y valor de lo que enseña para avanzar en un camino de construcción espiralada en esa vinculación.

También, en los diálogos, se destaca el trabajo de enseñar como algo mucho más intrincado de los que a veces se piensa, porque implica posicionarse críticamente, reflexionar y tomar decisiones con cierta autonomía para ofrecer respuestas siempre situadas, según la realidad institucional, su historia, los sujetos que se están formando. En este sentido se destaca como problemática común a los distintos trabajos, los condicionantes institucionales y de otro tipo que atraviesan las prácticas docentes y de enseñanza en la universidad pública (tiempo, espacio, masividad, tecnologías, entre otros) Los relatos dan cuenta de cómo la imaginación pedagógica, atravesada por el sentido de lo que se enseña, se pone

al servicio de decisiones contextualizadas que los y las docentes toman a la hora de pensar estrategias que promuevan aprendizajes significativos y críticos.

En este camino, la observación para la mejora de las prácticas con otros, para pensar y pensarse cobra relevancia. Los trabajos realizados dan cuenta de una reflexión que permite revisar las propuestas de enseñanza de manera continua. En este marco, el equipo que integra el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza de la Universidad Nacional de Mar del Plata y que también ha expuesto en esta mesa, advierte la posibilidad de observar esas prácticas de manera colectiva y sostenida institucionalmente, reconociendo el carácter vivo, activo, complejo y situado de éstas. Es por ello que la participación en esta jornada, se constituye en una instancia e invitación que posibilita avanzar en este camino de sistematización.

Algunas estrategias de enseñanza en Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial en la FCE UNC

Eje temático: Relato de experiencias. Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Estadística I y Estadística II división Joekes.

Andrea F. Righetti righettiaf@gmail.com

Silvia Joekes

Instituto de Estadística y Demografía.

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba.

RESUMEN

El presente trabajo intenta compartir la experiencia llevada a cabo con estudiantes que cursaron las asignaturas Estadística I y Estadística II del segundo año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC durante el periodo 2017-2018. Fruto de una investigación previa y de la revisión continua de su propia práctica, docentes de una de las cátedras propusieron algunas estrategias de enseñanza con la intención de promover aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes, considerando el contexto de una universidad masiva. Entre las estrategias que los docentes implementaron para la comprensión de diversos temas de Estadística Descriptiva e Inferencial, se destacan: la utilización de mapas conceptuales, actividades interactivas en la web, el uso constructivo de los errores y la elaboración y diseño de material teórico – práctico en función de los ejes temáticos comunes en los programas introductorios de Estadística. Se propusieron contextualizar los conocimientos estadísticos en un proceso de investigación y en los campos disciplinares de interés del estudiante. También trabajar sobre problemas reales y con soporte computacional, centrar el énfasis en la conceptualización de los fundamentos teóricos, realizar actividades prácticas orientadas a fomentar el uso crítico de las técnicas, interpretar resultados en términos estadísticos y reelaborarlos como información para resolver problemas de investigación.

Palabras Clave: Estadística Descriptiva, Estadística Inferencial, Estrategias de Enseñanza.

1. CONTEXTO

Estadística I y Estadística II son asignaturas que pertenecen al ciclo básico común y al ciclo de formación profesional respectivamente, de las Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Córdoba, (UNC), del plan vigente (2009).

El dictado de las materias está organizado en cátedras masivas de aproximadamente 200 a 400 estudiantes. Éstos pueden asistir regularmente a tres clases semanales, dos teóricas y una práctica, con una carga horaria de tres y dos horas reloj, respectivamente. Disponen además de dos horas semanales para consultas teóricas - prácticas. Mediante la plataforma Moodle se pone a disposición de

los estudiantes material teórico-práctico, actividades para su resolución individual o grupal y bases de datos en formato Excel e InfoStat. Las actividades están orientadas a fomentar el uso crítico de las técnicas, interpretar resultados en términos estadísticos y reelaborarlos como información para resolver problemas de investigación.

En relación a la disciplina, la Estadística ha experimentado un importante avance motivado por la disponibilidad de medios informáticos cada vez más potentes que permiten el manejo de grandes volúmenes de datos y la aplicación de nuevas metodologías. Por ello es importante el procesamiento de los datos mediante un software estadístico. Tanto en sus hogares como en el aula informática de la Facultad los alumnos pueden analizar datos con el software estadístico InfoStat, mediante actividades guiadas por los docentes. Este programa desarrollado por profesionales de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC, es de versión libre disponible en internet y en idioma español. Este software dispone de buena capacidad gráfica y es flexible para permitir diferentes análisis de los datos. Cuenta con un módulo didáctico que facilita la comprensión de conceptos complejos para los alumnos, como es el caso de Teorema Central del Límite, Intervalos de Confianza, Potencia, entre otros.

Con la utilización del software estadístico la cátedra persigue: a) fomentar el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de la computadora, b) resolver problemas reales de utilización de métodos estadísticos, c) estimular la curiosidad del estudiante por repetir el mismo análisis con otros datos, d) desarrollar la capacidad de síntesis ante un análisis estadístico.

A partir de la revisión constante de la propia práctica docente, de la opinión de los estudiantes, de las investigaciones realizadas referidas a los errores más frecuentes de estudiantes en temas de Estadística Inferencial, se detectaron problemas relacionados con la retención, comprensión y transferencia del conocimiento (Perkins, 1995). Como consecuencia de ello, docentes de una de las cátedras de Estadística I y Estadística II correspondiente a la modalidad presencial de la FCE (UNC), propusieron algunas estrategias de enseñanza con la intención de facilitar la comprensión promoviendo un aprendizaje significativo. Entre las estrategias implementadas se destacan: la utilización de mapas conceptuales, realización de actividades interactivas en la web, el uso constructivo de los errores, la elaboración y diseño de material teórico – práctico con uso de software estadístico.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Estadística es una disciplina autónoma y con métodos específicos de razonamiento. El contexto en el que se obtienen los datos contribuye fuertemente a esta especificidad. Esto demanda que, en el estudio de la Estadística, se fomente el razonamiento crítico, se valore la evidencia que proporcionan los datos y se aprendan a utilizar los métodos y las formas de razonamiento propios de la disciplina, de manera de transformar la información al servicio de la toma de decisiones.

Además, en el contexto actual con escenarios complejos, flexibles y cambiantes saturados de información, se requiere, como indica Pérez Gómez (2012), “aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad” y se desarrollen hábitos intelectuales acordes a este contexto. Es indudable que todo ello afecta los procesos de aprendizaje y enseñanza y es el docente el que debe reorganizar la enseñanza a la nueva forma de producción de los saberes promoviendo “aprendizajes de segundo orden”, entendiendo como tal el “aprender cómo aprender y cómo autorregular el propio aprendizaje” (p. 63).

Lo importante ya no es la cantidad sino la calidad de la información: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales (p.71).

En este camino, los docentes de la cátedra de Estadística, aspiran a enseñar Estadística Descriptiva e Inferencial generando procesos de construcción del conocimiento mediante la promoción de un aprendizaje significativo, (Ausubel, 1976) proponiendo estrategias de enseñanzas para facilitar la comprensión (Perkins, 1995).

A continuación, se detallan brevemente algunas de las estrategias implementadas:

- Utilización de mapas conceptuales en la enseñanza de los diferentes ejes temáticos.
- Propuesta de actividades interactivas a disposición de los estudiantes mediante animaciones gráficas en la web.
- Uso constructivo de los errores de los estudiantes.
- Diseño de nuevos materiales de estudios.

Utilización de mapas conceptuales

Los conocimientos se representan en el cerebro como estructuras conceptuales, sistemas de ideas, modelos o mapas que ayudan a leer la realidad, diseñar la estrategia y prever las consecuencias de una manera de actuar. El estudiante debe ser consciente de los propios modos de conocer, sentir y actuar, de lo que sabe y lo que no, de las estrategias de aprendizaje que utiliza, valorarlo y autorregularse. Debe tomar decisiones sobre qué hacer o modificar en relación a las propias estrategias y formas de aprender (Pérez Gómez, 2012).

Los mapas conceptuales y los diagramas han demostrado ser instrumentos muy eficaces para promover un aprendizaje significativo, y contribuir a la disminución de los errores conceptuales de las estructuras cognitivas de los estudiantes, y el imprescindible acercamiento de las ideas de los alumnos a las de los científicos. (Novak y Gowin, 1988; González y Novak, 1996; González y otros, 2000).

Los mapas conceptuales permiten la representación gráfica de relaciones conceptuales complejas como son las que se presentan en la disciplina Estadística. Estos mapas se propusieron tanto como estrategia de enseñanza y como estrategia de aprendizaje, con la intención de identificar, por ejemplo, las *ideas previas* de los estudiantes, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revelando así la estructura y significados que poseían, con el propósito de lograr una mayor integración de las ideas nuevas. También se propusieron para que los estudiantes elaboraran sus propios mapas para integración de conceptos de diferentes unidades temáticas.

Un mapa conceptual, por ejemplo, permitió relacionar conceptos previos de la asociación estadística, como son los conceptos de parámetros, estadístico, distribución del estimador, prueba de hipótesis e intervalo de confianza, de modo de detectar ideas previas erróneas y establecer posteriormente, similitudes y diferencias con la asociación estadística.

En Estadística se infiere que los estudiantes muchas veces memorizan los algoritmos para llegar a la solución de problemas sin relacionar los conceptos que intervienen, o los consideran como elementos aislados. Los mapas conceptuales son una herramienta que promueve de forma explícita

que los estudiantes establezcan relaciones entre los conceptos y permiten al docente detectar los errores conceptuales.

Estas estrategias se utilizaron no sólo durante la conceptualización de los contenidos, donde es necesario mantener la atención y la motivación sino, posteriormente, para permitir que los estudiantes lograran una visión sintética de los temas más importante de cada unidad, especialmente antes de los parciales y exámenes finales, de modo de promover una organización más adecuada de la nueva información (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Incorporación de recursos interactivos de la web

La utilización de multimedia, en particular desde el análisis de datos, tiene un fuerte componente visual. En el contexto actual "se requieren nuevas formas de aprendizaje interactivo, personalizado, colaborativo, creativo e innovador para mantener implicados de forma activa y satisfactoria a los sujetos de esta generación" (Dede, 2007)[6].

Además, es importante rescatar el valor de los juegos y los materiales digitales, porque en los juegos e intercambios virtuales, los alumnos se enfrentan a problemas relevantes en contextos reales, virtuales o presenciales, como lo señala Pérez Gómez (2012).

En este sentido hay un relativo acuerdo en considerar que la animación de imágenes incrementa el aprendizaje de los conceptos estadístico. Los resultados obtenidos en algunos estudios tales como el de Castellano Fonseca (2011), aconsejan la utilización de estrategias de enseñanza que recurran a la exposición de imágenes en movimiento, especialmente en los contenidos más cercanos a la inferencia.

Cabe aclarar que, si bien los estudiantes disponen de un software estadístico que les aporta elementos gráficos, no todos permiten un grado de interactividad como los que brindan algunas animaciones o aplicaciones para celular. Estos recursos se emplearon al abordar cálculos de probabilidad, análisis descriptivos de datos y especialmente en pruebas de hipótesis e intervalos de confianza en Estadística Inferencial. Con la intención de promover una mayor comprensión, se focalizó en el análisis del contexto de donde provienen los datos. Algunos de estos recursos se mencionan a continuación:

- La aplicación f(x) (Probability Distributions), para dispositivos móviles, diseñada por Matt Bognar, profesor de la Universidad de Iowa. Se puede acceder a ella desde Google Play en dispositivos móviles o tabletas para Android y para IOS 7.1 o superior. Vía web, a través de su página personal: http://homepage.divms.uiowa.edu/~mbognar/. Esta aplicación proporciona el cálculo de probabilidades en distribuciones discretas: binomial Poisson, hipergeométrica, etc. y distribuciones continuas: normal, Chi-cuadrado, F, t de Student, etc. Se utilizó durante las clases teóricas –practicas, en los parciales, exámenes y en el material de estudio. Estas aplicaciones no sólo permiten el cálculo de probabilidades sino la representación gráfica de las distribuciones de probabilidad y su fórmula.
- Gráfico de dispersión con nubes de puntos interactivos que permiten ver como se modifican los coeficientes de la recta de regresión y su pendiente, con posibilidad de mostrar los desvíos de los puntos a las rectas, los puntos influyentes y atípicos en: http://www.rossmanchance.com/applets/Reg.html/. En este grafico el estudiante podía introducir distintos valores, eliminarlos o moverlos de lugar y verificar como cambiaba

6 Citado por Pérez Gómez (2012. p. 71).

inmediatamente no sólo la posición de la recta de regresión sino su estimación numérica, (como cambiaban los valores y el signo de los coeficientes de la ordenada al origen y la pendiente) y los valores que asumía la estimación por intervalo de la pendiente de la recta.

También se propuso a los estudiantes experimentar con gráficos interactivos de Prueba de Hipótesis y Potencia, desarrollados con el programa Geogebra. Estos gráficos son muy útiles para la enseñanza de estos temas, dado que cuenta con diferentes deslizadores para que los estudiantes seleccionen distintos valores del parámetro en la hipótesis alternativa, en el nivel de significación y en el tamaño de la muestra, de modo de visualizar los efectos en las curvas de Potencia y el cambio en las conclusiones.

Uso constructivo de los errores de los estudiantes

El error es la muestra de un conocimiento parcialmente construido, resultado de un proceso en curso, y es el profesor quien debe contribuir, cuando ello sea posible, evitando provocar bloqueos, rechazos o sanciones (Ricco, 1997).

Frente a una situación de error por parte de los estudiantes los docentes adoptaron una actitud comprensiva, proponiendo situaciones o procesos para que el alumno descubriera los fallos, utilizándolos como parte del proceso de aprendizaje.

A medida que se construían nuevos conocimientos, los docentes sondearon a los estudiantes para descubrir y corregir sus concepciones erróneas en la misma fase formativa. Para ello se intentó generar una atmosfera en la que los estudiantes se sintieran con libertad para admitir el error (Biggs, 2006). Se alertó explícitamente a los estudiantes sobre los errores detectados en los diferentes ítems y se efectuaron *ejemplificaciones de respuestas erróneas*. Por ejemplo, en la interpretación erróneas del Intervalo de Confianza, cuando concluyeron que el parámetro "varia" o "cae en el intervalo".

A través de *preguntas intercaladas* durante la instrucción y en los materiales, se fue evaluando la adquisición de conocimientos, la comprensión e incluso la aplicación de los contenidos aprendidos. Se les ofreció a los estudiantes retroalimentación correctiva (informando si su respuesta a la pregunta era correcta o no y por qué). Las preguntas ayudan a monitorear el avance gradual del estudiante, cumpliendo funciones de evaluación formativa (Perkins, 2010 y Bigg, 2006). Además, orientan y mantienen la atención de los estudiantes y les permite practicar y consolidar lo que han aprendido, resolver sus dudas y autoevaluarse gradualmente. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Tanto en clases teóricas-prácticas como mediante el material didáctico los docentes incrementaron el *uso de ejemplificaciones.* También se incentivó a los estudiantes a que emplearan esta estrategia al resolver actividades, de modo que pudieran realizar conexiones con los problemas que surgen fuera de la clase (Perkins, 2010). Por ejemplo, que indicaran en qué situaciones es necesario efectuar un análisis de correlación o de regresión.

En consecuencia, el uso constructivo de los errores detectados en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede contribuir a su disminución. Ejemplos de ellos se observan en conceptos estadísticos inferenciales (Ej. confusión entre parámetros y estimadores) o en errores en contenidos procedimentales en la resolución de los problemas de Prueba de Hipótesis, (Ej. errores de interpretación en el contexto del problema tanto de los gráficos bivariados, como del planteamiento de las hipótesis y las conclusiones en las pruebas de hipótesis y en los intervalos de confianza).

Diseño de nuevos materiales de estudios

Se procedió a la elaboración de dos libros con materiales didáctico específico tanto para Estadística I como para Estadística II. Ambos libros de contenido teórico-práctico abarcan principios y conceptos básicos de Estadística Descriptiva, Probabilidad y Estadística Inferencial. Los materiales cuentan además con ejercicios prácticos cuyos datos fueron procesados con el programa estadístico InfoStat. Para el cálculo de probabilidades se muestran los resultados de la aplicación para dispositivos móviles f(x) de Matt Bognar. Este material didáctico utilizado en las clases incorpora casos de la realidad de los negocios donde el alumno debe tomar decisiones de acuerdo a la problemática planteada y a la metodología empleada. Inclusive se les suministran ejemplos con "datos incorrectos o atípicos" para que ellos los detecten y definan que hacer en casos como esos.

Las obras se organizaron en capítulos en función de ejes temáticos comunes en los programas introductorios de Estadística en carreras de Ciencias Económicas.

3. ALGUNOS RESULTADOS

A partir de una encuesta de opinión de los estudiantes implementada por la facultad sobre aspectos generales de la materia, su organización y sistema de regularidad, se focalizó en las respuestas a preguntas tales como: ¿Considera usted que la bibliografía recomendada facilita la comprensión de los temas del programa?, ¿Los contenidos de los materiales le resultaron interesantes? y ¿El profesor facilita la compresión de los temas del programa? Las tablas 1, a 3 muestran la opinión de los estudiantes a las preguntas mencionadas, tanto en la asignatura Estadística I como en Estadística II durante los años 2017 y 2018.

Estadística I						
Año	**Siempre**	**Casi siempre**	**Casi nunca**	**Nunca**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	35	47	7	3	8	100
2017	34	41	8	4	13	100

Estadística II						
Año	**Siempre**	**Casi siempre**	**Casi nunca**	**Nunca**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	45	37	3	0	15	100
2017	47	31	6	1	15	100

Tabla 1: Opinión de los estudiantes respecto a si la bibliografía recomendada facilita la comprensión de los temas del programa

Estadística I						
Año	**Bastante**	**Mucho**	**Poco**	**Nada**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	48	22	20	3	7	100
2017	42	24	16	3	15	100

Estadística II						
Año	**Bastante**	**Mucho**	**Poco**	**Nada**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	45	25	12	14	4	100
2017	42	25	15	13	5	100

Tabla 2: Opinión de los estudiantes respecto a si los contenidos de los materiales le resultaron interesantes

Estadística I						
Año	**Siempre**	**Casi siempre**	**Casi nunca**	**Nunca**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	43	41	10	3	3	100
2017	49	41	6	2	2	100

Estadística II						
Año	**Siempre**	**Casi siempre**	**Casi nunca**	**Nunca**	**Ns/Nc**	**Total**
2018	64	34	0	0	2	100
2017	51	42	6	0	1	100

Tabla 3: Opinión de los estudiantes respecto a si el profesor facilita la compresión de los temas del programa

En respuesta a preguntas abiertas respecto a los aspectos positivos del cursado, los estudiantes valoraron el uso de las distintas estrategias, especialmente el trabajo en computadoras, los gráficos interactivos, la organización de algunos materiales, la posibilidad de acceso a la plataforma con sus dispositivos móviles, y destacaron, entre otros, los aspectos referidos a: bibliografía comprensible, ejemplos que facilitan la comprensión; clases dinámicas, esquemas de síntesis y puntos clave. Entre las sugerencias expresaron la necesidad de mayores actividades en el aula virtual y mayor uso de tecnología o software estadístico.

4. CONCLUSIONES

Las estrategias incorporadas generaron un espacio de mayor participación favoreciendo la discusión, facilitando la comprensión y seguimiento de temas difíciles para los estudiantes. En este camino, el docente debe reflexionar sobre lo que enseña y las estrategias que emplea y concientizar a

los estudiantes de las partes difíciles que provocan errores, para que una vez identificadas pueda preverlas y tratarlas por anticipado para superarlas.

Si se desea alcanzar las metas pedagógicas de retención, comprensión y uso activo del conocimiento es necesario que se brinde información clara, práctica reflexiva, realimentación informativa. Se debe ayudar a los alumnos a aprender más y proporcionarles un estilo de aprendizaje más interesante e interactivo. Enseñarles a transferir, promover la evaluación entre pares, presentar actividades que sean interesantes y atractivas en sí mismas y que permitan logros que valoren los estudiantes. Por todo ello se debe favorecer el conectivismo que supone el aprendizaje como una construcción personal de conexiones a partir "de" y "en" un marco global cambiante e ilimitado de conexiones sociales presenciales o virtuales, que fomenten la relevancia de los procesos y contextos. Especialmente en esta era digital en el que los contenidos se están creando y recreando continuamente. (Siemens, 2005)[7].

A partir de las sugerencias de los estudiantes se podrían incorporar más autoevaluaciones en la plataforma Moodle e incrementar clases en el aula informática. Como futuras líneas de investigación, se propone llevar a cabo un seguimiento más específico de estas estrategias de manera de evaluar su efectividad conjuntamente con las empleadas hasta el momento por ambas cátedras tanto de Estadística I como Estadística II.

5. REFERENCIAS

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Díaz Barriga, F y G. Hernández Rojas. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

González, F. M. y J.D. Novak. (1996). *Aprendizaje significativo: Técnicas y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

González, F.; F. Ibáñez; J. Casalí; J. López y J. D. Novak. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales.* Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Novak, J. y D. Gowin. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Narcea. Edic. Morata.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Rico, L (1997). Reivindicación del error en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Épsilon 38*, 185 - 198.

7 Citado por Pérez Gómez (2012).

Aprendizaje Basado en Problemas. Experiencias con estudiantes de cuarto año de Licenciatura en Turismo de la UNMdP.

Eje temático: Relato de experiencias: Estrategias de enseñanza

Mg. Ane Miren Diez Alberdi amdiezalberdi@gmail.com
Lic. Natalia A. Idone nataliaidone@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Universidad Nacional de Mar del Plata

Materia / Comisión de referencia: Experiencia realizada con los estudiantes de la asignatura Comercialización Aplicada, correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN:

El aprendizaje basado en problemas se presenta como una alternativa innovadora para los estudiantes de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, promoviendo un aprendizaje autónomo. Favorece el desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo grupal respetuoso, ordenado y auto gestionado, e incentiva en los estudiantes la práctica del sustento y defensa de las propias ideas, la vinculación de las problemáticas planteadas con sus conocimientos previos, fomentand un aprendizaje significativo, la adquisición de habilidades de expresión oral y el logro de consensos a los fines de la construcción de hipótesis y el establecimiento de objetivos de aprendizaje.

Las experiencias realizadas en los ciclos lectivos 2017 y 2018 mostraron resultados favorables superada una cierta resistencia inicial de los estudiantes, habituados a prácticas más dependientes y pasivas. Se detectan aspectos positivos de la estrategia de aprendizaje fundamentalmente vinculados con el desempeño de los estudiantes y algunos inconvenientes operativos relacionados con los requerimientos de tiempo y espacio de la actividad, no siempre fácilmente disponibles.

Palabras Clave: pedagogía –método de aprendizaje - Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) - aprendizaje autodirigido–aprendizaje centrado en el estudiante –

1. CONTEXTO

1.1. La asignatura

La asignatura Comercialización Aplicada corresponde al cuarto año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se dicta durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo. La experiencia se realizó con la totalidad de los estudiantes de la única comisión de los ciclos lectivos

2017 y 2018, correspondiente al turno vespertino. El dictado, en cada caso, se realizó desde mediados de marzo a principios de julio, en concordancia con el respectivo calendario académico.

1.2. Origen de la idea de implementación del ABP

La decisión de implementar esta metodología de aprendizaje surgió a partir de la oferta de un curso de formación en el marco del Acuerdo Paritario entre la UNMdP y la Agremiación Docente Universitaria Marplatense sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, también llamado ABP. El curso, que ha sido ofrecido en diferentes oportunidades, es dictado por la profesora argentina Dra. María Inés Roldán Borassi quien desde hace muchos años aplica la metodología en su labor docente en la carrera de Medicina, en la Universidad de Girona, España.

Al haber realizado el curso ambas docentes integrantes de la cátedra Comercialización Aplicada en agosto de 2016, y animadas por lo innovador de la metodología aprendida, se consensuó la instrumentación del método en la asignatura, decidiendo hacer una prueba piloto en 2017. Luego de esa primera experiencia, considerada positiva para los estudiantes, se pensó en hacer una réplica en 2018.

1.3. Importancia de la actividad propuesta en el marco del Plan de Trabajo Docente

En el marco de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales el régimen académico establece la posibilidad de promoción de una asignatura cuando el estudiante aprueba los dos parciales o sus respectivos recuperatorios, más las llamadas *actividades pedagógicas*, que son instancias evaluativas previamente establecidas que se realizan durante el cuatrimestre, todo esto con un promedio mayor a 6 puntos. La reglamentación establece una cantidad máxima de actividades pedagógicas según el año en el que se encuentre la materia dentro del plan de estudios y un cierto porcentaje mínimo de actividades pedagógicas aprobadas para el cumplimiento de ese requisito en pos de la promoción.

A partir de lo anterior, y ante la necesidad de garantizar la presencia de los estudiantes en *todas* las sesiones de un mismo caso de ABP, la experiencia se incorporó como actividad pedagógica, por lo tanto, con requisito de aprobación (y, consecuentemente, de asistencia) para la promoción.

Se incluyeron en el Plan de Trabajo Docente tres casos de ABP de dos sesiones cada uno. Para la aprobación de cada instancia era requisito asistir a ambas sesiones. Se debían aprobar dos de los tres casos de ABP para que el requisito de actividades pedagógicas estuviera cumplido y se pudiera promocionar la asignatura. Además de la asistencia a las dos sesiones que componían cada caso de ABP, la evaluación consideraría la participación activa, el respeto a la dinámica y los compañeros, la realización de la tarea indagatoria correspondiente y la claridad de la presentación a la clase.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Definición conceptual del Aprendizaje Basado en Problemas

El aprendizaje basado en problemas es una metodología pedagógica centrada en el estudiante, en la cual las “situaciones problemáticas” se utilizan como punto de partida para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados.

A partir de una situación provista al grupo de estudiantes en formato de texto, dibujo, esquema u otros, ellos deben, por sus propios medios y siguiendo una dinámica particular explicada previamente por el docente, interpretar la situación y descubrir qué conocimientos previos pueden aplicar a la misma y qué contenidos nuevos deberían adquirir para poder comprender cabalmente el caso. A partir de esa identificación, ellos mismos organizan su aprendizaje, dividen tareas y más adelante, con la información disponible, revisan el problema para verificar si está completamente claro o si se requiere mayor indagación. El rol del docente es el de tutor facilitador, interviniendo solamente cuando resulta necesario.

"El ABP se fundamenta en el paradigma constructivista de que conocer y, por analogía aprender, implica ante todo una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva. En este sentido, Piaget (1975) afirma que conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y en realidad) a fin de comprenderlo (Bernabeu et. al, s.f.).

2.2. Dinámica y etapas de la metodología

Primera sesión

Durante la primera sesión el tutor facilitador explica la metodología de trabajo y distribuye una copia de la situación/problema a cada uno de los integrantes del grupo.

Los estudiantes se sientan en círculo y el tutor queda fuera del mismo sólo observando lo que acontece.

El grupo inicia la tarea con una lectura comprensiva individual y luego colectiva, que se reitera las veces que sea necesario. Luego es el propio grupo el que designará a uno de sus integrantes para que pase al pizarrón a tomar nota y se comenzarán a anotar todas las ideas que puedan surgir luego de la lectura. Esto incluye términos desconocidos (que alguno de los integrantes puede aclarar si cree tener conocimiento al respecto) nociones con las que relacionaron la situación, palabras consideradas "clave", etc.

Cuando el grupo considera que ya se han agotado absolutamente todas las ideas que puedan surgir de la situación problemática, se comienzan a redactar hipótesis que contengan las ideas plasmadas durante la lluvia de ideas.

Es importante que todos los integrantes tomen nota de lo que se copia en el pizarrón, y que se controle que ninguna idea quede fuera de las hipótesis desarrolladas.

Por último, sobre la base de las hipótesis expresadas, se definen y enumeran "objetivos de aprendizaje", que implican cuestiones que deberían conocerse para abordar la situación/problema dando luz a la misma.

Estos objetivos se enumeran, y el propio grupo asigna un objetivo a cada integrante sobre el que deberá realizar un trabajo de indagación, revisión bibliográfica, lectura, análisis y síntesis del mismo; para presentar un informe al resto del grupo durante la segunda sesión.

El tutor facilitador debe especialmente enmarcar el trabajo, dando claramente las consigna, y sólo interviniendo en caso de que observe desorientación respecto a la tarea, falta de escucha o trato inadecuado entre los miembros, o errores en la redacción de los objetivos que dificulten el trabajo de indagación posterior, y cuidando especialmente el manejo del tiempo para que se lleguen a cumplir cada uno de los pasos descriptos. En ésta instancia se evita dar explicaciones conceptuales.

Luego, durante la etapa de búsqueda de información individual sí puede consultarse al docente que ejerce como "tutor experto", quien puede ser una importante (aunque no única) fuente de información.

Segunda sesión

Nuevamente sentados en círculo (pero en éste caso incluyendo en el mismo al tutor facilitador) la segunda sesión se inicia preferentemente con la relectura de la situación/problema.

Luego el mismo grupo recuerda los objetivos de aprendizaje definidos, y organiza la exposición de los informes elaborados por cada uno de los integrantes, siguiendo el orden definido en la enumeración inicial.

Cada integrante dará respuesta al objetivo de aprendizaje asignado dando cuenta de todas las fuentes de información utilizadas, el porqué de su selección, los inconvenientes que pueden haberse presentado en la búsqueda y el grupo definirá si la respuesta es suficiente o no. Así, uno por uno, los integrantes harán su aporte, y si en esta instancia el tutor facilitador nota algún error u omisión conceptual no detectada por el grupo, debe intervenir haciendo las aclaraciones pertinentes. Lo que se intenta analizar en este momento es que no sólo sea un proceso de exposición de la información sino una reconstrucción e interpretación del conocimiento adquirido.

El problema debe ser reevaluado con la revisión del plan de aprendizaje lo que, junto a la discusión de los conocimientos, permite identificar temas que quizás no se han tratado en profundidad y necesitarían un estudio posterior.

Luego, el tutor facilitador entregará a cada integrante el listado de objetivos de aprendizaje que la cátedra define para esa situación problemática y que considera, por lo tanto, "irrenunciables", y se comparará con los que el grupo ha definido y estudiado. Si alguno no ha sido abordado, deben estudiarlo todos posteriormente.

El tutor facilitador cierra la sesión dando una devolución al grupo respecto al desempeño individual y grupal sobre la base de sus observaciones en cuanto a la adquisición, comprensión y utilización del conocimiento; el desarrollo de habilidades técnicas y de aprendizaje; y las actitudes interpersonales (respeto, escucha, colaboración, cooperación, etc). Y luego solicita a cada uno de los miembros que haga una breve devolución sobre lo que siente que aprendió y experimentó durante el desarrollo de las sesiones.

2.3. Planificación y material didáctico utilizado en las experiencias realizadas

Tanto en 2017 como en 2018, la comisión (de 35 y 32 estudiantes respectivamente) fue dividida en dos grupos para permitir un desarrollo adecuado de la dinámica, para la que se sugiere un máximo recomendable de 15 participantes, conforme las indicaciones recibidas en el curso de formación docente. A tal fin, se solicitó el uso de dos aulas diferentes, pero en simultáneo y cada docente asumió la supervisión de un grupo bajo la figura de tutor facilitador. Dada la limitación de tiempo, por tratarse de una asignatura cuatrimestral, se decidió trabajar con dos sesiones en lugar de las tres recomendadas, ajustando la propuesta al tiempo disponible.

Se diseñaron tres casos o problemas y sus correspondientes objetivos de aprendizaje, en algunos casos referidos a una unidad temática y en otros combinando aquellos de dos unidades diferentes, consecutivas.

Se prepararon gafetes en papel para que los estudiantes se identificaran de modo que el tutor pudiera supervisar sin necesidad de interrumpir o preguntar nombres. Se proveyó a cada grupo de fibrones y borrador contando las aulas con pizarra blanca. El caso fue entregado a razón de una copia por persona de modo de permitir el trabajo individual inicial y luego la dinámica grupal. De igual modo, los objetivos de aprendizaje de la cátedra fueron entregados a razón de una copia por estudiante. Así mismo, se entregó a cada grupo un listado de verbos adecuados para la redacción de los objetivos de aprendizaje.

2.4. Observaciones generales de las sesiones

En las experiencias de ambos años se observó una cierta resistencia inicial de los estudiantes y una dificultad inicial para "romper el hielo" luego de la lectura individual y para organizarse y asumir roles dentro del grupo. Se detectó también algún grado de inseguridad para tomar decisiones autónomamente, existiendo una tendencia inicial a la búsqueda de aprobación del docente respecto de la tarea. La posibilidad de error se presentaba como una amenaza permanente que disuadía la participación de algunos estudiantes. Pese a esto, la obligatoriedad de participar y el hecho de ser una actividad evaluable en ese sentido hizo que todos debieran superar sus temores y expresar su parecer. En el otro extremo, algunos participantes más seguros tendían a monopolizar la palabra y/o la toma de decisiones. El desafío para ellos fue aprender a escuchar más a los demás, consultar las opiniones de los menos participativos y, en el caso de quienes tomaban nota, percibir que no tenían en cuenta todas las ideas expresadas durante la dinámica.

Una observación interesante se dio cuando, en la experiencia de 2018, una vez que los estudiantes hubieron aprobado las dos primeras actividades de ABP, varios de ellos faltaron a la tercera, con lo cual se unificaron los grupos en uno solo. Lo que se observó es que cada grupo anterior se comportaba como un subgrupo en este nuevo caso, uno de ellos dominando al otro y cada uno defendiendo la manera de trabajo que había adoptado en las sesiones anteriores. Esto muestra cómo se genera un acostumbramiento al grupo y una cristalización de roles que estimamos es importante desarticular para un mejor aprendizaje y para preparar a los estudiantes en pos de trabajar con personas que no conocen.

Las puestas en común al final de cada una de las sesiones mostraron un aprendizaje sobre la dinámica y una mayor comodidad a medida que las sesiones iban avanzando. Varios estudiantes más tímidos valoraron el verse obligados a participar por un lado y el sentirse más escuchados de lo habitual por el otro. La dinámica hizo que se conocieran mejor, personas que habitualmente no se trataban en el aula.

Respecto de los conocimientos, los estudiantes demostraron no sólo ser capaces de identificar los objetivos de aprendizaje (no sin el debido esfuerzo) y de indagar sobre los temas planteados sino también de ir más allá y preguntarse cuestiones que la cátedra no esperaba. La otra cara de esto es que en ocasiones los grupos no mostraban tener en claro el contexto en el que estaban trabajando, cuestionándose acerca de contenidos para nada vinculados con la temática de la asignatura.

3. RESULTADOS

Luego de las sesiones realizadas en ambos ciclos lectivos, se aprecia que el esquema de trabajo promueve efectivamente la autonomía y empoderamiento del estudiante respecto de su propio aprendizaje, incentiva la participación y el desarrollo de capacidades vinculadas con la expresión oral y la defensa de ideas propias, mejora habilidades comunicacionales y de trabajo en grupo.

Para algunos integrantes, particularmente, la metodología implicó el verse obligados a superar limitaciones personales tales como cierta inseguridad a la hora de defender las propias ideas y opiniones y dificultades para la expresión oral en público. Se considera que estos resultados, observados y valorados por los mismos estudiantes, son sumamente importantes porque no se hubieran producido sin la implementación del ABP.

La cátedra realiza al finalizar cada cursado encuestas específicas de la asignatura orientadas a recabar información sobre la percepción de los estudiantes acerca de la asignatura y la forma de dictado, de modo de ir haciendo ajustes en cada nuevo ciclo lectivo, orientados al perfeccionamiento, tanto en lo que hace a la práctica docente como a las actividades de aprendizaje. Tanto en 2017 como en 2018 las mismas arrojaron resultados favorables. Se valora positivamente la actividad de ABP, aunque se sugiere una mayor explicación de la dinámica y sus objetivos al inicio.

A la hora de pensar en dar continuidad a esta metodología, se identifican ciertas dificultades vinculadas con dos aspectos: uno relacionado con los recursos de tiempo y espacio que insume la actividad, y el otro asociado a la cantidad de estudiantes totales de la comisión. En relación al primero, incluso tomando dos clases para cada problema de ABP en lugar de las tres recomendadas por los especialistas, la brevedad del cuatrimestre dificulta poder armonizar la metodología con el ritmo necesario para un recorrido completo del programa de la asignatura. Asimismo, las exigencias áulicas son actualmente difíciles de afrontar en una Facultad que está ampliando su oferta formativa y encuentra sus espacios muy comprometidos como para poder asignar varias aulas a una misma actividad curricular. El segundo aspecto, referente a la cantidad de estudiantes, hace que la implementación dependa de los inscriptos en cada ciclo lectivo, por ejemplo, en 2019 el listado de estudiantes asciende a 54 a la fecha, lo cual implica que trabajar con ABP requeriría de 4 docentes y 4 salones.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La metodología de ABP demostró gran capacidad para fomentar el desarrollo de competencias profesionales de relevancia en los estudiantes de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, incluyendo las mismas la facilidad para la expresión en público, la defensa y argumentación de ideas, el trabajo en equipo, el respeto hacia la opinión de los otros y escucha activa de sus aportes, la generación de consensos y el aprendizaje autogestionado.

Se observan, no obstante, algunos obstáculos en los aspectos operativos de la implementación de la metodología vinculados con el tiempo requerido para la misma en cuanto a la cantidad de clases que exige el desarrollo de cada caso, y otros relacionados con la posibilidad de contar con grupos pequeños de estudiantes y el espacio y la cantidad de docentes para atender a cada uno.

Las ventajas de la dinámica contrastadas con los inconvenientes identificados dan cuenta de que se trata de una estrategia que debería ser promovida en los espacios educativos, por cuanto sus fortalezas y los resultados obtenidos superan ampliamente los inconvenientes que puede presentar. En este sentido, un apoyo institucional mediante recursos humanos y mayor cantidad de espacios asignados sería sumamente deseable.

Finalmente, la metodología de ABP genera un cambio de disposición en el estudiante, y una sinergia en la adquisición y aprendizaje de habilidades, actitudes y conocimientos que los invita a abandonar el pasivo rol aún preponderante en nuestras aulas tomando las riendas de su aprendizaje, actitud que debería promoverse e impulsarse para un graduado en turismo más proactivo, responsable y profesional.

5. REFERENCIAS

Branda, L.A.. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, *12*(1), 11-23. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000100004&lng=es&tlng=es.

Branda, Luis A.. (2011). El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad: Diario de un tutor. *Educación Médica*, *14*(3), 151-159. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000300004&lng=es&tlng=es.

Bernabeu, M. D. y Còsul, M. (s.f.) Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/

Estrategias de enseñanza ante las problemáticas actuales en las aulas

Eje temático: Estrategia de enseñanza

Materia: Taller uso de programas de computación (sistemas Bejerman) que se dicta a los alumnos de la carrera Licenciatura en Administración y Contador Público. Taller de dos meses de duración con una clase semanal.

Esp. María Marcela Urriza - marcelaurriza@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

Palabras claves: Problemática, análisis, estrategia, planificación.

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar la importancia que tiene la intervención del docente en el momento apropiado o justo para realizar cambios sustanciales en el dictado de una materia.

Esto surge a raíz de algunas problemáticas que se suscitaron en el dictado de un taller de uso de sistemas de la información (Sistemas Bejerman) para los alumnos que están próximos a recibirse.

El taller tiene como finalidad brindar conocimientos necesarios para que el alumno pueda utilizar un sistema de gestión contable para su vida profesional.

Este objetivo no se podía cumplir como estaba planteado, por lo tanto, era necesario el replanteo del taller. El presente trabajo muestra a través de una experiencia los cambios que se realizaron a dicho taller para subsanar los errores y poder brindar a los alumnos herramientas que le permitan desarrollarse en su vida profesional.

Los resultados obtenidos luego de los cambios realizados en el taller permitieron brindar a los alumnos herramientas para decidir, planificar y relevar la información necesaria para que una empresa pueda sistematizar la información. y hacer una elección correcta.

1-CONTEXTO

El taller de usos de sistemas información (S.B) se incorporó en la curricula de ambas carreras como una actividad extraprogramática con la idea de brindar a los alumnos conocimientos para el uso del sistema informático en cuestión. El laboratorio cuenta con una capacidad para 20 alumnos que comparten una computadora. El primer inconveniente que se presentó es que el sistema no funcionaba como debiera en todas las maquinas, no podían acceder todos los alumnos a la vez. Luego surgen inconvenientes para abrir el sistema por fallas en la instalación o falta de actualización.

En varias oportunidades escribí a la empresa proveedora del sistema para informar los inconvenientes que se presentaban en el dictado del taller. El problema no se pudo solucionar entonces realice algunas sugerencias a la empresa para poder continuar con el dictado del taller.

Solicite una versión educativa que le permitiera el alumno ingresar de manera remota y aprender de una manera cómoda y sencilla el uso del sistema. Esto no solo permitiría al alumno aprenda mejor, sino que sería positivo para la empresa formar a grupos de alumnos que estuvieran familiarizados con el uso del sistema y en un futuro poder ser usuarios de estos.

Ante la falta de respuesta de la empresa proveedora del sistema tuve que realizar cambios importantes en el dictado del taller; como objetivos y contenidos nuevos que permitieran generar un impacto positivo en la futura vida profesional de los alumnos.

El objetivo original del dictado del curso era que el alumno pudiera incorporar los conocimientos necesarios para el correcto uso del sistema y poder utilizarlo en su vida profesional. Este objetivo se tuvo de cambiar. El taller cambio sustancialmente el objetivo y los contenidos del curso.

2-DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

Ante esta problemática me plantee que cambios podría realizar en el taller que fueran productivos para los alumnos.

¿En este momento pensé cuantos interrogantes veía que me ayudaran a replantearlo, analizando cada pregunta encontraría un nuevo giro para este taller: Algunas preguntas que fueron surgiendo en esta etapa fueron: cual es la necesidad real que veo para que el alumno este mejor preparado para su labor profesional?, ¿qué necesita saber y como puedo contribuir en su formación? Estos interrogantes que me ayudaron a replantear el dictado del curso y buscar que conocimientos necesita incorporar como futuro profesional.

Preguntas puntuales que permitieron diagramar el nuevo taller

1-¿Que necesito saber de un sistema informático?

2-¿Como puedo tomar una decisión en cuanto a un sistema informático, enlatado o a medida?

3- Que información debo relevar en la empresa para poder analizar si el sistema es lo suficientemente flexible para adaptarlo a ella?

4- Saber proyectar la información que necesita la empresa para la toma de decisiones y adaptar al sistema o su configuración en función a ella, es decir en este caso dejo en claro a los alumnos que necesito proyectar la información y volver hacia atrás para configurar en sistema en función de esas necesidades puntuales relevadas. Este punto es crucial y requiere un trabajo exhaustivo de análisis profundo que nos va a permitir hacer la adaptación del sistema sin errores porque no solo sería una pérdida de tiempo sino un error garrafal muy difícil de subsanar a posteriori. Es el momento justo para hacerlo, hacerlo bien desde la primera vez.

Estas preguntas me permitieron delinear nuevamente el taller y creo que los resultados fueron buenos.

En este punto sabemos que el objetivo del taller cambio de uso del sistema informático a tener los conocimientos necesarios para analizar a la organización/empresa y poder y tomar la decisión correcta de un sistema informático que nos brinde información confiable, fidedigna, en tiempo y forma y sobro todo relevante para la toma de decisiones.

3-RESULTADOS

Si bien en el taller se utiliza las pantallas o ventanas del sistema (con las limitaciones que presenta) es con la idea de mostrar a los alumnos como se visualiza un sistema, que tipo de información me brinda; no se utiliza para la carga de información propiamente dicha sino para ver cómo se presentan visualmente los distintas ventanas de los sistemas informaticos, ya que no varían mucho unos de otros y nos permite analizar qué posibilidades brinda cada uno y analizar las limitaciones que presentan cuando las empresas u organizaciones corresponden a rubros muy específicos. También se explica cómo es el proceso de carga de la documentación de la empresa y como esta es procesada en los distintos sistemas, haciendo hincapié en velocidad, evitar la duplicación de tarea y perdida de tiempo, esto es muy importante en la elección de un sistema informático.

En esta instancia de la carrera el alumno cuenta con suficiente información necesaria para comprender y relacionar todo lo que se enseña en el taller, están próximos a recibirse.

4-CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El alumno al finalizar el taller está en condiciones de decidir qué sistema informático conviene a la empresa. Sabe cuál es la información que debe analizar y relevar en la empresa que le ayude en la selección. Puede diferenciar que aprender a utilizar un sistema contable o de gestión no es tan importante como comprender que cosas básicas debe analizar para tomar la mejor opción, si bien los sistemas informáticos actuales son muy flexibles, tiene que estar seguro de que se puede adaptar perfectamente a la empresa en cuestión. No solo el tema costos del sistema es importante a la hora de elección, sino que lo más relevante es que realmente el sistema nos brinde información acorde a las necesidades de mi empresa.

También es importante que sepa como funciona el sistema esto permite adaptar el circuito administrativo en cuanto al diseño de comprobantes que permitan generar la información para el circuito administrativo de la empresa, toman conciencia de que este trabajo es bastante arduo pero necesario para la configuración del sistema y garantizar información oportuna, confiable y relevante para la organización.

Sugerencia de cierre es la importancia de la mirada del docente en cuanto a como adaptar un programa, una materia no solo en función de los cambios externos sino también en post de los conocimientos que el alumno necesita para su mejor desarrollo profesional esto es una tarea constante que el docente debe realizar.

5-BIBLIOGRAFIA

Kohan, Walter Omar. (2013). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Litwin, Edith. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. 1era Edición Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Experiencia Desarrollo de Ideas de Negocios, Principios de Administración - UNC

Eje Temático: Relatos de Experiencias: Estrategias de Enseñanza

Materia: Principios de Administración

Saunders Shirley shirleysaun@gmail.com

Huanchicay Silvia E silvia.huanchicay@gmail.com;

Flores Verónica A. verflo2002@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Ciencias Económicas.

RESUMEN

En la cátedra Principios de Administración, modalidad presencial, se incluye entre las herramientas a desarrollar en el cursado; una actividad que permite la ejercitación de los conceptos aprendidos a través del desarrollo de una Idea de Negocio. Esta propuesta debe analizarse para obtener un grado de factibilidad del proyecto. Para su realización, la cátedra se basa en el modelo Canvas, en el cual se siguen una serie de pasos hasta llegar a la definición de una idea de negocios, revisando cada una de las variables que intervienen en su análisis. Este trabajo se ejecuta en forma grupal y se expone en el aula al finalizar el cursado. El ejercicio de esta actividad ha generado resultados muy positivos en el entusiasmo con que los alumnos desarrollan la tarea, esto se ha visto reflejado en la creatividad y calidad de las producciones. Por esta razón, autoridades de la cátedra han dispuesto compartir la experiencia con el resto de la comunidad de la Facultad de Ciencias Económicas y definir un tiempo para exponer los trabajos a los demás estudiantes, docentes y público en general. Esta experiencia ha sido tan fructífera que en un corto lapso otras materias se sumaron a la muestra.

Palabras Claves: Administración, Ideas, Negocios, Planificación, Estratégica

CONTEXTO

Principios de Administración, es una materia que corresponde al tercer semestre del Ciclo Básico de las carreras: Contador Público y Licenciatura en Administración, del plan 2009. La modalidad de dictado es Presencial y Distancia.

Ambas modalidades utilizan como herramienta de apoyo, plataforma moodle. En el 2016, se generó un gran cambio, se tomó la decisión de dejar de usar la plataforma e-ducativa para trabajar con moodle, provocando una modificación en la propuesta de enseñanza – aprendizaje.

El diseño y desarrollo de todas las actividades que el estudiante encuentra en el aula virtual fueron llevados a cabo por el equipo de docentes. Las actividades que se presentan posibilitan al alumno, el análisis, la ejemplificación, simulación, aplicación, generando espíritu crítico, y vinculación con el medio empresarial y económico, mediante casos reales y análisis de actualidad.

El dictado en modalidad presencial, se instrumenta con: clases de orientación, tutorías (clases de discusión y aplicación), la utilización del aula virtual y los horarios de consulta semanales de profesores y auxiliares docentes.

En el dictado de la materia, la totalidad de alumnos se divide en 22 comisiones, de 30 a 50 alumnos aproximadamente, dependiendo del turno, ya sea mañana, tarde y noche. El turno mañana es es turno con la mayor cantidad de inscriptos, le sigue el turno tarde y en menor cantidad el de la noche.

Las tutorías nos reúnen en un encuentro de 2 horas semanalmente. En estas tutorías se aplican las siguientes técnicas de formación práctica:

- Trabajos en equipo. Con énfasis en propiciar el aprendizaje entre pares, el trabajo colaborativo e intercambio de ideas.
- Resolución de situaciones problemáticas.
- Estudio de casos.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Práctica de aplicación: simulación y elaboración de una Idea de Negocios

Esta última constituye el eje central de este trabajo.

Para regularizar la materia el alumno debe, además de aprobar al menos dos de las tres evaluaciones parciales; aprobar las evaluaciones y las aplicaciones de las clases de discusión y aplicación y asistir al 80 % de las clases de discusión y aplicación (tutorías).

La materia cuenta con régimen de promoción directa, para acceder a la misma, se requiere que los estudiantes hayan aprobado las dos primeras evaluaciones parciales con un puntaje de por lo menos 7 (siete) puntos en cada una de ellas; hayan asistido al 80 % de las clases de discusión y aplicación; hayan aprobado una evaluación parcial especial que abarca aquellos capítulos del programa no incluidos en las dos evaluaciones parciales previas, con un puntaje de por lo menos 7 (siete) puntos, hayan alcanzado un puntaje de por lo menos 7 (siete) puntos en cada una de las evaluaciones y aplicaciones de las tutorías ó clases de discusión y aplicación y que hayan aprobado con un puntaje de por lo menos 7 (siete) puntos el desarrollo de la **Idea de Negocios,** y un mínimo de 4 (cuatro) para acceder a la condición regular.

Inicialmente la actividad para generar la Idea de Negocio, se definía como Plan de Negocios, que implicaba un análisis de elementos que los alumnos aún no habían visto de la carrera, tales como plan de marketing, plan financiero, plan de operaciones, etc. Con el transcurso de los años se fueron ajustando los requerimientos y desde 2018 se comenzó a llamar Idea de Negocios, lo que permite centrarse en la idea de qué actividad se desea desarrollar, cuál es el mercado al que pretende llegar, cuál es la propuesta de valor que se quiere presentar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A medida que se avanza con el desarrollo teórico y aplicación práctica, los alumnos van adquiriendo habilidades en la resolución de situaciones problemáticas, analizando variables del entorno e internas, diagnosticando el problema u oportunidades de mejoras, haciendo propuestas acordes al nivel alcanzado de conocimiento. Otra forma de aplicar los conceptos aprendidos es a través de la formulación propia de una idea de negocio y su análisis de factibilidad, actividad que se

construye a través de la conformación de equipos de trabajo de hasta 5 alumnos en cada una de los grupos de Tutoría.

El cursado de la materia cierra con la presentación de manera grupal de una idea de negocios, entendiendo como tal a la formulación de una propuesta innovadora, que genere valor mediante el diseño, producción o venta de un producto o servicio, vinculada al ámbito público o privado.

Para el desarrollo de la Idea de Negocios, se seleccionó como herramienta el seguimiento del modelo CANVAS[1]

El modelo de negocios CANVAS es una nueva herramienta que hace unos años vio la luz gracias al libro "Generación de modelos de negocio" (Business Model Generation) escrito por Alex Osterwalder e Yves Pigneur, valiosa herramienta utilizada por los emprendedores para el diseño, construcción e innovación de modelos de negocios.

El modelo de negocios CANVAS se divide en nueve módulos, una parte hace referencia al ***mercado, a los aspectos externos a la empresa, al entorno y se compone por los siguientes bloques: segmento de mercado, propuesta de valor, canales, relación con clientes y fuentes de ingresos***. Y otra se reflejan los aspectos internos de la empresa como ***asociaciones clave, actividades y recursos clave, y estructura de costos,***

Se planifican alrededor de doce tutorías presenciales durante el semestre, a partir de la quinta, se comienza a trabajar con los estudiantes, sobre su idea de negocio, en cada una de las tutorías se integra el seguimiento del desarrollo del modelo con el contenido a trabajar, lo que le permite al estudiante la construcción guiada por su tutor, y al tutor le posibilita detectar posibles errores, motivar, redefinir e intercambiar aprendizajes entre distintos grupos de trabajo.

En cuanto al modelo CANVAS las principales ventajas de su utilización son:

- **Es muy práctico:** permite modificar diferentes aspectos a medida que se avanza en su análisis y testeo de las hipótesis más arriesgadas que ponen en juego la viabilidad del negocio.
- **Es muy intuitivo y divertido:** al imprimir el modelo de negocios CANVAS en tamaño XL se puede trabajar con post-its y rotuladores de colores.
- **Permite trabajar en equipo**: colocando el lienzo en la pared y en un lugar esté visible para todos. Se trabaja en grupo de una manera muy interactiva y dinámica.
- **Visual:** permite ver de manera global TODOS los aspectos importantes que configuran el modelo de negocio. Al exponer el lienzo una vez terminado el análisis, todos los miembros tendrán clara la visión global de la empresa de un simple vistazo.

Es decir, su diseño pretende presentar los aspectos básicos en un formato visual rápido y sencillo. Seleccionado por estas virtudes en la estrategia de enseñanza - aprendizaje, los resultados se expondrán en el siguiente apartado.

Se recomienda para comenzar a trabajar con el modelo tres posibles pasos, los cuales en la dinámica de trabajo grupal son muy importantes, el primero es la utilización de un "lienzo" (papel afiche, pizzarra) donde cada idea, concepto o característica sea reflejada y quede visible, para modificar todo lo necesario, quitar, añadir o cambiar a medida que se avance en el desarrollo del análisis, por cualquier integrante del equipo de trabajo. Sirve para la descripción, visualización, evaluación y modificación del modelo de negocio.

El siguiente paso es reflexionar sobre los siguientes ejes:

- Segmento de clientes: se basa en la determinación del nicho de mercado, preguntar para quién creamos valor.
- Propuesta de Valor: definir qué problema se ayuda a solucionar para definir la propuesta de valor
- Canales: Identifica cuál va a ser el medio por el que va a hacer llegar la propuesta de valor al segmento de clientes objetivo.
- Relación con clientes: Reflexionar sobre cuál va a ser la relación con los clientes. Dónde empieza y dónde acaba esta relación.
- Flujo de ingresos: determinar la factibilidad económica de la Idea de Negocios es fundamental para su prosperidad, las exigencias de este punto serán acordes a los conocimientos previos de los alumnos.

Para poder trabajar de manera correcta y completa este paso, es fundamental realizar un adecuado análisis del entorno: Análisis de Tendencias Clave (socioeconómicas, regulatorias, tecnológicas, sociales y culturales) y Fuerzas Macroeconómicas (infraestructura económica, mercado de capitales, condiciones, commodities y otros recursos). Como también Análisis de Fuerzas de Mercado (segmentos de mercado, necesidades y demanda, problemáticas, atractivo de los ingresos, costos de cambios). Y es necesario el Análisis de Entorno Competitivo (proveedores y otros actores de la cadena de valor, stakeholders, competidores actuales, nuevos competidores, productos y servicios sustitutos),

Estos y otros temas son temas centrales en cada uno de los capítulos de la materia y otros son conocimientos previos de la materia correlativa inmediata anterior, que es Introducción a la Administración.

Por último, una vez conocido el entorno de la empresa, se aporta la "propuesta de valor" detectada de la mejor manera posible; crear alianzas con los agentes necesarios, centrarse en las actividades nucleares del negocio y pensar qué se necesita y cuál es la estructura de costos. Es decir, analizar: Los Recursos Clave: ¿Qué se necesita para llevar a cabo la actividad de la empresa? Los recursos pueden ser físicos, económicos, humanos o intelectuales, las Actividades Claves: ¿Cuáles son las actividades nucleares para la empresa? Asociaciones Clave: reflexionar sobre qué agentes necesitará trabajar para hacer posible el funcionamiento del modelo de negocio (alianzas estratégicas, proveedores, otros), por último, hacer una aproximación a la estructura de costos: Después de analizar las actividades clave, los recursos clave y asociaciones clave, reflexionar sobre los costos que tiene la empresa, esto según los conocimientos adquiridos de los alumnos en materias previas y experiencias vividas.

Estas actividades se desarrollan con el apoyo del material teórico de la materia, según se plantea en el programa, en continua interacción con el tutor, quien cumple un rol fundamental en el acompañamiento y andamiaje durante todo el proceso.

La comunicación se logra con fluidez apoyada por la plataforma Moodle, mediante los intercambios de mensajería, foros, publicaciones varias de vinculación directa. Y en los horarios de consulta semanales que profesores y auxiliares ponen a disposición de los alumnos.

Al finalizar el cursado, habiendo concluido con el proceso de generar y analizar una Idea de Negocio, los alumnos cuentan con tiempo para hacer una exposición frente a sus compañeros, en la que plantean su producción. Es un momento enriquecedor de intercambio entre pares, de

fortalecimiento de las ideas. El alumno puede demostrar las capacidades adquiridas en la materia y otras fundamentales para la vida del trabajo, como son oralidad, expresión, negociación, entre otras.

Los tutores tienen nota conceptual del proceso en que se desarrolló la actividad y de la presentación final.

JORNADAS DE EXPOSICIÓN E IDEAS Y PROYECTOS DE EMPRESAS

El desarrollo de esta actividad en la que los estudiantes generan una idea de negocio, fue muy bien recibida por ellos. Al permitirles trabajar con creatividad y con el espíritu de un profesional, se han manifestado trabajos de excelente calidad.

Por este motivo, a partir de 2013, por decisión de autoridades de la materia, se comenzó a exponer en el Hall Central de la Facultad de Ciencias Económicas, aquellos trabajos destacados de alumnos de las distintas tutorías, estos son seleccionados por el tutor, y revisados por los profesores de titulares de la materia y el equipo organizador de la jornada.

En la muestra se creyó conveniente, a modo de premiar el esfuerzo realizado, que los visitantes, tanto estudiantes, docentes y público en general que asistieran al evento, pudieran votar sus preferidos.

Los alumnos realizan su presentación visual mediante el diseño de un modelo de póster estándar (con formato definido por los organizadores del evento, para homogeneizar la presentación), donde describirán su Idea de Negocio.

Al comienzo se definieron 3 categorías: Idea Sustentable, Idea Original y Mejor Póster. Luego estas categorías se fueron adaptando hasta llegar en 2016 a solo 2: Mejor Póster y Mejor Idea/Proyecto; y desde 2017 solo una: Mejor Idea de Negocio.

A partir de la incorporación de tres materias del último año de las carreras a la muestra, incluyendo así alumnos más avanzados, se realizó una diferenciación de categorías, de tal modo que la premiación se hacía en grupos homogéneos.

En agosto de 2013 se expusieron solo trabajos de la cátedra de Principios de Administración, mientras que para 2014 se sumaron otras cátedras como: "Aplicaciones y Formulación de Proyectos de Inversión", "Evaluación de Proyectos de Inversión" y "Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión".

El número de expositores fue creciendo con los años y en 2017 el evento adquirió mayor importancia a nivel institucional, por lo que se transformó en 1° Jornada Universidad Emprende - 5° Jornada de Exposición de Ideas y

Proyectos de Empresa. Así el evento no solo incluye la muestra de pósters de los alumnos sino que también se realizan conferencias de especialistas en el tema Emprendedurismo.

En 2018, en la 2° Jornada Universidad Emprende Internacional - 6° Jornada de Exposición de Ideas y Proyectos de Empresa, se contó con disertantes internacionales.

Año	Jornada	N° de Posters	N° de Tutores	Distinciones
2013	1° Jornada de Exposición de Planes de Empresa de la Cátedra de Principios de Administración	23 Principios de A.	13	Idea Sustentable Idea Original Mejor Póster
2014	2° Jornada de Exposición de Ideas y Proyectos de Empresas	35 Principios de A. 13 otras materias	18	Idea Sustentable Idea Original Mejor Póster
2015	3° Jornada de Exposición de Ideas y Proyectos de Empresas	45 Principios de A. 17 otras materias	18	Proyecto Sustentable Mejor Póster Mejor Proyecto
2016	4° Jornada de Exposición de Ideas y Proyectos de Empresas	51 Principios de A. 19 otras materias	20	Mejor Póster Mejor Idea/Proyecto
2017	1° Jornada Universidad Emprende 5° Jornada de Exposición de ideas y proyectos de empresa	35 Principios de A. 15 otras materias	19	Mejor Idea de Negocio
2018	2° Jornada Universidad Emprende Internacional 6° Jornada de Exposición de ideas y proyectos de empresa	26 Principios de A. 20 de otras materias	15	Mejor Idea de Negocio

Cuadro Resumen de las Jornadas de exposición realizadas - Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

La actividad eje del presente trabajo, ha contribuido a un mayor rendimiento de los estudiantes, al sumar actividades para ejemplificar y justificar el conocimiento aprendido. Se observan mejores resultados en los exámenes de los estudiantes, especialmente aquellos que obtienen la condición de promoción.

Estadísticas de cursado de Principios de Administración - Facultad de Ciencias Económicas - UNC

	2013		2014		2015	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Promoción directa:	350	0,33	357	0,35	376	0,36
Promoción Indirecta	123	0,11	125	0,12	134	0,13
Regulares	467	0,44	412	0,40	384	0,37
Abandonó	130	0,12	134	0,13	154	0,15
Total	1070	1,00	1028	1,00	1048	1,00

	2016		2017		2018	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Promoción directa:	392	0,38	395	0,43	302	0,34
Promoción Indirecta	145	0,14	104	0,11	96	0,11
Regulares	353	0,34	301	0,32	319	0,36
Abandonó	155	0,15	129	0,14	168	0,19
Total	1045	1,00	929	1,00	885	1,00

Cuadro Resultados cursado - Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En el cursado de la materia Principios de Administración se incluye como actividad formativa y necesaria, el desarrollo de una Idea de Negocio, por su gran valor de aplicación de contenidos teóricos, en base a una idea gestada en el interior de un grupo de trabajo. Esta tarea implica un trabajo grupal, desarrollado en forma paralela al teórico y demás actividades prácticas propuestas. El avance en los contenidos teóricos guía el proceso para definir una Idea de Negocio y el análisis de su factibilidad.

Esta tarea ha sido motivadora para los alumnos, ya que se ha observado un gran esfuerzo en su realización, aportando creatividad y calidad a las producciones. Esto se ha visto plasmado especialmente al momento de exponer los trabajos en el aula, frente a sus pares y docentes. Por otra parte, también implica un mayor y mejor manejo de los contenidos teóricos, evidenciado en la calidad de exámenes.

Fruto de años de dictado y para compensar el esfuerzo que muestran los estudiantes, es que se decidió exponer en el Hall Central de la Facultad de Ciencias Económicas, aquellos trabajos destacados. Al sumar la posibilidad de que los visitantes elijan su poster favorito, le da un toque competitivo, por el cual los grupos elaboran folletos, maquetas y demás elementos que ayuden a atraer a los visitantes, convenciéndolos del valor que tiene su proyecto e invitándolos a votar por su opción.

Un punto pendiente de la materia, es la posibilidad de incluir esta actividad en la modalidad distancia. Dada la dinámica que ésta implica y la carga que significaría en el alumno (que tiene un perfil diferente al presencial), no ha sido posible hasta el momento que la Idea de Negocio sea incorporada a las tareas que realizan los alumnos que cursan a distancia.

REFERENCIAS

KLIMOVSKY, GREGORIO Y HIDALGO, CECILIA La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las Ciencias Sociales. Editorial AZ. 2001

OSTERWALDER, ALEXANDER E PIGNEUR, YVES Generación de Modelos de Negocios. Un manual para visionarios, revolucionarios y retadores - Deusto. Grupo Planeta - Barcelona - España. 2011

RESOLUCION HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO N° 578/2018 - FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

ROBBINS, STEPHEN Y COULTER, MARY Administración - Ed. Pearson - México - 2014

La particular experiencia de recibir a los ingresantes

Eje temático: Relatos de experiencia / Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Ciclo de Nivelación

Nancy Stanecka nstanec@gmail.com

Oscar Margaría,oscarmargaria@gmail.com

Susana Garcíacra.sgarcia@gmail.com

David Taborda davidjtaborda@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El Ciclo de Nivelación constituye el trayecto inicial del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC), siendo común a las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía, y se compone de tres asignaturas: Introducción a la Contabilidad, Introducción a la Matemática e Introducción a los Estudios Universitarios y a la Economía (IEUyE).

Fue pensado "como una estrategia superadora para mejorar el acceso, la permanencia y principalmente el rendimiento académico de los alumnos que aspiran a ingresar a la Facultad"[8] Para ello, se han propuesto contenidos que permiten equiparar los conocimientos básicos, necesarios para el cursado de las distintas materias de las carreras, dando así igualdad de oportunidades académicas a todos los que inician sus estudios universitarios en esta Institución.

En este trabajo se describen en forma general los distintos elementos del complejo engranaje que constituye el ciclo y se resume la forma en que sus múltiples piezas interactúan. Por otro lado, se reconoce la presencia de ciertas restricciones y/o dificultades recurrentes, se destacan las acciones que se han realizado en los últimos tiempos y se presentan algunas de las ideas que se esperan poner en práctica en el futuro inmediato.

Palabras Claves: Nivelación. Heterogeneidad. Masividad. Intensidad.

1. CONTEXTO

Formalmente, el Ciclo de Nivelación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, está constituido por tres materias: Introducción a la Contabilidad, Introducción a la Matemática e Introducción a los Estudios Universitarios y a la Economía, cada una de las cuales tiene como objetivo específico la revisión de conceptos y herramientas adquiridos en la escuela secundaria. Sobre esta base se apunta a nivelar los conocimientos de los ingresantes.

8 Plan de Estudios 2009. FCE. UNC

En cuanto a cifras, se puede afirmar que anualmente se inscriben más de 3.300 estudiantes, aunque cabe aclarar que cerca del 25% no tiene actuación académica.

Para afrontar este desafío organizacional, administrativo y académico, además del apoyo de distintas áreas de la Facultad, se cuenta con un Coordinador General, tres Coordinadores de materia y dieciséis cargos de Profesor Ayudante B (cinco de los cuales son permanentes y los once restantes son temporarios, designados por el periodo que dura el ciclo).

El curso consta de catorce encuentros presenciales, dos parciales, un parcial de recuperación, y un examen final, por materia. Para alcanzar la regularidad, en cada una de asignaturas se requiere la aprobación, con nota de 4 (cuatro) o más, de dos evaluaciones parciales, pudiendo ser recuperada sólo una de ellas por ausencia o aplazo. La promoción se alcanza con nota no inferior a seis (6) en cada uno de ellos. En caso de no aprobar 2 parciales o no asistir a los mismos, el estudiante podrá acceder al examen final en calidad de alumno libre. Quienes hayan obtenido la regularidad, deberán rendir un examen final cuya calificación no será numérica sino cualitativa, es decir, aprobado o reprobado. La promoción de la materia (directa o por examen final) requiere no adeudar materias del nivel secundario, haber realizado la inscripción definitiva en tiempo y forma y haber obtenido notas no inferiores a seis en las dos primeras evaluaciones parciales, vale decir, sin acceso al parcial de recuperación. Esta es una estructura muy similar a la del cursado de las otras materias en un semestre. Sin embargo, la propuesta para los ingresantes se desarrolla en el término de alrededor de 45 días, lo cual muestra la intensidad con que se lleva a cabo esta tarea.

Cada asignatura cuenta con el ***material escrito*** correspondiente, especialmente diseñado para el estudio autónomo de la misma, que se complementa con el acceso al ***aula virtua***l, en la cual se vierten cada año numerosos recursos adicionales a la presencialidad, tales como: videos, presentaciones digitales en formato power point, autoevaluaciones, ejercicios resueltos, resúmenes y espacios de intercambio virtual, diseñadas en el entorno Moodle.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Normalmente el Ciclo de Nivelación de verano, inicia sus actividades áulicas el primero de febrero de cada año, con el dictado en simultáneo de las tres asignaturas, en tres turnos (mañana, tarde y noche). Dada las restricciones del calendario académico de la Facultad, en el cronograma se prevé el dictado diario de clases, con excepción de algunos días sin actividad, previos a las evaluaciones parciales y finales.

Como ya se anticipó, se cuenta con catorce instancias presenciales, de 110 minutos cada una, por asignatura. Esto sería suficiente si los estudiantes realmente tuvieran los conocimientos que sugiere la currícula del nivel secundario. No obstante, la experiencia indica que no todos los alumnos logran un buen desempeño. Lo cierto es que los ingresantes a Ciencias Económicas, provienen de colegios secundarios con distintas orientaciones, a veces de otras provincias y hasta de otros países, esto presenta un escenario sumamente heterogéneo en cuanto a conocimientos previos específicos, lo que sumado a la presión de la escasez de tiempo, dificulta el logro de los objetivos.

Algunas acciones realizadas en el Ciclo 2019 se presentan a continuación:

A. *Inicio a la Vida Universitaria*: Considerando que uno de los mayores obstáculos es la insuficiencia de tiempo, y dado que no es viable la extensión del mismo "hacia adelante", se pensó en la realización de tutorías en el mes de diciembre, que recibieron el nombre de *Inicio a la Vida Universitaria*, en donde se comenzó con la primera unidad de cada asignatura, se establecieron las pautas de trabajo, se explicó la metodología áulica y la forma de acceso en el aula virtual, se informó

sobre el uso del Sistema Guaraní, los recursos con que se contaría para el cursado, complementando todo esto con un encuentro de tipo social a cargo de agrupaciones estudiantiles. La propuesta para los encuentros se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. DETALLE DE LOS DOS ENCUENTROS ADICIONALES EN DICIEMBRE

<table>
<tr><th colspan="3">Inicio a la vida universitaria</th></tr>
<tr><th colspan="2">Martes 18 de Diciembre</th><th>Miércoles 19 de Diciembre</th></tr>
<tr><td rowspan="4">De 8 a 13 hs o De 14 a 19 hs</td><td>IEUyE</td><td rowspan="2">Introd. a la Matemática</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Introd. a la Contabilidad</td></tr>
<tr><td>Instrucciones para el uso del aula virtual</td></tr>
<tr><td>Uso de la Página Institucional y el Guaraní</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Actividades sociales e integración</td></tr>
</table>

Estas clases iniciales fueron creadas con la intención de anticipar lo que sería el ciclo de verano, buscando que los estudiantes tomen real dimensión del tiempo necesario para la revisión de contenidos, se involucren tempranamente en el ámbito universitario y se preparen para comenzar con esta nueva etapa.

B. Recursos humanos: Otro aspecto limitante a tener en cuenta, es la selección de los profesores a cargo del dictado de las materias.

Quienes están algo apartados del ciclo, podrían pensar que no se requieren demasiadas condiciones para integrar el plantel docente, dado que los temas que forman parte de la currícula de estas asignaturas constituyen, en general, un repaso del nivel secundario o se asumen como temas básicos. Muy por el contrario, el alumno ingresante requiere de un docente que sea claro, didáctico, capaz de explicar de manera sencilla lo que para él es complicado, y que a la vez lo guíe en este "aprender el oficio de estudiante universitario" como sugiere Vélez (2005).

En ese sentido se consideró oportuno que los coordinadores de asignaturas reflexionaran con los tutores, acerca de las estrategias y criterios para el tratamiento de contenidos, especialmente aquellos que ofrecen mayor dificultad.

A los efectos de aumentar la disponibilidad de recursos humanos capacitados para la tarea de nivelar se llevaron a cabo dos acciones concretas:

- Se incorporaron ***adscriptos,*** quienes además de formarse en la materia, colaboran en la tarea de acompañar a los estudiantes.

- Se realizaron ***cursos de inducción y de capacitación para los docentes***, en las tres asignaturas.

En el caso de IEUYE, la capacitación se planteó en los siguientes términos:

- Una primera instancia donde se conformaron equipos de trabajo, encabezados por los tutores de mayor experiencia, combinados con los de menor experiencia, sumando luego a los adscriptos.

- Un seminario de tres meses en el cual se acordaron criterios de desarrollo de las distintas clases e intercambio de experiencias para el abordaje de la masividad y el cambio de

paradigma de los alumnos en cuanto al desarrollo de clases, dado que en general están acostumbrados a mecanismos repetitivos sin integrar los distintos conceptos tanto de la disciplina que están abordando como los de las otras dos materias que integran el ciclo.

En el caso de Introducción a la Contabilidad, se reconocen dos instancias significativas:

- Un curso de inducción que persigue como objetivo orientar a los nuevos docentes a cargo de aulas y a los adscriptos asignados a cada una de ellas acerca de la estructura y organización del Ciclo de Nivelación, informar a todo el equipo docente sobre el cronograma del ciclo en general y de la asignatura en particular, la metodología de trabajo, considerando las particularidades del dictado (época del año, cantidad de estudiantes, heterogeneidad de los grupos, contenidos y criterios de evaluación, etc.) y las tareas a cargo de cada uno de ellos (antes, durante y después del cursado).

- Un seminario taller de revisión de contenidos de la materia, para el cual se solicitó la colaboración de los docentes con cargo permanente y se formaron equipos de trabajo (conformados cada uno por un docente experimentado en el dictado de la materia y un docente nuevo o relativamente nuevo en la misma), asignando a cada uno una Unidad del Programa. La consigna era revisar el material, preparar la clase y elaborar una presentación digital para compartir con el resto del equipo, el cual una vez controlado, corregido y completado con los aportes de todos, sería utilizado en el dictado de las clases. Una vez que cada equipo trabajó la unidad asignada y expuso su trabajo, se hicieron las propuestas de mejora respectiva y se reformularon en base a ellas presentaciones virtuales, las que luego se socializaron a todo el equipo y se pusieron a disposición de los estudiantes a través del aula virtual, a medida que se iban desarrollando los temas en cada una de las clases. También, en base a lo aportado en ese seminario taller, se realizaron videos de cada unidad, los que se subieron al aula virtual, constituyéndose de este modo en un recurso más para el abordaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

Finalmente, para Introducción a la Matemática se realizó un taller de capacitación que incluyó:

- Revisión de los contenidos de la asignatura, coordinado por los integrantes del equipo docente con más experiencia. De las interacciones realizadas se generaron documentos con la planificación de cada clase, que incluye objetivos, contenidos, actividades para la clase, vinculación con el aula virtual y tareas para realizar de manera activa en cada clase

- Puesta en común de los criterios de evaluación de los exámenes parciales y finales, a los fines de unificar valoraciones y establecer pautas comunes al momento de asignar puntaje en las distintas actividades.

C. Material de estudio: Como un aspecto innovador, se destaca que además de la disponibilidad del material de estudio en papel, en este ciclo también se contó con dicho *material de estudio totalmente digitalizado.*

D. Clases de repaso: Se formalizaron las clases de repaso previas a parciales y exámenes, para todas las materias del Ciclo, lo que aportó un tiempo adicional a la tarea áulica. En algunos de estos encuentros se propusieron consignas que implicaron la participación activa de los estudiantes, a través de tareas individuales y grupales.

E. Re-dictado del ciclo: Como efecto colateral del intenso cursado de verano, y a pesar de todos los esfuerzos compartidos, resulta que una cantidad importante de estudiantes no se encuentran en condiciones de continuar con las materias del primer año, lo que puede inducir al abandono, incluso a estudiantes con real vocación e interés en nuestras carreras. Distintas investigaciones muestran que si bien hay múltiples factores que inducen a un estudiante a dejar la carrera, las

dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del abandono (Pogré, 2014). Por ello se ofrece, al igual que en 2018, a estudiantes libres en una o dos materias acceder a lo que se denomina el *Re-dictado del ciclo (CNR)* en modalidad semi-presencial con tutorías semanales desde Abril a Junio. Se ha previsto su desarrollo en dos turnos y estarán afectados los coordinadores de área y dos docentes adicionales por materia. Esto permite que aquellos estudiantes que no pudieron regularizar la asignatura en el cursado de verano, tengan la posibilidad asimilar los contenidos herramentales básicos en un plazo mayor de tiempo, influyendo esta continuidad en la posibilidad de permanencia y rendimiento del alumno, pues se evita tener que rendir en condición libre o, alternativamente, tener que esperar un año para el nuevo cursado.

3. RESULTADOS

A los fines de conocer y escuchar las opiniones de los estudiantes, en los tres últimos años se implementaron ***grupos focales***, a través de los cuales fue posible recoger impresiones y sensaciones de los alumnos, así también como aspectos positivos y negativos que ellos identifican del ciclo de nivelación, en cuanto a los materiales de estudio, las clases, las evaluaciones, entre otros aspectos. Los resultados más relevantes, que se repiten en casi todos los grupos, son los siguientes:

Sobre la experiencia de cursada y organización del estudio:

La mayoría comenzó a leer los libros en el mes de enero, pero varios coinciden en que el "*estudio fuerte fue cuando comenzó el cursillo*".

Valoran los "simulacros de evaluaciones" que realiza el Centro de Estudiantes como instancia previa a los parciales.

Afirman que los contenidos que más dificultad presentan son los de Matemática, amplían que es la materia más larga, y que los profesores no llegan a explicar todo. Otros comentaron que eso no sucedió en Economía, ya que finalizaron una semana antes, lo que les permitió repasar y llegar bien preparados a las instancias evaluativas. Numerosos estudiantes provienen de secundarios con orientación en Gestión, a los cuales el contenido de Contabilidad no les resultó difícil, no obstante cuando se les preguntó sobre algún contenido complejo, difícil o pesado todos respondieron sin dudar "¡*La 8 de Contabilidad!*"

Muchos coincidieron en que el cursado diario, con dos horas por materia fue muy pesado y cansador, "*terminamos con la cabeza hecha un lío"*.

Algunos estudiantes valoraron las clases de diciembre y manifestaron que 2 días les resultó poco. Sin embargo, en uno de los grupos, expresaron que "*...no estuvo bien informada, pensamos que íbamos ver otra cosa y no que ya empezábamos con la Unidad 1*".

Sobre la experiencia con las aulas virtuales

Todos destacaron las Autoevaluaciones por sobre otros contenidos y algunos manifestaron que también les sirvió las resoluciones a los ejercicios, aunque en Matemáticas, prefieren el desarrollo antes que la respuesta.

Muy pocos estudiantes vieron los videos.

Valoraron positivamente los foros y comentaron que los profesores respondieron rápidamente. "*Está bueno lo de los foros porque no todos vamos al mismo ritmo, a mí me sirvió la pregunta de una chica sobre un tema que todavía no había empezado a estudiar*".

Algunos dijeron que "*está bueno que podamos entrar desde diciembre para ir viendo*".

Sobre los materiales impresos

La mayoría está conforme, en general no hubo críticas, ni en la extensión ni en los contenidos. "*El material es largo, pero es largo porque te detalla todo, paso a paso. Para alguien que nunca vio nada (de Contabilidad o Matemática) está bueno que sea así"*. Cuando se les preguntó por errores en los materiales, todos respondieron "*muy pocos*".

En cuanto a la ejercitación, también la mayoría estuvo de acuerdo en que el nivel de dificultad de los ejercicios de los libros fue más elevado que los que se tomaron en los parciales "llegamos al parcial y los ejercicios eran un flancito", "estuvo bueno que estudiemos con los más difíciles, nos sirvió para el parcial".

También se animaron a hacer *sugerencias*:

Algunos preferían que el curso dure más tiempo, y no tener que venir los sábados Otros, prefieren focalizar el estudio, por ejemplo, en lugar de tener todos los días las 3 materias, tener 1 materia por semana.

Hubo quienes pedían que vuelva el Ciclo de Nivelación Anticipado, porque se les hacía más liviano.

Por otra parte, en el ciclo 2019, se implementó una ***encuesta***, complementaria a la que formalmente genera la Facultad a través del sistema de gestión Guaraní, online, de carácter anónima y canalizada a través del aula virtual, entre los días 15 y 22 de marzo del corriente año, a la que respondieron 819 alumnos.

Del total de los estudiantes que contestaron esta encuesta, el 73% es de la Ciudad Capital y sólo el 2% no es de la provincia de Córdoba. Por otro lado, se observa que cerca del 62% de los estudiantes son del sexo femenino y más del 55% han realizado sus estudios en colegios con orientación en Economía y Administración, siguiendo en orden de importancia las orientaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (16.4%) y en Ciencias Naturales (10%).

El 84% manifiesta haber recibido suficiente y más que suficiente información en relación a la organización general del ciclo.

El 58% de los encuestados asistió en el mes de diciembre de 2018 a las clases de Inicio a la Vida Universitaria, de los cuales el 46% respondió que les resultó útil o muy útil, el 12% no sabe o no contesta y sólo un 2,5% manifiesta que les resultó nada útil.

Con respecto al material digitalizado el 73% manifiesta que le resultó útil o muy útil, un 11% no sabe o no contesta y sólo un 3% informa que no le fue útil.

Estos resultados sumados a la existencia de otras respuestas, provenientes de las encuestas, permiten establecer conclusiones y sugerencias que se exponen en el siguiente apartado.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En general, se observa un gran compromiso por parte de los equipos docentes de cada asignatura tanto en su preparación para el ciclo como en el acompañamiento de los estudiantes en el ingreso a la Universidad, aspecto que es valorado y expresado a través de los relevamientos realizados y mails recibidos. La misma apreciación se ha hecho extensiva a la facultad en general, en cuanto al recibimiento y la contención por parte de las distintas áreas.

Las opiniones sobre los materiales, la información brindada y la organización general, son en su mayoría calificadas como "muy buena y buena".

A pesar de este marco aparentemente tan propicio para un buen desempeño académico, para muchos alumnos los resultados no son los esperables. Se percibe la sensación de estar en una carrera contra el tiempo, al concentrar tantas actividades de clases y evaluaciones en un periodo muy reducido.

Los estudiantes manifiestan que la intensidad del cursado del ciclo de nivelación es un impedimento para transitarlo de manera exitosa. En este sentido, se reconoce que son muchos contenidos para poco tiempo y éste es el gran dilema. Contar con los conocimientos básicos que se requieren para el cursado de otras materias de las carreras que se dictan en la Facultad, no es un objetivo menor, y habrá que repensar cómo lograr una asimilación de los contenidos más importantes en un tiempo tan breve.

Las clases de diciembre, tal vez por su poca difusión y escasa duración, cumplieron parcialmente su objetivo, aunque es una cuestión a la que hay que apostar y repensar.

El material digitalizado es ampliamente aceptado, aunque no resultó un factor determinante en las opiniones o apreciaciones de los estudiantes.

La incorporación de adscriptos a las materias fue muy positiva, ellos se constituyeron en un importante colaborador de los docentes a la vez que tuvieron la posibilidad de comenzar o continuar su formación docente.

Por último, las inscripciones al Re-cursado han superado ampliamente las expectativas.

Seguramente, habrá que seguir buscando alternativas de mejora. Implementar otras estrategias de acompañamiento, que tengan que ver con el tiempo de cursado y con la organización de contenidos. Mejorar la propuesta que permita el logro de los objetivos, que la facultad espera alcanzar en esta primera etapa del estudiante, sigue siendo el desafío de quienes participan en el Ciclo de Nivelación.

5. REFERENCIAS

POGRÉ, PAULA (2014). "Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender".

http://gided.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/LIBROS-Did%C3%A1ctica-General-y-Did%C3%A1cticas-Espec%C3%ADficas_Civarolo_Lizarriturri.pdf Consultado el 25/03/19.

VELEZ, GISELA (2005), Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. UNRC. Año 2. Nº 1. www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf. Consultado el 25/03/19.

Sobre la complejidad de la práctica de la enseñanza. Observar para rediseñar

1. Relato de experiencias: 1.1 Estrategias de enseñanza

Mg. Miriam Kap miriamkap@gmail.com
Prof. Silvina Maté silvinamate@gmail.com

Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

La práctica docente es una práctica viva, activa, compleja, situada, en la que docentes, estudiantes e instituciones se integran en dinámicas particulares y compartidas. Observar y analizar las prácticas de enseñanza, las rutinas, los modos alternativos de recuperar el conocimiento y las acciones generadas, implica poner en valor los modos de creación y recreación de saberes que se ocasionan al momento de dar clases, en la búsqueda de generar aprendizajes significativos. Observar, también, permite reconocer, sistematizar, organizar en categorías de análisis, documentar y componer una arquitectura móvil pero fundamentada de nuevas teorías y presunciones sobre la enseñanza en determinados contextos.

Es, desde este lugar, que la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales crea el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza. Esta creación tiene como objeto permitir generar información significativa para la Facultad y apoyar las prácticas docentes que potencian y enriquecen los aprendizajes de los estudiantes, brindando continuidad en su formación.

El presente trabajo se propone dar cuenta de estas observaciones como una acción tendiente a repensar las prácticas de enseñanza, detectando permanencias, cambios, conflictos, además de otras dimensiones que nos permitan reflexionar para mejorar la tarea docente, en los nuevos contextos de aprendizaje.

Palabras Clave: Prácticas de Enseñanza – Observación – Documentación – Innovación

1. CONTEXTO

La experiencia se desarrolla como iniciativa de la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El trabajo realizado se efectuó en el marco del Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza, cuyos objetivos son, entre otros: recopilar y sistematizar prácticas de enseñanza significativas en los espacios de Acompañamiento Académico, obtener información acerca las prácticas predominantes en

la Facultad y su incidencia en los aprendizajes y en las decisiones de interrupción de los estudios y crear un espacio de intercambio de experiencias que permita su transferencia a otras situaciones áulicas y su difusión en la comunidad educativa.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1 Entre los andamios de la teoría

Revisar las prácticas de enseñanza personales o de otros docentes, no es tarea fácil ya que, durante esta revisión, nos enfrentamos a nuestro propio sistema de creencias y, por ese motivo, es difícil tomar distancias de las acciones que llevamos adelante. Tal como afirma Schön (1992), una vez que hemos aprendido cómo hacer algo, podemos tomar decisiones y llevar a cabo tareas, actividades o secuencias sin tener que "pensar sobre ello'" y va conformando un cuerpo de conocimientos tácito de los modos de hacer o resolver problemas en cada disciplina.

De manera concomitante, muchas iniciativas de autoevaluación o coevaluación de las prácticas se abandonan ya que implican dilematizar la experiencia en un proceso que implica, a la vez, una objetivación de las acciones y la permeabilidad para comprender la necesidad de los cambios o el compromiso para seguir adelante con innovaciones pedagógicas. Las experiencias previas, la formación personal, los trayectos formativos, las tradiciones de cada disciplina, suelen generar rutinas o modos de hacer que se convierten en anclas donde amarramos nuestras prácticas y, luego, la posibilidad de innovar queda confinada al espacio de lo imposible. Los estudios en relación a las prácticas muestran, según Litwin (2008) una escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. Las prácticas desarrolladas se sostienen en la experiencia, como docentes, estudiantes o actores del sistema educativo, construida a lo largo de los años y no en su reflexión crítica o conocimientos teóricos pedagógicos que le den sustento.

Con la intención de recuperar un posicionamiento reflexivo comenzamos, tal como sugiere Maggio (2018), interpelando las condiciones político-institucionales que permitieran dar lugar a propuestas transformadas y transformadoras en el espacio de las prácticas de enseñanza. Se trata de crear el entorno para poder producir un cuestionamiento de las propias prácticas, una ruptura crítica con las experiencias previas y una reconstrucción a la luz de las nuevas significaciones adquiridas. Generar instancias donde la revisión constante permita reconstruir e imaginar nuevas clases y nuevas categorías de análisis.

Observar cuidadosamente es una tarea ardua, pero sumamente interesante al momento de repensar la tarea docente, que habilita y requiere de momentos de silencio e introspección por parte del observador y otros de retroalimentación, comunicación activa y acuerdos de sentidos que habiliten la palabra y promuevan la reflexión. La observación, como dispositivo de formación, permite desnaturalizar las acciones, desmontar los modelos tradicionales, ponerlos en cuestión, interrogarlos y disponer el diálogo con otros modelos para reconocer los aportes de cada uno. De acuerdo con Anijovich (2008), la observación nos permite crear sentido, obtener información y producir conocimiento; ofrece una representación de la realidad que posibilita la rescritura, la sorpresa y la formulación de nuevos problemas que para resolver. Esta actividad involucra tanto a docentes como a estudiantes, lo que nos permite analizar las implicancias que se dan tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje y analizar, bajo el cristal de una realidad cambiante, los modos de recrear las propuestas pedagógicas para tratar de enriquecer los aprendizajes y crear un currículum más significativo para los estudiantes.

Por lo tanto, si pretendemos analizar problemas de la práctica, encontrar puntos de contacto, interacciones, continuidades o rupturas en el contexto de una disciplina o una institución es fundamental incluir la dimensión de las condiciones que habilitan u obstaculizan dichas prácticas ya que, "el lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implican solo el reconocimiento del punto de partida, sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas." (Litwin, 1997:17)

Se trata de realizar una sistematización de las acciones docentes y sus repercusiones en el aula y los estudiantes, a través de la observación no participante que permita el habilitar el diálogo. Cuando la posibilidad de diálogo se instala, cuando el observador pasa a formar parte de la cotidianeidad del aula, cuando se encuentra en la devolución un espacio para reconocerse, entonces el diálogo permite la reflexión en acciones que producen intercambios recíprocos entre docente, estudiante y observador.

Tal como afirma Litwin (2008:32) "la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia (…)". La observación, por lo tanto, permite documentar las prácticas, para que luego se pueda realizar un análisis de las cuestiones observadas, a la luz de los marcos teóricos actuales y con el propósito de dar lugar a la reflexión crítica sobre las prácticas, analizar las mutuas incidencias entre la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, revisar, junto a los docentes, las acciones y su intencionalidad pedagógica, en nuestra búsqueda de generar conocimiento significativo y mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en nuestra universidad.

2.2 Los espacios de participación

Nuestra práctica docente nos atraviesa desde múltiples variables que se hacen presentes en los contextos educativos. Las paredes del aula se abren y los vínculos sociales se complejizan. La tecnología se transforma en el entorno contemporáneo del diálogo, al igual que en la realidad que nos interpela y nos exige actualización constante.

Son, como destaca Maggio (2012) "tiempos inmersivos", en los que nuevas formas de vinculación, de comunicación, de relación con el conocimiento en general, de nuevos formatos narrativos, nos muestran la complejidad en las sucesivas interpretaciones de la realidad y de los procesos educativos. Son tiempos que requieren una enseñanza intensa, profundamente fundamentada, liberadora, recreativa y reflexiva, que dé cuenta de la complejidad de los nuevos contextos educativos.

Durante el segundo cuatrimestre del año 2018, el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza fue la base institucional que permitió la observación de las prácticas docentes de dos comisiones, en dos asignaturas diferentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La elección de estas asignaturas estuvo marcada por dos aspectos fundamentales: que fuesen materias de primer año y que los docentes estuviesen de acuerdo con ser observados. El compromiso que asumíamos y asumimos, como equipo de pedagogas, fue la confidencialidad y la retroalimentación. Es decir que todo aquello que observáramos sería devuelto a los docentes para su análisis y discusión junto a sugerencias de revisión. La información que surgiera de las observaciones serviría para lograr establecer los estilos predominantes de enseñanza en toda la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y, de este modo, establecer correlaciones entre estilos de enseñanza, aprendizaje, retención, aletargamiento o abandono.

En cada una de las asignaturas se observaron teóricos y prácticos, así como instancias evaluativas que permitieron comprender algunas de las iniciativas previas, en las clases. La observación estaba pautada en función del seguimiento de una grilla que previamente se les proporcionó a los docentes de la cátedra. El objetivo de la observación y el consecuente informe, fue documentar las prácticas docentes, tanto las tradicionales como las innovadoras y reflexionar sobre su incidencia tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en la pertinencia y rigurosidad de los conocimientos desplegados en el aula. El informe realizado a los docentes consideró tres dimensiones relacionadas: lo observado, el marco teórico proveniente de una mirada pedagógica y propuestas o sugerencias de acciones complementarias. En el desarrollo del informe se aclara que partimos de la base de que todo registro documental posee el sesgo del que observa y, a su vez, influye –aunque su lugar fuese no participante- en las actividades cotidianas de lo observado. Es, por este motivo, que las afirmaciones que se desarrollan implican un punto de vista que puede y debe ser enriquecido en diálogos sucesivos.

Al finalizar el período de observación, y antes de la finalización del cuatrimestre, se realizaron encuestas a docentes y estudiantes que permitieron recoger opiniones y percepciones acerca de diferentes aspectos de la vida del aula. El cuestionario, de carácter totalmente anónimo, fue realizado y procesado por la Subsecretaría, pero entregado por los docentes a cargo de la materia o el espacio de formación. La información recabada fue significativa para explicar algunas ideas respecto de las prácticas de enseñanza, brindar feedback y promover acciones que estimulen y provoquen la reflexión sobre los modos de facilitar los aprendizajes y enseñar de maneras alternativas a las tradicionales.

2.3. La práctica en acción.

Para sistematizar las observaciones se tuvieron en cuenta, a modo de orientación, la reflexión sobre las prácticas innovadoras, la vinculación con el espacio áulico y los roles y lugares que se definían entre estudiantes y docentes, la importancia de la pregunta como estrategia didáctica y como forma de comunicación entre los actores implicados y en la tecnología como entorno comunicativo.

Para poder realizar un análisis integral de las prácticas docentes, propusimos trabajar desde una guía –entregada a los docentes observados- que incluye, algunas de los siguientes aspectos: Dinámicas áulicas y momentos que tienen lugar dentro del aula, estilos de comunicación, prácticas innovadoras, participación de los estudiantes, estilos de preguntas formuladas, incorporación de entornos tecnológicos, arquitectura del aula.

Considerando este horizonte de observación se realizó un relato de observación en el que se tuvieron en cuenta, además, las conversaciones informales con estudiantes y profesores que excedían el momento puntual de la clase, muchas veces porque nos permitían participar de espacios de intimidad como redefiniciones didácticas en un café o porque se habilitaban otras esferas de diálogo en pasillos, corredores u oficinas. Algunas de las cuestiones más importantes que se visualizaron en las conversaciones por fuera de observación se vinculan entre sí de modo entramado tales como las problemáticas relacionadas con los desafíos que los nuevos estudiantes nos plantean en la cotidianeidad del aula en esta hibridación de las nuevas tecnologías y medios con la educación (Loveless & Williamson, 2017), la mención a cierta apatía por parte de los estudiantes o la falta de algunas costumbres consideradas fundamentales, como la lectura constante de los textos propuestos por la cátedra. Por otro lado, se analizó la presencia activa de los estudiantes en el aula, su organización y actitud frente a la vida universitaria, la reacción ante el fracaso y la frustración y la continuidad en los estudios.

En general, se pudo advertir una gran preocupación de los docentes por la mejora en las acciones que despierten genuinos aprendizajes, por la necesidad de favorecer la permanencia disminuyendo el fracaso y favoreciendo la continuidad en las cursadas. Estas reflexiones se reflejaban en la modificación de las prácticas, que ensayan nuevas estrategias didácticas.

En las dos cátedras se detectó entusiasmo para la incorporación de propuestas nuevas y flexibilidad a la hora de proponer cambios que redunden en una práctica más reflexiva, crítica y comprometida con los aprendizajes de los estudiantes.

Si entendemos a las prácticas innovadoras como toda "*planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de los resultados*" (Litwin, 2008:65) o, tal como las comprende Elisa Lucarelli (2004:51) como: "Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente; una Didáctica de la transmisión…", podemos resaltar la actitud permeable de los docentes observados para estar atentos a las nuevas demandas en función de revisar los conocimientos a enseñar e idear nuevas estrategias prácticas de enseñanza innovadoras.

Se reconocen algunas intervenciones didácticas comunes en las clases observadas:

Por un lado, la integración como estrategia se hace presente, situaciones en las que, sin dejar del todo de lado las prácticas tradicionales, se combinan las estrategias tendientes a pensar los contenidos desde un todo articulado. Analizado desde el marco teórico, Litwin entiende por estrategias de integración en la enseñanza "aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos" (Litwin, 2008:70).

Por otro lado, se observó una activa preocupación de los docentes para exponer las cuestiones que vinculan los contenidos teóricos con la futura práctica profesional y remarcar las relaciones de la propuesta curricular de la cátedra con la formación superior en general. A través de las acciones propuestas en clase, desde las clases más teóricas, pasando por las actividades pautadas en módulos y guías, hasta los estudios de caso y las instancias de evaluación, los docentes intentan guiar la comprensión de los contenidos, para construir un conocimiento integrado, que permitan andamiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como herramientas prácticas se registran diversas estrategias didácticas que combinaban lo tradicional con lo nuevo. Explicaciones dialogadas y dinámicas, estudios de caso, actividades prácticas basadas en cuestiones y problemáticas reales, integración entre teoría y práctica, reflejan un excelente trabajo en equipo y disposición para la comunicación.

Las preguntas merecen un apartado especial, por un lado, podemos observar los lugares dados a la instancia de pregunta y repregunta que favorecen el vínculo y la comunicación entre los actores involucrados. Durante las dinámicas observadas, la presencia de preguntas de consulta fue un denominador común que ocupó un amplio lugar en el aula. Preguntas de consulta sobre los contenidos específicos, pero también se plantean dudas que tienen que ver con las pautas de aprobación formales propuestas por las cátedras, o por cuestiones de la vida académica en general. Se observó una gran predisposición de los docentes a responder a las demandas y solucionar efectivamente los problemas. Podemos focalizar el análisis en las preguntas de contenido y aquellas que están implicadas específicamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este sentido, pudimos detectar la presencia de momentos muy relevantes en los que las dudas y consultas generaron un verdadero espacio de aprendizaje e intercambio, y la retroalimentación entre docentes y estudiantes y entre pares, se hace presente.

Asimismo, otro aspecto importante para tener en cuenta es la incorporación de nuevas tramas de producción y formatos narrativos, especialmente en la integración entre la teoría y la práctica., incorporando producciones transmedia (Irigaray, Lovato, 2015; Molas Castells, 2018).

Otras estrategias como el estudio de casos, el trabajo con imágenes, las experiencias vivenciales ficcionadas o basadas en casos reales, mostraron nuevas formas de producción e incorporaron nuevos formatos narrativos en consistencia con las narrativas de la vida cotidiana. En este sentido, las nuevas tecnologías de comunicación también estuvieron presentes, tanto en forma de soporte como de movilizador y comunicador. De todas maneras, la incorporación de las nuevas tecnologías como parte del entorno didáctico, con la posibilidad de recuperar la intencionalidad pedagógica de su uso, todavía puede generar algunas resistencias por parte de algunos docentes, tal como observamos en otras instituciones educativas o en investigaciones llevadas a cabo (Kap, 2014).

3. ANTICIPO DE LOS HALLAZGOS

A continuación, se presenta una breve síntesis de los aspectos relevantes observados, en función de tres categorías de análisis: los equipos de trabajo, las clases (incluida su dimensión arquitectónica) y las evaluaciones. Lo que sigue tiene carácter provisorio, ya que el Observatorio se encuentra permanentemente en marcha.

De las materias con las que pudimos trabajar hemos encontrado algunos rasgos relevantes como puntos en común. Sin embargo, debemos aguardar a realizar mayores observaciones antes de anticipar estos hallazgos como un estilo propio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

3.1. Sobre los equipos

Las materias observadas están organizadas en grupos de Teóricos y Prácticos en donde cada profesor de la instancia de teórico trabaja con su propio equipo de ayudante graduados y alumnos. En cada cátedra esta división está fuertemente marcada por las franjas horarias y, de esta manera, cada materia tiene entre dos y tres profesores, cada uno en su franja horaria, que dan los teóricos con sus ayudantes de las instancias de los prácticos. Quedan así conformados sub-equipos en el gran equipo de una cátedra que tiene a cargo un titular.

Los casos analizados corresponden a la dinámica descripta, es decir, se trabajó con un profesor con sus ayudantes, en una franja horaria por asignatura. Se detectó, en esta dinámica, un diálogo constate que enriquecía las prácticas y los vínculos dentro de los subgrupos de trabajo. La opinión y la palabra de los integrantes de las cátedras era tenida en cuenta de manera constante, haciendo que la comunicación se produzca de manera fluida y amena.

Se advierte, entonces, en los casos observados, equipos de trabajo consolidados y comprometidos con la tarea docente, que trabajan de manera coordinada, permitiendo articulaciones entre los espacios que cada integrante tiene a cargo y entre teóricos y prácticos. Se hace evidente un conocimiento mutuo al interior de cada equipo, lo que facilita el diálogo y la circulación de ideas potentes.

3.2. Sobre las clases

Las dinámicas de las clases no responden a una organización o tradición institucional ya que, en los casos observados podemos encontrar desde clases teóricas con estructura dinámica y

participativa, donde se presentan propuestas variadas e interactivas o se ejemplifica conceptos a través de experiencias hasta clases fuertemente centradas en el docente como eje principal de conocimientos, donde él o la docente desarrolla un concepto o una técnica y el estudiante recupera la información, realizando algunas consultas de modo individual que le permitirán asir la técnica o tener noticias de cómo resolver los problemas de los exámenes

En algunos casos la estrategia de presentación de los temas es el Power Point que funciona como soporte del desarrollo de las clases teórica y proporciona un apoyo para explicar los temas. Las nuevas tecnologías están presentes eventualmente en el aula: en algunos casos el profesor propone utilizar los teléfonos celulares, que son usualmente consultados por los estudiantes, para disponer del material de estudio, como herramienta para investigar en la web, para ejemplificar una situación cotidiana. Los estudiantes tienen acceso libre a sus teléfonos y, en su mayoría, parecen mantener la atención en la clase. El material bibliográfico que proponen las cátedras se encuentra digitalizado en su totalidad, al igual que las guías de apoyo, por lo que la accesibilidad es total. En general, los estudiantes disponen del material en clase en formato papel o de forma digital, y se muestran muy atentos a la clase y al seguimiento de los temas, además se muestran muy participativos respondiendo a las consignas que se les proponen.

Durante las clases teóricas, la disposición dentro del aula es tradicional, ya que la dinámica propuesta no requiere de otro ordenamiento (los estudiantes observan el frente del aula para poder seguir las explicaciones del docente y la resolución de los ejercicios), las clases observadas suelen ser muy amenas, la participación es estimulada a través de preguntas y abundan los ejemplos prácticos y las situaciones reales que, en los contenidos, de las asignaturas resultan fundamentales. En los espacios prácticos o teórico prácticos, se suelen proponer trabajos grupales que requieren otra disposición dentro del aula. En este sentido, muchos estudiantes ponderaron positivamente las clases que, en oportunidad de las tomas, se dieron en un contexto diferente generando otras dinámicas, como, por ejemplo, las clases abiertas.

3.2. Sobre las evaluaciones

Las situaciones de evaluación que pudimos observar no se limitan a exámenes formales. Si bien emergen estas formas de evaluar, a través de las APEs (Actividades Pedagógicas Evaluables) y exámenes parciales tradicionales, también pudimos dar cuenta de una evaluación alternativa a la tradicional en la Facultad, de tipo cualitativa, que los profesores compartían entre ellos en los espacios de intercambio hacia el interior de la cátedra y en diálogo con quien observó sus prácticas.

En relación a las situaciones formales de evaluación observadas, podemos destacar la reflexión previa de los equipos de trabajo, que analizan el instrumento de evaluación. Los equipos revisan detenidamente las consignas pensando en las posibilidades de los estudiantes y en el desarrollo de la cursada. Se piensan y actualizan los instrumentos en relación al desarrollo de la cursada, de la actualización constante de la información y de los resultados que se esperan.

En cuanto a la evaluación cualitativa que se mencionó más arriba, pudimos advertir dos aspectos evaluados: por un lado, la evaluación de los estudiantes y sus trayectorias, detectando, en algunos casos, situaciones particulares que permiten dar cuenta de desempeños individuales y sus progresos académicos. Esta evaluación se da en forma de conversaciones intercátedra, e impactan en el segundo aspecto, que es la autoevaluación de las cátedras.

Los espacios de intercambio que se generan, tanto formales como informales, son escenario de diálogo entre los profesores para intercambiar observaciones, puntos de vista y propuestas que

tienen como objetivo mejorar la práctica y los resultados obtenidos. Se evidencia una gran preocupación por el acceso a la educación y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Estas prácticas brindan flexibilidad y sensibilidad a las decisiones pedagógicas que, configuradas en prácticas en acción, nos permiten situar las decisiones didácticas considerando los contextos particulares al momento de planificar. En este sentido, resultaría importante que estas conversaciones pudieran ser registradas y documentadas, para poder pensar –tal como nos invita a imaginar Mariana Maggio- una didáctica en vivo, reconociendo los cambios culturales, epistemológicos, atravesados por las tecnologías y nuevas formas de comunicación (Maggio, 2018).

Siguiendo el análisis de Edith Litwin con respecto a la evaluación de los aprendizajes, podemos distinguir tres niveles de análisis para la evaluación: reconocer el impacto que tiene la enseñanza en la calidad de los aprendizajes alcanzado por los estudiantes; estudiar, comparar y analizar críticamente esos aprendizajes y las acciones propuestas; y reconocer la distancia entre lo que fue propuesto por el docente y lo que luego sucedió (Litwin, 2008). Para ello resulta fundamental la observación, documentación y análisis teórico de las experiencias. De las observaciones de las prácticas podemos decir que se han tenido en cuenta estos tres niveles de análisis por los integrantes de las cátedras, resultando de suma importancia la evaluación en relación a lo esperado.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tal como afirmáramos en otros documentos (Kap, 2018, 2014) La creación de un espacio legítimo donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevas situaciones y contextos de enseñanza, dar a conocer sus preguntas e inquietudes en sus disciplinas, así como revisar sus estrategias, amalgamando las tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica.

La alternativa de romper con la rutina o con las tradiciones disciplinares, pasa a formar parte del desafío de la deconstrucción, de la resignificación de las prácticas y los diseños y la inclusión de medios audiovisuales para la enseñanza sugiere la posibilidad de ampliar el concepto de texto y extenderlo hacia las no fronteras de la comprensión y el sentido abierto. Las prácticas rupturistas o innovadoras que allí irrumpen son –también– objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas y abordajes inéditos, en un proceso creativo que permite recrearlas de modo situado, contextual orientado, en todos los casos, a provocar aprendizajes y producir conocimiento.

4.1. Analizar para proponer

Desde este Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza se intenta analizar las prácticas y las innovaciones propuestas por las cátedras, considerando cuidadosamente la relación que adquiere con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Maggio afirma: “Cuando pienso en una propuesta de enseñanza universitaria hoy, una de las cuestiones que más me importa es entender cuál es el sentido que va a tener fuera el aula” (Maggio, 2018). Así, a la luz de esta idea y de los marcos teóricos, considerando las particularidades propias de nuestra comunidad universitaria, podemos proponer –en esta primera etapa– las siguientes intervenciones:

- Pensar consignas que incentiven el trabajo colaborativo para favorecer la comunicación entre los estudiantes en el marco de las ventajas que proporciona la categoría vigotskiana de *zona de desarrollo próxim*o (Vigotsky, 1978) y las ideas de inteligencia colectiva (Lévy, 2004), multitudes inteligentes (Rheingold, 2001) o c*omunidades de práctica* (Wenger, 2001). En este sentido, el trabajo colaborativo permite la construcción de un andamiaje que opera como promotor de procesos de aprendizaje. La interacción entre las personas, docentes y

estudiantes o estudiantes entre sí, predispone al intercambio y la comunicación, así como favorece la retroalimentación entre pares. Sería interesante configurar dinámicas que permitan el acceso al conocimiento específico, técnico, relevante implicando –también- la reflexión crítica acerca de la necesidad de su apropiación y uso de las técnicas desarrolladas, considerando que dimensión social enlazan dichos procedimientos técnicos

- Frente a la preocupación sobre la falta de lectura de los textos propuestos por la cátedra, surgen dos líneas de sugerencias: por un lado, la revisión de la significatividad de los textos al interior de la materia y, por otro, estimular la lectura de la bibliografía específica, en función de favorecer la reflexión sobre las categorías teóricas expuestas a través de modos no convencionales como la incorporación de un espacio de producción ligado a las lecturas, revisitar los textos a través de la incorporación de la dimensión lúdica, realizar producciones en clase que inviten a la discusión de las lecturas, seleccionar partes breves, pero con gran significatividad conceptual, de un texto para ser leídas en clase y trabajadas junto a los estudiantes. En síntesis, crear espacios que requieran un esfuerzo cognitivo para resolver a través de las lecturas, de modo que los estudiantes valoren la importancia de la lectura de referencia.
- Para dinamizar las clases prácticas se propone incorporar nuevas narrativas o narrativas transmedia. Estos mundos narrativos, integrados por diferentes tramas están pensados para ser descubiertos y explorados por los estudiantes, materializándose través “de diferentes medios, lenguajes y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas Castells, 2018:29), de manera que se estimulen la imaginación y la comunicación intersubjetiva en la resolución de las actividades prácticas.
- Proponer situaciones vivenciales y casos problemáticos o dilemáticos para representar y encarnar los modos de pensar y resolver de las disciplinas (Maggio, 2012). Así los estudiantes podrían atravesar, mediante sus experiencias, las situaciones, incorporándolas desde una perspectiva práctica, que permita incluso el análisis de los casos planteados y la diversidad de soluciones.
- Incorporar la dimensión tecnológica a la práctica áulica. No se trata sólo de las aplicaciones específicas que actúan como soporte en el conocimiento profesional o disciplinar sino, aprovechar el potencial que ofrecen los entornos tecnológicos de uso cotidiano de los estudiantes para la investigación o el trabajo colaborativo y en red. (Lion, 2012; Van Dijck,, 2016)
- Se propone una evaluación parmente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permita retroalimentación entre estudiantes y profesores. Asimismo, se sugiere la incorporación de las dimensiones de la autoevaluación y la co-evaluación. De esta manera, los docentes podrán tener un mayor acercamiento a la construcción de los conocimientos que se estén produciendo en el aula, lo que permitirá pensar y repensar las estrategias didácticas necesarias, ampliando la evaluación a una evaluación de proceso, que tenga en cuenta al error como una oportunidad. (Astolfi, 2003; Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004)

Finalmente, deseamos resaltar que los modos de transmisión del conocimiento se reconfiguran en modos de creación de conocimiento inspirados en una sensibilidad arqueada por procesos cognitivos de apropiación y escucha que cambian cada vez más rápidamente y devienen en una disposición compleja e inextricablemente generativa.El desarrollo profesional de los docentes es un proceso persistente y continuo de búsquedas, de creación de significados rastreados en su contexto; más que dar respuestas, los profesores abren preguntas hacia sí mismos y hacia la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M. y SIGAL, C (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad.* Buenos Aires: FCE

ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., & SABELLI, M. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica.* Buenos Aires: Paidós.

ASTOLFI, J-P (2003) *El error, un medio para enseñar.* Sevilla: Diada Editora

CAMILLONI, A., CELMAN.S., LITWIN, E., PALOU, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

DAVINI, M. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós.

DE KETELE. J-M. (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor

DUSCHATZKY, S. (2017). Política de la Escucha en la Escuela. Buenos Aires: Paidós

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

FUERTES CAMACHO. M.T. (2011) "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado" En: Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 - 258 - ISSN:1887-4592

GARCÍA CANCLINI, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño.* Buenos Aires: Gedisa.

INSAURRALDE, M. (. (2016). *La enseñanza en la Educación Superior.* Buenos Aires: Noveduc.

IRIGARAY, F., LOVATO, A. (2015) Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

JENKINS, H. (2009) *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós

KAP, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.* Buenos Aires: Prometeo.

KAP, M. (2018) "La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos" En: FERGUSON, J., KAP, M., GERARDI, J. et Al. ((2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

LÉVY, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: LÉVY, P. (1990) Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique.París: La Découverte.

LION, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En SCIALABBA, A. y NARODOWSKI, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

LITWIN, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas, una agenda para la enseñanza superior. Buenos* Aires: Paidós

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

LOVELESS, A., & WILLIAMSON, B. (2017). *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital.* Madrid: Narcea.

LUCARELLI, E. (2004) "Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario". En *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410> ISSN 0101-465X

MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad.* Buenos Aires: Paidós.

MOLAS CASTELLS, N. (2018) La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación. Barcelona: UOC

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.

RHEINGOLD, H. (2001) *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

SENNETT, R. (2009). *El artesano.* Barcelona: Anagrama

VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI.

VIGOTSKY, L. (1978) *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Buenos Aires: Paidós.

MESA 3 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Moderadoras: Amancay Romero Trucco y Maria Marcela Urriza

PRESENTACIÓN

Entre los días 29 de Abril y 2 de mayo se llevaron a cabo las *Primeras Jornadas de Aulas Abiertas Virtuales y la Segunda Jornada de Aulas Abiertas*. En la mesa número 3 correspondiente al eje "Estrategias de Enseñanza", los expositores y las expositoras nos introdujeron a los relatos correspondientes a diversas experiencias de enseñanza universitaria que se desarrollan en las Universidades Nacionales de Córdoba y de Mar del Plata.

PRESENTACIÓN DE PONENCIAS

La mesa número tres presentó cinco ponencias en total con temáticas variadas:

-Introducción de herramientas para mejorar la redacción científica.

-Dictado de clases semi-presenciales.

-Trabajos integradores de dos asignaturas complementarias con resultados muy buenos.

-Ejercicio docente y ajuste necesarios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-La enseñanza de la ética a través de ejercicios de casos.

-Creación de un programa de acompañamiento académico que permite la inserción y adaptación de los estudiantes en su primer año de ingreso a la facultad.

-Incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los expositores fueron:

- ✓ Exposición Nº 1: "Acompañamiento en el desarrollo de habilidades de redacción en la materia Metodología de la Economía." Autoras: TEDESCO, Lorena; PERONA, Eugenia.
- ✓ Exposición Nº 2: "Evaluar la evaluación: a tres años de la implementación de nuevas consignas para los trabajos integradores de Tecno1 y Comercio Electrónico". Autoras: ASCENZI, Laura; JONES, Carola.
- ✓ Exposición Nº 3: "La clase como ágora. Una experiencia en la enseñanza de la ética." PALACIOS, Victor; HAMMOND, Fernando.
- ✓ Exposición Nº 4: "La continuidad como horizonte: observar las prácticas docentes y acompañar los estudiantes. El Programa de Acompañamiento Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata." KAP, Miriam; MERTENS, Violeta.
- ✓ Exposición Nº 5: "Las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje." GIMENEZ, Miriam.

SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES APORTES

El desarrollo de las intervenciones si bien no se dio en cantidad sí lo fue en calidad, logrando que las mismas fueran conducentes a la reflexión y aporte sobre lo presentado en las distintas ponencias. Las intervenciones expresaron ideas y experiencias compartidas, en muchos casos se felicitó a los expositores y se expuso casos de similitud vivida por muchos expositores que vieron reflejadas sus propias experiencias en los casos presentados. Los foros funcionaron como espacios de encuentro entre los distintos participantes, donde se evidenció la necesidad de compartir conocimientos y experiencias entre los docentes, esta es una práctica que debería fomentarse con más asiduidad.

En cuanto al sujeto del aprendizaje, se puso a consideración la necesidad de darle un papel preponderante en la construcción de ese proceso. Entender que el nuevo estudiante necesita nuevas prácticas, demuestra en todas las ponencias y aportes de los participantes, la importancia de rever y modificar las prácticas docentes y pedagógicas, para este nuevo sujeto de aprendizaje. En este sentido, varios expositores expusieron la implementación de las nuevas tecnologías y la posibilidad de desarrollar cursos semi-presenciales, atendiendo a estas nuevas necesidades de los estudiantes.

Entender el nuevo rol docente, donde no solo debe ser un expositor de conocimientos, sino que también, debe proponer a los estudiantes nuevas herramientas para pensar "en el mundo de hoy", surgió como uno de los grandes desafíos en los debates de la mesa. En este sentido, se hizo hincapié en el quehacer cotidiano del docente, donde no alcanza con solo realizar un power point y donde la clase presencial se pone en un lugar central para el desarrollo de este aprendizaje. Otro tema recurrente en cuanto a las prácticas docentes, plantea la necesidad de generar nuevas formas de evaluar, entendiendo la evaluación como una oportunidad y no como un hecho aislado que define solamente el conocimiento parcial que tiene el estudiante sobre un tema determinado.

Para finalizar, para nosotras, la moderación y participación en estas jornadas fue una experiencia realmente significativa y de crecimiento profesional.

Acompañamiento en el desarrollo de habilidades de redacción en la materia Metodología de la Economía

Eje en el que participa: Dispositivos de acompañamiento a estudiantes

Materia / Comisión de referencia: Metodología de la Economía

Eugenia Perona eugenia.perona@eco.uncor.edu
Mariela Cuttica maricutt@eco.uncor.edu
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En esta oportunidad se examina una experiencia implementada en el dictado de la materia Metodología de la Economía. La asignatura requiere la elaboración de una serie de trabajos y un ensayo breve que ponen a prueba la capacidad de redacción y comunicación de los estudiantes. La transformación de la materia a una modalidad de dictado semi-presencial en los últimos tres años ha requerido adaptar las estrategias de acompañamiento a los alumnos en cuestiones de redacción. En adición a otras actividades y herramientas utilizadas, durante el último dictado de 2018 la cátedra introdujo algunas clases de redacción científica. En la ponencia se analizan los resultados de la experiencia durante los ciclos lectivos 2016 a 2018, los cuales han sido positivos y alentadores.

Palabras Clave: acompañamiento docente – TIC – Metodología de la Economía – habilidades de redacción – estrategias pedagógicas

1. CONTEXTO

La materia Metodología de la Economía es una asignatura electiva del ciclo superior de la carrera de Lic. en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. La asignatura forma parte del plan de estudios y se dicta ininterrumpidamente desde el año 2004, aplicándose durante los últimos tres años (2016 a 2018) un dictado en forma semi-presencial. Al ser una materia electiva, es un curso pequeño, cuyo número oscila entre 11 y 17 alumnos según la cohorte. Los estudiantes son típicamente de cuarto y quinto año de la carrera, algunos de ellos próximos a graduarse. La cátedra cuenta con dos docentes: una profesora Asociada (a cargo) y una profesora Adjunta, ambas co-autoras del presente trabajo.

Un componente importante desde el inicio de Metodología de la Economía, ha sido la intención de que este curso contribuya no solo a impartir una serie de conocimientos típicos del programa, sino a desarrollar la capacidad de redacción independiente. En este punto se coincide con varios autores que en los últimos años han propuesto diversas estrategias para integrar la redacción al dictado de cursos de economía (Schmeiser, 2017). Para ello la cátedra requiere que los alumnos elaboren una serie de trabajos y, especialmente, un ensayo breve sobre un tema a elección, que constituye la evaluación o examen final de la materia. Este ensayo se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre, con presentación de borradores sucesivos y devoluciones regulares por parte de los docentes.

Se considera que la habilidad de poder redactar y expresar conceptos en forma clara y coherente es esencial para la formación de un profesional en economía. La gran mayoría de los trabajos propios de un economista --ya sea en el ámbito público, privado o académico-- requiere que estos profesionales sean capaces de llevar a cabo tareas tales como elaborar informes, exponer opiniones sobre un tema, presentar un tópico ante una audiencia, sistematizar y explicar una serie de resultados o indicadores, entre otros.

Por otra parte, el acompañamiento a los alumnos de Metodología de la Economía con vistas a desarrollar su capacidad de redacción y expresión, también ha contribuido a un objetivo más inmediato de los estudiantes, quienes desde la implementación del nuevo Plan de Estudios deben elaborar un trabajo final o tesina de grado. El ensayo producido en el contexto de la asignatura sirve como práctica o preparación para el trabajo final, dado que se exigen cuestiones como el citado correcto de referencias bibliográficas, la redacción coherente y fluida, el uso adecuado de signos de puntuación, la búsqueda de material bibliográfico apropiado, etc.

La experiencia presentada en los párrafos siguientes se enfoca en los últimos tres años, cuando la materia fue dictada en forma semi-presencial. Previo a ello (de 2004 a 2015), Metodología de la Economía se cursaba en forma totalmente presencial. Si bien la elaboración de trabajos de redacción y el ensayo final siempre fueron parte esencial de la materia, las estrategias pedagógicas aplicadas en el dictado cara a cara, son significativamente diferentes. Típicamente, el el cursado tradicional los alumnos le presentaban borradores a la docente durante la clase, o de una clase a la siguiente, y la profesora sobre el papel les indicaba las observaciones.

Al transformarse en modalidad semi-presencial, las estrategias debieron modificarse y adaptarse para permitir el acompañamiento constante y sistemático. La aplicación de tecnologías así como la discusión constante entre las docentes de la cátedra en pos de la búsqueda de opciones o estrategias adicionales, permitieron que el apoyo a los alumnos en el desarrollo de habilidades de redacción arrojara resultados muy positivos en los últimos años.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El dictado semi-presencial de Metodología de la Economía consta de dos partes. Durante las cuatro primeras semanas de clase, la profesora a cargo de la materia desarrolla el programa en forma completa y presencial. El cursado es intensivo (34 horas), asistiendo los alumnos cuatro días a la semana. A partir de la quinta semana del cuatrimestre, los alumnos deben elaborar trabajos prácticos sobre las distintas unidades del programa y al mismo tiempo trabajar en el ensayo final, guiados por la profesora a través de la plataforma, email y Skype. Las entregas son cada dos semanas. Simultáneamente, los estudiantes deben asistir a clases prácticas, dictadas en modalidad presencial por la profesora adjunta. De esta manera, el seguimiento es regular y continuo. Se estimula a los alumnos a consultar cualquier duda o inquietud por correo electrónico, que la profesora responde todos los días de la semana.

En los trabajos prácticos sobre las distintas unidades, se solicita a los estudiantes leer el material y responder entre tres y cuatro preguntas. Algunas de las respuestas son individuales y otras en grupos de 2-3 personas. Asimismo, en todos los trabajos prácticos se incluyen preguntas que implican el uso de TIC, como por ejemplo participación en foros, elaboración de un video, trabajo colaborativo por medio de una wiki, y desarrollo de un ejercicio de simulación computacional. La regularidad de la materia se obtiene aprobando los trabajos prácticos, existiendo la posibilidad de un recuperatorio. La bibliografía del programa se encuentra digitalizada y subida a la plataforma E-ducativa, utilizándose también la plataforma como medio para publicar anuncios generales y

calificaciones. Para un desarrollo más en detalle de las tecnologías y actividades propuestas en la asignatura, véase Perona y Cuttica (2018).

¿Cómo se enfoca el acompañamiento a los alumnos en aspectos que hacen específicamente a la redacción? La habilidad de redactar se estimula en forma integral, haciendo hincapié en el estilo y contenido en todas y cada una de las respuestas que los estudiantes elaboran en los trabajos prácticos. Al corregir, además de evaluar los conocimientos propios de la materia, la profesora incluye detalladas observaciones sobre el formato, puntuación, gramática, narrativa, citado, referencias, etc. En muchos casos incluso se "re-redactan" las oraciones de manera apropiada, para indicarle al alumno cómo debe expresar las ideas.

La elaboración del ensayo final representa la culminación de la materia. Durante las dos primeras semanas del cuatrimestre cada alumno debe seleccionar un tema que esté en alguna medida relacionado con los contenidos de la asignatura. Las docentes orientan a los alumnos en su elección para asegurar que sea un tema viable, sobre el cual puedan realizar una pequeña investigación y exponer sus ideas de manera original. El ensayo es individual y no se permite que dos alumnos trabajen sobre el mismo tópico. Debe ser un texto breve, de no más de 2000 palabras o cinco páginas, incluyendo la bibliografía. El objetivo no es que los estudiantes redacten una monografía extensa en contenido, sino que sean capaces de leer sobre un tema, comprenderlo, elegir un aspecto acotado dentro de dicho tópico, y presentar los conceptos en forma concisa y dándoles algún giro original.

Una vez elegido el tema, los estudiantes elaboran el primer borrador que deben remitir por correo electrónico alrededor de la semana 6-7 del cuatrimestre. Este borrador puede estar incompleto. El objetivo es controlar que los alumnos estén bien orientados en su primera aproximación al tema, solicitando revisiones de fondo si se aprecia que el enfoque elegido no resulta viable. Algunos de los problemas más comunes observados en el primer borrador son: i) temas extremadamente amplios o ambiguos; ii) contenido desordenado o incoherente, no focalizado en un aspecto específico; iii) manifestación por parte del estudiante de que no sabe qué escribir; iv) presentaciones tipo "collage" que se leen como un resumen de distintos textos sin que haya una línea clara de argumentación; v) afirmaciones de tipo especulativo u opiniones personales que no están fundamentadas en ningún tipo de evidencia.

La devolución del primer borrador se hace sobre el mismo archivo de texto, con las observaciones detalladas en forma minuciosa y pormenorizada. Después de que el interesado recibe el archivo con los comentarios, la profesora y el alumno tienen una charla por Skype de 30 minutos aproximadamente, donde se da la oportunidad de aclarar dudas y conversar sobre el tema más en profundidad. Estas charlas por Skype también tienen el propósito de "acercar" a la docente y al alumno, lo cual genera un vínculo más personal. La profesora intenta transmitir confianza en la potencialidad de cada uno y brinda sugerencias sobre posibles aspectos a mejorar en el futuro.

El segundo borrador se solicita alrededor de la semana 12-13 del cuatrimestre. En esta oportunidad, el ensayo debe estar completo, aunque pueden quedar algunos detalles menores para pulir. Una vez más, los estudiantes deben remitirlo por email y la profesora realiza una devolución detallada en el archivo de texto, tanto de los contenidos como del formato. Una segunda charla vía Skype, de otros 30 minutos, tiene lugar después de enviada la devolución. El horario de estas charlas es acordado entre la profesora y los alumnos (usualmente por medio de una planilla Doodle), en días y horas flexibles, que cada estudiante selecciona de acuerdo a su disponibilidad.

El primer y segundo borrador son obligatorios, pero los alumnos son libres de remitir borradores adicionales si lo desean. Muchos, de hecho, optan por enviar un tercer borrador en algún momento del cursado. En estos casos la profesora corrige y devuelve los archivos. Posteriormente a la

entrega del segundo borrador, la correspondiente devolución y segunda charla por Skype tienen lugar alrededor del cierre del cuatrimestre. Los estudiantes tienen unos días adicionales para realizar las últimas revisiones y entregar la versión final para ser calificada. La evaluación es por procesos, teniéndose en cuenta no solo el resultado final, sino la curva de aprendizaje que cada alumno evidenció a lo largo de los sucesivos borradores y devoluciones.

2.1. Curso de redacción implementado en 2018

A partir de las experiencias de años anteriores, se detectó una situación recurrente: los estudiantes presentaban serios inconvenientes en cuanto a las referencias y citado correcto de la bibliografía. Desde el inicio de la asignatura se solicita y se pone énfasis en la utilización de las normas APA, no obstante lo cual muchos alumnos continúan presentando errores a lo largo de más de un trabajo práctico y borradores del ensayo.

Con este antecedente, en 2018 se planteó la posibilidad de algún tipo de acompañamiento específico para apoyar a los estudiantes en dichos aspectos formales de redacción. Surgió la idea de destinar parte de las clases presenciales con la profesora adjunta de la materia (a las que los alumnos asisten a lo largo del cuatrimestre), a un breve curso de redacción científica que contemplara los interrogantes frecuentes a los cuales se enfrentan los alumnos.

Estas clases se articularon en dos ejes. El primer eje versó sobre el estilo particular que en la redacción científica implica seguir una serie de convenciones. Se introdujo el tema de las citas y de las referencias bibliográficas, siendo la pregunta disparadora ¿cuándo y cómo citar un texto? Los estudiantes revelaron un especial interés, consultando sobre casos más complejos de referenciar, como por ejemplo, textos sin autores, con autor corporativo, sin fecha, con el título extranjero traducido a diferencia del sin traducir, etc. Incluso, se dio una especie de debate al tratar las referencias de publicaciones periódicas, boletines y revistas para diferenciarlas de las de los libros. Se plantearon dudas en relación a las fuentes de versiones electrónicas y se discutió qué se considera aceptable en relación a la buena calidad de la bibliografía. También se explicó el correcto uso de las normas APA en los casos más usuales, alentando a los alumnos a usar el manual (Viveros Fuentes, 2010).

El segundo eje hizo particular hincapié en los distintos tipos de plagio. En los trabajos prácticos y borradores del ensayo es frecuente encontrar el plagio por parafraseo, sugiriendo que los estudiantes desconocen el significado del plagio en un escrito académico o científico, ya que lo hacen con naturalidad. Una inquietud generalizada es que a los alumnos les cuesta distinguir cuándo una idea o argumento es propio o ajeno, y cuándo y cómo corresponde citarlo correctamente. En relación a ello, se explicó lo que se entiende por conocimiento de dominio público, aclarando que es necesario documentar todo hecho que no sea de dominio público (Tello y Zepeda, s.f.; Soto Rodríguez, 2012). Asimismo, se indicó cómo presentar una tabla, figura, gráfico, etc., así como sus respectivas fuentes. En todo momento se destacó que si bien muchas convenciones de estilo son decisiones personales, éstas deben ser consistentes y homogéneas a lo largo de todo el trabajo.

4. RESULTADOS

En cuanto a resultados generales, se observó que la estrategia pedagógica aplicada arroja buenos rendimientos. En 2016, sobre un total de 17 alumnos que cursaron y aprobaron la materia, 12 lograron producir un ensayo final con una calificación de 90% o superior. En 2017, 9 de un total de 14 alumnos obtuvieron 90% o más en su ensayo final. Las producciones fueron de muy buena calidad por lo que se decidió, como un incentivo adicional a los alumnos, compilar y publicar aquellos

trabajos con calificación superior al 90% en formato digital (ver Perona y Cuttica, 2016, 2017). Con respecto a 2018, el último año que la asignatura fue dictada, sobre un total de 11 alumnos que cursaron y aprobaron la asignatura, 6 lograron una calificación superior al 90%. Estos últimos ensayos aún se encuentran en proceso de compilación.

Asimismo, es importante destacar que ningún ensayo ha obtenido nunca una calificación inferior al 70%. Como se aprecia en el párrafo anterior, hay cierto grado de variabilidad entre las cohortes. Se ha observado que el principal problema en el caso de ensayos que logran solo entre 70 y 85 puntos es falta de dedicación, ya sea porque el alumno trabaja, cursa muchas materias que no le dan tiempo, u otras razones personales. Solo en uno o dos casos se detectó que, a pesar de un considerable esfuerzo por parte del estudiante así como de numerosas devoluciones por parte del docente, el ensayo final no alcanzó la calidad esperada.

Otro resultado concreto es que, casi todos los alumnos (con muy pocas excepciones), demostraron al finalizar la materia un dominio adecuado en el citado de referencias de acuerdo con las normas APA. Además, se observó el impacto que tiene el tema elegido en el resultado final. Aquellos estudiantes que seleccionaron temas más accesibles, acotados y viables para investigar, pudieron lograr una mejor producción. Otros alumnos insistieron en abordar temas complejos y eso se reflejó en dificultades de redacción y organización de los conceptos. Las docentes consideran que esto es un aprendizaje útil para alumnos avanzados de la carrera, que en poco tiempo más se enfrentarán a la tarea de elegir un tema para su trabajo final.

Un aspecto interesante son los resultados obtenidos en las entrevistas por Skype con cada alumno. Basado en apreciaciones docentes de carácter cualitativo, las observaciones pueden sistematizarse en cuatro ejes: a) abordaje del tema, b) calidad de la redacción, c) calidad de la bibliografía, y d) citado correcto de las referencias. Respecto del primer punto, la sugerencia habitual en la primera charla es reorientar el ensayo, enfocarlo en el tópico, revisar su estructura, profundizar los conceptos, o trabajar más si el borrador presentado es pobre. En cuanto a la redacción, se señala lo que el alumno debe mejorar y muchas veces se solicita que no incurran en la práctica de resumir textos o notas de clase. Sobre la bibliografía, usualmente se sugiere ampliarla y centrarla en el tema elegido, así como abstenerse de citar fuentes no académicas. Con respecto a las citas y referencias, se hace hincapié en la importancia del uso de las normas APA.

En la segunda charla por Skype (una vez que los alumnos presentaron el borrador completo), muchos de los problemas anteriores desaparecen y, en general, se evidencia una mejora sustancial en la calidad de las producciones. A esta altura las principales observaciones se dan en los ejes b), c) y d), dado que el punto a) tiende a solucionarse luego de la primera entrega y devolución. En particular, se observa que la introducción de clases de redacción científica dictadas por la profesora adjunta en 2018, parece haber dado sus frutos.

Otra manera de apreciar los resultados del acompañamiento a los alumnos, es examinar la evolución de las notas entre el primer borrador del ensayo y la versión final. En 2016, el incremento fue en promedio de 20 puntos para el total del curso; excepto dos alumnos, todos los demás obtuvieron una calificación superior a la del primer borrador. En 2017, el incremento fue en promedio de 22 puntos para el total del curso; todos los alumnos, sin excepción, obtuvieron una calificación superior al final del cursado. En 2018, el incremento fue en promedio de 14 puntos para el total del curso; excepto tres alumnos, todos los demás obtuvieron una calificación superior a la del primer borrador. Dos de estos tres alumnos no mostraron mejora debido a que su borrador inicial estaba bien elaborado (ambos lograron 90%).

Finalmente, se destaca como resultado la distinta relación docente-alumno que se da en el acompañamiento semi-presencial respecto del presencial. Pareciera paradójico, pero el vínculo que se genera es mucho más cercano. En el dictado presencial el acompañamiento se da principalmente durante las horas de clase o en alguna consulta. En la modalidad semi-presencial el contacto es permanente. No solo hay 60 minutos dedicados exclusivamente a cada alumno (en las dos charlas obligatorias por Skype), sino que los estudiantes son libres de enviar mails y preguntar dudas 24 horas al día, 7 días a la semana. Se han dado casos insólitos, como alumnos que aparecen a la medianoche o el fin de semana, diciendo "profesora, estoy escribiendo el ensayo y tengo una duda". Esto es positivo, no solo desde el punto de vista educativo sino psicológico y emocional, ya que contribuye a que los estudiantes se sientan más comprometidos con el proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Dado que los resultados durante los últimos tres años han sido alentadores, se espera seguir profundizando las prácticas de acompañamiento a los alumnos en aspectos de redacción, en sucesivos dictados de la materia. En particular, las clases de redacción científica y uso de las normas APA introducidas en 2018, parecen haber marcado una diferencia. Se intentará profundizar estas clases en el futuro, quizás añadiendo un parcialito o evaluación *ad hoc*, a los fines de concientizar aún más a los estudiantes sobre la importancia de escribir bien y citar correctamente.

Un aspecto que no puede dejar de mencionarse es que el apoyo personalizado y continuo ofrecido a los alumnos de Metodología de la Economía es posible debido a que se trata de una cátedra pequeña de una asignatura electiva. Ciertamente estas prácticas serían mucho más difíciles de implementar con cursos más numerosos. No obstante, dado que la materia existe en el plan de estudios, es una opción que muchos alumnos de la carrera tienen disponible.

Finalmente, luego de una experiencia con tres cohortes de alumnos en dictado semi-presencial (2016 a 2018), puede apreciarse que cada grupo es distinto y las necesidades y resultados varían ligeramente de un curso al otro. Esto también sucede en modalidad presencial y depende de las características de los alumnos que se inscriben cada año. Las docentes de la cátedra buscan mantener una actitud abierta y flexible para realizar "ajustes sobre la marcha" que sean apropiados para cada grupo.

6. REFERENCIAS

PERONA E., CUTTICA M. (2016): *Metodología de la Economía: Ensayos y Producciones 2016.* Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

PERONA E., CUTTICA M. (2017): *Metodología de la Economía: Ensayos y Producciones 2017.* Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

PERONA E., CUTTICA M. (2018): "Enseñanza de la Economía: El desafío de las nuevas tecnologías". Publicado en Margaría O. y Sabulsky G. (Comps.), *Actas de la I Jornada de Aulas Abiertas*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, pp. 114-118.

SCHMEISER K. (2017): "Teaching writing in Economics". *Journal of Economic Education*, 48(4), pp. 254-264.

SOTO RODRIGUEZ A. (2012): "El plagio y su impacto a nivel académico y profesional". *E-Ciencias de la Información*, 2(1), artículo 2.

TELLO E., ZEPEDA B. (s/f): "El plagio académico". UNAM, México D.F. Versión obtenida el 22/03/19. http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/plagioacademico.ppt

Evaluar la evaluación: a tres años de la implementación de nuevas consignas para los trabajos integradores de Tecno1 y Comercio Electrónico

Eje Temático: 1.2 Relato de experiencias - Evaluación

Materia / Comisión de referencia: Tecnologías de Información I -División Jones- y Comercio Electrónico

Laura Ascenzi lauraascenzi@eco.uncor.edu

Carola Jones carolajones7@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El presente trabajo describe y analiza la implementación de mejoras en las consignas de los trabajos integradores de las asignaturas Tecnologías de Información 1 y Comercio Electrónico de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC). Hace tres años se incorporaron objetivos explícitos de desarrollo de competencias profesionales transversales y se definieron indicadores de evaluación que permiten medir los logros.

El análisis de los resultados obtenidos se complementa con la percepción de los estudiantes respecto de la utilidad de los contenidos y las competencias desarrollados a partir de la evaluación integradora grupal de ambas asignaturas.

A la luz de los resultados se plantea una mirada crítica sobre la práctica docente y se detectan necesidades de nuevos ajustes para seguir afianzando la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se reflexiona sobre las necesidades de formación académica y profesional de los futuros Contadores Públicos y Licenciados en Administración, tanto en Tecnologías de Información como en Comercio Electrónico.

Palabras Clave: trabajo integrador - competencias transversales - indicadores de evaluación - TIC - Comercio Electrónico

1. CONTEXTO

La asignatura Tecnologías de Información 1 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC integra las currículas de las carreras de Contador Público y Lic. en Administración, como materia obligatoria de tercer y cuarto año, respectivamente.

Como complemento de las evaluaciones parciales individuales, la materia propone la realización de un trabajo de campo grupal que implica la visita a una empresa. Orientados por los docentes, los grupos realizan una encuesta y una entrevista en la organización para relevar información sobre los procesos de selección, incorporación y gestión de sistemas y tecnologías de información y comunicación (SI/TIC). Sobre los datos obtenidos y en base al material teórico de la

asignatura, realizan un análisis crítico y lo presentan por escrito y oralmente en clase, hacia el final del cursado.

En el año 2015 se realizó una revisión y mejora integral de la actividad a través de la elaboración de una Guía de Trabajo de Campo, que implicó la sistematización de la consigna de la actividad grupal integradora, proponiendo una metodología de trabajo común, calendario de entregas e indicadores de evaluación explícitos, "a fines de propiciar la autogestión y la autoevaluación de su proceso de aprendizaje" (Jones, Ortega et al, 2015).

Como afirman Jones et al (2015) el principal valor de esta actividad es su potencial para fomentar la integración de los contenidos teóricos y su aplicación a la interpretación de la realidad particular de una empresa.

Respecto a Comercio Electrónico, se desarrolla en clases teórico-prácticas presenciales, en aula informática con conexión a Internet. Se trata de una asignatura electiva de las Carreras de Contador y Lic. en Administración, cuya matrícula ha sido creciente desde su primera edición en 2007, alcanzando el límite de la capacidad áulica de 140 alumnos, a razón de más de 3 alumnos por PC. En 2019, la cantidad de alumnos inscriptos superó los 200.

Dada la situación de masividad, se obstaculiza la evaluación práctica individual en PC, por lo que gran parte de los contenidos prácticos es evaluada mediante un trabajo grupal integrador.

En 2015 se realizó una revisión de literatura sobre desarrollo de competencias con el objetivo de identificar las competencias transversales subyacentes en los objetivos del trabajo integrador grupal (Alcaraz et al, 2014; COIE, 2007; Comisión Europea, 2007; Mauad et al., 2014). Asimismo, se definieron indicadores de evaluación del desarrollo de las competencias identificadas y se implementó una grilla de evaluación (Jones, Brunello, Ascenzi, 2015).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1 Tecnologías de Información 1

La Guía para el Trabajo de Campo (en adelante, Guía TC) fue implementada en el segundo semestre de 2015 (Jones et al, 2015).

El desarrollo de la nueva guía se planteó cuatro objetivos: a) propiciar el desarrollo de competencias transversales requeridas en el mercado para profesionales en Cs. Económicas; b) mejorar el nivel de acompañamiento y apoyo a los estudiantes en el proceso de desarrollo del trabajo; c) alcanzar mayor homogeneidad en la evaluación de los trabajos y d) utilizar la base de datos obtenida por el relevamiento a empresas con fines de investigación (Jones et al, 2016).

Su implementación aportó mayor alineación en la resolución del trabajo de campo entre las tres divisiones de la materia (Jones/Díaz/Gauna) y al interior de las doce comisiones de dictado de prácticos. La primera experiencia tuvo como desafío adicional la implementación de una encuesta común a todas las empresas bajo estudio en el primer contacto, con la cual se conforma una base de datos única que permite evaluar de manera temprana y con mayor rigurosidad la pertinencia de los casos elegidos, la repetición de casos, así como inconsistencias en los datos. Este requerimiento reforzó la necesidad de acompañamiento docente sobre cada caso desde el comienzo del trabajo.

Las principales resistencias desde el equipo docente se dieron en torno a considerar compleja la implementación de la Guía por la cantidad de estudiantes asignados a cada comisión, la dificultad de acceso de los estudiantes a empresas que colaboran para realizar relevamientos en terreno y al desajuste entre el cronograma de clases teóricas y el relevamiento de los temas que aún no habían sido

desarrollados en clase, lo que potencialmente complicaría la realización de las distintas etapas del trabajo.

La Guía TC se presentó en las X Jornadas DUTI (Docentes Universitarios de Sistemas y Tecnología de Información en Ciencias Económicas) en 2015 y a partir de 2016 fue implementada en otras universidades nacionales, dada la articulación de contenidos con profesores de asignaturas similares de universidades nacionales a través de esta asociación desde el año 2006.

2.1 Comercio Electrónico

En 2015 se decidió recuperar y mejorar la consigna utilizada entre 2007 y 2009, donde los alumnos adoptan el rol de asesores o analistas, en línea con el ejercicio de su profesión (Jones et al, 2015).

Como propósito general, se planteó realizar un análisis comparativo escrito entre tres sitios web propuestos por la cátedra, dentro un mismo rubro de actividad (hipermercados, gobierno, bancos).

Cada trabajo integrador debía cubrir cuatro núcleos temáticos: a) modelo de negocios en internet; b) usabilidad y accesibilidad web; c) estrategias y herramientas de e-marketing; conclusiones sobre el aprovechamiento de internet por las organizaciones y d) sugerencias como asesores profesionales en este tema. A esto se sumó un listado de las competencias transversales subyacentes al objetivo de aprendizaje de cada punto de la consigna y los indicadores que se utilizarían para su evaluación.

Para la evaluación, se elaboró una grilla para calificar cada parte de la consigna. De esta manera, además de evaluar el informe completo, se pudo medir el logro de los objetivos de aprendizaje específicos de cada tema. En su primera aplicación, la grilla se utilizó como un modo de identificar las secciones más destacadas de cada trabajo particular, con el objetivo de evitar la repetición del mismo contenido por los distintos grupos en la instancia oral.

La grilla permite registrar la evaluación cualitativa del cumplimiento de los indicadores, así como la necesidad de ampliar/rectificar conceptualmente algún aspecto en la instancia de evaluación oral y el puntaje global preliminar alcanzado por cada trabajo; además de permitir comparar la *performance* alcanzada por los distintos grupos y detectar problemáticas comunes, etc.

3. RESULTADOS

3.1 Tecnologías de Información 1

La evaluación docente de la primera experiencia de la Guía TC en Tecno1, realizada a través de una encuesta interna, reconoció su utilidad para comunicar los criterios de evaluación y como guía para la evaluación. Sin embargo, muchos profesores señalaron no haber podido cumplir totalmente con el cronograma sugerido ni aplicar taxativamente los indicadores de evaluación a ese proceso (Jones et al, 2016).

Por su parte, finalizando el cursado en 2015, **224 alumnos** de todas las divisiones también valoraron los **aportes del trabajo de campo** a su formación mediante una escala de likert 1 a 5 (1. Malo; 2. Regular; 3. Bueno; 4. Muy Bueno; 5. Excelente) sobre diversos aspectos. Las valoraciones medias y altas (**bueno/muy bueno/excelente**) acumularon porcentajes elevados para todos los indicadores planteados, según se detalla entre paréntesis:

a. Desafío de emular una actuación profesional (**81%**);

b. Desarrollo de capacidad de análisis de situaciones reales en base a conocimientos adquiridos (**86%**);

c. Oportunidad para aprender a trabajar en equipo (**84%**);

d. Comprensión de la incumbencia del profesional de Ciencias Económicas en SI/TIC (**84%**);

e. Integración y aplicación de contenidos estudiados a un caso real (**91%**);

f. Aporte a la formación profesional (**79%**).

En cuanto a las **dificultades para el desarrollo del trabajo**, los porcentajes acumulados de dificultad percibida (**media/alta/muy alta**) para los indicadores propuestos fue la siguiente:

a. Comprensión de los indicadores de evaluación (**38%**);

b. Elaboración de conclusiones (**55%**);

c. Redacción el caso (**55%**);

d. Realización de la entrevista (**34%**);

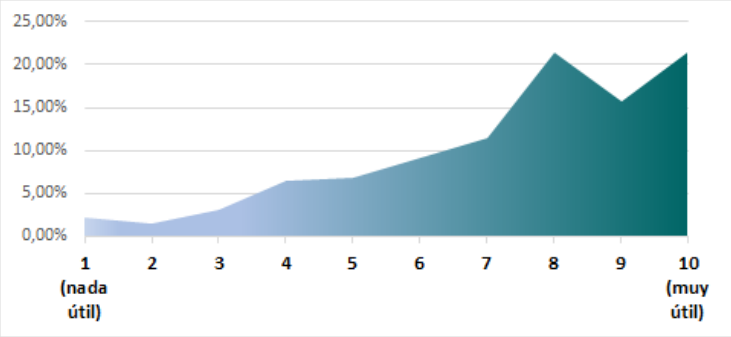
e. Cumplir con los plazos establecidos (**43%**);

f. Trabajo en equipo (**53%**);

g. Encontrar la empresa (**43%**)

La **utilidad de la guía,** por su parte, fue reconocida en los comentarios abiertos de la encuesta, y recibió un alto porcentaje de valoraciones positivas en una escala del 1 al 10 (Figura 1) por parte de los estudiantes:

Figura 1 - Valoración de los estudiantes de la Guía TC



Fuente: Elaboración propia en base a una encuesta suministrada a 224 estudiantes de Tecno1, 2015.

Durante los años siguientes (2016-2018) se realizaron modificaciones y ajustes en el instrumento para la encuesta a las empresas, en el calendario de entregas, se agregaron las temáticas de análisis y fuentes bibliográficas de consulta. Asimismo, se realizaron talleres para los docentes al interior del Departamento con diferentes temáticas, entre ellas Estudio de Casos (2016), metodología de evaluación con casos aplicada en la división Bollo-Jones. Este taller permitió reflexionar analíticamente sobre la definición y resolución de consignas, la complejidad de las operaciones cognitivas implicadas y la valoración correspondiente a los distintos resultados obtenidos.

Hacia 2018, los docentes fueron manifestando mayor familiaridad y facilidad en el uso de la Guía TC. Entre otros aspectos positivos, se mejoró la calidad de los datos obtenidos en las encuestas y se incrementó la proporción de alumnos que alcanzó la promoción.

De acuerdo a las encuestas del sistema Guaraní, los estudiantes valoraron la evaluación de la materia "**en general justa"**, con el 56% en 2016, el 64% en 2017 y el 79% en 2018; además de manifestarse mayoritariamente conformes con los criterios de evaluación para obtener la regularidad informados, y con la correspondencia entre la evaluación y los temas dados en clase.

Otro dato relevante es el incremento proporcional de alumnos que consideran que la cátedra informa adecuadamente **(**"**detalladamente/lo suficiente")** sus criterios de evaluación en los últimos tres años: **2016** (27%/47%); **2017** (35%/42%); **2018** (46%/39%). No obstante, dichos datos no tienen la especificidad de los anteriores para analizar la valoración de la Guía TC por parte de los estudiantes.

3.2 Comercio Electrónico

En relación a Comercio Electrónico, en los dos primeros años de implementación de la nueva consigna y grilla de evaluación, los profesores auxiliares se distribuían en principio los trabajos pero luego revisaban las evaluaciones del otro docente para asegurar la estandarización de los criterios.

En 2017, debido a la gran cantidad de grupos de trabajo y a la autonomía alcanzada en el uso de la grilla por los docentes, no se realizó evaluación conjunta sino por separado siguiendo criterios comunes, con lo que se logró mayor celeridad en la corrección.

En 2018, debido al avance en las estrategias digitales de ciertos rubros de comercio electrónico como turismo y hotelería, se ampliaron la cantidad de sitios que se ponen a disposición de los estudiantes dado que la combinación entre la consigna, los indicadores y el instrumento de evaluación permiten una rápida adaptación a los distintos casos y facilitan identificar fácilmente el logro de los objetivos propuestos. Además, en este año la grilla se puso a prueba ante la renuncia del Prof. Asistente Brunello y la incorporación de la Prof. Peretti, quien pudo familiarizarse rápidamente con la grilla de evaluación y participar sin dificultades del proceso de evaluación de trabajos.

Observando los resultados de las **encuestas de Guaraní** a través de los últimos años encontramos que:

- La proporción de estudiantes que considera que la **evaluación** fue "**en general justa**" fue **54%** en **2016** mientras que en **2018** el **67**%.
- Respecto a la comunicación de los **criterios de evaluación,** en 2016 el 67% de los estudiantes responden que es "**suficiente**" o "**detallada**"; en 2017 el 60%, mientras que en 2018 el porcentaje de esas valoraciones asciende al 76%.
- Respecto a la correspondencia entre los **contenidos desarrollados y evaluados**: en 2017 el 62% de los estudiantes indican que se corresponden "mucho" o "bastante"; mientras que en 2018 el porcentaje asciende al 76%.

Estas tendencias positivas de los resultados en los últimos años pueden deberse a una consolidación de los métodos de evaluación, que incluyen evaluaciones parciales y finales además del trabajo integrador; aunque también podrían estar relacionadas a otros factores relacionados al cambio en el equipo docente antes mencionado. Analizando el indicador "**coordinación entre los distintos miembros de la cátedra**" se observa que en 2017 los estudiantes valoraron como "buena" y "muy

buena" dicha articulación en un 46% de los casos; mientras que en 2018 esa valoración asciende al 67% de las respuestas.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La explicitación de objetivos como fomentar el desarrollo de competencias profesionales, la reflexión y mejora sobre las pautas de trabajo integrador y la implementación y publicación de indicadores de evaluación contribuyen tanto a la integración de contenidos teóricos y su aplicación a la interpretación de casos reales, como también a propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en las necesidades actuales y futuras de los estudiantes, haciéndolos partícipes activos de una evaluación crítica, reflexiva y más próxima a su práctica profesional.

Las modificaciones introducidas en los trabajos integradores de las materias consideradas se orientan en esta dirección, y los instrumentos de evaluación diseñados intentan poner en práctica un sólido enfoque conceptual respecto a la importancia de fomentar el desarrollo de competencias que les sean útiles para su futuro académico, profesional, laboral y personal.

Para las y los docentes que formamos parte de ambas materias, la mejora de las consignas de los trabajos integradores también representa un constante proceso de aprendizaje, adaptación y trabajo conjunto con los demás profesores, de acuerdo a andamiajes conceptuales y técnicas comunes.

En contextos de gran masividad y celeridad en los tiempos de dictado para cubrir toda la currícula, contar con herramientas fundamentadas y perfeccionadas de evaluación grupal brinda un sólido respaldo al trabajo individual que implica la corrección de tareas, además de tender a asegurar los criterios de consistencia y equidad en la evaluación.

De esta manera, las evaluaciones parciales que suelen centrarse más en el contenido teórico y en el aprendizaje individual, encuentran complementación e integración práctica en la faz colectiva y grupal del proceso de enseñanza-aprendizaje, y preparan mucho mejor a los estudiantes para un contexto futuro en que deberán desenvolverse en equipos de trabajo interdisciplinarios y diversos.

Las y los estudiantes reconocen y valoran estos esfuerzos, y muchas veces finalizan las exposiciones diciendo que el trabajo les sirvió mucho para entender los temas, aprender a trabajar en grupo, conocer el rol del profesional en Ciencias Económicas a interior de las organizaciones, entre muchas otras apreciaciones subjetivas difíciles de captar en un instrumento de recolección de datos.

El interés creciente y la transversalidad de las temáticas de nuestras materias refuerzan nuestro compromiso por buscar maneras alternativas de desarrollar y evaluar contenidos en condiciones de masividad. También es importante asegurar que los instrumentos de corrección sean prácticos y escalables para permitir estandarizar la valoración de las tareas.

Aspiramos asimismo a resignificar las clases en el aula presencial como espacio de experiencias de intercambio, desarrollo de espíritu crítico y aprendizaje colaborativo; y a explorar dinámicas como la gamificación, que involucran el componente lúdico y la motivación a través de la experiencia en el aprendizaje.

Quizás el mayor desafío sea seguir aprendiendo cómo articular esfuerzos a interior de los equipos docentes, para profundizar el proceso de formación permanente entre pares, confiando en las innovaciones que se salen de la repetición de técnicas como la evaluación memorística, de manera de mantenernos activos y abiertos a los resultados siempre emergentes de la co-creación de valor, tanto entre docentes como junto con los estudiantes.

Esta reflexión nos convoca a seguir evaluando la evaluación, a profundizar los esfuerzos de integración intra e inter divisiones de cátedras, a organizar nuevas instancias de capacitación y relevamiento; con la confianza de alcanzar resultados superadores y enriquecedores para la formación que merece la universidad pública, gratuita, inclusiva y de excelencia que deseamos.

5. REFERENCIAS

ALCARAZ ESPÍN, J. J., BEL SALA, M., BRIONES PEÑALVER, A. J., EGEA LÓPEZ, E., GARCÍA CASCALES, M. S., GARCÍA MARTÍN, A. & SEGADO SEGADO, I. (2014). *Desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas en empresa en la universidad politécnica de Cartagena (UPCT).*

COIE (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral.* Murcia. Universidad de Murcia.

COMISIÓN EUROPEA (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de Referencia Europeo. Luxemburgo. Comunidades Europeas.

JONES, CAROLA; ARONICA, SANDRA; PERETTI, FLORENCIA; ORTEGA, FERNANDO (2016). *Resultados de la primera implementación de la Guía de Trabajo de Campo de Tecno1*. Anales XI Jornadas DUTI Bahía Blanca. EDIUNS. ISBN 978-987-655-134-2

JONES, CAROLA; BOLLO, DANIEL (2016). *Guía y modelo para el Estudio de Casos en Tecno1.* Anales XI Jornadas DUTI Bahía Blanca. EDIUNS. ISBN 978-987-655-134-2

JONES, CAROLA; ORTEGA, FERNANDO; PERETTI, FLORENCIA; ARONICA, SANDRA (2015). *Trabajo de Campo Integrador de Tecno1: revisión crítica y propuesta superadora.* Actas de las X Jornadas de Docentes Universitarios de Sistemas y Tecnología de la Información, Salta 2015.

JONES, CAROLA; BRUNELLO, MIGUEL; ASCENZI, LAURA (2015). *Comercio Electrónico y el desarrollo de competencias profesionales: revisión de la propuesta de enseñanza*. Actas de las X Jornadas de Docentes Universitarios de Sistemas y Tecnología de la Información, Salta 2015.

MAUAD, C.; ODRIOZOLA, J.; SAGASTUME, M.J.; PERETTI, L.M. (2014). *¿Cuál es nuestro aporte en la formación de los futuros profesionales?* Actas IX Jornadas de Docentes Universitarios de Sistemas y Tecnología de la Información, DUTI Catamarca. Editorial Científica Universitaria ISBN: 978-987-661-170-1

La clase como ágora. Una experiencia en la enseñanza de la ética

Relato de experiencias: 1.1 Estrategias de enseñanza

Esp. Víctor Palacios palaciosvic@hotmail.com

Mg. Fernando Hammond hammondfernando@gmail.com

Ética y Responsabilidad Social. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

En este trabajo damos cuenta de una experiencia de enseñanza de la ética en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se relevan tres aspectos relacionados: el abordaje de un Programa diacrónico, las dinámicas diseñadas para promover la circulación de la palabra y el estilo de las evaluaciones construidas. Estos tres aspectos se interrelacionan en una experiencia de enseñanza de la disciplina que pone de manifiesto el aspecto discursivo y socialmente determinado de la valoración ética a partir del análisis de casos y de la discusión sobre escenas fundantes de nuestra disciplina. Las prácticas pedagógicas utilizadas están orientadas a provocar genuinos conflictos cognitivos, mediante un intercambio dialógico y la co-construcción de conocimientos recreando la dinámica del ágora, donde los interlocutores no sólo discuten mociones particulares sino, también, las reglas de juego.

Palabras Clave: Ética – Enseñanza – Ágora – Conflicto cognitivo – Co-construcción – Evaluación no convencional.

1. UN PROGRAMA PARA VER. GPS Y NUEVOS CAMINOS.

La Materia Ética y Responsabilidad Social se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata para el tercer año de las carreras de Licenciatura en Economía, Profesorado Universitario en Economía y la Licenciatura en Administración, para el cuarto año de la carrera de Contador Público Nacional y para el quinto año de la Licenciatura en Turismo. La cursada es de un cuatrimestre y la carga horaria es de dos horas semanales de clases teórico-prácticas. En el año, contabilizando ambos cuatrimestres, se supera la cantidad de 500 estudiantes.

El diseño del Programa y Plan de Trabajo Docente responde a un abordaje histórico y diacrónico. La ética no es presentada como un sistema axiomático o un mero juego de reglas o regulación de las conductas de individuos (Camps, Guariglia y Salmerón 1992; Cortina 1986; Habermas 1996; Rorty 2007). Algunos abordajes conciben la ética como un conjunto de definiciones y normas a partir de las cuales puede establecerse cuál será el modo correcto de continuar la serie de

acciones o movimientos lícitos, ilícitos, permitidos, prohibidos, buenos, malos, etc. (MacIntyre 2001; Ross 1972; Williams 1997). Los individuos, pensados como mónadas, toman decisiones independientes. Así, podría pensarse que somos usuarios de un sistema de orientación, regulación de movimientos y sentidos de circulación mediante un GPS moral diseñado con anterioridad. El mapa y los sentidos de circulación autorizados, los movimientos permitidos están predeterminados. Las decisiones se reducen a la elección de un itinerario (Núñez 2003; Kymlicka 1995).

En la cátedra, por el contrario, concebimos la ética como un debate acerca, no sólo de los itinerarios recomendados por las "mores" de una época (Guariglia y Vidiella 2011), los valores heredados, los patrones culturales o regímenes de veridicción (Foucault 1979) que regulan lo que puede ser pensado, sino que propiciamos una reflexión acerca de cómo reconstruir –en el doble sentido de relevar y de modificar– el mapa y las reglas de circulación socialmente determinadas (Nietzsche 1990).

En las clases teórico-prácticas ponemos en circulación los momentos fundacionales de nuestra disciplina mediante una puesta en escena de referentes, argumentos y controversias cruciales (Camps 1998; Cortina1986). La secuencia de escenas está orientada a poner de manifiesto que la construcción de sistemas axiológicos de clasificación y regulación de la conducta humana no puede ser pensada como una jerarquía de normas sustanciales y fijas determinadas por un "orden natural" (Dussel 2000; Hare 1999). El programa está articulado en cuatro momentos: moral antigua, ética moderna, crisis posmoderna y debates contemporáneos sobre Responsabilidad Social Empresarial (Álvarez y De la Torre 2002; Cortina 1998; Kliksberg 2003; Núñez 2003; Perdiguero 2003 y otros).

Esta concepción diacrónica de la ética no clausura la responsabilidad personal o social. Por el contrario, muestra que las reflexiones sobre la conducta individual están indisociablemente entrelazadas con las determinaciones históricas, los posicionamientos filosóficos e ideológicos, la articulación entre los derechos de los individuos, de las mayorías y las minorías, los criterios de distribución y las posiciones políticas que cada modelo de regulación de la conducta proyecta como marco de estos posicionamientos generales (Habermas 1991 y 1991b). En este sentido, la ética y la política constituyen las dos caras de una misma moneda, una cara que mira hacia el individuo y otra que mira hacia el modo en que esos individuos interactúan en comunidad (Bobbio 1999).

El Plan de Trabajo Docente de la materia no se limita, por tanto, a exponer un menú de concepciones éticas para adiestrar a las y los estudiantes como "usuarios" entrenados de las plataformas de juegos de las distintas éticas, sino que se propone promover un posicionamiento crítico respecto de la constitución misma de las reglas del juego que convalidamos con nuestra participación, a partir de un posicionamiento que nos involucra no sólo desde el punto de vista teórico, sino desde un compromiso epistémico amplio, que involucra la dimensión filosófica, económica, histórica y política, donde las libertades y los derechos avanzan y retroceden con la lógica rizomática (Deleuze 1978) de posiciones de fuerzas tácticas contrapuestas, con puntos de fuga y en tensión permanente (Lukes 1987; Hare 1999; Korsgaard 2006; Moya 1990; Nozick 1991).

2. PUESTA EN INTRIGA, CONFLICTO COGNITIVO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Las prácticas pedagógicas que promovemos en la cátedra aspiran a recrear el espíritu del libro de viajes, del diálogo socrático y de una deliberación de ágora (Segura Peraita 2017; Poveda, Karol y Suárez Fajardo, 2014). Recorremos escenas o situaciones nodales en la historia de nuestra disciplina y nos detenemos en ellas planteando una serie de preguntas, exponiendo tensiones y promoviendo el cuestionamiento y la toma de posición por parte de las y los estudiantes. En este punto, nos

proponemos mantener prácticas en línea con una "Pedagogía de la pregunta" (Freire 2013) que evite dar a las y los estudiantes respuestas a preguntas que nunca se formularon.

Estas prácticas privilegian la interpelación, el diálogo y el relevamiento de representaciones y saberes previos por encima de las modalidades eminentemente expositivas. Las prácticas docentes están orientadas a promover en las y los estudiantes una demanda de teoría requerida como insumo (Freire 2013) para explicitar posiciones subjetivas, fundamentar con argumentos la posición personal, promover un debate académico nutrido del marco teórico puesto en juego por el Plan de Trabajo Docente y explicitar las consecuencias éticas, económicas, filosóficas y políticas concomitantes con cada posición particular analizada.

Las prácticas pedagógicas elegidas intentan establecer una consistencia entre la posición epistémica de la cátedra y la metodología utilizada. La concepción ética que rechaza el abordaje monológico y las posiciones naturalistas que apelan a la autoridad y a los dispositivos establecidos por el uso convencional de normas y prácticas de regulación de las conductas no sería consistente con un conjunto de prácticas docentes que privilegie la exposición magistral de conceptos anclados en posiciones sustancialistas y prácticas de transmisión "bancaria" (Freire 2013) de conocimientos con pretensión de verdad. Por el contrario, nuestras prácticas pedagógicas promueven el diálogo socrático y las dinámicas de ágora orientadas a la puesta en intriga de escenas nodales que promuevan genuinos conflictos cognitivos en el aula y situaciones de conmoción de los sistemas tradicionales de orientación y gobierno de la conducta. Estas discusiones remiten a una recreación de las condiciones de las discusiones en el ágora en la medida en que cada participante es a la vez juez y parte, y no pueden serle arrebatados los roles simultáneos de intérprete, interlocutora/or y redactora/or de la norma que se somete a discusión.

La ficción es utilizada como estrategia pedagógica. Una ficción concebida en los términos de invención o idea facticia. No se trata aquí de una mentira, sino de una variación posible de la realidad. Una situación eventual, pero cuya existencia no es incompatible con el estatuto de los patrones de regulación de la conducta y de las normas vigentes. Esta clase de ficción pedagógica pertenece a lo que el Diccionario de la Real Academia Española denomina: "Clase de obras literarias o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios" (DRAE, *Ficción*, 2da y 3ra acepción") y que cuando se refiere al derecho, tiene la capacidad de introducir o autorizar una "ley o jurisprudencia en favor de alguien" (DRAE, *Ídem*, 4ta acepción). El mundo de la ficción, señala Paul Ricoeur es un "laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad" (Ricoeur, 2001:21).

La recreación ficcionada –entendida en este sentido específico– de las escenas es utilizada para provocar un conflicto cognitivo mediante el análisis de situaciones históricas y casos. A partir de estas situaciones críticas, se busca que las y los estudiantes deconstruyan (Derrida 2010) sus posiciones heredadas, discutan con sus pares, co-construyan nuevos acuerdos provisionales en torno a los sistemas de orientación y regulación de la conducta y asuman una posición crítica y dialógica, con explicitación de argumentos que incorporen las perspectivas de los debates llevados a cabo en el aula, los conceptos y tensiones del marco teórico y las correlaciones prácticas y normativas en la comunidad.

3. UNA EVALUACIÓN POCO CONVENCIONAL. COLAJES, CONVERSACIONES Y CASOS.

Estas prácticas pedagógicas se complementan con un estilo de evaluación no convencional que se transforme en una "genuina oportunidad de aprendizajes" (Anijovich, 2017). La normativa

vigente determina que la evaluación de la materia debe llevarse a cabo mediante un parcial. Para dar cuenta de este requisito y, a la vez, repensar la evaluación tradicional, la cátedra diseñó un instrumento de evaluación compuesto de dos momentos. Un momento de la evaluación está conformado por el trabajo presencial que consiste en el análisis de varios casos. Se les presenta a las y los estudiantes dos o más fragmentos breves de artículos periodísticos tomados de suplementos especiales de análisis o revistas especializadas. Se buscan situaciones que relacionen noticias o sucesos conocidos por las y los estudiantes, vinculados con opiniones de políticos, funcionarios, técnicos o especialistas, lo que permite incorporar la "dimensión significativa y del tiempo presente que enriquece las situaciones educativas" (Maggio, 2012). Se exponen opiniones contrapuestas explicitadas mediante argumentos y apelaciones a la autoridad de estos actores relevantes.

Trabajamos escenas vinculadas con problemáticas migratorias, conflictos distributivos que ponen a prueba nuestros criterios de justicia y equidad, situaciones de discriminación racial, choque de idiosincrasias culturales, conflictos normativos o de interpretación, confrontación de modelos de desarrollo económico, etc. Buscamos especialmente fragmentos breves donde las posiciones abordadas en el marco teórico, construido conjuntamente a partir de los debates, exposiciones y lectura guiada de los textos del programa, se encarnen en personajes, autoras, autores o referentes caracterizados que exponen posiciones contrapuestas.

El objetivo es promover un verdadero conflicto cognitivo con dimensión teórica e implicaciones éticas, filosóficas, políticas, económicas. Siguiendo a Litwin (1998) la experiencia evaluativa desarrollada implica, tanto para los docentes como para los estudiantes, la "toma de conciencia de los aprendizajes construidos". El abordaje teórico del análisis de casos no se reduce a una inducción de características similares. No se trata, por tanto, de una casuística que releva opiniones frecuentes, soluciones habituales o un acervo jurisprudencial. Se trata, por el contrario, de provocar interrogantes genuinos que demanden una toma de posición fundamentada y dialogada, nutrida de los conceptos puestos en juego en los textos del programa, que ofrezca la oportunidad para indagar en argumentos explicitados, buscar fundamentos teóricos, utilizar habilidades discursivas, acordar entre posiciones no alineadas, dar cuenta del manejo de la terminología específica y de los conceptos medulares de la materia, puestos en juego por los textos del Programa.

Esta instancia presencial de la evaluación demanda como insumo teórico las producciones domiciliarias que deben ser entregadas junto con la producción escrita presencial. Estas producciones personales consisten en mapas conceptuales, cuadros sinópticos, punteos o textos propios que sirven de andamiaje o aportes para construir una reelaboración de los casos de análisis puestos en juego a partir de esta producción domiciliaria. Se pide que no sea una presentación elaborada con un procesador de texto (computadora) e impresora, sino que se trate de una producción de manufactura artesanal, utilizando la escritura manual, el dibujo, el colaje, los videos o registros de audios en el celular u otras técnicas transmedia (Scolari 2017).

Otro momento importante de esta evaluación menos convencional es el intercambio que se promueve y alienta para que a la mitad del tiempo destinado a la evaluación (de 120 minutos) las y los estudiantes consulten con algunas/os de sus compañeras/os respecto sobre cómo están analizando los casos y qué textos del programa les parecen los más adecuados desde el punto de vista conceptual para dar cuenta de las posiciones teóricas debatidas. Este es un momento importante del parcial y se insiste para que sea llevado a cabo. Es notoria la incomodidad o extrañeza que se puede observar entre las y los estudiantes. La mayoría no está habituada a estas prácticas de evaluación, demora unos minutos en llevar a cabo la consigna y dirige miradas sigilosas hacia sus docentes, como si no estuvieran seguras/os de que está permitido conversar en medio de un parcial con las personas que se encuentran cerca. Obviamente, estas situaciones se van atemperando y naturalizando en la medida en

que las y los estudiantes tienen información respecto de estas prácticas pedagógicas de la cátedra. Aunque, incluso en estos casos, son objeto de consultas frecuentes para verificar si continuarán siendo autorizadas.

Finalmente, tal como se enuncia en los criterios de corrección adelantados junto con las consignas de la evaluación, se promueve la integración de conceptos, posiciones y opiniones fundamentadas en la redacción de la justificación personal en la que se reelaboran las posiciones compartidas con autoras/es de los textos del programa, compañeras/os y donde se recogen los disensos, las tensiones y los argumentos personales expuestos. Tal como afirma Santos Guerra (2017:21) "La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo."

Este modo de evaluación promueve, como vemos, la apropiación del marco teórico, la puesta en juego y el afianzamiento de habilidades discursivas en una dinámica que busca un equilibrio entre la lectura comprensiva, la búsqueda de argumentación fundamentada de la posición teórica propia, la discusión y el intercambio de argumentos en una co-construcción de conocimientos, la posibilidad de relevar conflictos locales, regionales y globales, la capacidad de consensuar posiciones de grupos o bloques y la necesidad de articular disensos y consensos con rigor epistémico.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El diseño de la evaluación, la metodología o el estilo de las prácticas pedagógicas que intentamos promover y el abordaje de nuestro programa intentan articular una misma posición epistémica respecto de la comprensión y de la enseñanza de la ética. Un abordaje holístico y pluridimensional, que concibe la ética como una dimensión interrelacionada con los desarrollos históricos de los distintos saberes y las distintas prácticas de regulación de la conducta humana. Prácticas en las que el poder y el saber se interrelacionan (Foucault 1979) decantándose en estratos cognitivos, normativos y sociales que determinan lo que puede ser pensado como posible, correcto, lícito, deseable, bueno, etc. Finalmente, estas regulaciones terminan *marcando la cancha* donde se ponen en juego nuestras convicciones, nuestra convivencia con los demás, nuestros sueños, nuestras luchas y nuestras resistencias.

En este sentido, las prácticas pedagógicas de la cátedra, el programa y el estilo evaluativo elegido están orientados a conmover a las y los estudiantes, a promover una toma de posición crítica y a servir de pregunta, de cuestionamiento, de alternativa, de diálogo en la encrucijada antes de volver a involucrarnos con los demás en el cúmulo de dinámicas y redes sociales. Es una práctica que, además de poner en circulación saberes y textos clásicos, apela frecuentemente al expediente de reformular como pregunta aquello que es afirmado con seguridad rotunda como juicio o como prejuicio. Una pregunta que paraliza, eventualmente, la certeza automática y que estimamos de utilidad para orientar nuestra participación en cuestiones en las que finalmente todos –en un sentido u otro– ponemos el cuerpo.

5. REFERENCIAS

Álvarez, D. y De la Torre J. (2002). *¿Empresas desalmadas? Una visión ética del mundo empresarial*. Madrid: Editorial Dykinson.

Anijovich, R., & Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidos.

Bobbio, N. *Derecha e izquierda*, Taurus, 1999. Madrid.

Camps, V. (ed.), *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica, 1988. Vol. 3.

Camps, V., Guariglia, O., y Salmerón, F., (eds.), *Concepciones de la ética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, tomo 2, Madrid, Trotta, CSIC, Q. Centenario, 1992. Canto-Sperber (ed.), *Filosofía Griega (vol. 1 y vol. 2)*, Buenos Aires, Editorial Docencia.

Cortina, A., *Ética Mínima*, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 25-60.

Cortina, Adela (1998). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial.* Madrid: Editorial Trotta, 3ª ed. pp. 17-50.

Deleuze, Gilles, *Rizoma*, Premia Editora, Madrid, 1978.

Derrida, J y Caputo J, *La deconstrucción en una cáscara de nuez*, Prometeo, Buenos Aires, 1010.

Dussel, Enrique, "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida", en *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2000, págs. 197-207.

Foucault, Michel, "Clase del 17 de enero de 1979" y "Clase del 14 de marzo de 1979", en *Nacimiento de la Biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, págs. 43-67 y 249-274.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes,* Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.

Guariglia, Osvaldo y Vidiella, Graciela , "Los conceptos generales y el método de la ética", en *Breviario de ética*, Edhasa, Buenos Aires, 2011, págs. 11 a 25.

Habermas, J. "Una consideración genealógica acerca del contenido cognitivo de la moral", en *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós, 1996.

Habermas, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Bs.As. México, 1991.

Habermas, J., *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991 (cap. III).

Hare, R.M., *Ordenando la ética (Una clasificación de las teorías éticas*), Barcelona, Ariel,

Kliksberg, B. (2003). "Ética y gerencia de organizaciones". En: *Innovar*, Universidad Nacional de Colombia, Número 22,

Korsgaard, C., *Las fuentes de la normatividad*, México, UNAM, 2000. Kraut, R. (ed.), *The Blackwell Guide to Aristotle's Nicomachean Ethics*, Malden, Blackwell, 2006.

Kymlicka, W., *Filosofía política contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1995, pp. 21-62.

Litwin, E. (1998) "La evaluacion, como campo de controversias y paradojas, o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En: CAMILLONI, A. et. Al *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Lukes, S., *Relativismo Moral*, Barcelona, Paidós, 2011. McCarthy, Th., *La teoría crítica de JürgenHabermas*, Madrid, Tecnos, 1987.

MacIntyre, A., *Tras la virtud, Madrid*, Crítica, 2001.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

Moya, C., *The Philosophy of Action: An Introduction*, Cambridge, Polity Press, 1990.

Nietzsche, Friedrich, *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*, Tecnos, Madrid, 1990, págs. 12-26.

Nozick, R., *Anarquía Estado y Utopía*, Buenos Aires, FCE, 1991, pp. 53-55.

Núñez, G. (2003). *La responsabilidad social corporativa en un marco de desarrollo sostenible*, CEPAL, Santiago de Chile.

Perdiguero, Tomás G. (2003). *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*. Barcelona: Editorial Anagrama. pp. 13-29.

Poveda Sandino, Karol Daniela; Suárez Fajardo, Nathalia, *La formación ética y política en la mayéutica y en el método emancipador: Un análisis comparativo entre El primer Alcibíades y El maestro ignorante*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración* I , México: 1995, Siglo XXI. Págs.115-168.

Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción*, Buenos Aires: 2001, Fondo de Cultura Económica.

Rorty, R., "Universalidad y verdad", en *Rorty, R., y Habermas, J., Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2007.

Ross, D., *Fundamentos de ética*, Buenos Aires, Eudeba, 1972.

Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica.* Rosarios: Homo Sapiens.

Segura Peraita, C, "El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía" Revista Española de pedagogía, Nº272, ISSN 0034-9661, UNIR; Madrid, 2017, pág. 180.

Scolari, Carlos, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto, Madrid, 2017.

Williams, B., *La ética y los límites de la filosofía*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1997

La continuidad como horizonte: observar las prácticas docentes y acompañar los estudiantes. El Programa de Acompañamiento Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Relato de experiencias: Estrategias de enseñanza

Mg. Miriam Kap miriamkap@gmail.com
Mg. Violeta Mertens vmertens@mdp.edu.ar

Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

La reforma hacia un ingreso irrestricto, producida en el año 2014, el diseño y creación de Tecnicaturas y la ampliación de la oferta académica produjo el aumento de la cantidad de ingresantes y visibilizó la heterogeneidad de situaciones presentes en las aulas. Esta situación ha llevado a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales a pensar nuevas acciones en sus políticas de acompañamiento a los estudiantes, en sus procesos de construcción de conocimiento y de permanencia institucional. En este marco se crea el Programa de Acompañamiento Académico y el Observatorio Permanente de Prácticas de Enseñanza proponiendo como horizonte potenciar, en los estudiantes del primer año, el desarrollo de conocimientos necesarios para apropiarse de los contenidos de las asignaturas y reconocer su significatividad en los aprendizajes requeridos por la profesión elegida, así como brindarles apoyo en el proceso de inserción a la vida universitaria y sostén en el pasaje de la educación secundaria a la educación superior.

El siguiente trabajo es el relato de la experiencia recorrida en el marco del trabajo junto con docentes de distintas materias troncales de primer año de la Facultad, cuyas oportunas intervenciones permitieron realizar modificaciones didácticas en el dictado de algunas asignaturas del primer año.

Palabras Clave: Acompañamiento Académico – ContinuidadPedagógica –Prácticas Docentes

1. CONTEXTO

1.1 El Programa de Acompañamiento Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata

En las últimas décadas, fenómenos sociales, históricos, políticos y económicos como la masificación, acompañados por otros cambios como los tecnológicos y los del mundo del trabajo,

llevaron a un incremento de la matrícula en las Universidades argentinas que, según Parrino (2014) no fue acompañado por un crecimiento similar en las tasas de graduación de los estudiantes.[9]

Estos cambios repercutieron en las aulas, aumentado la cantidad de estudiantes junto a la diversidad de perfiles de aprendizaje, capitales socio económico y culturales, intereses y horizontes de expectativas. En Argentina se estima que aún más del 30% de los estudiantes que eligen y se inscriben una carrera universitaria abandona estos estudios promediando, e incluso antes, del primer año[10.]

La interrupción de los estudios en la Universidad es un fenómeno trasciende las aulas y se instala como problemáticaen la sociedad ya –tal como se afirma en la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Unesco (2008)–"...el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden en el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior, constituye un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza…"[11.]

Por otro lado, el abandono de una carrera universitaria afecta a los estudiantes en términos individuales -motivacionales y personales- a partir de la atribución simbólica positiva que socialmente se tiene sobre la educación y las implicancias en términos sociales, educaciones y laborales que genera su abandono.

En el año 2014 la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata se plantea un cambio en su sistema de ingreso. Este cambio constituyó el pasaje de una modalidad de examen eliminatorio a un ingreso irrestricto que propone la creación de un Ciclo introductorio y Nivelatorio de cursado para los estudiantes. El diseño de este nuevo sistema de ingreso incluyó el trabajo con algunos de los factores que pueden resultar en la discontinuidad o abandono de los estudios.

El ingreso irrestricto puso de manifiesto, de modo más evidente en las aulas, la existencia de una multiplicidad de situaciones sociales e institucionales que ameritaban el diseño de nuevas acciones. Estas situaciones, multicausales, vinculadas a diferencias sociales, económicas, culturales e institucionales, marcaron una fuerte desigualdad durante el período de ingreso y el primer año del pasaje por la Universidad y expusieron conflictos relacionados con el acceso y la permanencia en la Universidad. Por otro lado, una de las principales preocupaciones manifestadas por docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en relación a los factores primordiales que dan lugar a la desafiliación académica, está relacionada –desde su percepción- a limitantes que provienen de la exigencia de estrategias y hábitos de estudio diferentes a los que traen del nivel anterior[12]. Prácticas que requieren de cambios, en muchos casos abruptos y de la pronta adquisición de nuevos modos de abordar los conceptos teóricos, de formas de expresión oral y escrita, de comprensión y apropiación de la dimensión sintáctica de la disciplina, de apertura a la curiosidad y de motivación para indagar los problemas o interrogarse en relación a ellos.

9 María del Carmen Parrino (2014) nos brinda esta información y realiza un profundo estudio sobre la interrupción de los estudios en la Universidad Argentina En: Parino, M.C. (2014) *¿Evasión o Expulsión? Los Mecanismos de la deserción Universitaria.* Argentina, Buenos Aires: Ed. Biblos.

10 Parrino, M.C. (2014) Óp. Cit.

[11]Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Unesco (2008). Colombia, Cartagena de Indias. Recuperado en http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm

12 Esta información se recoje de la Tesis de Maestría en Gestión Universitaria de Mertens, Violeta (2018) *Un estudio sobre las representaciones de los actores institucionales acerca la deserción en primer año de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Tesis de Maestría en Gestión Universitaria.

En ese contexto, recuperando su responsabilidad social, ética y pedagógica, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, a través de la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos, puso el foco de atención sobre los modos de ofrecer apoyo a los estudiantes, para brindar continuidad en sus estudios desde el momento del ingreso y, particularmente, durante los primeros años de cada carrera, sorteando los obstáculos propios de la inmersión en la vida universitaria, así como los obstáculos epistemológicos propios de la disciplina.

Así es como el Programa de Acompañamiento[13] Académico y el diseño de sus acciones, cobra un significado que va más allá de lo estrictamente vinculado a los contenidos de enseñanza y aprendizaje y da cuenta de aspectos de la vida universitaria, habitualmente invisibilizados[14], como afectos, recorridos, demoras, normativas, vínculos, con el horizonte de formar –además de un profesional comprometido con los saberes de su disciplina– un ciudadano activo, crítico y reflexivo, comprometido con la sociedad.

En la búsqueda de lograr una amalgama entre ambas dimensiones de la formación (compromiso con los saberes disciplinares y compromiso con la sociedad) y que aquellos estudiantes que ingresan a la Facultadpuedan transitar la primera etapa de la vida universitaria sin obstáculos y con el apoyo institucional, se acuerdan las prácticas que constituyen el acompañamiento académico como una de las columnas que promueven revisar los patrones de mal entendimiento[15], el acceso al conocimiento y la búsqueda de espacios que faciliten el ingreso, la permanencia y egreso de los estudiantes, convirtiéndose en una experiencia transformadora.

1.2 Líneas Conceptuales de la Propuesta

Durante algún tiempo los términos deserción o abandono fueron utilizados para describir situaciones que referían a la interrupción académica de los estudiantes en los distintos niveles. Escondidos bajo los velos de las significaciones, descubrimos–ocultos tras la palabra "deserción[16]"– dos posicionamientos diferentes, pero no excluyentes entre sí, respecto de la responsabilidad que le compete a los actores institucionales: por un lado, un primer movimiento pendular, indica que la discontinuidad o el abandono de los estudios recae de modo exclusivo sobrela responsabilidad los estudiantes (decisiones individuales) y, en el otro extremo, estos mismas situaciones se tratancomo responsabilidad exclusiva de las instituciones.

13Elegimos el término acompañamiento al de tutor debido a que subyace, en nuestro posicionamiento, una idea de construcción de conocimiento con rigurosidad, pero abierta a los sentidos que pueda construir el estudiante. En su libro *Vigilar y Castigar*, Michel Foucault ilustra esta idea en su Lámina N° 30 con un dibujo de N. Andry "La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales", fechado en 1749 sobre un joven árbol torcido, atado a un "tutor" que le guiará hasta convertirle en un sólido adulto. En: Foucault, M. (2002 [1976]) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Lámina N° 30

14Se puede consultar, sobre este tema a Philip Jackson en el desarrollo de su concepto de *Curriculum Oculto* en: Jackson, P. (1994) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Ed. Morata 1994

15Tal como afirma Edith Litwin (1998) "… la recurrencia a algunas formasde tratamiento del contenido en la que se suspende la construcciónsocial del significado con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar -esto es, justificaciones superficialesy no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del temaredunda en un patrón de mal entendimiento que atenta contra lacomprensión genuina." LITWIN, E. (1998) "la didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria". En: *Rev. EDUCACION*. Vol. VII. N2 13. marzo 1998

16El término deserción llevaba consigo "...una carga de responsabilidad individual en la toma de decisiones y una fuerte desvinculación del contexto de las instituciones educativas en las que se producen estas interrupciones." En: Kap, M. y Pesciarelli S. (2017) P*ensar el Acompañamiento Académico. Andamios Para Aprendizaje*. Documento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza de Consejo Académico N° 3441/17

Realizar un análisis de la situación de modo lineal, como lo efectúa cada planteo, elude la complejidad económica, política, ética que ensambla con lo personal y lo institucional. De modo que, siguiendo a Sassen, interpretaremos el abandono, el aletargamiento o la discontinuidad en los estudios superiores como *expulsiones* sobre las que las instituciones debemos trabajar. Aceptar que "el concepto de expulsiones(….) trae al primer plano el hecho de que largas cadenas de transacciones que pueden terminar en simples expulsiones confrecuencia se originan en formas de conocimiento y de inteligenciaque respetamos y admiramos." (Sassen, 2015:11) implica, entonces, asumir el compromiso de pensar prácticas institucionales que, por un lado, andamien y brinden sostén a los estudiantes para garantizar su continuidad y sus aprendizajes y, por otro lado, visibilícenlos los modos sutiles o explícitos procesos institucionales que facilitan estas exclusiones.

Para ampliar el marco de análisis, se toman aquí definiciones que admiten una mayor diversidad de situaciones e incorporan factores incidentales sobre el tratamiento de esta temática. En este sentido se recuperan los términos de desvinculación (Diconca, 2011) o desafiliación (Fernández, 2009) para indicar explícitamente cuestiones relacionales de los estudiantes con las instituciones de las que formaron parte hasta el momento.

Los estudiantes, afirma Carli (2012) en su devenir histórico y político van cambiando y se van transformado, haciendo oportuno el análisis de cada decisión en cada contexto histórico. En la actualidad, según Monti (2012) muchos jóvenes comienzan la Universidad, pero dadas limitaciones económicas que devienen en brechas significativas en los capitales culturales –y por lo tanto en los modos de apropiación del conocimiento-, interrumpen sus estudios.

Otros autores (Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot 2001) afirman que la probabilidad de interrumpir los estudios no es constante, sino que tiene que ver con la dimensión temporal, espacio y contexto. Este enfoque nos permite pensar que las políticas institucionales diseñadas según las realidades presentes tienden a lograr mayor impacto en su tarea por la retención de la matrícula universitaria. Esta articulación entre lo político y lo institucional permite sostener la idea de Maggio (2012) de una enseñanza poderosa formulada en tiempo presente que dé cuenta de la diversidad y busque construcciones con fuerte sentido didáctico para abrir las puertas a la novedad que considera los diferentes modos de aprender de los estudiantes

Ante esta heterogeneidad de realidades que atraviesan la interrupción de los cursos o de una carrera, en primera instancia distinguimos aquellos estudiantes que deciden suspender temporalmente su actividad académica con intenciones de retomarlas en el futuro, ya sea en esta u otra institución; de quienes interrumpen sus estudios de manera definitiva. Los casos en los que deciden retomar luego su formación académica se encuadran dentro del concepto de retraso o aplazamiento educativos (Kap y Pesciarelli.2017)

Asimismo, es importante realizar una distinción entre los estudiantes que toman la decisión de interrumpir sus estudios voluntariamente, de quienes lo hacen de manera forzada. Se considera una interrupción forzada a aquella desvinculación en la que intervienen elementos relacionados con las exigencias establecidas por las organizaciones del nivel educativo superior, ya sean de índole académica, como económicas o administrativas y es comúnmente vinculada a la noción de expulsión académica a la que se hacía mención anteriormente (Tinto, 1989).

La interrupción voluntaria tiene un peso en los grupos de jóvenes o adultos de los primeros años, dado el alto contraste entre las culturas institucionales de los niveles secundario y universitario y que, en algunos casos, requieren de procesos prolongados en los modos de adquisición y apropiación de saberes novedosos y específicos, como de habilidades para su integración en nuevos ámbitos educativos.En este sentido, recordemos, tal como afirma Nilma Lino Gomes (2018), que al trabajo

universitario se le impuso la exigencia no sólo de productos culturares y científicos, sino que fue considerada el lugar propicio para la formación de las élites.

Considerando lo expuesto,la propuesta contempla las interacciones prácticas que tienen lugar en un marco de saberesmúltiples, que no se agotan en las dimensiones estrictamente académicas ligadas al conocimiento disciplinar y que involucran toda una ecología de saberes[17] – por lo tanto- se orientan a asumir la complejidad del acceso a través de espacios de acompañamiento, principalmente durante el primer año de cada carrera, promoviendo el diálogo entramado entre los saberes que produce la universidad y los saberes con los que llegan los estudiantes.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1 La Propuesta de Acompañamiento Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata

El Programa de Acompañamiento Académico que lleva adelante la Facultad pone el foco en la delicada relación entre el diseño de las prácticas de enseñanza en contextos institucionales y los aprendizajes de los estudiantes.

Así, el Programa tiene como objetivo potenciar, en los estudiantes del primer año, el desarrollo de conocimientos necesarios para comprender y apropiarse de los contenidos de las asignaturas, reconocer su complejidad y significatividad en el marco de los aprendizajes requeridos por la profesión elegida, así como también brindarles apoyo en el proceso de inserción a la vida universitaria y el necesario sostén en el pasaje de las modalidades de la educación secundaria a la educación superior.

En este sentido el Programa de Acompañamiento Académico, trabaja –a través de los docentes de las cátedras de primer año– en espacios alternativos que superan las clases tradicionales o la presencialidad, para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

En el marco de su creación, se establece como los objetivos de la propuesta:

- Ofrecer acompañamiento académico y los entornos pedagógicos necesarios para que los estudiantes desarrollen todas sus potencialidades.
- Apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a través del diseño de estrategias de enseñanza novedosas
- Revisar los patrones de mal entendimiento de las asignaturas.
- Potenciar los conocimientos de los estudiantes para apropiarse de los contenidos complejos de las materias.
- Construir un puente en el pasaje desde el nivel medio

Las cátedras que conforman el Programa de Acompañamiento Académico, bajo los planes de estudio vigentes, son materias introductorias a cada carrera de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: Introducción a la Economía, Matemática I, Matemática II, Principios de la Administración, Contabilidad I e Introducción al Turismo.

Los docentes que integran el Programa de Acompañamiento, denominados “docentes orientadores”, forman parte de las cátedras de primer año, afectados a tareas de apoyo en temas de

17Para profundizar el concepto de “ecología de saberes” puede revisarse De Sousa Santos (2012) o Lino Gomes (2018), entre otros autores.

frecuente mal entendimiento por parte de los estudiantes. Estos, trabajan conjuntamente con el resto del equipo de la cátedra, Titulares, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y otros Ayudantes Graduados para tomar conocimiento sobre los contenidos que se están desarrollando, las dudas principales que surgen de los diferentes espacios o el relevamiento de estudiantes que potencialmente deben participar del Programa. Al ser parte de las asignaturas, estos docentes colaboran en su diseño, organización y funcionamiento.

Los docentes del Programa, con la principal responsabilidad de convertirse en un sostén disciplinar de los estudiantes, tienen –de acuerdo a cada diseño- un día y un horario fijo de encuentro, instancias mediadas por tecnología a través del WhatsApp, la Plataforma Moodle de la Facultad o la utilización del Facebook como medio de comunicación donde:

1-Trabajan temas específicos, previstos previamente, de acuerdo a la experiencia de la cátedra, las dificultades de apropiación de conocimientos a lo largo de la historia de la materia.

2-Trabajan sobre las dudas que surgen a partir de las consultas de los estudiantes.

3-Trabajan en encuentros dinamizados con actividades diferentes a las de las clases convencionales, de tal modo de tender puentes a nuevos modos de comprender los problemas de la disciplina.

Tal vez, este último aspecto del rol del "docente orientador" sea el más desafiante y creativo que les permite revisar las prácticas de la enseñanza tradicionales y concebir nuevas propuestas para provocar aprendizajes, que luego se verán reflejadas en las cursadas convencionales. A partir de modos de abordar los contenidos de forma novedosa, los docentes introducen, en estas clases experimentales, los entornos tecnológicos actuales, la posibilidad del co-diseño con colegas o con estudiantes y rompen con las secuencias clásicas lineales para abrir a una construcción de conocimiento a modo de rizoma, red o trama. Hemos podido observar que, entre otras acciones, los docentes orientadores logran poner en jaque la evaluación de la cátedra, la interpelan desde la significatividad de los conocimientos que se evalúan o la coherencia entre las clases brindadas y la exigencia de un examen.

Estas propuestas de valor, de carácter didáctico –que configuran anticipaciones y envíos– dan cuenta de problemas de enseñanza y, construyen, deconstruyen y reconstruyen críticamente las prácticas y los diseños en una constante búsqueda por generar aprendizajes significativos para los estudiantes y "vuelve a enfatizar el lugar del docente como pensador, investigador y recreador de su propia disciplina"[18] (Kap, 2018)

2.2 Perfil del docente orientador o de apoyo

Para el trabajo específico que se realiza con los estudiantes, en el espacio del acompañamiento académico, se considera la intervención de docentes que participen en las cátedras de los primeros años. Este trabajo se realiza de manera coordinada y bajo la permanente comunicación del docente orientador con el resto de la cátedra, a fin de dar lugar a cuestiones específicas o emergentes inesperados que surjan durante el transcurso de la cursada.

18 Kap, M. (2018) "La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos" En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este sentido, el rol de los docentes orientadores es activo y pro-activo y está relacionado con la búsqueda de aquellas cuestiones que dificultan la comprensión de determinadas temáticas por parte de los estudiantes. Algunas de las cuales se encuentran relacionadas con la construcción de nuevos significados y el manejo de nueva terminología, con cuestiones epistemológicas propias de la disciplina, pero también con la comprensión e internalización de lógicas de pensamiento que muchas veces no son consistentes con la formación previa de los estudiantes.

En el espacio del Programa de Acompañamiento Académico, el docente a cargo busca diferentes alternativas para superar los obstáculos epistemológicos que se presentan a los estudiantes de los primeros años, cooperando con los mismos en la indagación de las orientaciones o posibles caminos que permitan hacer asequibles los temas que no alcanzan a comprender y empleando "todos los recursos afectivos e intelectuales de las personas en los casos en que deben estimularse las capacidades de escuchar y de atender al otro (…)" (Levy 2004: 27)

Por lo tanto, el docente orientador debe poder:

- Reconocer cuáles son los errores o dificultades comunes de los estudiantes en las diferentes disciplinas y dar cuenta de ellos de modo didáctico, pensando en su transposición y generando experiencias novedosas de aprendizaje que permitan, a los estudiantes, comprender aspectos de la disciplina desde otros abordajes.
- Establecer buenos lazos comunicativos con los estudiantes.
- Generar experiencias novedosas y brindar alternativas para aproximar los conocimientos de difícil comprensión.
- Poseer iniciativa en la búsqueda de cuestiones que dificultan la comprensión en la materia

El Perfil del docente orientador se encuentra en permanente construcción e implica un trabajo colaborativo, reflexivo y creador. La idea del docente orientador se reconfigura en las acciones llevadas a cabo, en la posibilidad de compartir experiencias con pares, en la creación de una red de producción que instala el riesgo y la novedad como una posibilidad didáctica. No se trata, por lo tanto, de un rol institucional cristalizado sino flexible, abierto a los cambios del contexto, atento a las nuevas subjetividades y las posibles prácticas innovadoras, que faciliten los aprendizajes y permitan la continuidad en los estudios.

2.3 Trabajo de codiseño: colaboración y construcción viva del Programa de Acompañamiento

Existen distintos tipos de apoyo y acompañamiento que realiza el programa con el objetivo de recrear sus prácticas, revisarlas, ponerlas a circular y, finalmente, propender a la continuidad de los estudios en laFacultad. En este sentido, realizan encuentros sistemáticos entre los docentes orientadores, titulares o responsables de las cátedras mencionadas y el equipo de la Subsecretaría donde se profundiza sobre el espíritu del programa y se establecenacciones posibles, para cada uno de los grupos. Los docentes orientadores son quienes dan vida al Programa, produciendo retroalimentaciones y ajustes constantes en virtud de las problemáticas que se presentan. Las instancias de encuentros de trabajo constituyen un momento de análisis y reflexión donde se plasman los modos de resolver las problemáticas que se presentan, de modos alternativos. La pluralidad de voces que aparece en los encuentros propuestos, aseguran diversas formas de producción y de circulación del conocimiento en las que se pone en valor las propuestas rediseñadas, el trabajo

colaborativo y la construcción colectiva de intervenciones didácticas a la vez que se va conformando una identidad grupal con visibilidad institucional.

En las instancias de los encuentros entre pares se trabaja generando propuestas bajo el paradigma que sugiere pensar la cognición como un acontecimiento situado y contextual (Ausubel, 1976; Vygotsky,1988;Lave y Wenger, 1991; Bereiter, 1997; Engeström y Cole,1997; Wenger,2001; Díaz Barriga y Hernández, 2002), entendiendo que, de la misma manera que el conocimiento es dinámico y cambia de acuerdo a los contextos, las actividades que surgen del trabajo en equipo como propuestas del Programa pueden ser permeables en algunos grupos o materias y no en otros. Por lo tanto, el diseño de actividades que surge de los encuentros, de los señalamientos entre pares, de las sugerencias de colegas o de las creaciones inesperadas, se proyecta en interacción con los contextos de implementación, con las características de la asignatura, con los estudiantes y, por supuesto, con la cultura institucional.

Además de las instancias grupales generales, se realiza un acompañamiento periódico e individualizado por cada cátedra por separado en donde se trabajala planificación cuatrimestral de acciones, se acuerdan las intervenciones didácticas, se delineannuevos propósitos y se reconocen inquietudes que puedan surgir en el transcurrir de las dinámicas pautadas.

Desde la perspectiva del Programa, resultan fundamentales los diferentes abordajes que los docentes tienen al pensar la disciplina y su penetración en lasprácticas de la enseñanza ya que, dar cuenta de los modos particulares del pensamiento disciplinar, potencia –a la vez- el trabajo interdisciplinario como las formas especializadas de construcciónde conocimiento.

3. CONCLUSIONES PROVISORIAS

Como resultado de las intervenciones de los docentes orientadores y el trabajo con las cátedras se reconfiguran, tal como afirma Maggio (2018:14) “propuestas, contenidos, formas de interactuar y evaluaciones”

Las acciones desarrolladas tienen incidencias disímiles en los procesos de apropiación del conocimiento (analizada, desde una perspectiva cualitativa, en el encuentro de instrumentos de evaluación, análisis del rendimiento académico promedio en relación a patrones de mail entendimiento o dificultades habituales, entrevistas con los estudiantes que participaron del Programa y con los docentes de teóricos y prácticos) o de retención de la matrícula (analizada desde una perspectiva cuantitativa). El cruce de estas dos dimensiones cuali y cuantitativas nos brinda información sobre el impacto de las acciones desarrolladas, evidenciándose –aún- gran diferencia en función de cada cátedra y cada propuesta llevada a cabo, lo que, por el momento, no nos permite realizar generalizaciones sobre el Programa.

Lo que se hace evidentes es que tratamos con procesos de larga duración y su implementación es producto acuerdos, reflexión y experimentación que dan cuenta de la necesidad de cambios institucionales profundos que involucran el trabajo reflexivo sobre normativas, espacios físicos, planes de estudio, materias, docentes y contenidos, entre otros aspectos a resignificar.

Sin embargo, podemos mencionar algunos cambios, apreciados como positivos que fueron generándose a lo largo del funcionamiento del programa de acompañamiento, como:

- Sistematización, en las cátedras pertenecientes al Programa de Acompañamiento Académico, las dificultades con contenidos particulares o patrones de mal entendimiento.

- Trabajo al interior de las cátedras con los problemas detectados y se diseñaron intervenciones didácticas en el marco de estrategias pedagógicas alternativas e innovadoras, que permitieran establecer un puente entre la enseñanza y los aprendizajes
- Generación de espacios de trabajo institucional colaborativo y constante para la mejora en los procesos de enseñanza y evaluación que permitieran aprendizajes significativos y la continuidad en los estudios.
- Modificaciones, en algunas de las cátedras participantes, en sus sistemas de evaluación y guías de trabajo prácticos atendiendo al estudiante y al contexto actual.
- Creación de comunidades de prácticas y espacios de diálogo y reflexión con las cátedras de primer año, que han permitido cambios significativos al momento de diseñar la enseñanza
- Formalización de distintas instancias de relevamiento que brindan información sobre el desgranamiento en primer año en la Facultad.
- Documentación de las experiencias a través de informes, narrativas, intercambios entre colegas que invitan a otorgar nuevos sentidos a las prácticas y provocan espacios de auotevaluación y coevaluación que devela el compromiso docente con la enseñanza y los aprendizajes.

Los aprendizajes de los estudiantes y la continuidad en los estudios universitarios son, para la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, una política relevante, especialmente durante el primer año de estudios. El Programa de Acompañamiento Académico junto al Observatorio Permanente de Prácticas de la Enseñanza se proponen producir transformaciones profundas a través de un trabajo colaborativo, en redes, que involucre a los distintos actores institucionales en un movimiento colectivo que piense y cree, que interprete la experiencia y otorgue nuevos significados en relación con la institución, con la enseñanza, con los aprendizajes y con la continuidad académica para que los estudiantes que ingresan a la Facultad puedan realizar sus trayectos formativos sin obstáculos.

El Programa de Acompañamiento académico de la Facultad se encuentra en un proceso de afianzamiento luego de su creación en 2015 y su puesta en marcha durante 2017. En este sentido, la institución transita el rediseño de sus prácticas de enseñanza con el horizonte de generar aprendizajes de valor para los estudiantes y para la sociedad, así como dar cuenta de los apoyos necesarios para garantizar la continuidad académica, generando avances en cada paso a través de la observación de las prácticas docentes y acompañando a los estudiantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Bereiter, C. (1997). *Situated cognition and how to overcome it.* En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), Situated cognition. Social, semiotic and psychologicalperspectives (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carli, S. (2012) *El estudiante Universitario, hacia una historia presente de la educación pública*, Grupo Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires

Dagenais M., Montmarquette C., Parent D. & Viennot-Briot N. (2001). «Travail pendant les études, performance scolaire et abandon» *Revue Économie Publique*, 5 (1), 145-192. ISSN : 1778-7440.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Sousa Santos, B.(2005) *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, Santiago de Chile.http://www.cides.edu.bo/webcides/images/pdf/Universidad_siglo_xxi-sousa.pdf

De Sousa Santos, B. (2012) *De las dualidades a las ecologías*. En: *Serie: Cuaderno de Trabajo No. 18.* Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México: McGraw Hill.

Diconca, B. -coord.- (2011): *Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. En:http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/INFORME%20TOTAL%20VERSI%C3%93N%2004.08.2011.pdf Consulta online: 22/06/2016.

Edelstein, G. (1995). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*"*. En A. Camilloni et al. (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. y Cole, M. (1997). *Situated cognition in search of an agenda*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Escudero Muñoz, J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. Cuadernos de Pedagogía, (240), 18-21.

Fernández, T. (2009): *La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp. 164-179. En: http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094009.pdf Consulta online: 22/06/2016.

Foucault, M. (2002 [1976]) *Vigilar y Castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, H. (2013). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.

González Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia.

Gutierrez, M.; Celma, G.; Adamoli, A.; Santana, S. (2013) "Retención y Desgranamiento en la carrera de Ingeniería Química de la UTN-"Facultad Regional Buenos Aires. Revista Argentina de Enseñanza en Ingeniería, Año 2, Número 4, agosto de 2013.

Jackson, P. (1994) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Ed. Morata 1994

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.* Buenos Aires: Prometeo.

Kap, M. (2018) "La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos" En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Kap, M., Pesciarelli S. (2017) *Pensar el Acompañamiento Académico. Andamios Para Aprendizaje. Documento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.* Ordenanza de Consejo Académico N. ª 3441/17

Kilpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: EPISE.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Lévy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Washington: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.

Lino Gomes, N. (2018) *Educación para otro mundo posible* En: De Sousa Santos, Boaventura (2018) compilado por Maria Paula Meneses ... [et al.] Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía.

Litwin, E. (1998) "La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria". En: Rev. *EDUCACION.* Vol. VII. N2 13. marzo 1998

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2016). R*ecuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.* Buenos Aires: Paidós.

Monti, J.; (2012) "La Universidad en tiempos presentes. El desafío de la inclusión." En *Revista de Gestión Universitaria;* Vol.:04; Nro.:02, Buenos Aires: 15-03-2012. ISSN 1852-1487

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.

Parrino, María del Carmen (2014) *¿Evasión o Expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Biblios

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós

Sassen, S. (2015) *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global.* Buenos Aires: Katz Editores

Tinto V.; (1989) Definir *la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de educación Superior Volumen 71

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo

Wenger, E. (2001). Comunidades *de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Las TIcS en el proceso de enseñanza aprendizaje

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia: Administración de Recursos Humanos II

Mgter. Miriam Mónica GIMÉNEZ *mimogi@gmail.com*

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia del uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje y el impacto que generan en el proceso de transferencia del conocimiento al campo empírico. Las preguntas que debemos hacernos como docentes universitarios son ¿Tendrán éxito nuestros alumnos al transferir al campo laboral sus conocimientos? ¿Les habremos otorgado las competencias necesarias para hacerlo? Usufructuando la conjunción que me brindan los ejes temáticos de Recursos Humanos II, donde trabajamos los procesos de aprendizaje en las organizaciones, y los conocimientos que poseen los alumnos en el nivel avanzado de la carrera; iniciamos la experiencia de atender en las actividades prácticas que deben cumplimentar, sus inquietudes y la ansiedad que demuestran al cuestionarse cómo resolverán el proceso de la transferencia de los saberes adquiridos a la realidad cada vez más compleja que deberán enfrentar en su vida laboral. Los constantes procesos de cambio que se producen a nivel global, los que incluyen a las TIcS, ofrecen nuevos desafíos y herramientas para fortalecer los procesos de formación dentro y fuera del aula física, extendiendo las posibilidades a nuevos "espacios de aprendizaje" que pueden desarrollarse más allá de las aulas virtuales de nuestra facultad.

Palabras Clave

Aprendizaje – TIcS – Transferencia

1- CONTEXTO

La carrera de la Licenciatura en Administración, que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, prevé un ciclo de especialización en Administración de Recursos Humanos. Dentro de este nivel, en el noveno semestre de la carrera, se encuentra programada la asignatura de Administración de Recursos Humanos II, la que es obligatoria desde el año 2013.

La materia se dicta en modalidad presencial. A partir del año 2014 se incluyó como un requisito para obtener la regularidad, la realización de un trabajo de campo que los alumnos hacen en grupo. Desde el dictado del año 2014, un total de 120 (Ciento veinte) alumnos han cursado y aprobado la materia realizando el trabajo empírico. De ese total 15 (quince) han sido alumnos de intercambio.

El plan de estudios de los alumnos de la Licenciatura en Administración aún no contempla la posibilidad de realizar las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), que sólo se encuentran reglamentadas para los estudiantes de la carrera de Contador.

2- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tener la posibilidad de realizar prácticas antes del egreso, con la guía de los docentes y tutores, es un requerimiento constante que los alumnos formulan para iniciarse en el desempeño de sus roles como actores en el escenario organizacional y tener un acercamiento al campo empírico antes de su egreso. Esta participación en la vida y la gestión de las organizaciones les permite, por un lado, la transferencia de los saberes acumulados, tanto los explícitos (objetivos) como los tácitos (subjetivos que se encuentran archivados en nuestra memoria). Por otro lado, favorece el desarrollo de competencias imprescindibles para su vida laboral, tales como la seguridad en sí mismo, la capacidad de análisis, la planificación y organización de un proyecto, la toma de decisiones y la empatía, entre otras que son fundamentales para el futuro desempeño de los profesionales.

2 - 1 La Motivación

Cuando los futuros Licenciados en Administración llegan a cursar Administración de Recursos Humanos II, se encuentran próximos a su egreso. En otras materias de la carrera han tenido experiencias con algunos trabajos prácticos realizados fuera del ámbito universitario y, en general, estas prácticas incluyen una guía muy exacta del trabajo a realizar, pocas veces permiten la investigación o el desarrollo de temas fuera de los normados y, generalmente, son guiados por los profesores y tutores a cargo de los prácticos en la resolución. No obstante ello, estos trabajos les permiten tener un primer acercamiento a su futuro espacio de trabajo.

Cuando se trabaja en las clases prácticas, en general, es el profesor quien guía a los alumnos para identificar el problema y, luego sugiere una solución para que coincida al cierre de la clase con la opinión y/o resolución propuesta desde la dirección de la cátedra; las soluciones siempre están estructuradas de acuerdo al problema y siguiendo una línea que previamente hemos discutido y analizado internamente, optando por la respuesta más clara, directa y sencilla; por lo tanto, inhibimos involuntariamente la Invención, la creatividad del alumno y lo cegamos para que no piense en otras opciones. Nos reunimos para ponernos de acuerdo en las respuestas y es muy poco probable que dejemos una puerta abierta para soluciones alternativas que no nacen de la cátedra, y si lo hacemos no profundizamos demasiado para poder cerrar los teas. En muy raras ocasiones se habla de la implementar la solución, siempre hacemos un esbozo de ellas para los alumnos. Resulta, luego, imposible que el alumno pueda analizar sus procesos de aprendizaje.

Utilizamos los modelos de aprendizaje **Receptivos,** en los que se aprende por la mera instrucción expositiva, comunicando los resultados finales; o bien los modelos **Repetitivos**, donde el alumno aprende de memoria y sin realizar ningún análisis; o los modelos **Vicarios**, donde se aprende por imitación y observación. En Recursos Humanos II la intención es utilizar los modelos **Significativos** de construcción en el aprendizaje individual con la intervención de un guía y, fundamentalmente, por **Descubrimiento** para construir el conocimiento en forma autónoma, fomentando la investigación y la búsqueda.

Es complejo en el ámbito de la Administración realizar los procesos de transferencia de conocimientos sin la inclusión de prácticas en organizaciones que incluyan las vivencias de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Me sorprendí cuando los alumnos de la Licenciatura en Administración me decían que no tenían opción para realizar las prácticas en las Organizaciones, en aquel momento y aún ahora, las PPS no se instrumentaban para ellos debido a que la reglamentación no lo contemplaba; fue cuando pensé en buscar posibilidades para disminuir la brecha entre lo que les enseñamos y la aplicación del conocimiento en la vida laboral.

En nuestra materia, el relato de experiencias y el trabajo con casos reales, despertó e incentivó la curiosidad en los alumnos del primer ciclo de dictado de la asignatura (2013), manifestando asombro cuando volvíamos a conceptos previamente incorporados, reconociendo que SI podían aplicarse y produciéndose en forma espontánea interesantes debates y propuestas para plantear soluciones diversas, lógicas, razonables y, especialmente, posibles. El disparador para este descubrimiento fue la decisión de la No Intervención. Esto me motivó a pensar en que forma podíamos enriquecer el aprendizaje en ese nivel, y la primera opción fue incluir la realización de un trabajo de campo como una herramienta que les posibilitara a los alumnos la transferencia de sus conocimientos a la realidad de las organizaciones. Es así como a partir de 2014 se incluyó como requisito para obtener la regularidad, la realización de un trabajo grupal en una organización. Este trabajo se desarrolla en tres (3) etapas. En la primera los alumnos analizan la oferta de formación que las organizaciones tienen, relevando la modalidad de capacitación y entrenamiento que utilizan; luego realizan el relevamiento de las necesidades de capacitación de dos puestos de trabajo. En la segunda etapa, realizan el análisis de la información y concluyen, en la tercera etapa, con el diseño de un programa de capacitación que deben entregar a la organización.

2-2 La inclusión de las TIcS

Los primeros alumnos que cursaron la materia en 2013 eran 6. El desafío para atender sus inquietudes en esa primera experiencia, de ellos y mía, fue comunicarnos a través de los correos electrónicos. Luego, antes del primer parcial, un alumno me pregunta: “Profe hemos creado un grupo en Google para la materia, ¿podemos incluirla?”. Ya en las clases prácticas había quedado en evidencia que se reunían para resolver los casos, el siguiente paso fue que en la búsqueda de soluciones, encontraron otros casos similares vinculados a la temática pero en situaciones diferentes, entonces comenzaron a plantear las experiencias de otros en otras organizaciones. A partir del tercer práctico, comencé a enviar vía mail al grupo artículos adicionales a los programados, con el objetivo de la lectura y resolución previa para la discusión posterior en clases. Se organizaron en dos grupos y comenzaron a internalizar la importancia de la Formación en las organizaciones y aprehendieron que lo es todo en el resultado de la organización. La experiencia nos enriqueció a todos.

A partir del segundo año (2014) implementamos dos herramientas vinculadas a las TIcS. Una fue el uso del celular y tablets en las clases teóricas, cuando desarrollamos un tema damos un ejemplo y ellos deben buscar otro en sus teléfonos o tablets. Alguien podría pensar que los alumnos se distraen o dispersan si el teléfono está activo en clases, pero la realidad es que se incrementa el nivel de atención pues es como un juego para ver quien utiliza mejor el criterio de búsqueda y llega al resultado antes, ese nivel de competencia que todos utilizamos en los juegos, se trasladó al aula y los motivó e interesó más aún. Luego, la experiencia se trasladó a las clases prácticas, donde los estudiantes utilizan en ellas los teléfonos para buscar datos complementarios vinculados a los casos que se están trabajando y mejorar las propuestas para resolver diferentes situaciones. La segunda herramienta que comenzamos a utilizar fue la atención on line para resolver dudas, acompañar el desarrollo del trabajo de campo y enviar en forma anticipada vía mail pequeños casos y situaciones que debían llevar resueltas a la clase práctica.

Los alumnos ese año fueron catorce (14). Para realizar el trabajo de campo se organizaron en grupos de 3 a 5 integrantes, deben decidir ellos su campo de trabajo, es decir identificar una organización cualquiera, puede ser la misma en la que trabajan ellos o algún conocido, y sobre esa organización trabajan todo el cuatrimestre relevando: Oferta educativa, responsables de los procesos de instrucción (Unidades 1 y 2), relevamiento de necesidades de capacitación (Unidad 3), análisis y diseño de un programa de formación (unidades 4 a 13). Las indicaciones que reciben los alumnos son las que surgen al desarrollar la teoría y exponer las vivencias en casos vinculados a la temática que se

trata, no hay una guía, no hay un cuestionario, no hay un formato, no hay un tipo de organización determinada, no hay nada más que las tres fases que hemos mencionado para realizar el trabajo. Estos lineamientos generales les otorgan libertad para organizar sus tareas, estructurarlas, reasignarlas y los incentivan para investigar cómo se hace. Ellos se organizan, deciden que herramientas de relevamiento utilizan, van y van y van hasta que obtienen todas las respuestas. Se ven motivados por lo que observan, por descubrir que lo que hablamos en clase SI acontece en la realidad de las organizaciones. Investigan y prueban herramientas, pueden usar las que quieran, algunas ni siquiera son las convencionales pero todas las que puedan aplicar son válidas.

Se preguntarán cómo hacemos para mantener el orden y realizar el seguimiento de los grupos y cada alumno. La respuesta es on line, básicamente utilizamos mails y Whats App. Si están en la organización y tienen una duda, Whats App al grupo. Lo interesante y sorprendente es que todos participan opinando sobre todos los casos, porque cualquiera puede aportar una idea o solución. La conexión inmediata que les permiten los dispositivos electrónicos les brindan la seguridad que sólo se produce cuando se sienten acompañados y respaldados. Hay un proceso de enriquecimiento mutuo entre ellos, y, porque no decirlo, con nosotros también. Las TIcS les permiten tener acceso a la información global en un instante, y, hemos tenido la experiencia de trabajar casos de empresas extranjeras, originarias de los países de los que provienen los alumnos de intercambio, que conocen de cerca las organizaciones descriptas en los casos, lo que permite enriquecerlos y, además, validar la información proporcionada, brindando nuevos datos que todos pueden buscar en sus teléfonos, sobre los procesos de formación que realizan en las organizaciones de sus países de origen. En ocasiones se encargan personalmente de localizar personas en las páginas WEB de las empresas, para realizar entrevistas on line o vía Skype con algún directivo, mantienen chats con sus empleados y con responsables de recursos humanos. Estos procesos posibilitan a los alumnos extranjeros transferir a las organizaciones de sus países los conocimientos adquiridos en nuestra facultad y, por otro lado, enriquecen el proceso de aprendizaje al fortalecer la concepción de universalidad de los principios básicos de la Administración y los procesos de formación y desarrollo.

En los prácticos siempre hay un espacio para la consulta del avance de los casos, las discusiones son públicas porque, en mi opinión, compartir las experiencias refuerza el aprendizaje de los pares. Los trabajos se discuten en forma generalizada en 3 instancias: luego del relevamiento del proceso de aprendizaje de la organización y sus integrantes, luego del relevamiento de las necesidades de capacitación y al realizarse el diseño. Al final presentan el trabajo completo y lo exponen ante la clase, antes de ello deben entregarlo a la organización y, si recibieron una devolución de la misma, compartirla en clase.

3- Resultados

Para facilitar la evaluación, proporcionaré los datos de cursado en una tabla.

Administración de RRHH II - Cátedra Mgter. Miriam Giménez					
Alumnos	2014	2015	2016	2017	2018
Inscriptos	14	16	36	30	28
Intercambio	0	3	6	3	3
Grupos	4	5	9	7	7
%Asist.Teórico	80	85	80	87	90
% Asist.Pctos.	100	100	95	95	96
Regulares	14	16	36	30	28
Promoción	0	0	29	26	26
Aprobados	14	16	36	30	28

Lo primero que notamos con la implementación de las TIcS es que el nivel de asistencia a clases y la participación no disminuyeron, por el contrario se mantuvieron en altos niveles. Aunque los alumnos estaban en constante interacción, asistir al aula física era atractivo para ellos porque debían compartir sus experiencias y argumentar las razones de inclusión de los ejemplos que habían buscado en las redes. En ocasiones, si tenían alguna dificultad para asistir al teórico, se apoyaban en los integrantes del grupo que asistían. Otro cambio que pudimos observar fue en el léxico de los alumnos que se volvió más profesional porque comenzaron a utilizar más frecuentemente el vocabulario técnico, y, en general, mejoran su proceso de comunicación oral y escrito. También mejoraron sensiblemente sus capacidades de análisis y la empatía entre ellos. La posibilidad de utilizar otras herramientas, nuevas en muchos casos y vinculadas a las experiencias organizacionales, mejoró el proceso de aprendizaje llevando a los alumnos a ser más pragmáticos en la resolución de los casos, a ser teóricos en justificación al efectuar transferencia de los conocimientos, activos en la búsqueda de información sobre antecedentes intra y extra organizacionales y a ser reflexivos sobre las experiencias propias y las de sus compañeros. En diversas oportunidades las guías para el trabajo surgen en las discusiones de la visión de un compañero de otro equipo.

El trabajo de campo los obliga a interiorizarse en los aspectos teóricos de los temas, esto se observa en los resultados de los parciales. En todo el período analizado sólo tuvimos dos 2 aplazos en parciales, las consignas en los parciales siempre incluyen la posibilidad de la respuesta a través de un ejemplo y su fundamentación teórica, este proceso refuerza la transferencia y la integración de los conocimientos. En todos los casos, los alumnos desarrollaron nuevas competencias que serán fundamentales para su vida laboral: Análisis, Manejo de prioridades, Negociación, Resolución de problemas, Tolerancia al fracaso, Liderazgo, Comunicación, Planificación y organización de tareas, entre otras.

Se producen en las clases prácticas procesos asimilables a las Tutorías inversas, aplicamos en ellas las nuevas modalidades de los programas de Mentoring: los profesores (Senior) aprendemos de nuestros alumnos (Junior) el manejo de algunos programas, apps, reforzando la concepción acerca de que el proceso de aprendizaje es una vía con dos sentidos de circulación. Y esto constituye una práctica interesante pues Mentoring es una unidad de estudio de la materia.

Para mejorar los procesos de comunicación y la formalización necesaria en este nivel de los estudios de grado, y estimular aún más el desempeño académico, incorporamos el régimen de Promoción Directa donde el alumno que obtiene 7 o más en parciales, prácticos y trabajo de campo; no debe rendir el final, los parciales que debe aprobar son tres e incluyen la totalidad de los contenidos de la materia.

Considerando las posibilidades que desde el Área de Formación Docente y Producción Educativa se nos brindan a los docentes; iniciamos en 2018 el diseño de nuestra aula virtual, la que quedó habilitada en este ciclo 2019. Se ha generado así un nuevo espacio de comunicación para incrementar las redes de interacción y formalizar el intercambio de información a través de foros. Esta es una nueva herramienta destinada al proceso de aprendizaje, que, paradójicamente, llega tarde a la materia pues los alumnos en muchos casos las han previsto en sus soluciones cuando diseñan los programas de formación en sus trabajos de campo. No reemplaza los otros mecanismos de comunicación, los complementa eficientemente.

Los contenidos del programa y la modalidad de trabajo que se utilizan en la materia, han reportado créditos a los alumnos de intercambio que los han habilitado para trabajar en sus países de origen; por lo que periódicamente recibimos mails de agradecimiento. No pocas veces el resultado de los trabajos entregados a las organizaciones, han sido incorporados por aquellas, incluyendo esos paquetes ofertas de trabajo para los alumnos; lo que constituye una lectura positiva en el proceso de retroalimentación que como docentes realizamos constantemente para evaluar nuestros contenidos y la metodología que aplicamos.

4- Conclusiones y sugerencias

En Administración de Recursos Humanos II tenemos una ventaja enorme: el nivel de cursado en él que se encuentran los alumnos y su número. Esta ventaja nos permite usufructuar las oportunidades para utilizar herramientas cuyo uso masivo es complejo (Más de 1500 alumnos en Introducción a la administración). No obstante, ello, en las cátedras masivas donde ya se dispone de Aulas Virtuales, o se trabaja con grupos de prácticos no demasiado voluminosos, creemos que la incorporación del uso de la tecnología en el aula, puede mejorar notoriamente los procesos de aprendizaje.

Los nuevos espacios de aprendizaje se han transformado en comunidades de práctica que también pueden ser una prolífica forma de innovar y desarrollar nuevas competencias para el diseño y desarrollo del uso de las nuevas tecnologías aplicadas a los contenidos y a los procesos de formación, ya que están formadas por miembros voluntarios que comparten retos similares, interactúan regularmente, pueden aprender unos de otros y juntos, y desean mejorar su capacidad para superar los obstáculos a los que se enfrentan. Trabajar sobre el diseño y contenido de las clases considerando el uso de las TIcS, puede acercarnos a mejorar los procesos de enseñanza incorporando herramientas más cercanas a la investigación y fomentar la interactividad y creatividad entre los participantes de los procesos. Será necesario para ello derribar las barreras culturales, tecnológicas, y, especialmente, suplir la falta de programas efectivos de formación de formadores para lograr insertar a la educación universitaria en los procesos de mejora continua.

No debemos dudar en adecuar nuestros contenidos y metodologías a las TIcS, son una poderosa herramienta para optimizar los procesos de transferencia de conocimiento en todas las organizaciones, incluidas nuestras universidades. La responsabilidad es de todos nosotros y el desafío mayor será salir de la zona de confort, debemos participar y generar espacios de cambio, graduales

pero constantes. Tenemos los recursos, nuestras áreas de diseño de materiales han avanzado en este sentido, la construcción de plataformas y el diseño de aulas virtuales para la totalidad de las asignaturas, nos permitirán afirmarnos en los nuevos espacios de la enseñanza aprendizaje. La interacción y la cooperación de todos los involucrados nos facilitará posicionarnos con éxito en los nuevos escenarios, manteniendo el prestigio ganado y avanzando aún más en otros espacios, como la investigación.

5- Referencias

Giménez, Miriam Mónica, (2013), "Los procesos de virtualización en las Organizaciones: La Formación", Artesignia, Buenos Aires, http://www.aset.org.ar/2013/index.html

Giménez, Miriam Mónica, (2015), "La formación en las aulas virtuales universitarias y los procesos de inserción laboral. La experiencia de las PPS en Ciencias Económicas", Artesignia, Buenos Aires, http://www.aset.org.ar/2015/index.html

Giménez, Miriam Mónica, (2015), "Nuevo paradigma: La gestión del conocimiento en las Organizaciones", IV Congreso de la Administración del centro de la República, Villa María, Córdoba, ISBN 978-987-1697-68-7

Giménez, Miriam Mónica, (2016), "Los desafíos del trabajo en equipo y el aprendizaje en entornos virtuales", V Congreso de la Administración del centro de la República, Villa María, Córdoba, ISBN 978-987-1697-95-3

Giménez, Miriam Mónica, (2017), "Automatismos digitales: Saberes, calificaciones y formación en los nuevos entornos laborales", Artesignia, Buenos Aires, http://www.aset.org.ar/2017/aset.htm ISBN 978-987-98870-9-7

Giménez, Miriam Mónica, (2018): "Transfiriendo el conocimiento al campo laboral"; I Jornadas de Aulas Abiertas, FCE – UNC, Córdoba, http://hdl.handle.net/11086/6472

Nonaka, I. & Takeuchi, H.: Creating Knowledge in Practice. (en Campbell, A. & Sommers Luchs, K.: Core Competency Based Strategy, Boston MA, International Thomson Business Press, 1997.

https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-de-jean-piaget

Las TICs en Investigación Diagnóstica sobre Desempeño y Utilizacion de Medios Tecnológicos en el Nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas. UNC

Mgter. Rosanna Beatriz Casini [1]. Lic. Carlos Trucchi[2]. Esp. German Crespi[3].

[1]Facultad de Ciencias Económicas. UNC. rcasini1@gmail.com.

[2]Facultad de Ciencias Económicas. UNC carlostrucchi@gmail.com

[3]Facultad de Ciencias Económicas. UNC. gcrespi@faddayasociados.com.ar

LÍNEA TEMÁTICA

Investigaciones en desarrollo. Problemáticas vinculadas al rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: Desempeño. Avance en créditos. Modalidad de cursado. Percepción uso de TICS

RESUMEN

El desarrollo de Internet y la evolución de las TICS han ampliado el panorama educativo proporcionando nuevos espacios, recursos y funcionalidades que tienen como común denominador la virtualidad y el factor digital. La utilización de estos recursos es fundamental para apoyar unos procesos de enseñanza-aprendizaje basados en las teorías del aprendizaje de la era digital, como el constructivismo o el conectivismo. Sin embargo, el seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados de políticas educativas tendientes a mejorar planes de estudio no están ajenos a la aplicación de tecnología en un proceso de retroalimentación basado en tics.

En ese contexto, este trabajo pretende implementar una metodología de estrategia cuantitativa orientada al manejo de bases de datos y resultados de encuestas, para contribuir en los procesos de autoevaluación del nuevo plan de estudios de la carrera de contador en lo concerniente a: los resultados del aprendizaje en diferentes modalidades de cursado a distancia y presencial, y la percepción en la aplicación de medios tecnológicos que puede caracterizar al estudiante que opta por las mencionadas carreras que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas. Los resultados de dos dimensiones de análisis, muestran indicadores que presentan un atraso en la carrera con altos niveles de deserción, que los efectos no difieren demasiado de acuerdo a la modalidad de cursado y que los estudiantes tienen una percepción alta en cuanto a la importancia de aplicar tecnología en la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Los retos por la integración de tics en la educación superior en lo atinente a la incorporación de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y los desafíos académicos e institucionales que provoca, es motivo de permanente estudio de la comunidad educativa nacional e internacional, al efecto se destaca en lo mencionado por (Fernandez Lamarra, Perez Centeno, 2016) Cuando, en el listado de aportes para el desarrollo de la educación superior, surge en el apartado b)bajo el título de

democratización y desarrollo futuro: “Aprovechar plenamente el uso de TICS en el ámbito de las distintas funciones universitarias y de gestión”

Por otra parte en el trabajo de Chan Nuñez, 2016 sostiene en su artículo que, “La virtualización de la educación se presenta como un fenómeno en el que se actualizan métodos educativos cuyas posibilidades se ven ampliadas con el uso de las TICS, pero también es una megatendencia económica y cultural que rebasa el ámbito de la educación escolar”.

Lo que pone aún más de manifiesto la relevancia y rol protagónico de las TICS y la diversidad de criterios que abundan respecto al efecto de su aplicación en todos los ámbitos de la enseñanza, tal cual como ocurre en el contexto social y comunicacional global.

Ante la proliferación y heterogeneidad de este tipo de recursos se hace evidente la necesidad de conocerlos y evaluarlos, ya que un análisis detallado de los mismos permite obtener información significativa acerca de cómo utilizarlos para conseguir los objetivos pedagógicos que se pretenden en un contexto educativo determinado. Una evaluación constructiva ayuda a analizar, enriquecer y mejorar aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues permite obtener información sobre sus ventajas y desventajas, su potencial, sus limitaciones y sobre cómo son utilizados (Pinto, Gómez-Camarero y Fernández-Ramos. 2012)

La idea en el presente trabajo es la de establecer estrategias metodológicas con miras a un proceso de retroalimentación ante un contexto caracterizado por la incorporación de tecnología mediante proyectos estimulantes del uso de TICS en el aprendizaje en el marco de un nuevo plan de estudios que rige desde el año 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Se propone al efecto utilizar tecnología para medir el impacto de la aplicación de planes innovadores en el aprendizaje basado en TICS y simultáneamente estudiar aspectos inherentes a la percepción y desempeño del estudiante en relación a estos procesos, lo que podríamos llamar, método tecnológico de impacto tecnológico, METIT.

Esto implica, analizar el estado de situación institucional en cuanto a planes de estudio y proyectos institucionales vigentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y analizar la situación emergente en cuanto a desempeño y percepción de los estudiantes en el contexto general y en relación a modalidad de cursado.

METODOLOGÍA

En el marco de un proyecto de investigación subsidiado por SECyT de la Universidad Nacional de Córdoba se propone un método de análisis conducente a medir el impacto del plan de estudios y proyectos tendientes a innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje en las distintas dimensiones. Las dimensiones de análisis desarrolladas en el presente trabajo son: institucional y estudiante. Al efecto se indagó sobre proyectos institucionales que basados en los fundamentos del nuevo plan de estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas, promueven métodos de aprendizaje con incorporación de tecnología. También se indaga sobre los proyectos de infraestructura destinada a estos fines. Además, se utilizan bases de datos de situación académica de estudiantes las que mediante el uso de TICS, son analizadas para observar fortalezas y debilidades en el desempeño de los estudiantes que se incorporaron al nuevo plan de estudios. Por último, en relación al proceso de incorporación de tecnología se indaga sobre la percepción del estudiante sobre enseñanza con estos medios.

I. Dimensión Institución

Se describe el contexto a través del análisis documental participativo de la propuesta del plan de estudios 2009 y proyectos de desarrollo institucional orientados a la actividad académica.

Al respecto, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se ha implementado desde el año 2009 un nuevo plan de estudios con áreas críticas prioritarias, tales como: "escasa aplicación de métodos alternativos de enseñanza en el dictado de clases, déficit de actividades integradoras de conocimientos adquiridos, y excesivo tiempo de permanencia en las carreras", los que fueron considerados en el diseño del nuevo plan 2009. (Plan 2009. www.eco.unc.edu.ar)

II. Dimensión estudiante

En relación a los estudiantes se analizaron diversos aspectos relacionados al desempeño del estudiante inmerso en una cohorte que ingresa en la carrera de contador bajo los lineamientos de un nuevo plan de estudios basado en fuerte utilización de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza, se consideraron además distintos perfiles según la modalidad de cursado que optan para el desarrollo de las materias en el ciclo básico contemplando mediante la aplicación de encuestas online, la percepción del estudiante al respecto de la metodología impartida.

La metodología aplicada en esta etapa fue cuantitativa mediante la creación de indicadores a través del manejo de bases de datos SIU Guaraní y la aplicación de métodos de estadística descriptiva con software SPSS para el análisis de los indicadores y sus relaciones con variables sociodemográficas. Encuesta Google Forms online para estudios de percepción, análisis de fiabilidad y estadístico descriptivo para los resultados.

Para medir el desempeño de los estudiantes se crearon los indicadores: de rendimiento: promedio de calificaciones sin aplazo y, de atraso: el índice de avance en créditos alcanzados. Se consideró además la suma de créditos alcanzados por alumno y por año de la carrera para diagnosticar la situación de los alumnos que ingresaron en ambas cohortes tomando la información académica de SIU Guaraní hasta el turno de examen febrero/ marzo de 2016. A los efectos de comparar los resultados en estudiantes con perfiles diferentes en el modo de estudiar, el análisis se realizó conforme a la modalidad de cursado por la que optó el alumno en el ciclo básico de la carrera.

Con el propósito de observar la percepción del alumno en cuanto a aspectos académicos entre los cuales se enfoca metodología y aplicación de tecnología, se realizó una encuesta a estudiantes de la cohorte 2011 de la carrera de contador. La encuesta consta de dos partes, una referida a aspectos académicos inherentes al plan de estudio, como: satisfacción por la carrera elegida, metodología de enseñanza, utilización de medios virtuales, etc y la otra referida a aspectos institucionales en lo concerniente a información, orientación y contención institucional.

RESULTADOS

I. Situación institucional y proyectos para el aprendizaje

A partir de la revisión documental se ha observado que la Institución ha iniciado un proceso de restructuración tendiente a subsanar las debilidades mencionadas en las bases del nuevo plan abarcando múltiples aspectos lo que ha quedado plasmado en el plan de estudios de la carrera. Sin embargo, en un enfoque orientado al nuevo paradigma de la educación, educación centrada en el estudiante, la incorporación de tecnología es un desafío que se enfrenta desde hace varios años.

En relación a la modalidad de cursado, la Facultad ofrece desde el año 2002 un Ciclo Básico a Distancia (CBD) para sus carreras de grado: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Al efecto los alumnos pueden optar, para cada asignatura del CBD y en cada semestre académico, por cursar en una división a distancia a través de una plataforma virtual del tipo learning management system (LMS)1 con la posibilidad de asistir a tutorías y horarios de consulta presenciales y con la obligación de rendir las evaluaciones parciales en forma presencial.

Por otra parte desde el año 2005 se fomenta la utilización de plataforma virtual para el desarrollo de todas las materias de la carrera, y desde el año 2012 el proyecto institucional se orienta a la aplicación de aulas virtuales Moodle 2.0 con un área destinada a la formación docente en innovación y tecnología y a la propuesta de migración de plataforma virtual a moodle 2.0. (Aula virtual http://aulavirtual.eco.unc.edu.ar/login/index.php).

Este proceso amerita un estudio de situación sobre la perspectiva docente en relación al tema, es decir diagnosticar la situación de apropiación en tecnología, de docentes en cuanto a los métodos de enseñanza aplicados y los medios utilizados en el período analizado y estudiar la percepción de docentes en relación al potencial de las tic, ante los cambios en el modo de enseñar y aprender. Dimensión que será analizada en el nuevo proyecto de investigación.

II. Diagnóstico de desempeño sobre avance en la carrera.

Aquí indagamos buscando respuesta a interrogantes tales como ¿Qué situación académica atraviesan los estudiantes de la carrera de contador que ingresaron en la cohorte 2011? ¿Qué problemas al respecto se observan? Entendiendo que estudian bajo la órbita de un nuevo plan respaldado por proyectos de incorporación de tecnología y que ellos, nuestros estudiantes pertenecen a una sociedad marcada por el uso de tecnología y el modo de entender el conocimiento.

Tabla 1. Cantidad de alumnos según créditos alcanzados

CODIFICACION DE SUMA DE CREDITOS	CIENCIAS ECONOMICAS CB	CONTADOR
	2011	2011
Hasta 5,1	**374**	6
5,1 a 89,1	208	**636**
Más de 89,1	0	297
TOTAL	**582**	**939**

Datos recopilados de SIU Guaraní.

En Tabla 1 se puede observar que de los 1811 ingresantes que tuvieron actuación en cohorte 2011, 582 estudiantes que representan el 32% del total de ingresantes, se encuentran en estado de riesgo de abandono dado que aún no pasaron al ciclo de formación profesional, de ellos 374 alumnos (64% de 582) no alcanzaron los créditos necesarios para cubrir el ciclo de nivelación, mientras que los 208

restantes están atrasados en el ciclo básico y aún no eligieron carrera. Además y a modo de ejemplo de los 939 alumnos que se encuentran en actividad en la carrera de contador/2011, el 68% aproximadamente, se encuentran entre segundo y tercer año de la carrera, apenas terminando el ciclo básico. En general y a modo de diagnóstico la información tabulada pone de manifiesto un importante atraso en los estudios en la carrera de contador en el marco del nuevo plan de estudios.

Tabla 2. Análisis descriptivo de indicadores, avance en la carrera y rendimiento en ciclo básico (CB).

CARRERA COHORTE	INDICE DE AVANCE EN CREDITOS				PROMEDIO DEL CB			
	Mínimo	Máximo	Media	CV	Mínimo	Máximo	Media	CV
Contador 2011	0,04	1	0,59	0,59	4	10	6,33	0,19

Datos recopilados de SIU Guaraní.

En la situación presentada previamente en el presente trabajo los resultados de procesar los indicadores de desempeño, muestran en tabla 2, para la cohorte 2011 un avance de aproximadamente 0,59 en contador, que indicaría que en promedio los estudiantes a febrero/marzo 2016, han alcanzado el 55% de los créditos que deberían tener a esa fecha o que aún les falta recorrer la mitad de la carrera que si consideramos el período de cursado de cinco años, a esa fecha la mayoría debería haber egresado. Si bien se pone de manifiesto una preocupante situación de atraso el promedio de calificaciones en el CB muestra un rendimiento relativamente bueno.

III. Estado de situación en modalidad distancia y presencial.

En el contexto mencionado precedentemente se intenta analizar el desempeño considerando la modalidad de cursado que el estudiante a elegido en el CB de la carrera (distancia o presencial), al efecto en tabla 3 se detalla para la carrera de contador CB corte 2011 las medidas descriptivas del promedio considerando como criterio de clasificación si el estudiante tiene un avance en créditos inferior o superior al promedio del grupo.

Tabla 3. Medidas descriptivas para alumnos distancia y presencial

Variable	ALUMNOS DISTANCIA				ALUMNOS PRESENCIAL			
	1:ACInf.P		2:ACSup.P		1:ACInf.P		2:ACSup.P	
	Media	CV	Media	CV	Media	CV	Media	CV
Promedio CB dist 2011	5,76	0,13	6,24	0,15	5,85	0,2	6,68	0,16

Datos recopilados de SIU Guaraní. CV: coeficiente de variación. ACInf.P: avance en créditos inferior al promedio. ACSup.P AC superior al promedio.

En la mencionada tabla se observa que el promedio de calificaciones es superior para quienes tienen avance en créditos mayor al promedio y aun es superior en opción presencial, la diferencia no es

significativa con un valor del promedio de calificaciones representativo y relativamente bueno en ambos aspectos contemplados.

IV. Análisis comparativo sobre avance y aspectos sociodemográficos de alumnos distancia y presencial.

Avanzando aún más en las comparaciones de estudiantes que libremente optan por una u otra modalidad de cursado, se trata de visualizar si hay factores sociodemográficos que pueden marcar diferencias en el rendimiento y avance del estudiante en la carrera. Al efecto se consideraron estudiantes de contador 2011, categorizados por sexo y nivel de estudios alcanzados por sus padres para el grupo de quienes optaron por dictado solo presencial vs distancia en CB concluyendo que alumnos de ambos sexos tienen mayor promedio ante mayor cantidad de créditos acumulados, no obstante en ambas modalidades de cursado optado para el CB, las mujeres muestran mayor promedio. Mientras que al cruzar el promedio con el nivel de estudio de los padres, se detecta que quienes tienen padres con estudios universitarios y alcanzaron hasta 30,3 créditos (segundo año), lograron mayor promedio en opción presencial, situación que se revierte para mayor cantidad de créditos alcanzados. Por otra parte, en la medida que los estudiantes avanzan en la carrera aquellos cuyos padres no tienen estudios universitarios tienen mejor rendimiento lo que no marca diferencias por la modalidad de cursado.

V. Percepción de los estudiantes

En relación a la encuesta de percepción de estudiantes de la cohorte 2011, se estudió lo ocurrido en alumnos que optaron por distancia, al respecto se ha observado un importante caudal de ítems que permiten un análisis interesante a la hora de realizar un proceso de retroalimentación sobre prácticas docentes y uso de TICS.

Algunos de los aspectos más sobresalientes de los resultados logrados se sintetizan a continuación. Al respecto, se pudo destacar que de los 232 estudiantes de la muestra de la carrera de contador cohorte 2011 que cursaron materias del CB a distancia, 66% trabaja y 53.4 % de alumnos se encuentran satisfechos en buena medida con la formación académica que recibe en la carrera que cursa actualmente y que solo el 27,1% consideran que en la carrera se utilizan medios tecnológicos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje en buena medida. Además 58,37% considera entre ninguna y regular medida el hecho de que el plan de estudios integra el conocimiento científico, tecnológico, y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión y 66% considera que la metodología de enseñanza-aprendizaje es acorde con la modalidad de los cursos y la naturaleza de la disciplina. (escala: en gran medida,…lo desconozco)

Algunos resultados mediante gráficos se pueden ver en las figuras que se detallan a continuación, donde tanto las valoraciones como las percepciones de los estudiantes dan indicios al proceso de retroalimentación.

Figura 1. Percepción de estudiantes sobre metodología de enseñanza

En figura 1 observamos que la percepción del estudiante en cuanto a si se encuentra satisfecho con la metodología de enseñanza utilizada por los docentes en la carrera, es buena con un 47% de alumnos que consideran en buena y grn medida el grado de satisfacción.

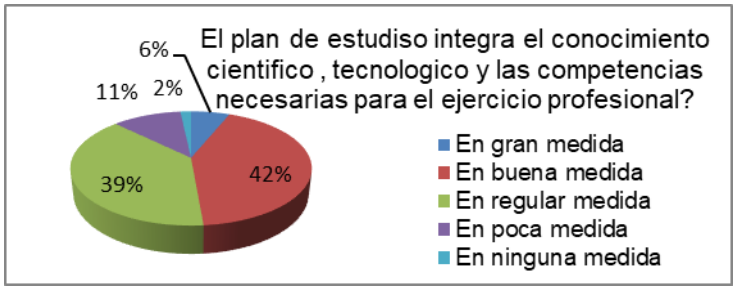


Figura 2. Percepción de estudiantes sobre formación para el ejercicio profesional.

En figura 2 se destaca una percepción positiva en el sentido de la integración de conocimiento y competencias para el desarrollo de la actividad profesional. Aspecto que contempla implícitamente la adaptación a la mega tendencia que impone la virtualización en todos los ámbitos de la actividad profesional y cotidiana. No obstante, la apropiación de los docentes en relación a la virtualización de la educación superior está lejos de ser uniforme, por lo que se considera necesario analizar la percepción del alumnado en relación a la utilización de TICS.

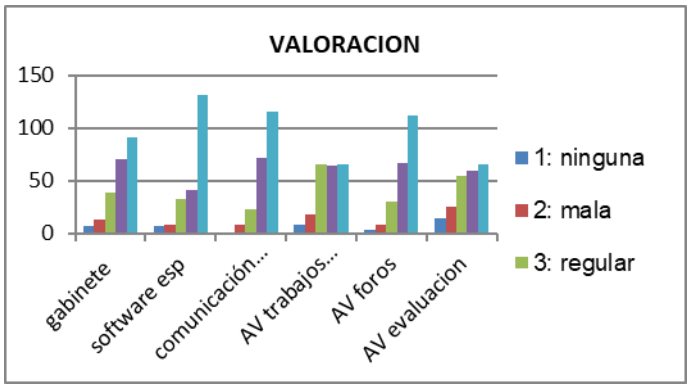


Figura 3. Valoración de actividades con uso de TICS

En relación a la valoración en la figura 3, se destaca en el gráfico que para diferentes finalidades de aplicación hay en general una fuerte valoración (4 ó 5) por parte del estudiante al uso de medios tecnológicos. Aspecto que se podría considerar razonablemente lógico en virtud de la evolución e incidencia que la tecnología tuvo en el período de formación de los estudiantes actuales.

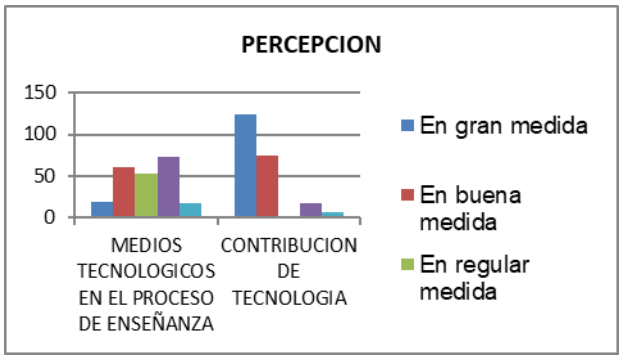


Figura 4. Percepción sobre uso de TICS en proceso de enseñanza.

En cuanto a percepción sobre el uso de tecnología, se ha observado que consideran que los medios tecnológicos no se utilizan en gran medida en la carrera, quizá como ellos perciben la necesidad de utilizarlos, lo que se destaca en el primer gráfico de barras múltiples de Figura 4, pero que la contribución de esos medios a la formación del perfil profesional para ellos, es importante, según se vislumbra en el segundo gráfico.

CONCLUSIONES

A modo de cierre, la utilización de tecnología es fundamental en el proceso de retroalimentación tendiente a analizar las bases de información académica, socio demográfica y resultados de encuesta, con el propósito de indagar sobre el impacto proveniente de la aplicación de planes y proyectos innovadores. No obstante, somos conscientes que el estudio de los indicadores es de vieja data y por sí solo no alcanza. Al efecto entendemos que se debe abordar la problemática detectada en los diagnósticos cuantitativos atraso en la carrera y bajo rendimiento académico, de forma sistemática, abarcando todas las dimensiones involucradas que como engranajes deben sincronizarse en pos de objetivos institucionales preestablecidos y de una Institución orientada a esos fines. La intensión de la investigación realizada es crear un método conducente a sistematizar mediciones de análisis en todas las dimensiones involucradas.

Emergente del plan de estudios, se desarrollan proyectos que van desde dictado de materias a distancia hasta incorporación de aulas virtuales moodle 2.0 y formación del profesorado en tal sentido. Comparar resultados en ambas situaciones nos ha permitido identificar que no hay marcadas diferencias en la modalidad frente a un diagnóstico de desempeño marcado por un fuerte atraso en el desarrollo de la carrera. En relación al estudiante, percibe que la incorporación de tecnología es importante para el desempeño profesional y que ese modo de enseñar no se encuentra totalmente integrado en el proceso de enseñanza para toda la carrera. También se observaron diferencias de avance y rendimiento por sexo y por nivel de estudio de los padres, pero esas diferencias no cambian ante la modalidad de cursado elegido por el estudiante en el CB. Por otra parte, se supone importante el estudio de la dimensión docente inherente tanto a la forma en que percibe la nueva manera de enseñar y aprender que caracteriza al estudiante actual y en cuanto al modo en que se ha y se está preparando para afrontar esos cambios paradigmáticos de la mega tendencia económica y cultural que caracteriza a la sociedad en las últimas décadas. Tema que será abordado en el nuevo proyecto presentado para efectivizarse en 2019.

REFERENCIAS

Aulas Virtuales Diseñado con tecnología MOODLE | Versión adaptada por ArTEC | UNC, 2015. Recuperado de: auladis.eco.unc.edu.ar/moodle2/

Chan Núñez, M 2016. "La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas". RED-Revista de Educación a Distancia. Núm. 48. Artic. 1.DOI: 10.6018/red/48/1 Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf

Fernández Lamarra, N, Perez Centeno,C 2017. "Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior Latinoamericana del futuro" Rev –integracion y conocimiento ISSN 2347 – 0658 Nro 7 Vol 2.

Pinto, M., C. Gómez-Camarero y A. Fernández-Ramos. 2012. "Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación". Perspectivas em Ciência da Informação 17 (3): 82-99.

Planes de Estudio Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: http://www.eco.unc.edu.ar/planes-de-estudio-saa

VIVEROS FUENTES S. (Ed.) (2010): *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. El Manual Moderno. México, D.F.

MESA 4 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Moderadores: Facundo Domínguez Marzano y Silvina Daniela Maté

Presentación

En la mesa cuatro se presentaron cinco ponencias que nos invitaron a pensar en diferentes aspectos de la enseñanza. La evaluación, el diseño de instrumentos e indicadores, la incorporación de nuevas formas de evaluación y fundamentalmente, la reflexión sobre nuestra propia práctica, excediendo incluso las paredes del aula, nos permitieron repensar los roles, objetivos y la tarea docente, desarrollando un pensamiento crítico, siempre atento a los vertiginosos cambios que la vida actual nos impone. Los foros se han presentado como ricos espacios en intercambio y valoración de las experiencias prácticas y marcos teóricos que reflejan un asertivo recorrido en la continua y constante capacitación docente.

Presentación de las ponencias

"Análisis comparativo de las notas de los parciales de Introducción a la Matemática en 2018"

Las Autoras se proponen la realización de un estudio exploratorio y un análisis descriptivo/comparativo de los parciales de la asignatura Introducción a la Matemática. La misma forma parte del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Ciencias Económicas y se analizaron los resultados obtenidos por los ingresantes durante el dictado de Febrero - Marzo de 2018 y en el recursado del mismo. Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto Formar de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) titulado "Análisis de los errores en Matemática de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba", cuyo objetivo principal es analizar los errores al resolver problemas y/o ejercicios que aparecen en las respuestas de los exámenes de la asignatura ya nombrada.

"Articulación Escuela Secundaria y Universidad: afianzamiento de los conocimientos matemáticos",

En este trabajo, el autor nos relata una experiencia de articulación entre el último año del Nivel Medio y la Universidad Nacional del Nordeste mediante la realización de un curso preparatorio en el cual se busca que los estudiantes refuercen las competencias matemáticas que suelen presentar dificultades en la Asignatura "Introducción a la Matemática". El mismo fue dictado bajo modalidad semipresencial, mediante encuentros presenciales y la utilización de la plataforma virtual Moodle. Participaron aproximadamente 250 estudiantes de Escuelas Secundarias de Chaco y Corrientes y cinco profesores de la UNNE.

"El resumen de la tutoría elaborado y compartido por los estudiantes"

El autor nos describe una actividad llevada a cabo en la Cátedra de Matemática Financiera de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, dictada bajo la modalidad a distancia. Una vez por semana se realiza una tutoría presencial en la que los docentes proponen actividades que permiten abordar los contenidos más relevantes y/o complejos, además de atender las consultas y dificultades planteadas por los estudiantes. Con el objetivo de lograr una mayor

participación, en el Segundo Semestre 2018 se les propuso a los estudiantes que elaboraran un resumen de la tutoría que luego se compartió en el aula virtual. Los estudiantes, que participaron o no de la elaboración de los resúmenes, valoraron positivamente la experiencia planteada por la Cátedra.

"Supervisión de residentes del Profesorado en Economía de la UNMdP: las primeras experiencias."

En este trabajo, la autora reflexiona sobre su experiencia en la supervisión pedagógica de Residentes Docentes de Ciencias Económicas en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estas prácticas se caracterizan por ser el primer encuentro de los futuros docentes frente a alumnos y de gran importancia ya que la intervención del residente en el aula modifica comportamientos y a su vez es modificado en la experiencia, siendo una oportunidad para el análisis y reflexión.

"Uso de indicadores psicométricos para la optimización de cuestionarios. Experiencia en la evaluación de los estudiantes de Estadística I"

Las autoras nos relatan su experiencia en la elaboración de un instrumento de evaluación a través de la plataforma Moodle para la cátedra de Estadística I de la Facultad de Ciencias Económica de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir del año 2016 incorporaron cuatro instancias de "Autoevaluaciones" no obligatorias, individuales y con recompensa de puntaje que se adicionó a la nota de cada prueba parcial, con el objetivo de motivar al alumno a apropiarse de los contenidos, de manera paulatina a lo largo del cursado y evitar que el momento dedicado al estudio se acote a los días previos a cada parcial.

3-Síntesis de los principales aportes

En general, todos los aportes resultaron de mucha utilidad para el debate de los temas propuestos, generando espacios de enriquecimiento y de intercambio de las experiencias, opiniones y pareceres.

Para el foro de **"Análisis comparativo de las notas de los parciales de Introducción a la Matemática en 2018",** podemos detallar que el trabajo presentado nos permitió reflexionar sobre la importancia de pensar la evaluación desde una perspectiva más integral, como un proceso que comienza antes de la definición de un instrumento de evaluación, que nos permite además analizar las trayectorias de nuestros estudiantes.

Recuperando los errores, pensándolos como "síntomas de la naturaleza de las concepciones que subyacen a las actividades matemáticas", las autoras nos permiten pensar también el error como oportunidad de aprendizaje y de análisis, Así como Anijovich lo expone, para nuestros estudiantes, el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, en factor de miedo, pero nosotros podemos pensar en la evaluación de los errores como oportunidad para mejorar la calidad educativa.

Así, a través de las reflexiones planteadas en este foro, focalizando en los errores podemos obtener más herramientas para entender las dificultades de orden académico, pero también las del orden de lo personal, en relación a la actitud que nuestros estudiantes tienen frente al error, que muchas veces se traduce en deserción, ante cierta imposibilidad de manejar la frustración que éste conlleva.

En el caso de la ponencia **"Articulación Escuela Secundaria y Universidad: afianzamiento de los conocimientos matemáticos",** hemos podido reflexionar sobre la importancia de la articulación entre los niveles secundario y universitario, tan necesaria para pensar las dificultades que surgen en los primeros años de la enseñanza académica. La experiencia que nos presentó Daniel nos invita a pensar la incorporación de espacios virtuales que generan nuevos caminos para la articulación de los niveles

educativos. Se generan así, nuevos nuevas dinámicas que nos permiten estar atentos y registrar con efectividad las actividades y sus resultados.

Proporcionar ambientes con alta disposición tecnológica y aprovecharlos nos proporcionan nuevas oportunidades para repensar la enseñanza, para pensar una enseñanza poderosa como nos propone Mariana Maggio. Pero es a través de la interpretación de los trayectos que se generan, que podemos analizar estas prácticas para que el aporte se articulación sea realmente valiosos.

Para la ponencia **"El resumen de la tutoría elaborado y compartido por los estudiantes",** el intercambio fue breve pero sumamente enriquecedor, Oscar respondió claramente a todos los comentarios que demostraban gran interés en conocer mejor esta experiencia. Oscar nos presentó un trabajo muy interesante que nos permitió reflexionar sobre la incorporación de una dinámica particular en la que el estudiante toma protagonismo, se hace más activo en el proceso de construcción de su propio proceso de aprendizaje, guiado por los objetivos debidamente planteados por el docente. Así, siguiendo la reflexión de Fenstermacher, "…una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje", para este autor la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, de estudiantar, lo que nos invita a repensar las prácticas y los objetivos de la enseñanza universitaria. Quedan abiertos algunas inquietudes, para la próxima.

El foro de "Supervisión de residentes del Profesorado en Economía de la UNMdP: las primeras experiencias." tuvo una repercusión muy tímida, se dieron muy pocos comentarios, lo que dejó abiertas varias cuestiones. En este foro, nos permitimos pensar en la formación de los profesores, en la articulación de lo estrictamente disciplinar y sus formas de enseñanza, lo pedagógico y lo ideológico. Es sumamente útil poder reflexionar sobre la práctica docente como una actividad integral y dinámica, compleja en sí misma. Coincidiendo con Edith Litwin, pensamos el oficio de enseñar como un desafío enmarcado en contextos que dan sentido a las prácticas, en las difíciles circunstancias que las nuevas sociedades nos plantean. En esta perspectiva ¿Existen estudiantes ideales o reales? o podemos mejor pensar en estudiantes particulares, que construyen su propio proceso de aprendizaje en relación a sus subjetividades. ¿La formación docente debería dar respuestas a las preguntas o generar espacios de fortalecimiento de las subjetividades de los docentes en formación para afrontar los cambios vertiginosos que muchas veces tenemos que enfrentar? Queda abierto el debate y las inquietudes para seguir pensando una formación docente integral.

"Uso de indicadores psicométricos para la optimización de cuestionarios. Experiencia en la evaluación de los estudiantes de Estadística I" A través de este foro pudimos detenernos en la importancia de pensar y repensar los instrumentos de evaluación para poder determinar sus puntos fuertes y también sus debilidades, siempre preocupados por el desarrollo de las trayectorias estudiantiles.

El trabajo nos invitó a pensar en la autoevaluación de nuestra práctica, de la construcción de los instrumentos de evaluación y de la formulación de consignas, teniendo en cuenta las dificultades que se pueden generar.

Además pudimos reflexionar sobre el trabajo con las plataformas virtuales como una oportunidad de registro de los indicadores que nos permiten evaluar luego el desempeño de los estudiantes.

¿Como evaluamos el impacto?¿Qué hacemos con la categorización en la que quedan los estudiantes? Quedan abiertos los interrogantes, esperando a la próxima oportunidad de encontrarnos.

Análisis comparativo de las notas de los parciales de Introducción a la Matemática en 2018

Eje temático: 2. Investigaciones en desarrollo: 2.1 Problemáticas vinculadas al rendimiento académico.

Materia / Comisión de referencia: Introducción a la Matemática

Ceballos Salas, María Valentina mvaleceballos@gmail.com

Díaz, María Julieta; diazjulieta31@gmail.com

Nahas, Estefanía tefinahas@gmail.com

Rabbia, Evelín everabbia@yahoo.com

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN:

Los errores son una realidad permanente en el proceso de construcción del conocimiento matemático. Es por esto que la mayoría de las recomendaciones metodológicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática coinciden en la necesidad de realizar un diagnóstico de cuáles son los principales errores que aparecen en el proceso de aprendizaje de la matemática e incorporar esta información al momento de planificar la enseñanza de los mismos. Las dificultades asociadas a los procesos de enseñanza están vinculadas no sólo con aspectos propios de la matemática (naturaleza abstracta, pensamiento lógico), sino también con la institución educativa, el currículo de matemática y la planificación de actividades. Clarificar la problemática del aprendizaje de matemática, será relevante para ayudar a los docentes a organizar mejor su enseñanza y para lograr estudiantes competentes en el área. Una primera aproximación que se efectuó, y que es en lo que nos centraremos en el presente trabajo, es un estudio exploratorio y un análisis descriptivo/comparativo de los parciales que rindieron los ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas en la asignatura Introducción a la Matemática en el ciclo de nivelación durante febrero y marzo de 2018 y en el recursado del mismo año.

Palabras Clave: Parciales – Introducción a la Matemática – Ciclo de Nivelación.

1. CONTEXTO

El presente trabajo está enmarcado en el Proyecto Formar de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) titulado "Análisis de los errores en Matemática de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba"[19], aprobado por Resolución 411/2018, con lugar de trabajo en la FCE, UNC.

19 A partir de ahora, nos referiremos a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba como FCE, UNC.

Los errores son una realidad permanente y constante en el proceso de construcción del conocimiento matemático. Es por esto que la mayoría de las recomendaciones metodológicas acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática coinciden en la necesidad de realizar un diagnóstico de cuáles son las principales dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje de la matemática e incorporar esta información al momento de planificar la enseñanza de los mismos (Abrate, Pochulu y Vargas, 2006).

En términos generales, los estudiantes que ingresan a la universidad presentan un bajo nivel académico, particularmente en la asignatura Matemática, razón por la cual el índice de reprobación y deserción es elevado. Este problema no es exclusivo de una universidad, sino que se presenta en numerosas universidades de diversos países del mundo (Barrón López, Estrada Cabral, Luna González, Loera Ochoa y Ruiz Chávez, 2013).

"El aspecto conceptual y el operacional de los objetos matemáticos y el lenguaje propio de la matemática ponen de manifiesto la naturaleza abstracta y la complejidad de la disciplina. El pensamiento lógico está presente en todas las actividades, aún si se utilizan métodos intuitivos para la demostración de la veracidad de las relaciones que se establecen entre los distintos objetos matemáticos" (Bender, Burroni, Dodera y Lázaro, 2014: 70). De todos modos, las dificultades asociadas a los procesos de enseñanza están vinculadas no sólo con estos aspectos propios de la matemática, sino también con la institución educativa, el currículo de matemática y la planificación de actividades.

Las autoras entienden que "un error es no sólo consecuencia de ignorancia o de incertidumbre o de un accidente. Un error podría ser la consecuencia de un conocimiento previo que tiene su propio interés, su propio éxito, pero que aparece como falso bajo nuevas circunstancias, o más simplemente no adaptado. Así en el análisis didáctico los errores no son entendidos como meras fallas de los alumnos, sino más bien como síntomas de la naturaleza de las concepciones que subyacen en sus actividades matemáticas" (Balacheff, 1984:36).

El proyecto plantea como objetivo principal "analizar los errores al resolver problemas y/o ejercicios que aparecen en las respuestas de los exámenes de la asignatura "Introducción a la Matemática", el cual forma parte del ciclo de nivelación de la FCE, de la UNC".

A su vez, establece los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el rendimiento de los estudiantes de manera global, basándonos en los exámenes realizados por ellos.
- Identificar los errores correspondientes a contenidos matemáticos que cometen los estudiantes que aspiran a ingresar a cualquiera de las carreras de Ciencias Económicas.
- Categorizar los errores analizados.

Teniendo en cuenta los propósitos de la investigación, se plantearon una serie de hipótesis de investigación o anticipaciones de sentido, las cuales no sólo tienen que ver con la identificación y clasificación de los errores, sino también con el desarrollo de propuestas remediales:

- Existen dificultades comunes en la comprensión de contenidos matemáticos en los estudiantes, que se manifiestan cometiendo errores similares.
- La identificación de los errores proporciona elementos para el desarrollo, tanto de propuestas didácticas para los docentes, como de estrategias para los estudiantes para que logren revertirlos.

Para concretar los objetivos planteados, se trabajará con los exámenes de la materia "Introducción a la Matemática", del Ciclo de Nivelación de la FCE, de la UNC y se analizarán los errores presentes en la resolución de los ejercicios y problemas. Dicha materia, se dicta durante el mes de febrero y parte del mes de marzo y consistió para el año 2018 en un total de 14 clases. A su vez, ese año se brindó la posibilidad a quienes no consiguieron regularizar la materia en ese momento, de recursarla en los meses de mayo y junio. Dicha instancia, consistió en un dictado de 8 clases.

Una primera aproximación que se efectuó, y que es en lo que nos centraremos en el presente trabajo, es un estudio exploratorio y un análisis descriptivo/comparativo de los parciales que rindieron los ingresantes a la FCE en la asignatura Introducción a la Matemática en el ciclo de nivelación durante febrero y marzo de 2018 y en el recursado del mismo año.

Este análisis es un insumo para en futuros trabajos identificar y categorizar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes de la asignatura ya mencionada e inferir las posibles concepciones encubiertas en esos errores para poder organizar diferentes estrategias que generen un impacto sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de la FCE.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para ingresar a la FCE en 2018 se inscribieron 2.573 estudiantes para realizar el ciclo de nivelación en febrero y marzo y 588 personas se inscribieron para el redictado.

Para alcanzar la regularidad en Introducción a la Matemática, el programa de dicha asignatura establece que se requiere la aprobación, con nota de 4 (cuatro) o más, de dos evaluaciones parciales con una instancia de recuperación de sólo una de las mismas por ausencia o aplazo. Para obtener la promoción se requiere aprobar cada parcial (no incluye recuperatorio), con una nota no inferior a 6 (seis) puntos. En caso de no aprobar dos parciales o no asistir a los mismos, el estudiante accede a la categoría de libre. Quienes no estén promocionados deberán rendir un examen final cuya calificación será aprobado o reprobado.

La escala de notas utilizada en los parciales es la establecida en la Ordenanza 482/09 del Honorable Consejo Directivo de la FCE la cual determina las siguientes calificaciones: 0 puntos porcentuales = 0 (cero); 1 a 20 puntos porcentuales = 1 (uno); 21 a 30 puntos porcentuales = 2 (dos); 31 a 49 puntos porcentuales = 3 (tres); 50 a 53 puntos porcentuales = 4 (cuatro); 54 a 59 puntos porcentuales = 5 (cinco); 60 a 68 puntos porcentuales = 6 (seis); 69 a 77 puntos porcentuales = 7 (siete); 78 a 86 puntos porcentuales = 8 (ocho); 87 a 95 puntos porcentuales = 9(nueve) y 96 a 100 puntos porcentuales = 10 (diez).

A continuación, los siguientes gráficos muestran la distribución de las notas obtenidas por los estudiantes en los parciales.

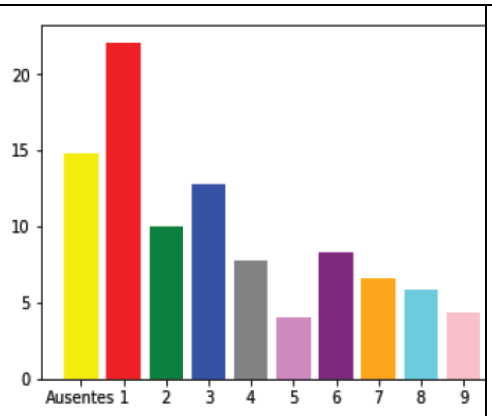


Fig. 1. Resultados del primer parcial 14/02/18.

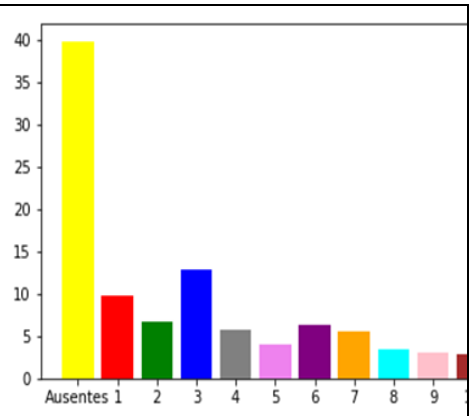


Fig. 2. Resultados del primer parcial del recursado 02/06/18.

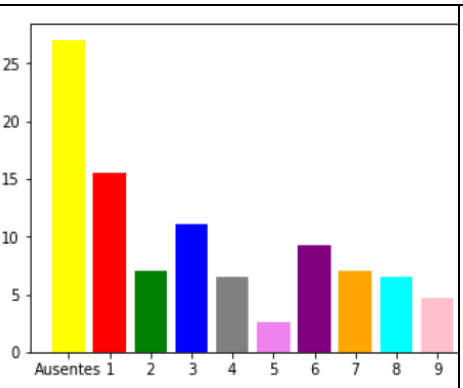


Fig. 3. Resultados del segundo parcial 28/02/18.

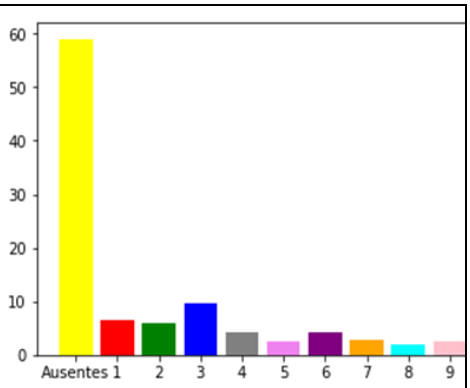


Fig. 4. Resultados del segundo parcial del recursado 28/06/18.

Para el caso del ciclo de nivelación de febrero/marzo (figuras 1 y 3), los estudiantes ausentes en el primer parcial fueron 381 (15%) y los ausentes en el segundo parcial fueron 696 (27%). Para el caso del redictado (figuras 2 y 4), los estudiantes ausentes en el primer parcial fueron 243 (40%) y los ausentes en el segundo parcial fueron 347 (59%).

En la figura 5 puede observarse la situación de los estudiantes tras haber rendido los dos parciales en el ciclo de nivelación de febrero/marzo: 556 estudiantes promocionaron, es decir, aprobaron ambos parciales con nota mayor o igual a 6 (22%); 231 estudiantes regularizaron, es decir, aprobaron ambos parciales pero no alcanzaron la promoción (9%); 405 estudiantes rindieron recuperatorio; 637 estudiantes no aprobaron ambos parciales (25%); 734 estudiantes abandonaron, es decir, aprobaron un parcial y desaprobaron otro pero no se presentaron al recuperatorio (29%).

Para el caso del redictado, la situación tras haber rendido los dos parciales se observa en la figura 6: 59 estudiantes promocionaron (10%); 29 estudiantes regularizaron (5%); 62 estudiantes rindieron recuperatorio (10%); 58 estudiantes no aprobaron ambos parciales (10%); 380 estudiantes abandonaron (65%).

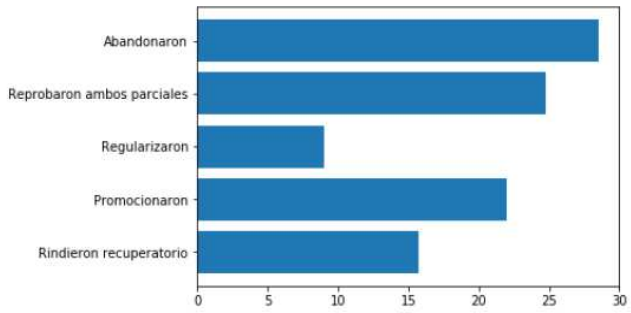


Fig. 5. Condiciones de los estudiantes luego de rendir los dos parciales.

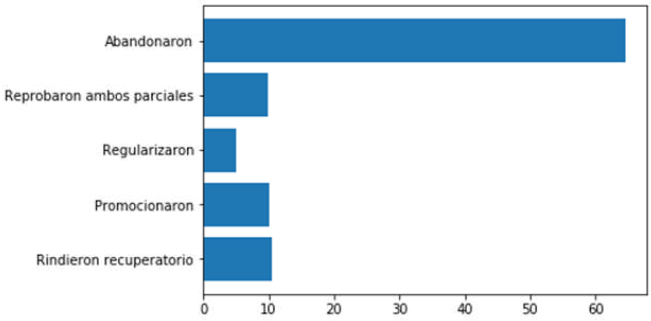


Fig. 6. Condiciones de los estudiantes del recursado luego de rendir los dos parciales.

En la figura 7 puede observarse la condición de los estudiantes luego de transcurridos los dos parciales y el recuperatorio. Para el ciclo de nivelación de febrero/marzo: 556 estudiantes promocionaron (22%); 486 estudiantes regularizaron (19%); 1.520 estudiantes quedaron libres ya sea porque desaprobaron ambos parciales, porque aprobaron un parcial pero no rindieron el recuperatorio o porque no aprobaron el mismo (59%).

En la figura 8 puede observarse la condición de los estudiantes luego de transcurridos los dos parciales y el recuperatorio para el redictado: 59 estudiantes promocionaron (10%); 69 estudiantes regularizaron (12%); 221 estudiantes no tuvieron actuación (38%); 16 estudiantes rindieron los dos parciales y desaprobaron el recuperatorio (3%) y 223 estudiantes abandonaron (38%).

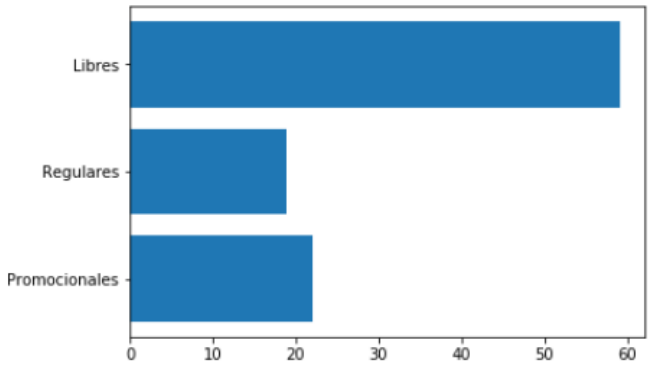


Fig. 7. Condición de los estudiantes tras rendir los dos parciales y el recuperatorio.

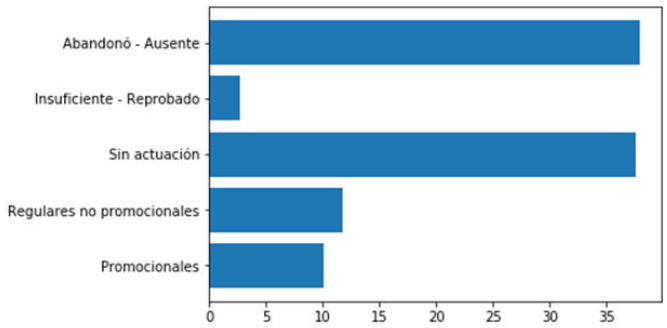


Fig. 8. Condición de los estudiantes del recursado tras rendir los dos parciales y el recuperatorio.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como mencionamos en un comienzo, el presente trabajo buscaba realizar un estudio exploratorio y un análisis descriptivo/comparativo de los dos parciales y el recuperatorio que rindieron los ingresantes a la FCE en el ciclo de nivelación durante febrero y marzo de 2018 y en el recursado del mismo año.

Analizar los patrones de error que cometen los estudiantes, permitirá observar si existen concepciones inadecuadas y cuáles son los temas en los que más se observan errores y dificultades. Será posible, de este modo, organizar diferentes estrategias para un mejor aprendizaje a partir de las temáticas que se identifiquen como las que generan mayores dificultades.

Al analizar a los ingresantes en relación a la materia "Introducción a la Matemática" en particular, llama la atención la baja proporción de estudiantes que logra regularizarla. A partir de información obtenida en base a datos de SIU-Guaraní (Sistema de Información Universitario Guaraní) de la FCE, UNC, en los últimos cinco años sólo el 45% de los estudiantes inscriptos regularizó la asignatura en promedio.

A partir de esto, se busca en posteriores trabajos identificar y categorizar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes de la asignatura ya mencionada e inferir las posibles concepciones encubiertas en esos errores para poder organizar diferentes estrategias que generen un impacto sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de la FCE. Esto permitirá generar entornos de aprendizaje que sean enriquecedores para los estudiantes de las carreras que allí se dictan, posicionándolos en un rol activo, que les permita comprender y darles significado a los objetos matemáticos.

4. REFERENCIAS

ABRATE, R., POCHULU, M. Y VARGAS, J. (2006): *Errores y dificultades en matemática. Análisis de causas y sugerencias de trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Villa María.

BALACHEFF, N. (1984): "French research activities in Didactics of Mathematics – some key words and related references-." Publicado en *Theory of Mathematics Education* ICME 5 – Topic area and miniconferences: Adelaide, Australia. Bielefeld: Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, pp. 33-38.

BARRÓN LÓPEZ, J., ESTRADA CABRAL, J., LUNA GONZÁLEZ, J., LOERA OCHOA, E. Y RUIZ CHÁVEZ, O. (2013): "Errores matemáticos más comunes de los alumnos de nuevo ingreso en las clases de física y matemáticas de las carreras de ingeniería de la UACJ". Publicado en *CULCyT*, Año 10, No 50: Especial No 2. Pp. 108-123.

BENDER, G., BURRONI, E., DODERA, G. Y LÁZARO, M. (2014): "Errores, actitud y desempeño matemático del ingresante universitario". Publicado en *Revista Iberoamericana de Educación Matemática,* 38, pp. 69-84.

Articulación Escuela Secundaria y Universidad: afianzamiento de los conocimientos matemáticos

Tema: Experiencia de articulación

Daniel Luis Mosqueda danielmosqueda50@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran brecha entre la Escuela Secundaria y la Universidad. En particular, hoy nos encontramos con alumnos que presentan grandes dificultades y errores respecto a los conocimientos matemáticos, necesarios para el cursado de una carrera relacionada, por ejemplo, con la Ciencias Económicas. Frente al cambio de Plan de Estudios (2019) de la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), se intensifica la preocupación por la brecha entre el Nivel Medio y el Superior, situación advertida ya, en el Módulo de Matemática - una de las cinco partes que constituían la asignatura Introducción a las Ciencias Económicas - primera materia del plan anterior de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas. Esta asignatura constituía la correlativa de Matemática I (del primer cuatrimestre del primer año) y no figura en el plan actual arriba mencionado.

Por ello, consideramos ante el cambio curricular, que es de vital importancia la realización de un curso preparatorio, a fin de que estas dificultades no se vean reflejadas en Álgebra y Geometría Analítica (ex Matemática I).

Nos proponemos plantear actividades que refuercen las competencias matemáticas que presentaron dificultad para los alumnos en los exámenes analizados de la asignatura Introducción a las Ciencias Económicas: resolución de problemas, argumentación, validación, diversas representaciones de los objetos, modelización, uso del lenguaje coloquial y simbólico.

OBJETIVOS

En este proyecto, pretendemos que los alumnos del último año del Nivel Medio logren:

- Afianzar los conocimientos básicos indispensables para asegurar la correcta comprensión del lenguaje y simbolismo matemático.
- Adquirir destreza en la transferencia de situaciones a modelos matemáticos.
- Evidenciar la capacidad de argumentar y validar sus afirmaciones, procedimientos y /o resultados.

METODOLOGÍA

En esta experiencia, han participado alumnos del último año de escuelas secundarias de Chaco y Corrientes (250 estudiantes aproximadamente) y cinco profesores de la Facultad de Ciencias Económicas UNNE.

El dictado del curso se realizó bajo la modalidad semipresencial. Para ello se elaboraron cinco guías de trabajos prácticos, los cuales abarcaban los temas: conjuntos numéricos, expresiones algebraicas, ecuaciones e inecuaciones, funciones – sistemas de ecuaciones lineales y por último, trigonometría. Para su confección se consideró los criterios sugeridos por Pochulu (2016) para la elaboración de consignas y tareas matemáticas. Los encuentros se llevaron a cabo durante los días viernes de 18 a 20 horas en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE, durante los meses de octubre y noviembre, una vez por semana.

La clase presencial consistió en la resolución de guías en forma grupal y puesta en común de los conocimientos y procedimientos utilizados por los alumnos. Cuando los alumnos no encontraban alguna estrategia para la resolución de los ejercicios y/o problemas propuestos, el profesor los resolvía en el pizarrón en interacción con el alumnado.

En cuanto a lo virtual, fue llevado a cabo a través de la plataforma Moodle de UNNE Virtual. En ella se habilitó foros de discusión, de consulta y se propusieron cuestionarios online de tipo verdadero – falso, opción múltiple, entre otros. Estos permitieron dar cierto tipo de entrenamiento a los alumnos respecto a la estrategia de evaluación considerada. En ambas modalidades fue primordial la tutorización de los docentes participantes.

En cuanto a la evaluación, se consideró el uso de la gamificación mediante Kahoot como una nueva forma de aprender y evaluar. Ésta permite crear un espacio de aprendizaje mediante el juego. En esta oportunidad, se elaboraron una serie de preguntas de opción múltiple, a la cual se incluyeron diversas imágenes y diagramas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En las clases presenciales, los alumnos resolvían los ejercicios y problemas con la tutorización del profesor. En caso de que ellos no los podían resolver, solo en esa situación, el profesor lo hacía en el pizarrón.

La evaluación fue desarrollada el último día en la clase presencial. Los alumnos formaron grupos de no más de dos integrantes, en las que se requería que al menos uno de ellos disponga de un dispositivo móvil y acceso a internet (elementos solicitados con anterioridad).

Se pudo observar que algunos alumnos ya estaban familiarizados con el uso de Kahoot en la clase y, para otros, fue toda una novedad, en la que se aprendía matemática jugando y con el uso de la tecnología.

Durante el cursado, los alumnos se fueron desprendiendo respecto a sus dificultades y errores comunes que presentaban en el inicio del cursado, por ejemplo, en el uso de cuadrados de un binomio, factorización, operaciones con expresiones algebraicas semejantes. Esto también fue observado en la evaluación.

Como sugerencia se puede decir que el uso del juego en la clase favorece el aprendizaje. Se recomienda su uso en las asignaturas de primer año en el que los estudiantes requieren de mayor apoyo y motivación para evitar el abandono a la Universidad.

REFERENCIAS

Espeso P. (2018). Paso a paso: cómo crear un Kahoot! para usar en clase. *Educación 3.0.* Disponible en https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/tutorial-crear-un-kahoot-para-clase/40146.html

Kahoot una herramienta para gamificar el aula y hacer que los alumnos aprendan divirtiéndose (2018). *Universo Abierto*. Disponible en https://universoabierto.org/2018/02/12/kahoot-es-una-una-herramienta-para-gamificar-el-aula-y-hacer-que-los-alumnos-aprendan-divirtiendose/

Pochulu, M. (2016). Consignas para la clase de Matemática. En Rodriguez M. (Ed.), Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática (pp. 25 – 48). Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

El resumen de la tutoría elaborado y compartido por los estudiantes

Eje temático: Relatos de experiencia / Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Matemática Financiera / División a Distancia

Oscar A. Margaría oscarmargaria@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

La presente experiencia se desarrolla en el marco del dictado bajo la modalidad a distancia de la asignatura Matemática Financiera, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Como parte de las actividades de interacción, se desarrolla una tutoría presencial una vez por semana en la que el equipo docente propone una selección de actividades que permitan abordar los contenidos más relevantes y/o complejos, además de atender las consultas y dificultades que puedan plantear los estudiantes.

El conjunto de temas y actividades planificadas normalmente se presenta en un mural interactivo que permanece proyectado toda la clase, a modo de guía o mapa de la misma y que posteriormente se comparte en el mismo foro de invitación y resumen de la tutoría.

A los fines de lograr una mayor participación de los estudiantes, en el cursado correspondiente al segundo semestre del año 2.018, se propuso a los estudiantes que elaboren un resumen de la tutoría que luego se comparte a través del aula virtual. A partir de una invitación personalizada, los estudiantes prepararon el resumen de la clase en diversos formatos como fotografías, audios, infografías, textos, presentaciones, entre otras.

Los estudiantes que participaron en la elaboración de los resúmenes, como el resto de los alumnos, valoraron positivamente la experiencia.

Palabras Clave: Resumen de la clase – Matemática Financiera – Educación a distancia – Tutorías

1. CONTEXTO

Matemática Financiera es una asignatura que integra el plan de estudios del ciclo superior de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración (quinto semestre) y además es electiva en la Licenciatura en Economía. Se dicta en el primer semestre del año calendario en la modalidad presencial (cinco divisiones) y, desde el año 2.014, en modalidad a distancia en ambos semestres.

La propuesta de dictado a distancia surge a partir de un proyecto desarrollado en marco de una convocatoria realizada en el año 2.012 por el Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba y puesto en marcha con el apoyo del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas.

En la implementación de esta modalidad de dictado, el equipo docente a cargo propone un conjunto de materiales y de actividades de interacción con los estudiantes a los fines de lograr un aprendizaje significativo. Materiales multimedia, foros, videoconferencias, y tutorías forman parte de la propuesta que busca que el estudiante perciba a los docentes cercanos y atentos a lo que puede necesitar para avanzar en el estudio de la asignatura.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como parte de la propuesta de enseñanza se ofrece una tutoría presencial por semana. La misma se realiza siempre el mismo día, horario y aula.

Cada tutoría es recordada el día anterior o el mismo día por la mañana con un foro de novedades en el aula virtual, indicándose la unidad y los contenidos a tratar.

La tutoría se organiza a partir de un conjunto de objetivos y contenidos que los docentes planifican. La propuesta es variada, el equipo docente propone una selección de actividades que permitan abordar los contenidos más relevantes y/o complejos y a su vez con cierta flexibilidad, atento a las consultas y dificultades que puedan plantear los estudiantes.

El conjunto de temas y actividades planificadas se presenta en un mural interactivo (aplicación web Padlet) que permanece proyectado toda la clase, a modo de guía o mapa de la misma. Este mural puede contener enunciados de ejercicios que se resolverán, gráficos, fórmulas, links a páginas web que se revisarán, entre otros. A modo de ejemplo en las imágenes 1 a 3 se observan algunos de estos muros:

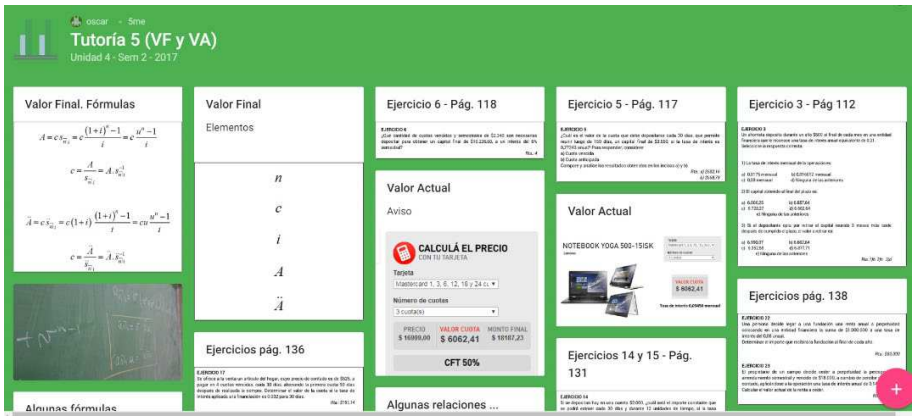


Imagen 1

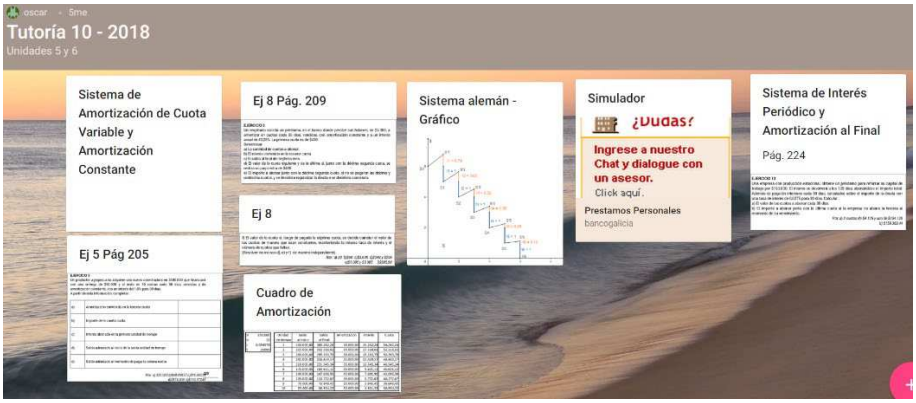


Imagen 2

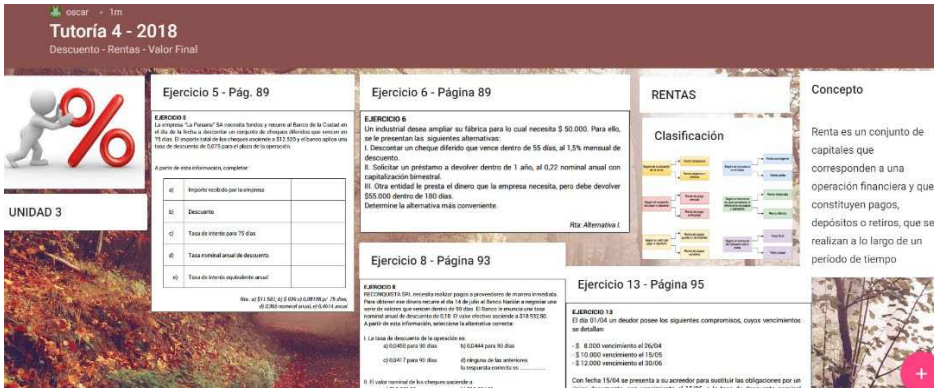


Imagen 3

Luego de la tutoría, el mismo día o al siguiente, se comparte en el mismo foro de invitación, el link con el acceso al mural-organizador de la clase, a modo de resumen de ella, tanto para los que asistieron como para los que no lo hicieron.

A los fines de incrementar la participación de los estudiantes, en el cursado durante el segundo semestre del año 2.018 se propuso a los estudiantes que elaboren un resumen de la tutoría que luego se comparte a través del aula virtual.

Al inicio de cada clase, acercándose a la ubicación de un estudiante, se le proponía que elaborara un resumen que reflejara lo que, a su entender, fuera lo más significativo y relevante de la clase y que pudiera ser útil para los estudiantes que no habían asistido. Se le proponía hacerlo en el formato que le resultara más cómodo y con la libertad de darle la estructura y la extensión que considerara apropiada.

En todos los casos los estudiantes aceptaron el pedido y elaboraron el resumen solicitado. Por supuesto, generaba en ellos mucha sorpresa y consultaban distintos aspectos de la tarea como: para cuándo debían hacerlo, dónde debían enviarlo, cómo hacerlo y qué debían contar. La invitación se realizaba de manera personalizada: había un acercamiento al lugar en donde estaba el estudiante y se le hacía la propuesta. Esto aseguró que siempre fuera un estudiante diferente el que elaboraba el resumen.

Es importante que los docentes, como sostiene Polanco Hernández (2005), hagan sentir a los alumnos responsables por su proceso de aprendizaje y fomentar la interacción del alumno con el objeto de conocimiento.

Los resúmenes de la clase fueron preparados con diferentes formatos, las siguientes imágenes (imágenes 4 a 7) ilustran la tarea realizada:

Imagen 4

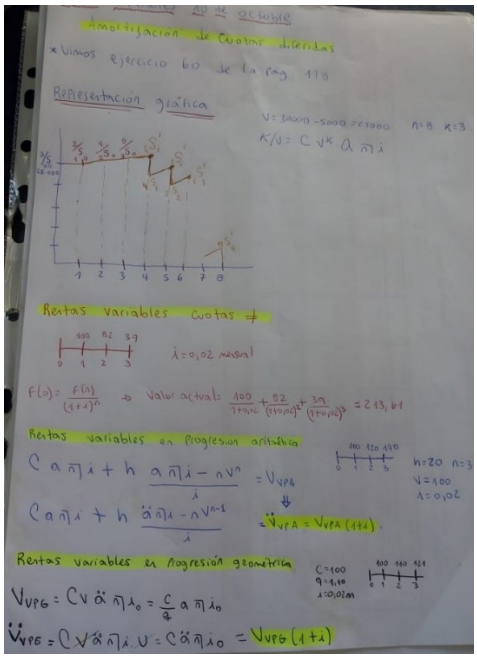


Imagen 5

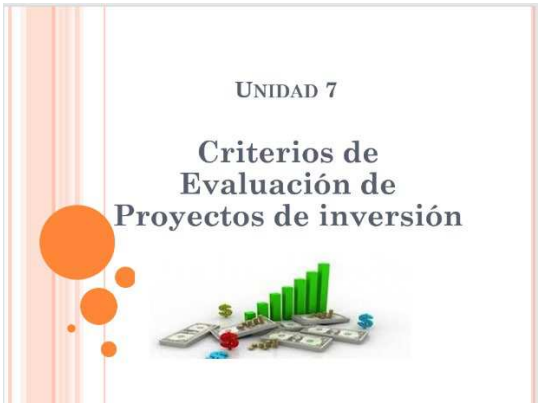
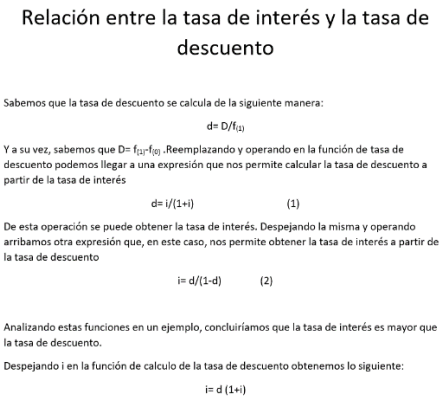


Imagen 6


Relación entre la tasa de interés y la tasa de descuento

Sabemos que la tasa de descuento se calcula de la siguiente manera:

$$d = D/f_{(1)}$$

Y a su vez, sabemos que $D = f_{(1)} - f_{(0)}$ .Reemplazando y operando en la función de tasa de descuento podemos llegar a una expresión que nos permite calcular la tasa de descuento a partir de la tasa de interés

$$d = i/(1+i) \qquad (1)$$

De esta operación se puede obtener la tasa de interés. Despejando la misma y operando arribamos otra expresión que, en este caso, nos permite obtener la tasa de interés a partir de la tasa de descuento

$$i = d/(1-d) \qquad (2)$$

Analizando estas funciones en un ejemplo, concluiríamos que la tasa de interés es mayor que la tasa de descuento.

Despejando i en la función de calculo de la tasa de descuento obtenemos lo siguiente:

$$i = d\,(1+i)$$

Imagen 7

Esta diversidad de las formas de preparar y presentar los resúmenes, se refleja en la siguiente tabla que clasifica las maneras diversas en que se prepararon (Tabla 1):

Formato	Infografía	Poster	Presentación Power Point	Presentación en PDF	Documento de Word / pdf	Foto de notas de notas de clase	Documento de Word con fotos	Audio y foto
Cantidad	1	1	2	1	4	2	1	1

Tabla 1: Formato de los resúmenes

Como García Barrera (2013) sostiene el dar la libertad a los estudiantes de elegir cómo elaborar y presentar su resumen también es un aporte a su formación haciendo uso de las nuevas tecnologías a través de una búsqueda autónoma, a la vez que se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, retomando lo que ha aprendido en la clase.

Para dar valor a la tarea realizada por cada alumno, en la tutoría siguiente se comparte y comenta acerca del resumen preparado sobre la clase anterior, además de ser publicado a través de los foros del aula virtual.

3. RESULTADOS

En la encuesta realizada al final del semestre, en la cual se consulta a los estudiantes acerca de diversos aspectos referidas al cursado de Matemática Financiera en la modalidad a distancia, uno de los aspectos incluidos fue su apreciación respecto al recurso "resumen de la clase preparado por un compañero", en cuanto al uso que hizo del mismo y el aporte que significó para el estudio de la asignatura. Como observamos en el Gráfico 1, el porcentaje de estudiantes que valoraron como Muy Bueno y Bueno el recurso alcanza el 70% mientras que más del 25% posiblemente no lo consultó porque responde que No sabe o decide No responder a la pregunta.

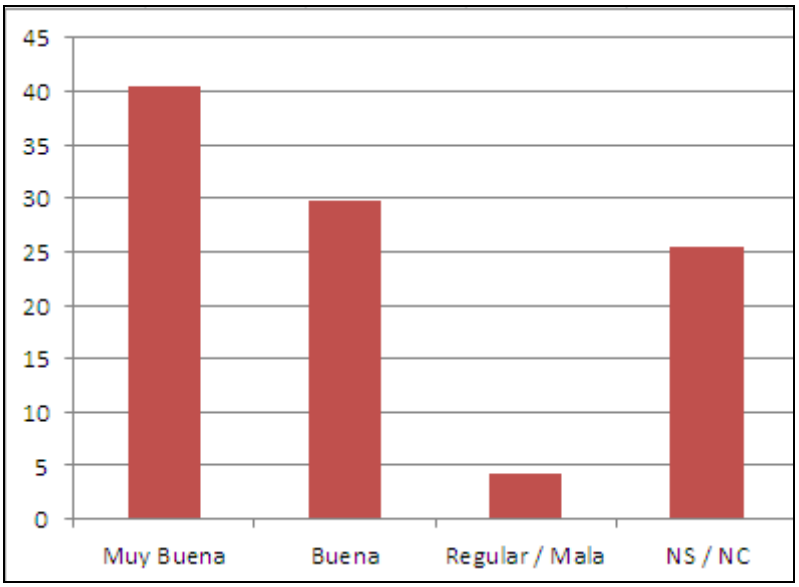


Gráfico 1: Opinión de los estudiantes acerca de los resúmenes

Por otra parte, consultados los estudiantes que elaboraron los resúmenes de la clase a través de la misma encuesta, los diez alumnos que respondieron lo hicieron afirmativamente a la pregunta respecto a si la realización del resumen les resultó útil para el aprendizaje.

Al invitarse a estos alumnos que hicieron comentarios respecto a esta tarea, indicaron:

"Me parece útil porque permite a los compañeros que no pueden asistir entender en que se hizo foco"

"Me ayudo a entender lo conceptual…"

"Me gustó"

"Como estudiante pienso que, realizar un resumen de lo visto en clase es un método de estudio complementario que le brinda la posibilidad a aquellos alumnos que no se encontraron presentes de saber y entender qué es lo que se ha ido desarrollando en la materia y cuáles son los puntos importantes de cada tema"

Por otra tarde, resulta interesante el pedido que realizó uno de los estudiantes:

"Debería haber una guía que establezca un formato estándar para que el alumno realice el resumen de la tutoría"

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Para los docentes es un desafío lograr que los estudiantes asuman un rol más activo tanto en las clases presenciales como en las aulas virtuales, por ello es importante generar actividades que inviten a la participación y desarrollar la creatividad, la capacidad de síntesis y de expresarse de manera escrita. A partir de los resultados obtenidos se continuará en el presente semestre con esta práctica.

Como sostiene Carlino (2002) las síntesis que los estudiantes elaboran de manera rotativa ayudan a unir lo trabajado en clases con la bibliografía y a retomar los temas de la clase anterior. Para los estudiantes que estuvieron presentes contrastan con sus propios apuntes y evalúan qué contenidos trabajados son los más relevantes y para los que estuvieron ausentes obtienen información sobre lo abordado cuando no estaban presentes. Y al docente le permite apreciar qué entendieron sus alumnos sobre lo que expuso en clase y volver a explicar en caso de incomprensión.

5. REFERENCIAS

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de https://www.aacademica.org/paula.carlino/3

García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, (19). Recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118

Polanco Hernández, A. (2013) La motivación en los estudiantes universitarios. Actualidades Investigativas en Educación Vol.5 Núm 2. Recuperado a partir de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9157/17530

Supervisión de residentes del Profesorado en Economía de la UNMdP: las primeras experiencias.

María Andrea Grasso

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

El presente trabajo busca reflexionar sobre el proceso de supervisión de las prácticas docentes para estudiantes del profesorado del área de Ciencias Económicas.

Se analizan características y funciones del dispositivo que lo distinguen de otras residencias docentes. El trabajo es la reflexión sobre las primeras cohortes y busca ser un insumo a tener en cuenta en futuras residencias completándose con las diferentes experiencias.

Palabras claves: Supervisión pedagógica. Residencia. Profesorado en Economía. Demandas. Rol profesional.

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo es una reflexión sobre la residencia docente para estudiantes del profesorado del área de Ciencias Económicas. En el caso la residencia es parte de la materia "Didáctica específica de las Ciencias Económicas", último tramo del Profesorado en Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Profesorado es de reciente creación, la resolución data de 2013, pero ya se cuentan desde 2016 los primeros graduados, y por tanto han realizado la residencia los alumnos de los últimos dos años. Los estudiantes comparten el tramo pedagógico general con los alumnos de la Facultad de Humanidades, pero cursan las dos materias pedagógicas específicas en su propia Facultad. La primera se concentra en las observaciones en terreno, una microclase frente a la cátedra y trabajos de seguimiento periódico, la segunda se concentra en la residencia, prácticas que realizan en instituciones de Educación media y de adultos bajo supervisión.

En este dispositivo se ponen en juego los saberes de los futuros docentes por ser el primer encuentro frente a alumnos, y entendiendo que la intervención del residente en el aula modifica comportamientos y a su vez es modificado en la experiencia, es una oportunidad para el análisis y reflexión.

En este proceso es probable que muchas certezas acerca del futuro rol entren en crisis, e incluso se ponga en duda la elección de la carrera al enfrentarse a cursos "reales" en los que la autoridad del docente es cuestionada, el alumno real dista de ser ese idealizado de épocas pasadas o aquel que se piensa si se abstrae de los procesos sociales que se viven a diario en las instituciones escolares. Es también el primer contacto con diseños curriculares del área, en donde se evidencian los

diferentes contenidos priorizados desde el Estado en un contexto político y un posible momento de tensión con sus propios marcos conceptuales.

En este trabajo se plantean las características y funciones de la residencia. En este sentido se analizan las múltiples demandas y algunas particularidades para este proceso en Ciencias Económicas. Se espera que las líneas de abordaje de este trabajo puedan convertirse en insumo de reflexión para los próximos residentes.

SUPERVISAR PRÁCTICAS:

El concepto Supervisión en la teoría de las organizaciones alude al control, evaluación de prácticas y conductas y revisión. Implica también control de productividad y vigilancia. Esta es la definición más extendida del concepto. Sin embargo en este trabajo partimos de una visión de la supervisión en procesos psicosociales y en particular de un tipo de supervisión, la pedagógica.

Esto es relevante en cuanto, entendida así la supervisión incorpora otras funciones además del control, como el aprendizaje, la reflexión sobre las actuaciones. Pero además porque se centra en los procesos, mientras ocurren y proponen el empoderamiento de los residentes, incorporando herramientas que le permitan responsabilizarse de su práctica.

Puig Cruells, C. (2009) destaca que si se analiza el vocablo separándolos podemos pensar en dos partes: la primera: "súper" y la segunda "visión", o Supervisionar, ampliar la mirada. En ese sentido el concepto de supervisión alude a la acción de visionar o mirar, así como a la revisión del quehacer profesional y a la adquisición de conocimiento.

Tal como plantea Fernandez Barrera, (1997, en Puig Cruells, 2009) en este trabajo se entiende que la "supervisión pedagógica persigue orientar, apoyar y reforzar a los profesionales con el objetivo de mejorar su capacidad y la calidad de su intervención social. En este sentido, se tiene en cuenta el factor humano, ya que se concibe al profesional como portador de potencialidades que desarrollarse y mejorarse, y se intenta que llegue a encontrarse más satisfecho con su trabajo. La supervisión orientada al apoyo persigue asistir a los profesionales supervisados para que superen mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo y permite aprender un nuevo rol profesional. Con esta función, se incorporan los aspectos personales del supervisado con el fin de reconocer cómo influyen en su quehacer". Esta función cobra fuerza en los contextos actuales en que los cambios e impredecibilidad del sistema educativo, la complejidad de actores, la distancia entre el alumno esperado y el real, los aspectos presupuestarios deficientes en los que se encuentran pueden producir desencantamientos.

En el caso de la supervisión pedagógica para una residencia, no se trata del control estricto de las instituciones, el cual también existe, ya que todo docente está inserto en una línea funcional, existen mecanismos de control interno y externo a través de directivos e inspectores, pero en este caso pensamos en el acompañamiento de futuros profesionales, que deberán profundizar contenidos, ser incorporados a un campo de trabajo, que demandan apoyo y se les demanda conocimientos y actitudes que serán parte de su rol. Siguiendo a Richino (1996) "*todo rol se desarrolla en la acción, y en la interacción, requiere de la experiencia directa, del ejercicio en "condiciones protegidas" que favorezcan intentos no limitados por el temor a las consecuencias, así quien se está formando puede jugar equivocarse, contar con ayuda para decodificar la realidad y comenzar a incursionar en ella".* La residencia permite a su vez, aceptarse como "ingresante" al campo, y entrar en el juego. Aceptar

ese momento, esa situación de "ingresante"20permite crecer y superar el fenómeno del "Pseudorrol", entendido como el ejercicio sostenido por soportes artificiales, con el objeto de cubrir las apariencias impidiendo el real ejercicio del rol y obstaculizando el aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DE LA RESIDENCIA Y FUNCIONES DE LA SUPERVISIÓN:

El espacio de didáctica específica es una continuidad entre dos materias. Didáctica específica uno y dos, ambas materias de cursado cuatrimestral en la Facultad.

Las dos cátedras están conformadas por la Profesora adjunta a cargo de la materia y de los encuentros teóricos, la Licenciada y Magister en Ciencias de la Educación Miriam Kap, y quien escribe a cargo de los trabajos prácticos, Licenciada en Economía y Especialista en Administración de Pymes. Ambas docentes con desempeño en docencia en nivel medio superior y universitario y capacitación en otros ámbitos.

Por tanto el equipo es interdisciplinario y en ocasiones con miradas diversas aunque complementarias. La docente a cargo planifica y dirige ambas materias en general y los encuentros teóricos y quien subscribe asiste y supervisa los encuentros de reflexión sobre la residencia y ésta misma.

Los alumnos deben realizar observaciones para luego realizar la residencia.

Se trabaja en parejas pedagógicas, aunque ocasionalmente algún alumno hubo de resolverlo sólo porque son pocos alumnos e incluso es imposible pensar en rotar parejas. De poder hacerlo se elige siempre que sea en parejas. En las escuelas hoy esto se implementa en situaciones de conflictos áulicos, para proyectos interdisciplinarios, tutorías o en los trayectos de formación-trabajo como secundario con oficios, etc. Por tanto, es necesario que puedan articular sus conocimientos sin perder su especificidad, coordinar tareas, tener un compañero testigo, organizar discursos conjuntos y en ocasiones dejar de lado lo que a cada uno le parecía la mejor idea por otra que funcione a ambas partes. También es habitual que trabajar de a dos les permita un mejor control del grupo.

La residencia transcurre en colegios y escuelas medias y de adultos. Ambas difieren en cantidad y edad de los alumnos, diseño curricular de las materias y heterogeneidad de los alumnos. También difiere el entorno si la escuela es de gestión pública o privada, confesional o laica, el lugar de emplazamiento y el estilo de gestión de quien dirige entre otros aspectos a detectar.

La residencia es un requisito de graduación y por tanto, como práctica supervisada un dispositivo de supervisión formal en el que existe un docente a cargo de la materia y un docente que realiza el seguimiento de todas las clases. Por tanto en la demanda directa la realiza la propia universidad. En ese sentido existe la función de control, como requisitos esenciales que todo candidato debe cumplir, reflejado en una nota de aprobación, sin embargo, no son menores las funciones de acompañamiento y soporte en la intervención.

TRAYECTORIA DE LOS SUPERVISADOS.

Los alumnos que cursan la residencia provienen de tres caminos diversos, en general son alumnos avanzados de las carreras mayoritarias de la Facultad, Contador público, o las Licenciaturas en Administración y Economía, o bien, son estudiantes puros del profesorado, este último grupo es

20 Tomamos la idea general de rol Profesional de Richino, sin embargo, utilizamos el concepto de "ingresante" al campo ante la falta de uno más adecuado, sustituyendo el de "Junior" de Richino ya que su texto se orienta a la selección de personal y en ese caso es válido hablar de perfiles Junior o Seniors.

minoritario, el resto generalmente se encuentra en busca de una salida laboral adicional a su trabajo de investigador, o en empresas o estudios contables.

Esta situación no suele representar un inconveniente sino que por lo contrario los alumnos en general son capaces de transponer conocimientos desde sus distintas áreas, o los que ya han tenido experiencias laborales generar secuencias didácticas con mayor anclaje en la realidad. También favorece interesantes discusiones en las clases de seguimiento y reflexión sobre la residencia que se desarrollan en paralelo a sus experiencias áulicas. Sin embargo estos recorridos diversos plantean el pensarse en un nuevo rol, tarea en la que la cátedra colabora, en un aspecto de la supervisión que tiene que ver ya no con el control sino con el acompañamiento en la experiencia, reflexión conjunta con la pareja pedagógica y claramente por tratarse de una supervisión pedagógica, la formación. A pesar de no considerarlo un inconveniente, es notorio que los alumnos que provienen del Sistema Universitario de carreras no relacionadas a la docencia desde sus inicios, tienen diversas experiencias formativas e incluso expectativas. De esto se deriva la necesidad de complementar lecturas menos adquiridas en la disciplina de la que provienen. Ése es uno de los trabajos en los que la cátedra acompaña, sugiriendo desde la experiencia, e instando a hacerlo. Si bien los contenidos que los alumnos traen adquiridos suelen ser solventes, requieren de un mayor esfuerzo para la transposición didáctica de éstos. El que los residentes provengan de una institución universitaria que principalmente forma "académicos y profesionales" lleva a requerir también lecturas de materiales del nivel en el que se desempeñarán, textos que al momento de cursar la residencia nunca accedieron y que en las primeras clases se logra orientar aunque no profundizar. Esto será parte de su propia labor docente en el futuro.

PRIMERO OBSERVAR…

En primer lugar, se supervisan cinco clases de observación en "Didáctica específica uno" y luego dos clases en "Didáctica específica dos". En la primer materia los futuros docentes ingresan al aula para identificar el entorno institucional, y "reconocer el terreno", siempre en materias específicas del área, en la segunda materia las dos observaciones son en la misma clase que luego realizarán sus prácticas, lo que luego les será útil para su residencia.

En ambos casos, debe quedar claro que *la escuela no es objeto de supervisión, ni tampoco el docente a cargo*. Éste aspecto suele ser el más difícil, la tendencia es observar aquello que está mal. El residente en cambio debe realizar una observación como posibilidad de reflexión, de contenidos, estilos, para incorporar saberes o recuperar otros, analizar otras perspectivas o estrategias, identificar posturas, observar dinámicas áulicas, estilos institucionales, y poder luego generar mediaciones.

La labor en supervisión es reflexionar con los residentes acerca de que su observación –e incluso la propia- "*no es neutral, porque el que ve es el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos...* Por ejemplo su propia biografía escolar ejerce una importante influencia sobre la mirada de la clase". También es motivo de reflexión el indagar el porqué de algunos comportamientos, y por tanto las grillas de observación son sólo guiones para la reflexión y discusión grupal. En este sentido también existen hechos únicos, irrepetibles y no contemplados en la grilla que pueden ser claves para comprender el aula y las variantes de su futuro rol. Todo esto le será requerido para un diagnóstico, que toda institución solicita como aspecto previo a la planificación. Identificar estos hechos permitirá además establecer puentes. Ese primer abordaje también es útil para una primera aproximación al docente y sus registros, libro de aula, planificación, carpetas, etc. siempre que sea posible y sea requerido de manera que la intervención no invada excesivamente. En este primero contacto con las escuelas se comienza a entender lo instrumental de la tarea docente.

TRES OBJETOS DE ESTUDIO CON SUS CARACTERÍSTICAS. HACIA LA CONFORMACIÓN DEL PROPIO ROL DOCENTE.

Las materias a observar y practicar son de tres áreas diversas que configuran tres objetos pedagógicos muy diferentes: Economía, Contabilidad y Administración y a su vez son múltiples según el nivel. En secundaria media, son más tradicionales y similares a lo visto en la Universidad, aunque sus nombres difieran. Sistemas de información contable, Elementos de Micro y Macroeconomía, Economía Política, Teoría de las Organizaciones, Trabajo y ciudadanía, son las principales. En escuela de adultos, las perspectivas y contenidos difieren. Se encuentran materias como Economía Social, Administración de personal, Legislación impositiva, Microemprendimientos, Teoría de la organización empresarial.

Son diferentes las propuestas y al tratarse de contenidos más cercanos al mundo de trabajo, con alumnos con algún tipo de inserción laboral se espera un desarrollo diverso. De todas maneras, y en un contexto de falta de empleo generalizado no siempre es cierto y esto es algo que los alumnos deben relevar suficientemente en sus clases. El alumno adulto de la escuela media también difiere en sus demandas, y sus posicionamientos y esto es algo a gestionar.

Por otro lado, y debido a los diferentes objetos de estudio de las carreras es probable que los residentes en su propio trayecto educativo no siempre se hayan enfrentado a esos perfiles de materias, y en el marco de la residencia se espera que logren adquirir el conocimiento y la flexibilidad necesaria para adaptarse rápidamente a esta diversidad de perfiles, paradigmas y contenidos, algo que sucederá en cuanto se enfrenten a la oferta laboral de cargos docentes.

No es posible, revisar en la residencia cada disciplina, pero sí se generan ejercicios para revisar diseños curriculares de media, contenidos mínimos de adultos y su reciente reconversión en CENS21, y estrategias de trabajo áulico.

La diversidad de objetos pedagógicos es también relevante con vistas a la futura planificación que deberá realizar el docente residente, ya que además de la demanda de intervención de la Universidad hay terceros interesados.

Se planteó anteriormente que existe una demanda directa al residente desde la Universidad. Existe también una demanda indirecta para su intervención, un interlocutor válido que es el docente a cargo del curso, interesado en finalizar su programa, cumplir con los requisitos institucionales, mantener su imagen en la institución y en términos generales colaborar con el residente. Esto se ha dado en prácticamente todos los casos. El estilo de docente a cargo del aula, que se encontrará también tiene relación con la disciplina que dicte y su propia disciplina de origen. Es notoria la diferencia de enfoque entre los docentes que dictan las tres materias. Es aún diverso el abanico de profesionales que se encuentran a cargo de éstas y por tanto sus perfiles profesionales. Aún dentro de la misma disciplina la diversidad de puntos de vista y planteos también es notoria, al menos entre las materias de Economía y Contabilidad, la Administración no representa en cambio tanta heterogeneidad en su dictado.

Por ejemplo, entre los docentes de Economía las diferencias políticas repercuten en contenidos que unos u otros consideran relevantes y el recorte que realizan del diseño curricular. Unos enfatizan los aspectos técnicos, y la supuesta objetividad de la ciencia, otros los aspectos sociales y la imposibilidad teórica de objetividad. Unos, buscan explicar los contenidos matemáticos en detalle, los gráficos, las inferencias y predicciones, la ciencia pura, los otros, los procesos económicos en relación

21 Los CENS son Centros Educativos de Educación media; actual reconversión de las escuelas de adultos, con menor carga horaria presencial y mayor flexibilidad en el formato de cursado. Las otrora escuelas de adultos, ser reconvierten así en CENS o se enfocan en una población de entre 15 y 17 años que, por sobreedad no accede a la escuela media.

a los sociales, políticos y económicos y seguramente describirán políticas en diferentes modelos de acumulación. Unos, tendrán un enfoque de clases sociales, otros enfatizarán en el agregado de individuos en la sociedad. En unos la historia es menos relevante en sus programas, al igual que las teorías, otros articulan sus problemáticas en torno a ella. La cátedra propone un análisis reflexivo de estos perfiles para poder generar el propio. Para dar un ejemplo, un profesor puede enfatizar en la distribución personal del ingreso, y otro en la distribución por factores, trabajo y capital. Ambos son válidos aunque parten de ideas diversas, y además se prioriza en función del tiempo.

La pregunta que surge aquí y que repetidamente hacemos a los residentes es *¿para qué enseñamos Economía? ¿y este concepto, para qué? Luego seguirán el cómo*, pero responder la primera pregunta suele generar modificaciones en las planificaciones. Un ejemplo: un contenido usual en todos los cursos es la elasticidad precio de la demanda. Quienes comprenden el tema pueden ser capaces de inferir posibilidades de la variación de precio posible para diferentes tipos de bienes en el caso de ser dueños de negocios, o como consumidores de su posibilidad de sustitución, o en el caso del Estado las posibilidades de recaudación por tipo de bienes. También es posible deducir relaciones entre mercados oligopólicos o monopólicos, las posibilidades de una pyme, etc. Un concepto potente pero que en ocasiones es reducido a sus aspectos matemáticos.

En cuanto a contabilidad, si bien más técnica, normada y por tanto, más homogénea, existen profesores que generan trabajos áulicos de proyectos anuales, simulando emprendimientos, y el residente debe acoplarse en cierta medida a ese proyecto aunque proponer algo propio.

Los diseños curriculares de Sistemas de información contable del año 2012 para la Provincia de Buenos Aires, plantean que:

"Los Sistemas de Información Contable son un conjunto de técnicas, procedimientos y recursos de los cuales se sirven las ciencias económicas, para intervenir en el mundo. Pero dicha intervención no se da en el vacío, sino que se realiza en un contexto social determinado. Las herramientas técnico-contables utilizadas por los profesionales de las Ciencias Económicas deben ser entendidas como una construcción social, una creación tecnológica humana apta para satisfacer necesidades reales de las personas, grupos y organizaciones.

La escuela tradicional alentó la instrumentalización de las herramientas contables y por lo tanto, la separación de lo social, repitiendo procedimientos mecanizados, desprendidos de los hechos económicos que son en realidad los que le dan sentido.

Los debates epistemológicos contemporáneos entienden a la contabilidad como una ciencia dinámica y que necesita de la transdisciplinariedad para poder desarrollarse en los contextos actuales complejos.

En el marco de una realidad con requerimientos diferentes, no alcanza la producción de datos cuantitativos ya que por sí solos no representan la situación de las organizaciones en su ambiente. Su interpretación y su análisis, también son un contenido a enseñar. No sólo la obtención, sino su producción ligada a un para qué, por qué, midiendo el impacto que esto puede generar. De aquí se deriva un necesario replanteo acerca de cómo entendemos la contabilidad: como una disciplina estrictamente normativa o como una ciencia inserta en el mundo de la economía, cuyos desarrollos teóricos, modelos e hipótesis pueden ponerse al servicio de la toma de decisiones individuales, familiares, empresariales o de un país".

Sin embargo existen diferentes visiones también muy marcadas que se trasladan a la efectiva implementación en el aula, más allá que los diseños sean prescriptivos, y que han estado presentes en las discusiones previas a la elaboración de los diseños curriculares del área. Quienes defienden una

contabilidad instrumental para el ejercicio laboral próximo, y en ese sentido se destacan ciertos contenidos como relevantes, por ejemplo liquidación de sueldos, o impuestos, u otras que pretenden un conocimiento más amplio y orientada a la continuidad de los estudios universitarios, o de simple conocimiento general tendiente a una mejor comprensión de la gestión empresarial en su conjunto.22

Existen a su vez docentes con mayor o menor propensión a la utilización de tecnologías en el aula, o con mayor tendencia a trabajar en forma grupal o individual. Existen docentes que prefieren el control de sus alumnos, y así se lo hacen saber a sus residentes, y otros que pretenden un clima de trabajo constante y de ayuda mutua.

Todas estas vivencias en su residencia deberán ser tenidas en cuenta y analizadas para poder construir el rol docente propio.

DEMANDAS Y MEDIACIONES EN LAS EXPERIENCIAS.

El residente deberá poder congeniar la demanda de la cátedra de la universidad con las posibilidades que le ofrece para negociar ese docente. Algunos docentes propondrán un trabajo más libre y otros no tanto, en suma, es deseable poder establecer una relación que sume a ambas partes, pero el residente deberá tener conocimientos, para indagar desde donde plantea la clase ese Profesor, y decidir su propio estilo, estableciendo sus deseos y límites éticos, políticos, y técnicos aunque sin generar rivalidad en ese sentido la supervisión propone recuperar la centralidad del conocimiento.

Respecto a la observación desde la cátedra, es realmente necesario reconocer que más allá del profesionalismo que debe imperar en el proceso así como el respeto por las ideas y valores ajenos, la completa objetividad es imposible y el observador también está imbuído de sus propios marcos y experiencias. Así lo reconocen Tschopp, Kolly-Ottiger y Monnier: «los valores, las ideologías, la experiencia cotidiana o la autorreferencia del supervisor influyen» (2008: 34). La cátedra por ejemplo propone a los alumnos la utilización de NTICs alentando a generar proyectos innovadores, colaborativos, y que propicien un aprendizaje reflexivo, aún en los aspectos técnicos, así como se apoya el enfoque crítico y reflexivo de los diseños curriculares del área vigentes desde 2012. En disciplinas como Administración de personal, en la educación de adultos, se sugiere el ponerse en el lugar de actual o futuro empleado, o quizás emprendedor, entendiendo los procesos de gestión, selección de personal, capacitación, y control, pero no pensando que los alumnos serán próximamente administradores, ya que en general aún no han ingresado siquiera al mercado laboral y provienen de sectores vulnerables; esto no implica desconocer algunos contenidos ni discriminarlos sino buscar un enfoque acorde al alumnado. En este sentido entendemos que debemos gestionar la polaridad entre las funciones de control y guía, que suponen alguna idealización de la figura docente y de ciertas conductas tomadas como correctas, y la de apoyo y reflexión, en la cual asumimos la posibilidad de descubrir nuevas o diferentes posturas, métodos e ideas. La clave es la escucha de las reflexiones sobre sus prácticas, sus percepciones, temores, resoluciones ad hoc, planes que funcionan y que no, motivos de interés o desinterés, y en particular sus expectativas respecto a la supervisión.

Los propios residentes tienen sus expectativas, que oscilan entre muy altas a casi inexistentes y generan demandas a la cátedra. Podemos hacer un paralelo con lo planteado por Puig (2009) para el caso de la supervisión en Trabajo Social. “Las expectativas teñidas de sentimientos idealizados del tipo «todo se arreglará sin esfuerzo», «la supervisión va a aportar todas las soluciones» o «nada depende de mí» resultan inalcanzables. No obstante, si son más razonables, las posibilidades de éxito

22 Para más detalles ver Sisti, P. 2018, op.cit. “quien describe cómo fue el proceso que diera origen a las materias de Economía del actual plan de estudios (curriculum)

son mayores.”. El énfasis en un buen diagnóstico, el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades, la responsabilidades en el cumplimiento de las tareas asignadas, apuntan a otorgar seguridades y empoderamiento y a que al momento de la observación de un otro supervisor el residente esté preparado, esto permite sentir al supervisor también como aliado en la construcción de conocimiento. Para esto desde esta supervisión pensamos en un enfoque posibilitador, antes que coactivo.

La institución que recibe al docente también plantea una demanda. En ese sentido una parte del objetivo de la supervisión de la práctica docente, es la promoción del cuidado profesional. Con este objetivo, la supervisión busca un objetivo adicional: promover mecanismos de autocuidado en los profesionales para prepararlos ante posibles situaciones de malestar producidas por encargos institucionales, a veces imposibles de satisfacer con los recursos disponibles o factibles de ser realizados bajo ciertos cuidados o seguimiento. También intenta prevenir los riesgos de intervenciones improvisadas cuando no se cuenta con la formación técnica necesaria para desempeñar una actuación pertinente y oportuna. En ese sentido, Tonón (2004) plantea una función adicional que aquí se comparte, como “estrategia para prevenir el síndrome de la quemazón”. Por ejemplo, es frecuente que un residente arribe a la institución y el docente a cargo sea un suplente, que no exista programa al cual adecuarse y deba gestionarlo o reconstruirlo por otros indicadores y presentarlo a la institución, que el docente a cargo falte con o sin aviso- pero sin que el residente sepa- y por cuestiones de tiempo se pida que gestione una clase sólo supervisada por su profesora, y alguien de la institución,- un preceptor por ejemplo-, asistir a una feria para la cual no se lo había preparado, o quizás que se desconozca el tipo de integración que tienen los alumnos o el proyecto institucional. Y los directivos esperan que el residente resuelva adecuándose al perfil de la escuela, y en ocasiones ciñéndose a un ideal de docente que refiere a viejos mandatos. El residente deberá prepararse para cierta imprevisión institucional, o al menos ausencia de comunicación. En ocasiones se suspenden clases, se modifican fechas, aparecen jornadas institucionales inesperadas y esto obliga a reprogramar planificaciones y encuentros.

Prepararse para la imprevisión, para situaciones difíciles e inesperadas como situaciones conflictivas que surgen, significa entender que es un entorno complejo, con múltiples demandas y que el trabajo docente es un trabajo “profesional” de compromiso y también político, aunque no un apostolado.

Otro aspecto a supervisar es el de las relaciones de los residentes con los alumnos y las que se generan en la intervención entre ellos. Hoy es cada vez más frecuente encontrar alumnos con proyecto de integración y articular con los docentes de la rama especial, generar estrategias para incluirlos en las clases es parte del rol docente, y es parte del proceso de análisis en la supervisión. “El alumno real es para los residentes un “sujeto inesperado” que los interpela. Ese “otro” tiene una conformación nueva, genera nuevas preguntas y porta especialmente nuevos padecimientos que se inscriben en una sociedad que no ha logrado resolver con certeza el problema de su propia integración” (Carballeda, 2007). Comprender a los alumnos, tener empatía, proponer y modificar actividades en busca de una mayor participación, y no desistir de integrar a quienes aparecen excluídos es parte de la actividad áulica y de nuestro rol de supervisión. Lograr un lugar en el aula es “la labor docente”. Para esto es necesario entender a la escuela como un híbrido entre una institución moderna con su rigidez y previsibilidad y la que lucha por adaptarse a nuevas realidades, menos predecible y lineal. Para esto se requieren propuestas creativas pero profundas y que apelen a la comprensión.

Respecto a las demandas de la pareja pedagógica un aspecto crítico es la relación intraequipo. La supervisión se apoya en ella, comprendiendo que el aprendizaje será mucho mayor entre ambos que en soledad. Esto es central en nuestros alumnos, ya que la característica del alumno de ciencias Económicas es generalmente de aprendizaje individual y por tanto la implementación no está libre de

tensiones. Este aspecto no es menor toda vez que en las escuelas cada vez más se requiere un trabajo conjunto, en departamentos, con colegas de otras áreas, en parejas pedagógicas en tutorías etc. El trabajo a realizar es individual pero también grupal, y en los encuentros y trabajos finales los propios alumnos evidencian haber subsanado dificultades a la hora de planificar, moderar su participación en pos de otro, colaborar en una explicación, o relegar algo que creen valioso pero que la pareja no comparte.

De la mediación que logre el residente entre las demandas hacia y de la universidad, el docente a cargo, la pareja pedagógica, los alumnos y la institución receptora dependerá parte del éxito de la residencia. De esto también dependerá el lugar que encuentre en el aula. La bibliografía acude al término "no lugar" para referirse a la situación ficticia que viven los residentes, que aún no son docentes, no tienen la autoridad ganada, que utilizan el lugar a préstamo del "profe", un pseudo rol… sin embargo, el lugar se construye y así se ha observado en los residentes cuando logran interpretar esas demandas y realizan un análisis de su propio proceso. Esto también implica reconvertir sus propias demandas en responsabilidad, equivocándose a veces, mejorando siempre, comenzando a transitar un camino hacia ese nuevo rol.

PALABRAS FINALES:

Se ha sintetizado el trabajo en supervisión de residentes docentes en Ciencias Económicas como un tipo de intervención basada en algunos parámetros:

El estar centrada en los conocimientos, el entender que toda evaluación de proceso tiene sus propias subjetividades pero es necesario ser honesto con lo esperado de la residencia, la flexibilidad y el enfoque situado en los sujetos que aprenden.

La supervisión de esta residencia a la vez incluye funciones diversas, que no sólo implican el control para la acreditación de la materia, sino el cuidado, la guía y asesoramiento con sugerencias, estímulos, simulaciones de clases, y reflexionando con las parejas pedagógicas sobre sus experiencias áulicas y las de sus compañeros.

La supervisión a su vez busca producir una inmersión en la profesión, colaborar en el debate al propio rol de docente, y particularmente de Ciencias Económicas, para ello se sostiene como necesario adaptar y actualizar conocimientos, rediscutir los propios marcos, identificar posturas y perfiles de los docentes a cargo del aula, aunque también de los materiales del nivel a los que accede y propone para alumnos, para poder establecer las propias potencialidades de su accionar, aunque también los límites éticos, políticos y pragmáticos que cada residente establece. El acompañamiento busca también poner en discusión las demandas de los propios residentes, atendiéndolas, proponiendo alternativas, empoderándolos para que el proceso sea propio también.

Así también se tiene especial cuidado en lograr que los alumnos universitarios residentes puedan sortear algunas barreras, que tienen que ver con ingresar en mundos sociales y económicos distantes, enfrentarse a alumnos integrados, escuelas lejanas, con prevalencia de pobreza, o bien, de alto nivel socioeconómico en los que el perfil de "gestión" también tiene sus particularidades, conocimientos diversos a los que traían consigo, y que buscan la configuración de un nuevo rol. Rol que si bien tiene paralelos con otras profesiones docentes, requiere un análisis particular por las características propias de las Ciencias Económicas.

REFERENCIAS

Carballeda, A. 2007. Escuchar Las Prácticas. La Supervisión como proceso de análisis de la Intervención en lo social. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Carballeda, Alfredo. 2013. "La intervención en lo social como proceso" Ed. Espacio. Buenos Aires.

Cruz, S. Política y práctica de la supervisión del trabajo social escolar en Puerto Rico: Lineamientos para construir propuestas alternas. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 6, V4 (2007), pp. 67 -91. En http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/337/n6_v4pp67_91.pdf

Córdoba, M y otros. 2015. El curriculum de la formación de profesores de ciencias económicas en la universidad. relatos de experiencias de prácticas docentes en la educación de jóvenes y adultos. Primer congreso internacional en formación del profesorado. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/cordobam.pdf

Ministerio de Educación. Diseños curriculares de la Provincia de buenos Aires. En:http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_orientadas_de4anio/economia_y_administracion/los_sistemas_de_informacion_contable.pdf

Puig cruells, C. 2009. La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales. Universitat Rovira I Virgili. En: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8438/Tesi.pdf?sequence=1

Richini, S.1996. Selección de Personal. 1996. cap. 2.

Robles C. "Supervisar ¿para qué? Lo oculto tras la resistencia. 2011. Buenos Aires. Ed. Espacio. 2011.

Sisti, P. 2017. Jornadas de enseñanza de la Economía. Universidad Nacional General Sarmiento. (En prensa) "¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense."

Tonon, G; Robles, C y Meza, M. 1993. "La supervisión en Trabajo Social". Buenos aires. Espacio Editorial.

Uso de indicadores psicométricos para la optimización de cuestionarios. Experiencia en la evaluación de los estudiantes de Estadística I

Eje temático: Relato de Experiencia – Evaluación

Materia / Comisión de referencia: Estadística I

Norma Patricia Caro; María Inés Ahumada y Verónica Arias pacaro@eco.unc.edu.ar; ahumada.mi@gmail.com; veroarias1@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN:

La evaluación de los estudiantes es un aspecto importante en el proceso educativo y el contexto cambiante en el que éste último se desarrolla motiva a los docentes a buscar estrategias innovadoras para hacer más eficiente dicha tarea.

A partir del año 2016 se comenzó a evaluar a los alumnos desde la virtualidad, haciendo uso intensivo de los cuestionarios Moodle. La finalidad de tal innovación fue complementar las evaluaciones escritas tradicionales con otras instancias evaluativas intermedias. Los cuestionarios utilizados son analizados periódicamente en base a las opiniones de los alumnos y a los indicadores psicométricos brindados por la propia plataforma Moodle.

El objetivo del presente trabajo es compartir la experiencia, tanto de la implementación de instancias evaluativas intermedias en un contexto de masividad, como de análisis y mejora de los cuestionarios mediante los indicadores provistos por la propia herramienta.

Se logra, con esta experiencia, un impacto positivo, motivando a los alumnos a dar mayor continuidad al proceso de aprendizaje y obteniendo mejoras cualitativas en sus rendimientos finales. Asimismo, los indicadores psicométricos reportados por el módulo de estadísticas de Moodle permiten detectar fácilmente las debilidades del instrumento, que derivan en múltiples estrategias para realizar ajustes e incrementar la calidad de este.

Palabras Clave: Cuestionarios – Fiabilidad – Evaluación formativa – Estadística – Moodle

1. CONTEXTO

La experiencia de enseñanza-aprendizaje que se presenta, fue desarrollada dentro de los cursos de Estadística previstos en el Ciclo de Formación Básica Común del actual plan de estudios de La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de la asignatura Estadística I, que cuenta con 250 estudiantes en promedio, por año y abarca conceptos básicos de Estadística Descriptiva, Introducción a la Probabilidad, Modelos de probabilidad y Distribuciones en el muestreo. La Estadística es una de las disciplinas que puede ser aplicada al estudio metódico de problemas de los más diversos campos de las ciencias económicas. Se apoya en el uso de software estadístico, indispensable para el manejo de bases de datos.

A partir del año 2016 se planificó incorporar cuatro instancias de evaluaciones individuales, presentadas a los alumnos como “Autoevaluaciones” no obligatorias, con recompensa de puntaje, que se adiciona a la nota de cada prueba parcial. Estas instancias se pensaron también como herramientas para motivar al alumno a apropiarse de los contenidos, de manera paulatina a lo largo del cursado y evitar que el momento dedicado al estudio se acote a los días previos a cada parcial.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El equipo docente recorrió las siguientes etapas para la elaboración de un instrumento de evaluación: Preparación, Aplicación, Valoración y Devolución. El desafío fue repensar esas instancias pero en el contexto de la virtualidad. La etapa de “Preparación” implicó investigar en las alternativas de construcción del “Banco de Preguntas" en la plataforma Moodle, definir la creación de las categorías que agrupen las preguntas conforme a los contenidos de la asignatura. Es importante la organización del banco de preguntas porque permite la reutilización de las mismas. Se exploró también la posibilidad de crear cuestionarios a partir de una mezcla aleatoria de preguntas de diferentes categorías, dando como resultado exámenes diferentes sobre un mismo conjunto de temas predefinidos. La etapa de “Aplicación” del instrumento, requiere también prever aspectos operativos vinculados a decidir la manera en la que el alumno responderá el cuestionario. Por la cantidad de alumnos que cursan habitualmente la asignatura y la escasez de computadoras disponibles dada la masividad, se realiza una inscripción previa de aquellos que deseaban responder el cuestionario. Dado el carácter de “evaluación sumativa” otorgado a estos cuestionarios, los alumnos realizaron la actividad en aulas informáticas de la Facultad, de manera individual. Se restringió la posibilidad de responderlo, únicamente en la Facultad, aprovechando las medidas de seguridad informática del apartado de restricciones extras para los intentos que tiene Moodle. Las etapas de valoración y devolución son amplias y fácilmente aplicables en los cuestionarios de Moodle, ya que cuenta con herramientas para diseñar la retroalimentación que puede ser global para cada ítem o individual para cada respuesta posible al ítem. Por ejemplo, ante una pregunta con cinco alternativas de respuesta (sólo una correcta), es posible incorporar un comentario global sobre el tema que se evalúa en el ítem o pregunta que será visualizado por el alumno, independientemente de la alternativa que seleccionó. El esmero en completar de manera clara esta información representa un aporte sumamente valorado por el estudiante, porque le permite comprender mejor cuál fue su error, o bien reforzar el concepto o contenido del ítem cuando responde correctamente la pregunta. El acceso a esta devolución, sobre el resultado del cuestionario respondido, se habilita inmediatamente después de que el alumno lo finalice.

Por último, luego de concluida la evaluación, se puede volver a consultar en cualquier momento el cuestionario con el objetivo de “aprender del error” y prepararse mejor para la instancia del parcial obligatorio para aprobar el curso.

3. RESULTADOS

La implementación de los cuestionarios llevó a una segunda etapa, que fue medir la eficiencia del instrumento de evaluación, es decir medir qué tan confiables resultaron y si sirven realmente para evaluar y discriminar a los estudiantes en términos de su aprendizaje.

3.1 Revisión del cuestionario

Las sucesivas aplicaciones de los cuestionarios permiten avanzar sobre nuevas etapas de revisión, apelando a las herramientas que proporciona la propia plataforma Moodle, en este caso se usó el reporte de estadísticas del cuestionario. A través del cálculo de indicadores psicométricos se evalúa el cuestionario en dos aspectos. Uno de ellos está referido a características del mismo en su conjunto, como instrumento de evaluación y el otro aspecto apunta a analizar individualmente cada una de las preguntas que lo conforman. A través de la interpretación de estos indicadores psicométricos que se presentan en el "Reporte de estadísticas de examen", se pretende aprovechar el potencial de este recurso, proponiendo ajustes de diseño fundamentados en análisis cuantitativos objetivos.

En los Cuadros 1 y 2 se presentan los resultados para cada ítem o pregunta para un cuestionario del año 2016 y uno mejorado del año 2017, respectivamente, resaltando los valores no adecuados en cada caso. Estos reportes son generados de manera automática para cada cuestionario que haya sido respondido por un grupo de alumnos en una misma instancia. En esta experiencia sólo tienen la posibilidad de resolverlo una vez (por el carácter de evaluación sumativa). En el reporte se muestra una descripción del comportamiento individual de cada ítem, en el contexto global del cuestionario. Luego, analizando la valoración de comportamiento del ítem, es posible identificar una posible acción a realizar en cada pregunta con el objetivo de mejorar la calidad del cuestionario.

Entre los indicadores más relevantes, se mencionan:

El **Índice de Facilidad o índice de Nivel de Dificultad** es la puntuación promedio de los alumnos en el ítem, es igual al porcentaje de aprobación de los ítems sobre el total de intentos del mismo. Los índices de facilidad entre 30% y 70% suelen aportar diferencias importantes entre el nivel de conocimiento, habilidad y preparación entre los alumnos.

El **Índice de discriminación y Eficiencia de discriminación** mide la correlación entre las calificaciones ponderadas en la pregunta y las del resto del examen. Revela qué tan efectivo es el ítem para clasificar o separar a los alumnos que poseen un mayor grado de conocimiento de los que poseen un grado menor. Para el índice de discriminación los valores adecuados van entre el 30% y el 50%, y si son mayores al 50% son muy buenos. Para la eficiencia discriminativa, más del 50% es un valor óptimo.

Cuadro 1: **Comportamiento individual de cada ítem- Cuestionario 2016**

Ítem/Pregunta	Índice de dificultad (30% - 70%)	Índice de discriminación (más del 30%)	Eficiencia discriminativa (más del 50%)
1	25,40	13,71	20,29
2	28,57	16,20	21,96
3	7,94	7,92	16,79
4	84,13	41,60	60,95
5	47,62	49,83	60,30
6	44,44	15,07	18,36
7	52,38	15,45	17,75
8	71,43	32,54	40,91
9	26,98	2,49	3,57
10	42,86	43,32	54,63
11	39,68	24,95	32,01

Por ejemplo, para el ítem Nº4 se podría revisar y aumentar el nivel de dificultad,-reformulando el enunciado o por medio de las alternativas propuestas. Notar que preguntas como el ítem Nº3, que resultó con bajo nivel de dificultad y al mismo tiempo con baja eficiencia discriminativa, también debería revisarse. Realmente las alternativas para optimizar cada ítem son amplias y requieren de cierta dedicación para que efectivamente los ajusten redunden en mejoras de los indicadores psicométricos.

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir de los ajustes aplicados a los ítems del cuestionario anterior, que se refieren a una mejor formulación de las preguntas.

Cuadro 2: Comportamiento individual de cada ítem- Cuestionario 2017

Ítem/Pregunta	Índice de dificultad (30% - 70%)	Índice de discriminación (más del 30%)	Eficiencia discriminativa (más del 50%)
1	65,63	63,83	67,86
2	53,13	57,34	69,24
3	59,38	77,49	88,61
4	62,5	82,82	91,06
5	40,63	51,96	69,84
6	46,88	58,81	74,83
7	66,67	91,75	96,99
8	15,63	35,01	73,70
9	59,38	81,98	93,16
10	65,63	88,91	95,52

3.2 Estadísticas globales del cuestionario

El reporte estadístico incluye también información general del cuestionario, en el que se hace una valoración global en la que influyen aspectos como la cantidad de alumnos que respondieron, la extensión del instrumento en cuanto a la cantidad de ítems que lo conforman e incluso la ponderación que se le asigna a los ítems al realizar el diseño del mismo. En el Cuadro 3 se muestran de manera comparativa, los resultados de ambos años.

Cuadro 3: **Información general sobre el cuestionario - Años 206 y 2017**

Nombre del cuestionario	Grupo 3 Año 2016	Grupo 3 Año 2017	Indicador de Referencia
Nombre del curso	Estadística I	Estadística I	
Número de primeros intentos	63	29	
Número total de intentos	63	32	
Promedio de los primeros intentos	42,86%	54%	
Promedio de todos los intentos	42,86%	54%	**promedio de 50% a 75%**
Calificación media de los últimos intentos	42,86%	57%	
Calificación media de los mejores intentos	42,86%	57%	
Calificación media (de todos los intentos)	45,45%	70%	
Desviación estándar (para todos los intentos)	19,55%	36%	
Asimetría de la distribución de puntuaciones (para todos los intentos)	-0,2388	-0.56	
Curtosis de la distribución de puntuaciones (para todos los intentos)	-0,9296	-1.36	
Coeficiente de consistentia interna (para todos los intentos)	56,10%	92%	**>80%**
Ratio de error (para todos los intentos)	66,26%	29%	**<50%**
Error estándar (para todos los intentos)	12,96%	11%	**entre 5% y 8%**

A continuación, se interpretan los principales estadísticos obtenidos:

El **promedio de intentos** fue del 42,86% y 54% respectivamente. Este valor es la media aritmética de las calificaciones obtenidas por los alumnos que finalizaron el cuestionario. Los valores fuera de los límites de referencia sugieren repensar la evaluación (Valores de referencia: 50% - 75%).

La **calificación media** (de todos los intentos) fue del 45,45% en 2016 y 70% en 2017. Bajo este título Moodle reporta el valor de la Mediana de las calificaciones. Es decir, es el valor central de la distribución. Entonces su interpretación es que la mitad de los alumnos obtuvieron una calificación inferior al 70% y el 50% restante, alcanzaron una calificación mayor que 70%, por ejemplo para el valor de 2017.

La **asimetría** de la distribución de puntuaciones (para todos los intentos), se trata de una medida de la asimetría de la distribución de calificaciones. Los valores positivos indican presencias de unos pocos valores de calificaciones altas y los coeficientes negativos indican presencia de pocos valores bajos y calificaciones concentradas en valores altos de la escala. En esta oportunidad el valor es de -0,23 y -0,56.

La **curtosis** de la distribución de puntuaciones (para todos los intentos). La Curtosis (0,92 y -1,36) es una medida de forma e indica que tan aplanada es la distribución. Un coeficiente de curtosis mayor que 1 puede indicar que el cuestionario no está discriminando muy bien entre los alumnos muy buenos (o los muy malos) y aquellos que se ubican en el promedio.

El **coeficiente de consistencia interna** Alpha de Cronbach (para todos los intentos). Es deseable alcanzar valores mayores que 0,70 (Acock, 2013), ya que un valor bajo indica, o bien que algunas de las preguntas no son muy buenas para discriminar entre alumnos con diferentes niveles de conocimiento del tema que se evalúa y por esto las diferencias entre las puntuaciones totales están más bien asociadas al azar; o bien puede revelar que algunas de las preguntas están funcionando con una calidad diferente al restos de los ítems, provocando que el examen en su conjunto no sea homogéneo. Se acepta que si el valor del coeficiente es inferior a 64%, el examen completo es

insatisfactorio, y en nuestro caso se obtuvo, en la primera ocasión, en 2016, un 56,1%. Luego de revisar el instrumento y de corregirlo, se llega al 92%, al año siguiente.

El **Ratio de error** (para todos los intentos) arroja un valor del 66,26% en la primera ocasión y luego disminuye al 29%, en la segunda. La tasa de error debe ser baja y se debe a efectos aleatorios en lugar de diferencias auténticas en la habilidad entre los estudiantes.

3.3 Valoración de los cuestionarios por parte de los alumnos

También se invitó a los estudiantes a manifestar los aspectos positivos y negativos de los cuestionarios, a través de una encuesta, lo que se ve reflejado en las figuras 1 y 2.

Figura 1. Palabras representativas de aspectos positivos y principales frases

- Sirven mucho al momento de un repaso previo para saber en qué temas debemos reforzar para el parcial

- Ayuda a autoevaluarse, y después poder reforzar los conocimientos.

-Los cuestionarios permiten que llegues con los tiempos de estudio e incentiva a los estudiantes a esforzarse más, para tener mejores calificaciones y poder llegar a la promoción indirecta.

Figura 2. Palabras representativas de aspectos negativos y principales frases

- Que algunas preguntas eran confusas

- Quizás las preguntas del cuestionario no se plantean de la misma manera en las clases de la materia

-No se asemejaba al parcial

- Muy diferente al parcial y mucho más corto

-Mayor cantidad de preguntas

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se encontraron evidencias sobre el impacto en el proceso de aprendizaje que tiene la aplicación de los cuestionarios de Moodle debido a que los estudiantes manifestaron satisfacción en la realización de dichas actividades previas a las evaluaciones parciales, lo que motiva a continuar mejorando la propuesta de enseñanza y medir los resultados en los exámenes finales. Si los resultados de estas evaluaciones no son satisfactorias, tal vez no se deba sólo a conocimientos no aprendidos sino a un instrumento no confiable para evaluarlos. Dentro de las buenas prácticas de enseñanza está el mejoramiento y el diseño de los cuestionarios para evaluar en la virtualidad, considerando un análisis de medidas psicométricas similares a las presentadas en este trabajo para fundamentar objetivamente tales mejoras. Se logró aprovechar el enorme potencial latente en los cuestionarios que se presentan a los alumnos como una instancia de autoevaluación, en el sentido de que se espera que sean un reflejo de cómo se están preparando para las instancias de evaluación y de esta manera aprender la asignatura.

5. REFERENCIAS

Blanco, M., & Ginovart, M. (2012). Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *9*(1).

Brink, R., & Lautenbach, G. (2011). Electronic assessment in higher Education. *Educational Studies*, *37*(5), 503-512.

Crews, T. B., & Curtis, D. F. (2011). Online course evaluations: Faculty perspective and strategies for improved response rates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(7), 865-878.

Daly, C., Pachler, N., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 619-636.

Delgado García, A. M., & Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *3*(1).

Ferrão, M. (2010). E-assessment within the Bologna paradigm: evidence from Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(7), 819-830.

Graff, M. (2003). Cognitive style and attitudes towards using online learning and assessment methods. *Electronic Journal of e-learning*, *1*(1), 21-28.

Iglesias Rodríguez, A., Olmos Migueláñez, S., Torrecilla Sánchez, E. M., & Mena Marcos, J. J. (2014). Evaluar para optimizar el uso de la plataforma moodle (studium) en el departamento de didáctica, organización y métodos de investigación. *Tendencias pedagógicas*.

Llorente Cejudo, M. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar*, *15*(28).

Martín Galán, B., & Rodríguez Mateos, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma Moodle. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, *15*(1).

Steegmann, C., Huertas, M. A., Juan, Á. A., & Prat, M. (2008). E-learning de las asignaturas del ámbito matemático-estadístico en las universidades españolas: oportunidades, retos, estado actual y tendencias. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *5*(2), 1-14.

San Martín, E. (2004). Elementos de Psicometría- Teoría de Medión, Teoría Clásica de Test y teoría de Respuesta al Ítem. *CLATSE VI Sexto Congreso Latioamericano de Sociedades Estadísticas. Departamento de Estadística - Pontificia Universidad Católica de Chile*.

MESA 5 – ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Moderadoras: Flavia Ferro y Vanesa Guajardo Molina

Presentación

En la mesa n° 5 se presentaron cinco trabajos correspondientes al eje *Estrategias de enseñanza*. Aquí los expositores describieron, analizaron y reflexionaron acerca de diferentes experiencias de enseñanza en aulas universitarias de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Presentación de las ponencias

El Desarrollo de Materiales de Estudio en la Presencialidad. *Mgter. Shirley Saunders - Lic. María Laura David*

En este trabajo, la cátedra Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) reconoce la problemática que reviste el material teórico ofrecido a sus estudiantes y, partir de allí deciden seleccionar y reorganizar el contenido, desarrollando un nuevo material educativo más adecuado a las necesidades de los alumnos. Para este objetivo parten de diferentes acciones. Sostienen su diseño haciendo foco en la construcción de redes por parte del estudiante para el logro de aprendizajes significativos.

Reflexiones y aprendizajes sobre la producción de un Micromaster On-line, masivo y abierto. *Gerardo Heckmann; Milena Barboza; Jennifer Cargnelutti; Marcos Oviedo*

La experiencia relata la creación de un Micromaster en Gestión de Servicios para la plataforma educativa EdX (UNCórdobaX). El objetivo del Micromaster es crear un Curso Online, Masivo y Abierto (por su sigla en inglés MOOC), para el reconocimiento y comprensión de los desafíos inherentes a la gestión y prestación de servicios de calidad.

La virtualidad: un desafío para el ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. *Claudia De Paolis* y *Claudia Malamud*

Las ponentes describen cómo, a partir del ciclo lectivo del año 2016, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Mar del Plata, se implementa el cursado de los Trayectos Formativos correspondientes al ingreso con dos modalidades presencial y virtual.

¡Buena Noticia!!:" Hay otros modos de enseñar y aprender" *Silvina Lencisa*

Esta experiencia es el resultado de reflexiones obtenidas a partir de la participación que tiene la ponente como tutora en el primer módulo del Programa de Iniciación a la Docencia (PID). El interés reside en mostrar aspectos que se entretejieron en la puesta en marcha de la propuesta formativa a través de la participación de los cursantes, el rol del tutor el equipo interdisciplinario y las actividades planteadas para lograr los objetivos.

Propuesta didáctica con TICs en Matemática Financiera. Un análisis de la experiencia en primera persona. *Mónica García*

Esta experiencia relata el modo en que la cátedra de Matemática Financiera asume el desafío de incluir contenidos de actualidad que muestran la relación que tiene la materia con la práctica profesional en la clase A través del formato taller se proponen despertar el interés, motivar y propiciar en los estudiantes diversas instancias de aprendizaje.

Síntesis de los principales aportes

Los expositores y asistentes, en diálogo fructífero, han recuperado aspectos valiosos de las prácticas docentes, como así también han problematizado y evaluado diferentes características propias del contexto masivo de las aulas universitarias en universidades públicas.

Algunos de los aportes y discusiones que se presentaron en el diálogo:

- ✓ La necesidad de crear vínculos con los estudiantes que contribuyan a procesos de interacción y socialización.
- ✓ Humanizar la enseñanza.
- ✓ La producción de materiales educativos que se adecuen a las necesidades de nuestros estudiantes.
- ✓ La incorporación de entornos virtuales para ampliar las condiciones de acceso y permanencia en la universidad.
- ✓ La necesidad de involucrar a los estudiantes en los contenidos vinculándolos con la vida cotidiana y profesional.
- ✓ La exploración y elaboración de novedosos dispositivos de enseñanza abiertos, masivos y online.

¡Buena Noticia!!:" Hay otros modos de enseñar y aprender"

Eje Temático: 1. Relato de experiencias. Complementariedad con la virtualidad

Silvina Lencisa slencisa@gmail.com

RESUMEN

Esta presentación es el resultado de reflexiones obtenidas a partir de la participación como tutora en el primer módulo del Programa de Iniciación a la Docencia (PID), implementado por el Área de Formación Docente y Producción Educativa (Fype), para la formación de adscriptos de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC). El programa consta de diferentes módulos con temáticas distintas, un taller, dos seminarios y conferencias. En el 1er módulo "Aprender en la Universidad", en la que me he desempeñado como tutora, se aborda la conformación y las particularidades del sujeto que aprende en nuestra universidad y los procesos que se ponen en juego para hacerlo. Este escrito relata- a través del Modelo de Comunidad de Indagación (The Community of Inquiry Framework) desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000)- la manera en que se fue configurando una comunidad de aprendizaje entre los profesores adscriptos destinatarios, creando un ambiente de estudio colaborativo en el entorno virtual del aula. El relato se organiza a partir de tres elementos interdependientes entre sí que ofrece el modelo teòrico: la presencia social, la presencia docente y la presencia cognitiva.

El interés reside en mostrar aspectos que se entretejieron en la puesta en marcha de la propuesta formativa a través de la participación de los cursantes, el rol del tutor y equipo interdisciplinario y las actividades planteadas para lograr los objetivos, en cada una de las instancias compartidas en esta experiencia.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje - presencia social - presencia docente - presencia cognitiva

CONTEXTO

Impulsado por la Secretaría académica de la facultad, con el objetivo de crear un espacio de formación para adscriptos, futuros docentes de la Facultad, el Área de Fype pone a disposición éste programa, que como se mencionó anteriormente está compuesto de:

Módulo Nº 1: Aprender en la Universidad. Procesos cognitivos y desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Aprendizaje orientado a la acción profesional (Aprendizaje colaborativo / Aprendizaje basado en problemas). Construcción de subjetividades, identidad juvenil y ser estudiante universitario.

Módulo Nº 2: Ser profesor en la FCE. Enfoques, prácticas, metodologías y estrategias. Comunicación y dinámica grupal. Diseño de secuencias didácticas (Trabajos por proyectos, metodología de casos y resolución de problemas).

Módulo Nº 3: Tecnologías en la enseñanza universitaria. Uso de tecnologías en el aula presencial. Diseño de materiales educativos digitales. Estrategias de búsqueda y lectura crítica de la información

en soporte digital. Repositorios digitales - Conocimiento abierto. Aplicaciones web para el aprendizaje.

Módulo Nº 4: Educación a Distancia en la FCE. Diseño de ambientes virtuales para enseñar y aprender. Elaboración de actividades y consignas en entornos virtuales.

Propuestas de interacción. Seguimiento de los estudiantes. Metodología de la FCE. Taller: Diseño mi aula virtual. Elaboración y producción de una propuesta educativa que integre un ambiente virtual para la materia en la que se integra el adscripto a través del uso de Moodle.

Seminario 1: Proyectos de Extensión en la FCE. Vínculo Universidad-Sociedad.

Seminario 2: Investigación en la FCE. El vínculo Docencia-Investigación-Extensión

Carga horaria total: 230 horas.

Carga presencial: 55 horas

Carga horaria a distancia: 175 horas

Carga horaria del módulo: 40 horas.

Carga presencial: 6 horas

Carga horaria a distancia: 34 horas

Cabe recordar que el presente trabajo trata sobre la implementación del Módulo Nº1: "Aprender en la universidad". El cual se planteó como una metáfora en la que los integrantes del equipo de trabajo, (tutores, comunicadores, pedagogos, profesores contenidistas) junto a los participantes fuimos parte de una tripulación, a bordo de un transbordador espacial a lo largo de un vuelo (curso) con distintos tipos de ejercicios y misiones (Actividades), para las cuales contaban con herramientas (distintos materiales multimedia seleccionados). El vuelo compuesto de tres tramos (unidades) tenía un recorrido flexible adaptable a una modalidad a distancia en la que cada uno elige realizarlo de manera particular, haciendo altos, profundizando, volviendo sobre sus pasos, según sus necesidades e intereses. Para concluir con un trabajo o misión Final.

Participantes: los grupos se conformaron con egresados de las diferentes carreras, en general de las ciencias económicas y estudiantes, todos ellos adheridos al régimen de adscripción de diferentes cátedras, algunas más orientadas a la administración, como Principios de administración o Administración financiera y otros de Historia, Contabilidad, Estadística, Ciencias sociales entre otras. Al ser estudiantes y graduados también se contó con participantes de edades diferentes.

Equipo de Trabajo interdisciplinario: Pedagogos, Especialistas en Tecnología educativa, Profesores especialistas encargados de contenidos, Tutores profesores de la facultad, Comunicadores, Diseñadores.

Materiales: Audios, entrevistas, textos académicos, artículos periodísticos o de divulgación

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Bajo el modelo de Comunidad de Indagación desarrollada por Garrison y Anderson (2000) en la propuesta educativa que se relata se pueden advertir tres elementos que se relacionan entre sí: la

presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Cada una de las presencias cumplen determinadas funciones, según los elementos, roles y etapas que las componen.

La **presencia social** es la habilidad de los participantes de la comunidad de proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado, para ello puede evaluarse la comunicación afectiva, como expresan las emociones, el agradecimiento, el estado de ánimo, también el grado de apertura , es decir, si citan o se refieren a los demás participantes, si hacen preguntas, expresan acuerdos o aprecio entre ellos o como se utiliza la comunicación para la unión del grupo con pronombres , etc.

Por otro lado la **presencia cognitiva**, se genera a través de un proceso de cuatro fases: *Detonación o activación* en donde las actividades deben presentar problemas novedosos, que despierten interés, curiosidad o duda y que propicien así la participación, *Exploración* que implica buscar ideas, información relevante, nuevas posiciones o perspectivas, luego la fase de *Integración* donde se construye el conocimiento activamente mediante acciones tales como integración, intercambio con otros, ejercitación, síntesis, etc y por último *Resolución* que implica la evaluación de la viabilidad de la solución que puede presentarse de diferentes maneras por ejemplo defensa ante los demás, implementación de la alternativa elegida como solución, etc . En estas últimas etapas del proceso se desarrollan principalmente habilidades de orden superior de pensamiento.

Finalmente, **la presencia docente** es aquella que está presente a través de la facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales que hace el docente, con el propósito de lograr resultados valiosos y significativos. la presencia docente se materializa a través de la voz del tutor, quien muchas veces no es una sola persona, sino un equipo que interviene. La presencia docente actúa facilitando, moderando y encauzando los discursos teóricos de los estudiantes, también es quien regula los acuerdos y desacuerdos animando y promoviendo debates evaluando permanentemente el proceso y el curso que va tomando las evidencias de una presencia cognitiva.

A continuación, se intentará mostrar cómo, a través de diferentes acciones (el desarrollo de actividades, decisiones, intervenciones, etc.), los estudiantes conforman una comunidad de aprendizaje a partir de tres elementos interdependientes: presencia social, presencia docente y presencia cognitiva.

Se han seleccionado dos acciones en donde cada uno de estos elementos (presencia social, presencia docente y presencia cognitiva) puede apreciarse con mayor claridad.

CREAR UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. PRESENCIA SOCIAL, PRESENCIA COGNITIVA Y PRESENCIA DOCENTE

Una de las primeras actividades que se llevó adelante fue una **instancia de presentación.** Cada estudiante se presentó en un mural interactivo mencionando su nombre, actividad, cátedra de procedencia, contaron sus pasatiempos, incorporaron fotografías, videos, etc. si así lo deseaban. Con esta actividad comenzó a tejerse la **presencia social** los participantes se conocieron y reconocieron favoreciendo la comunicación y el sentido de pertenencia a ese ámbito de estudio que comenzaba a crearse. El docente/tutor en este caso fue el anfitrión del espacio realizando primero su presentación, y materializando la **presencia docente,** tratando de crear un clima de confianza, recibiendo a cada participante con un saludo y comentando cada una de sus presentaciones, motivando la relación entre los cursantes, buscando similitudes en formación o intereses y propiciando la comunicación entre todos. T Al finalizar esta instancia pudo apreciarse la manera en que los estudiantes se apropiaron de la metáfora de “viaje espacial” en donde se erigía la propuesta formativa. De esta manera tanto el

tutor como los participantes comenzaron, en palabras recuperadas de las intervenciones a “subirse a la nave” y a “conocer a los tripulantes” .

Si bien ya se ha explicado anteriormente que los tres elementos se imbrican, veamos como adquieren juntos la potencia para “crear comunidad”.

Un momento interesante para observar, en donde se hace evidente la presencia cognitiva es el desarrollo de la siguiente actividad:

Primera misión a bordo de la nave

PRIMER PASO

a) Elige una de estas tres opciones:

- Aprender a cultivar orquídeas
- Aprender a cocinar un plato gourmet: Ratatouille
- Aprender a diferenciar cervezas artesanales

b) De la siguiente lista, identifica los movimientos del pensamiento que pondrías en juego en el aprendizaje del tema elegido (pueden ser algunos o todos), estos son:

Observar de cerca y describir que hay ahí. Construir explicaciones e interpretaciones.

Razonar con evidencia. Establecer conexiones. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas. Captar lo esencial y llegar a conclusiones. Preguntarse y hacer preguntas. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

SEGUNDO PASO

Compartí tu estrategia para aprender en el Foro "¿Todos aprendemos igual?". Tu producción puede tener el formato que desees siempre y cuando queden claros los movimientos del pensamiento y las acciones a desarrollar. Publícala entre el 23 de mayo y el 5 de junio.

TERCER PASO

Luego de leer las estrategias de aprendizaje de tus compañeros pensá: ¿Qué semejanzas y diferencias puedes observar si las comparas con tus propias estrategias? Compartí tu respuesta en el foro entre el día 5 y 12 de junio.

Esta actividad apuntaba a reconocer los propios procesos cognitivos y la manera en que se desarrolla el pensamiento crítico, creativo y reflexivo frente a un nuevo desafío, ante algo desconocido. La resolución de esta actividad requería, para las distintas etapas, que los estudiantes pongan en evidencia otro elemento del *modelo de Comunidad de Indagación*, **la presencia cognitiva,** presencia que se hace evidente o no, (y eso también forma parte de la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes) en las diferentes intervenciones. Esta trama que se entreteje, en la elaboración del ejercicio no puede pensarse separada de una fuerte **presencia docente** que es la que regula las aportaciones para que las experiencias personales de cada participante decanten en una conceptualización e interpretación propias de un proceso cognitivo que busca, desde el autoconocimiento y la experiencia personal hacer un anclaje en los componentes teóricos de la propuesta formativa.

Que todo el ejercicio transcurra en un espacio "público" como el de un foro virtual adquiere otro matiz, la **presencia social** también implica la posibilidad de compartir con otros la manera en que yo, como estudiante, puedo reconocerme en mi modo de aprender y reconocer también a los demás como sujetos con sus propios procesos, tiempos y sentires.

RESULTADOS

Durante el año 2018 cursaron y aprobaron el módulo "Aprender en la Universidad" aprobaron 27 adscriptos. La evaluación se realizó de manera continua durante el proceso, considerando los diferentes aspectos detallados a continuación para lograr la acreditación del Módulo

- ✓ La participación en espacios de comunicación y trabajo colaborativo del aula virtual
- ✓ La aprobación de las actividades de aprendizaje (3 Misiones)
- ✓ La aprobación de la misión final

Más allá de la ponderación cuantitativa, un análisis cualitativo demuestra que los aspectos sociales y cognitivos también fueron evolucionando en general a lo largo del cursado, logrando mejor y más fluida comunicación, con intervenciones en foros y documentos elaborados desde una postura crítica, mostrando un trabajo creativo, basado en el análisis riguroso de los contenidos.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El modelo de Comunidad de Indagación formulado por Garrison y Anderson (2005) se ha utilizado numerosas veces para estudiar las interacciones sociales en entornos virtuales, entendiéndolo *"como un grupo de personas que interactúan en un proceso de investigación o indagación empírica o conceptual sobre una situación problemática para la construcción de conocimiento, Centrando el análisis de dicho proceso en las interacciones que se dan en tres ámbitos: socialización, docencia y cognición"*. Tanto en cada unidad en particular como en todo el módulo en general pueden reconocerse los diferentes aspectos presentes, interrelacionados entre sí y todos ellos pensados desde el inicio en el diseño del programa y de cada uno de sus trayectos, como lo relatamos anteriormente. También se concluyó con trabajos finales creativos, innovadores, que dieron cuenta de la construcción de significados valiosos desde lo personal como del grupo.

También pudo apreciarse cómo desde una propuesta especialmente diseñada para el logro de determinados objetivos en un entorno virtual, puede propiciarse el aprendizaje, crítico y con desarrollo de procesos de pensamiento de alto nivel mediante la interacción y la comunicación mediadas por tecnologías. Permitiendo que los participantes den sentido a la gran cantidad de información con la que disponen. Para ello es de relevancia el trabajo interdisciplinario.

Este aprendizaje crítico auto-orientado y creativo requiere que las herramientas tecnológicas estén organizadas e incluidas en el proceso con un enfoque pedagógico, en contraposición a un diseño que solo limite el uso de éstas últimas al acceso de información mediante el uso mecánico y con un sentido acumulativo, hecho que también limita su potencial en los procesos de evaluación donde predomina el aprendizaje memorístico y superficial. Aspectos, estos últimos que según la voz de los participantes se reconocieron presentes en las aulas de nuestra casa de estudios

Si repasamos lo que manifiestan los autores del marco teórico ,Garrison y Anderson (2010.p.30) *"que el centro de interés de la educación se está perfilando en el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades de autoaprendizaje que puedan serle útiles al individuo a lo*

largo de su vida y que esto implica alejarse de la sola asimilación de contenidos específicos para propiciar la construcción de estructuras que permitan recibir y contener aprendizajes futuros, es decir preparar a los estudiantes para que no dejen de serlo". Podría afirmar que la mayoría de los participantes de éste módulo seguirán su búsqueda para encontrar las mejores maneras de hacer que sus alumnos aprendan a aprender.

Bibliografía

Aquilina Fueyo Gutiérrez , Isabel Hevia Artime Aprendizaje en red mediante comunidades de indagación en entornos de formación masiva on line disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6052465.pdf

Darlene Gonzalez-Miy, Luz Edith Herrera Díaz, José Enrique Díaz Camacho, El modelo de Comunidad de Indagación Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273764931_El_modelo_de_Comunidad_de_Indagacion

D.R. Garrison y T. Anderson, (2010) El e-learning en el siglo XXI Investigación y práctica Colección recursos Nº 57. Octaedro

El Desarrollo de Materiales de Estudio en la Presencialidad

Eje temático: Relatos de experiencia - Diseño de materiales y entornos educativos

Materia / Comisión de referencia: Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) – Lic. en Administración

Mgter. Shirley Saunders shirleysaun@gmail.com
Lic. María Laura David m_lauradavid@hotmail.com
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN:

El presente trabajo relata una experiencia en el diseño del entorno educativo en la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA), del séptimo cuatrimestre de la carrera Licenciatura en Administración. Las encuestas a los alumnos en varios años de cursado, dieron cuenta de la falencia manifiesta en el material teórico utilizado, por su complejidad y extensión. Ante esta evidencia, la cátedra decidió desarrollar un material teórico propio siguiendo los contenidos establecidos para el dictado de la asignatura, manteniendo así un eje conceptual integrador y una coherencia en el desarrollo progresivo de las clases. Un profundo análisis y debate interno en la cátedra permitió delinear el enfoque y alcance de los materiales teóricos necesarios para una mejora en la comprensión y aprehensión de los conocimientos y en la transferencia hacia las situaciones de consultoría sobre organizaciones del medio. El material teórico resultante fue puesto a disposición de los alumnos a través del aula virtual de la materia. A partir de su utilización, los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas al finalizar el dictado del año 2018, dan cuenta de la mejora sustancial que se ha producido en la valoración del alumno, alcanzando un valor cercano al 87% de opiniones positivas.

Palabras Clave: Diseño de materiales para el aula - Sistemas administrativos – Relación teórico-práctica de contenidos

1. CONTEXTO

La materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) pertenece al primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración (7^{mo} semestre). En el año 2018 tuvo 194 inscriptos en total y la cátedra es única, por lo tanto, esta experiencia se aplicó a todas las comisiones del mismo modo.

1.1. Estructuración de la materia

La materia ha sido estructurada en tres Módulos:

El primero consta de un capítulo que permite introducir los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico como herramienta de investigación.

El segundo Módulo consta de cuatro capítulos para recorrer la Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.

El tercer Módulo se conforma con cuatro capítulos que trabajan sobre el contenido conceptual del Sistema de Organización, Sistema de Decisiones, Sistema de Procesos y Procedimientos Administrativos y Sistema de Información.

1.2. Plan de integración con otras asignaturas

La materia se vincula en forma directa con *Diseño de Organizaciones*, dictada en el 6°semestre de la carrera. Con esta asignatura se trabaja en conjunto para lograr una adecuada interrelación y secuencia de los temas a desarrollar, evitando las superposiciones y asegurando la profundización e integración de los conceptos.

En Sistemas y Procedimientos Administrativos se integran los contenidos que el alumno incorporó previamente en sucesivas materias del área de administración, como Introducción a la Administración (1° semestre), Principios de Administración (3° semestre), Psicosociología de las Organizaciones (4° semestre), Evolución del Pensamiento Administrativo (5° semestre) y Diseño de Organizaciones (6° semestre).

Además, introduce contenidos que serán reforzados y profundizados posteriormente en Tecnologías de Información I (8° semestre) y Política de Negocios (9° semestre), entre otras asignaturas.

1.3. Objetivos generales de la materia

- Establecer las necesidades de tecnología administrativa que tienen las organizaciones, para desarrollar acciones de adaptación o proacción a partir de la caracterización del contexto en que se encuentran.

- Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.

- Desarrollar y aplicar la capacidad de razonamiento, el espíritu crítico y la actitud creadora para evaluar las tendencias y las tecnologías propuestas por la ciencia administrativa para el estudio de los sistemas administrativos y las posibilidades concretas y adecuadas para su aplicación.

- Obtener habilidades para orientar y asesorar sobre las tecnologías de gestión administrativa en ámbitos diversos de actividad, para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.

- Indagar sobre los métodos, las técnicas y recursos propios de la administración, para actuar de modo continuo en pos de la productividad y la competitividad organizacional.

- Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento, que actúe como marco de referencia permanente en el desarrollo de la actividad profesional vinculada al estudio de los sistemas administrativos.

- Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La selección de contenidos de la materia, tiene la particularidad de ser ecléctica y, por lo tanto, no hay una bibliografía que tome en forma completa los diferentes temas abordados en el programa. Para poder abordar los contenidos incorporados en la asignatura, se utilizaba para cada unidad, bibliografía correspondiente a diferentes autores. Esto implicaba para el alumno una gran complejidad en la lectura del material teórico, ya que cada unidad consultada, tenía la lógica imperante de redacción y contenidos dada por cada autor. Esta situación provocaba cierto nivel de confusión en el alumno y la necesidad de constantes aclaraciones por parte del cuerpo docente.

De las encuestas realizadas por los alumnos en el sistema Guaraní al final de cada semestre de dictado y de las encuestas de satisfacción propias que la cátedra aplicaba de manera interna, surgía como una gran falencia de la materia, la bibliografía que se utilizaba para el desarrollo teórico de cada unidad.

Por ejemplo, de las encuestas del Guaraní del año 2016, un 24% de los alumnos que respondieron, expresaron como el aspecto negativo la bibliografía, considerando a la misma como difícil y extensa. Esta situación se mantuvo con valores semejantes en el dictado del año 2017.

La dificultad que planteaban los alumnos, tenía su origen en la complejidad de leer simultáneamente diferentes autores sobre una misma problemática. Por otra parte, la extensión se debía a que no siempre un autor trabaja todos los contenidos que se necesitaban en cada unidad de la materia y, por lo tanto, se debía incorporar diferentes autores para completar el contenido, lo que aumentaba la cantidad de lectura a realizar. Además, de los alumnos que realizaron sugerencias, alrededor de un 20% consideró que era importante actualizar y modificar la bibliografía utilizada en las encuestas realizadas en 2016 y 2017.

Otro inconveniente era que, en algunas cuestiones conceptuales puntuales, los docentes responsables de la cátedra no tenían coincidencia con el punto de vista de algunos autores utilizados. Probablemente porque la contextualización de sus afirmaciones no se correspondía con las características de nuestro entorno o simplemente por problemas de traducción en las ediciones. Estos aspectos, eran marcados y explicados en el desarrollo de las clases teóricas; sin embargo, como en la facultad la asistencia a clase teórica no es obligatoria, aquellos alumnos que no asistían, perdían esta explicación.

La materia tiene una gran carga de contenido conceptual y de actividad práctica. En relación a este último aspecto, los alumnos deben seleccionar una organización real del medio sobre la cual efectuarán el estudio de sus sistemas administrativos, específicamente el Sistema de Organización, el Sistema de Decisiones, el Sistema de Procesos y Procedimientos y el Sistema de Información, respetando la metodología de investigación administrativa. Para poder hacer este trabajo, previamente deben comprender con claridad el desarrollo teórico y a partir de ello, generar transferencia de conocimientos a la organización en la que realizan este ejercicio sobre un proceso de consultoría.

La competencia de transferencia, es una de las más complejas de desarrollar y requiere de tiempo para poder hacerlo correctamente. Sin embargo, la materia debe ser desarrollada en su totalidad (teórico y práctico) en un semestre. Estas situaciones marcaban claramente la necesidad de adecuar los materiales teóricos, para que facilitaran la lectura para el alumno, que permitieran su comprensión e incorporación de los contenidos y de este modo, favorecer la transferencia.

2.1. El camino desarrollado

El punto de partida fue la identificación clara del destinatario de estos materiales. Los interrogantes iniciales fueron, entre otros: ¿Quiénes son los alumnos de Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA)?; ¿qué conocimientos previos deberían haber adquirido a lo largo de sus estudios?; ¿qué conocimientos se deberían brindar para ayudar al alumno en las materias vinculadas posteriores?. Por otra parte, revisar el perfil del egresado en la currícula, fue muy importante para anclar en el contenido las competencias y conocimientos que el estudiante debe desarrollar.

Luego, se hizo explícito el conocimiento de los integrantes de la cátedra a partir de la experiencia docente en el aula: ¿Cuáles son las dudas e inquietudes que surgen en el aula?; ¿cuáles son los temas que les resulta más difícil de comprender a los alumnos?; ¿cuáles son los puntos débiles que surgen del trabajo de campo?; ¿cuáles son las principales deficiencia manifiestas en las distintas evaluaciones parciales y de control de avance? La deliberación sobre estos ítems, contribuyó de manera fundamental para delinear una propuesta de material teórico que permitiera un acercarniento mayor a los alumnos, independientemente del momento en que cada uno hiciera su lectura y estudio y posterior transferencia.

La ejemplificación se tornaba como un aliado indispensable en la escritura de estos materiales, vinculando los mismos con el trabajo práctico de campo que los alumnos deben realizar. Era imprescindible aprovechar la experiencia docente y el conocimiento disciplinar para adelantarse a las dificultades. De este modo, el alumno podía resolverlo en la misma lectura del material y permitía guiarlos en el abordaje de contenidos más complejos.

Como expresa Ruiz Juri y Santillán Arias (2015), desarrollar la creatividad, la experiencia docente y el conocimiento disciplinar, permiten generar contenidos que impliquen verdaderos desafíos cognitivos para los estudiantes. A su vez, esto favorece el desarrollo de saberes y habilidades que permitan a los alumnos formarse como profesionales exitosos.

Se reconoció que la producción de estos materiales debía desarrollarse procurando generar, como expresa Sabulsky (2007), la mediación docente. Esto significa, que los materiales deberían ser el puente entre los textos y autores que se eligieron para desarrollar los contenidos y el alumno. Por lo tanto, los materiales deberían promover la comprensión de conceptos y sus relaciones, similitudes y diferencias, problemáticas centrales, contradicciones y el planteamiento de buenas preguntas.

2.2. La selección y organización del contenido

El desarrollo de los contenidos, implicó decidir cuáles serían los saberes disciplinares, saberes prácticos y contenidos comportamentales que debían incluirse en el material, a fin de alcanzar los objetivos generales y específicos de la materia. Para lograrlo, se revisó el programa de la asignatura, teniendo en cuenta los contenidos de las materias vinculadas en la currícula. Con base a ello, se decidió respetar el ordenamiento que ya tenía el programa y que fue explicado en el ítem 1.1. Estructuración de la Materia por considerar que el mismo respetaba los principios de

- Continuidad: había coherencia a medida que se avanzaba en el desarrollo.
- Secuencia: porque se avanzaba en complejidad y extensión.
- Integración: presentaba relaciones simultáneas y horizontales.

En primera instancia se conceptualizó la *estructura sustantiva* o conceptual, es decir, los ejes temáticos o conceptuales, las ideas básicas y las ideas secundarias. Posteriormente, se trabajó sobre la *estructura sintáctica o metodológica* para lo cual se determinó en cada uno de los ejes temáticos, los caminos que se deben seguir para lograr el descubrimiento, qué criterios permiten valorar la calidad

de sus datos, con qué rigor aplica sus normas de evidencia y cómo se progresa del dato aislado a las generalizaciones o conclusiones.

Para organizar los contenidos, se decidió seguir la lógica de las teorías constructivistas del aprendizaje, con el objetivo de obtener como resultado un aprendizaje significativo y una verdadera fijación de los nuevos conocimientos. Entendíamos el nuevo desarrollo de los contenidos como una actividad en la cual el alumno debe incorporar y estructurar los conocimientos de una manera relacional en la que va construyendo verdaderas redes o estructuras cognitivas. Una condición de base para que se produzca el aprendizaje significativo, es que el docente organice los contenidos de tal manera que los mismos alcancen equilibrio, continuidad, secuencia e integración.

2.3. Escritura y comunicación del contenido.

La selección y organización de contenidos, debe ser plasmada posteriormente en un escrito para poder ser posteriormente comunicada. Este proceso de escritura es muy complejo y como expresan Cisneros Estupiñán y Vega Pulido (2011)

> "La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana" (Cisneros Estupiñán y Vega Pulido, 2011, p.23).

Además, hay que tener en cuenta que la escritura es un medio para aprender o para dar sentido a la existencia y favorecer un crecimiento continuo. Como expresa Sánchez (2011), "escribir es una estrategia para fortalecer el conocimiento disciplinar, científico, cultural y personal, puesto que es un instrumento de explicación, aprendizaje y cambio" (Sánchez, 2011, p. 27). Esto mostraba que se estaba en una etapa muy importante de la elaboración de los materiales teóricos.

Este proceso de escritura requirió de revisiones de colegas para asegurar que las expresiones escritas eran claras y no presentaban ambigüedad. Este feedback permanente con otros colegas que fortaleció la construcción colectiva de contenidos. Cada una de las personas involucradas en este proceso ponía en juego sus propios conocimientos disciplinares, sus saberes prácticos y su experiencia docente y profesional.

Se prestó especial atención a la integración de los contenidos teóricos prácticos, "ambos deben estar entrelazados y en un constante diálogo para lograr ir a la par, ya que, el uno no tiene razón de ser sin el otro" (Moreno, 2012). Así se buscó integrar los contenidos conceptuales seleccionados, con el trabajo de campo que los alumnos deben realizar. La ejemplificación, se presentó como uno de los instrumentos más constantes en el desarrollo de esta integración y construcción colectiva del conocimiento.

Otro aspecto sumamente importante en la escritura de los materiales se relaciona con la identificación de las fuentes de información y citas de autoría. Esto permite demostrar las fuentes de documentación que legitiman el conocimiento transmitido, ya que son construcciones realizadas a partir de trabajos previamente realizados. Además, le da fiabilidad al contenido, al identificar el origen de las afirmaciones realizadas y permite, no solo la verificación por parte de los alumnos, sino también, la posibilidad de ampliar determinados puntos del texto si él lo desea.

3. RESULTADOS

El desarrollo de materiales teóricos para la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA), permitió dar orden y claridad a los contenidos conceptuales seleccionados para el dictado de la asignatura. Desde el punto de vista de los docentes posibilitó, además, incorporar la experiencia áulica sobre el tratamiento de algunas temáticas, anticipándose a las dudas, inquietudes y dificultades que dicho desarrollo genera en los alumnos. También favoreció una mayor vinculación entre el material teórico y la ejecución del trabajo práctico que se pide en la asignatura, integrando de mejor manera el contenido teórico-práctico.

Desde el punto de vista del alumno, facilitó la lectura del desarrollo conceptual, al dotarlo de un mismo estilo de escritura y un orden lógico orientado a los objetivos de cada unidad.

En las encuestas de evaluación interna de la cátedra, realizadas a través de Google Drive en el cursado del año 2018, los alumnos valoraron de la siguiente manera el material teórico: como Excelente, un 17,18% (11 respuestas/64 encuestados), Muy Bueno el 43.75% (28/64), Bueno el 23.43% (15/64) y el 15,64% restante, lo evaluó como regular o malo. Por lo tanto, un 60,93% de los alumnos realizó una muy buena valorización del mismo, valoración que alcanza al 84,38% al considerar la valoración Bueno.

Esta valoración condice con la obtenida en las encuestas respondidas en el Sistema Guaraní, para la pregunta sobre si la bibliografía facilita la comprensión de los temas de la materia, los alumnos respondieron de la siguiente manera: Siempre (48%), Casi siempre (39%), totalizando así una opinión positiva del 87%.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Aunque se considera que se ha obtenido una muy buena aceptación de los materiales por parte de los alumnos, también se concluye que queda mucho para mejorar en su desarrollo. Los materiales educativos son fundamentalmente dinámicos como nuestros entornos y requieren de actualización permanente. La exposición y debate en el aula también permite identificar aspectos a mejorar. Como expresan Ruiz Juri y Santillán Arias (2015), es importante la inclusión de marcas textuales que den cuenta de las intencionalidades de enseñanza con las que se encara el materia,l como pueden ser las ejemplificaciones, conexiones con otras ideas de otras unidades e inclusión de actividades, entre otras marcas. Al respecto de estas marcas, si bien se trabajó mucho con las ejemplificaciones y vinculaciones entre unidades; no se pudo avanzar sobre las actividades que promuevan el aprendizaje activo y significativo por parte del alumno, incluyendo actividades específicas al finalizar cada capítulo.

También se considera que el texto se puede enriquecer con el uso de diferentes lenguajes como las imágenes, el sonido, la simulación y lo textual, de manera integrada. Por lo general, damos una gran valoración a los contenidos textuales y restamos valor académico a otro tipo de materiales como los videos, imágenes, teleconferencias (Sabulsky, 2007). Integrarlos, es un desafío que se ha planteado la cátedra para futuros años de cursado.

5. REFERENCIAS

Cisneros Estupiñán y Vega Pulido (2011). En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* (13), 251-267.

Ruiz Juri, M. y Santillán Arias, M. (2015) "Materiales didácticos para la EAD: Contenidos y actividades de aprendizajes como pilares de la producción" en Entornos culturales y tecnológicos: tensiones, cruces y desafíos: II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología.

Sabulsky, G. (2007) "La producción de materiales educativos para la educación a distancia" en Boletín digital a distancia. Sección Apuntes. Aspectos: pedagógicos. Ficha No 4 l Tema: Recursos para la enseñanza. Educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Sánchez, A. (2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Encuestas del Guaraní de la FCE- UNC- año 2016, 2017 y 2018

Encuesta interna realizada a través del Google Drive, año 2016, 2017 y 2018

La virtualidad: un desafío para el ingreso a la facultad de ciencias económicas y sociales

Eje temático: relato de experiencia

Area de ingreso. Modalidad virtual.

Claudia De Paolis claudia.depaolis@gmail.com

Claudia Malamud claudiabeatrizmalamud@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN

A partir del ciclo lectivo 2016 se implementa el cursado de los Trayectos Formativos correspondientes al ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales con dos modalidades presencial y virtual. Para una primera cohorte, esta última modalidad, fue pensada sólo para aquellos aspirantes que no residían en la ciudad o bien que tuvieran un compromiso laboral establecido, ya que al coincidir el período de cursada con la temporada de verano en una ciudad esencialmente turística, se dificulta la posibilidad de alojamiento para los no residentes, como también se ven obstaculizadas las oportunidades de trabajo. Fue una primera experiencia que generaba muchas transformaciones y adaptaciones tanto para los aspirantes como para los docentes participantes. Para los ingresos siguientes la modalidad de cursada virtual quedó como opción para todos aquellos que desearan hacerla. En entornos de aprendizaje en donde la presencialidad tiene una impronta muy marcada la virtualidad se convirtió en un ***desafío*** para todos. Los invitamos a compartir nuestra experiencia.

Palabras Clave: Entornos Virtuales – Trayectos Formativos – Aulas Virtuales – Ingreso a la Facultad

1. CONTEXTO

El Área de Ingreso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales tiene a su cargo la organización de cada uno de los Trayectos Formativos y el Taller de Introducción a la Vida Universitaria, (TIVU).

El cursado de los trayectos se realiza durante los meses de febrero-marzo para iniciar el cursado de clases en el primer cuatrimestre del correspondiente ciclo lectivo. Luego, se da una nueva edición para los aspirantes que inicien sus actividades en el segundo cuatrimestre.

La organización de los trayectos se realiza de acuerdo a las carreras vigentes, de la siguiente manera:

- Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales, (ACEyS), corresponde a todas las carreras.
- Aproximación a la Matemática, (AproxMate), lo cursan todas las carreras con excepción de la Licenciatura y la Tecnicatura Universitaria en Turismo, a quienes únicamente les corresponde el trayecto Principios Turísticos y Recreativos, (PTyR).

Es importante mencionar que el equipo de gestión de la Facultad tiene en cuenta la necesidad de ampliar la oferta de carreras pensando en opciones de cursado más corto como es el caso de las Tecnicaturas para las cuáles se piensan Trayectos Formativos específicos a las temáticas tratadas por cada una. A partir del ingreso 2018 se incorporaron a la oferta educativa, las Tecnicaturas Universitarias de Comercio Exterior, Comercialización y Turismo.

- El TIVU es común a todas las carreras y permite a los aspirantes entrar en contacto con todo lo que implica ser universitario y poder transitar este nuevo espacio y formar parte de él.

Transcurriendo el ciclo lectivo 2015 se analizó la opción de incorporar el cursado bajo la modalidad virtual, con el propósito de atender las dificultades de aquellos estudiantes no residentes en la ciudad, como asimismo de quienes tuvieran un compromiso laboral durante la temporada de verano, brindando así la posibilidad de apropiarse de los contenidos específicos de cada trayecto formativo y de estrategias específicas para luego poder aplicar en el cursado de cada carrera. El Proyecto llevado a cabo para el ciclo lectivo 2016 fue para todos los trayectos formativos, con excepción del TIVU que se cursó sólo bajo la modalidad presencial.

Así, a través del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje Moodle, que actúa como soporte virtual en esta unidad académica, se diseñaron los espacios (Aulas Virtuales) para cada trayecto formativo, en donde se implementaron actividades coordinadas por el docente responsable de cada trayecto y posteriormente monitoreadas por los tutores designados. Dichas actividades se complementaron con materiales y bibliografía que cada responsable consideró, en correspondencia con los objetivos y contenidos de cada uno de los trayectos mencionados.

Mediante esta propuesta se inició una etapa sujeta a revisiones, mejoras y ampliaciones, de acuerdo a los resultados obtenidos y a los requerimientos que surgieron en posteriores ciclos lectivos. En consecuencia, cada nueva edición tuvo como punto de partida la evaluación de los logros y de las dificultades presentadas en el ciclo anterior, como asimismo las alternativas de resolución.

A partir de la cohorte 2017 se decidió que la modalidad de cursado virtual no estuviera restringida a las condiciones establecidas inicialmente, sino que pudiera ser elegida por los aspirantes en el momento de la inscripción a los mismos. Cabe destacar que por sus características específicas, el TIVU, mantuvo su cursada de manera presencial. En tal sentido, quienes realizaron el cursado con la modalidad virtual tuvieron la oportunidad de familiarizarse con los espacios que transitarán en el devenir universitario.

Durante el ciclo lectivo 2018 se continuó con la opción para los aspirantes de elegir la modalidad de cursado, así fuera presencial o virtual, sin necesidad de acreditar condición alguna para su elección. Por supuesto que desde la coordinación se incentivó a aquellos aspirantes que trabajaran o vivieran fuera de la ciudad de Mar del Plata, a elegir la modalidad virtual para poder administrar sus tiempos y no perder la opción de ingresar a la Facultad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En esta descripción nos ubicaremos, en la tercera edición de esta Modalidad (última instancia evaluada) correspondiente al ciclo lectivo 2018, y en forma particular haremos referencia al período febrero-marzo.

2.1 Distribución de grupos

Los estudiantes inscriptos en la modalidad virtual se distribuyeron en los trayectos correspondientes a la carrera elegida.

En la siguiente tabla se detallan el número de matriculados en las aulas virtuales de cada trayecto, el número de comisiones conformadas y el número de estudiantes con registro de actividad continua.

Distribución de Grupos de cada Trayectos Formativo			
	ACEyS	AproxMate	PTyR
Nº estudiantes matriculados	404	321	89
Nº de estudiantes con registro de actividad en el Aula virtual	189	190	57
Nº de comisiones	4	4	2

Tabla 1. Distribución de Grupos por Trayecto Formativo

Si bien se observa una matrícula inicial importante, hubo una disminución en el número de participantes que registraron una actividad sostenida en el aula virtual. Podemos mencionar que entre las razones que motivarían este desgranamiento pueden citarse, entre otras, que muchos de ellos eligieron la opción pero luego no continuaron realizando el ingreso por motivos personales, otros optaron por otras carreras y en consecuencia cambiaron de facultad, y algunos se reinsertaron en la segunda opción de cursado durante los meses de mayo y junio.

2.2 Fases del trabajo

Etapa inicial

Se realizaron reuniones con el equipo de ingreso de la FCEyS, la Secretaría académica, la coordinación del área de ingreso, la coordinación virtual y los coordinadores de cada trayecto para acordar pautas y lineamientos generales del proyecto.

Desarrollo

En esta etapa se consideraron:

- **El diseño de las Aulas Virtuales**

En el período 2018 se unificó la estructura general en las aulas de los tres trayectos con el objetivo de brindar facilidad en la navegación y una mejor ubicación y organización de la información y de los materiales disponibles.

- **El diseño de actividades y elaboración de materiales**

Cada coordinador formuló el diseño didáctico y elaboró los materiales a utilizar en correspondencia con las características específicas de su trayecto. Las actividades se adaptaron a los formatos que provee el entorno Moodle, principalmente Tarea, Cuestionario y Foro.

- **La elaboración de materiales de orientación para estudiantes**

Se elaboraron materiales que orienten a los estudiantes sobre las generalidades de su trabajo en la modalidad virtual y de las particularidades de cada trayecto.

- **La revisión y ajustes de configuración generales**

La coordinación virtual y los coordinadores de cada trayecto realizaron la revisión y los ajustes en las configuraciones de las actividades propuestas.

Implementación

El área de ingreso junto al Soporte Técnico de la facultad organizaron y matricularon a los grupos de estudiantes en cada aula virtual según la carrera de inscripción, distribuidos en comisiones. Una vez realizado este procedimiento, cada tutor tuvo asignado su grupo de estudiantes a quienes acompañó en sus tareas, realizando un seguimiento continuo de su labor.

Las actividades comenzaron con un encuentro presencial de presentación de los equipos de trabajo, brindando información general acerca del cursado de los trayectos y de las características de la modalidad virtual.

Durante las cinco semanas de cursado, los estudiantes realizaron las actividades asignadas según el cronograma pautado. Cada tutor interactuó con su grupo de estudiantes, realizó el seguimiento formativo y la retroalimentación necesaria, promoviendo una actitud reflexiva que condujera a un aprendizaje autónomo. Tutores y coordinadores de cada trayecto establecieron criterios comunes y realizaron contribuciones para un mejor funcionamiento de la metodología implementada y el buen desempeño de sus estudiantes.

Desde la coordinación virtual se brindó asistencia a los tutores y coordinadores tanto para los inconvenientes o consultas que pudieran presentarse, como asimismo para la ayuda en cuestiones operativas del aula virtual.

Como cierre del cursado virtual se implementó un encuentro presencial en donde coordinadores y tutores de cada trayecto realizaron una puesta en común con sus estudiantes sobre la experiencia llevada a cabo.

Evaluación

Al finalizar el desarrollo de cada trayecto se propuso una Encuesta a los estudiantes, y se presentó un Informe de los tutores y de los coordinadores. Los elementos que aportaron cada uno de ellos fueron analizados para elaborar un informe final, que resultó un punto de partida para nuevas ediciones.

3. RESULTADOS

Del análisis de las encuestas mencionadas, tomaremos en primer lugar los indicadores de cumplimiento del total de las actividades de cada trayecto sobre el número de estudiantes activos, es decir de quienes registraron actividades en el aula virtual.

En la siguiente imagen pueden observarse los gráficos que interpretan los porcentajes de finalización actividades registrados.

Gráfico 1. Registro de cumplimiento de Actividades

En segundo lugar, la valoración de la experiencia expresada por los estudiantes. A través de los datos que aporta el siguiente gráfico, apreciamos que la valoración de la experiencia obtiene sus porcentajes más altos en "muy buena". Siguiendo a ésta, las valoraciones "excelente" y "buena" en ese orden. Un porcentaje muy pequeño opta por "regular" para todos los trayectos, o bien "no sabe/no contesta". Asimismo, cabe destacar que esta distribución mantiene su tendencia en cada edición.

Gráfico 2. Valoración de la Experiencia Virtual

Asimismo, con referencia a la consulta realizada, resultan abundantes y de gran ayuda en la revisión y ajustes de planificaciones posteriores, las opiniones de los participantes acerca de los aspectos favorables o bien de aquellos a mejorar. A modo de ejemplo, compartimos algunas de ellas:

"Uno de los principales puntos fuertes de este trayecto es que uno está siendo constantemente guiado durante todo el trayecto, eliminando cualquier duda o inquietud para alguien que nunca realizo un ingreso o cursada virtual. En general me gusto como experiencia, y por ser la primera en una plataforma virtual"

"Los tipos de actividades que había que te hacían pensar la teoría de distintas maneras pero principalmente de manera práctica"

"Un punto fuerte es la comodidad de hacerlo desde tu casa y expresarse con una mayor fluidez"

"Variedad de contenidos, tanto audiovisuales como textuales. Acompañamiento constante por parte de los profesores y devoluciones muy constructivas para la realización de los trabajos"

"Poder entrar al foro de otras comisiones, ya que había cosas que no se preguntaban en el foro de tu comisión"

"Los profesores de la modalidad virtual, se ven muy comprometidos con el desempeño de los estudiantes. Nos brindan información constante y en mi situación me sentí acompañada en el trayecto"

"Poder incluir a todas las personas ya sean de otro lugar y que se vean imposibilitadas a cursar presencialmente en la facultad"

"A la hora de enseñar matemática de manera virtual, tal vez los pdf no son lo idea y podrían hacer vídeo tutoriales para que lleguen a más chicos"

"Tal vez, el hecho de acostumbrarse a hacerlo todo virtualmente y obviar el trato humano. Como por ejemplo dar una exposición oral frente a un profesor"

"En mi caso particular me costó entender cómo se maneja el aula virtual. Pero lo volvería a hacer"

Por último, las opiniones de los coordinadores y tutores coinciden en haber consolidado un equipo de trabajo que permitió lograr un desarrollo satisfactorio de las actividades planificadas, buscando siempre los medios para resolver los problemas que pudieran presentarse.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Al concluir cada edición sentimos que la experiencia tiene un balance sumamente positivo y en cada una de ellas destacamos:

- la labor de los tutores, que resulta una tarea muy intensa y casi de tiempo completo;
- la disposición y el compromiso puesto en general en las tareas llevadas a cabo por los equipos de trabajo, con algunos inconvenientes abordados y resueltos de manera satisfactoria;
- la buena participación de los estudiantes en las actividades y en la encuesta ofrecida considerando que es de carácter opcional.

Desde la primera edición de los trayectos bajo esta modalidad, hemos trabajado en forma continua y sostenida en la mejora de la propuesta considerando los recursos disponibles. La evaluación realizada al finalizar cada etapa fue motivadora para rever nuestra tarea. Algunas de las acciones llevadas a cabo fueron de índole administrativa y organizativa, como por ejemplo la matriculación de los usuarios en las aulas virtuales y la creación de las comisiones o grupos de estudiantes en éstas; otras correspondieron a la interacción y mejor funcionamiento de los equipos de trabajo conformados por coordinadores y tutores; y por sobre todo, fueron revisados los diseños presentados en cada propuesta, sus materiales y actividades.

Somos conscientes de que su implementación requiere de un gran esfuerzo de todos los partícipes, la institución, docentes, estudiantes. En muchos aspectos hemos avanzado notablemente, pero en cada oportunidad se presentan nuevos obstáculos y dificultades a los que debemos adaptarnos y superar sobre la marcha y que nos proponen nuevos desafíos.

Estamos convencidos de que la modalidad virtual es parte de una realidad y de una tendencia que está en aumento en la educación superior, pero que debe ser asumida y llevada a cabo con responsabilidad para obtener los resultados esperados, pues no cabe duda que por sus características proporciona oportunidades y beneficios para muchos estudiantes que no pueden asistir a un cursado presencial, o bien que prefieren no hacerlo por diversos motivos y debemos ocuparnos de su tratamiento de la mejor manera posible, con los recursos institucionales disponibles y abiertos a una construcción en conjunto.

REFERENCIAS

Badia, A.(2006) Ayuda al Aprendizaje con Tecnología en la Educación Superior [versión electrónica]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3 (2). (pp. 5-19). Recuperado de http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-badia/283-1201-2-PB.pdf

Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología En Marcha*, *28*(1) (pp. 121-129). Recuperado de https://doi.org/10.18845/tm.v28i1.2196

Onrubia, J.(2007) Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol 21, 1. Zaragoza. España. (pp. 21-36)

Ambrosino, María Alejandra; Alejandro Héctor Gonzalez Coordinación general de María Florencia Puggi,Fernanda Esnaola (2017). Editado por Pamela Verónica Mata Universidad Nacional del Litoral. 7mo Seminario Internacional de Rueda: Enseñar en la virtualidad: Nuevas presencialidades y distancias en la educación superior.Compilado por - 1a ed . - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-692-162-6 1. Recuperado de http://www.unlvirtual.edu.ar/difusion/ambientesyrecursos/Rueda2016/eje1.pdf

Propuesta didáctica con TIC's en Matemática Financiera. Un análisis de la experiencia en primera persona

Eje Temático: Relato de experiencias. Complementariedad con la virtualidad

Mg. Mónica V. García. Argentina mvgfinanzas@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo describir y analizar la estrategia educativa a partir de la inclusión de contenidos reales que muestran la relación que tiene la materia con la práctica profesional; la clase tipo taller y la ampliación del aula presencial con el uso de la plataforma virtual, que se viene implementando desde el año 2015 en la comisión vespertina de Matemática financiera en la FCEyS de la UNMDP. Las conclusiones del análisis se basan en la investigación de campo que se realizó para el trabajo profesional de la CEDU impartida de la FH de la UNMDP (García, 2018). El propósito de este ejercicio de reflexión sobre la práctica, es compartir los aspectos más valiosos de la misma a través de la narración en primera persona de la propuesta didáctica y de los cambios observados en los estudiantes. Como resultado de este análisis se puede afirmar que tanto la propuesta educativa mixta, presencial y virtual, como la inclusión de contenidos reales y la clase tipo taller lograron despertar el interés, motivar y propiciar en los estudiantes diversas instancias de aprendizaje.

Palabras Claves: Educación, TIC's, Virtualidad, Matemática Financiera,

LA REALIDAD DEL AULA

La asignatura Matemática Financiera (en adelante MF) es del ciclo profesional y se dicta en el primer cuatrimestre del 3º año de todas las carreras de la FCEyS de la UNMDP a excepción de Licenciatura en Turismo. Es matemática aplicada a problemas financieros, íntimamente relacionada con la actividad profesional.

En las reuniones de cátedra es común escuchar que los estudiantes llegan apáticos, indiferentes, sienten aversión y rechazo hacia la materia, sobre todo los recursantes; tienen poca implicación y realizan poco esfuerzo personal; que su finalidad es estudiar sólo para aprobar; que desconocen la utilidad de la materia en el ejercicio de su profesión, piensan que no les va a servir, que será una matemática más que no aplicarán en el futuro. Los profesores manifiestan que la actitud que los estudiantes tienen hacia la MF es poco favorable y asumen que, como consecuencia, el rendimiento baja y MF se convierte en la materia percibida como una de las más difíciles de toda la carrera.

La materia es presencial y está organizada en tres turnos. Las clases se dividen en teóricas y prácticas, cuya modalidad es magistral en ambos casos. De las observaciones casuales puede decirse que no se propicia el trabajo colaborativo, no se favorece la comunicación entre los alumnos y entre ellos y el docente, y no se generan espacios para las preguntas; en general, los estudiantes no realizan consultas ni responden a las preguntas del docente.

UNA PROPUESTA DIFERENTE

Mejorar una propuesta didáctica implica una serie de actividades que desarrollen las habilidades matemáticas, despierten la curiosidad y estimulen la imaginación del alumno (Bazán y col., 2006, citado por Mato Vázquez, 2010). Es necesario provocarlos para que realicen las actividades que los lleven a su aprendizaje (Litwin, 2008). Es por eso que se requiere incorporar nuevas variables al proceso educativo para que los estudiantes le atribuyan sentido a los contenidos de MF.

Varias investigaciones relativas a las condiciones que propician la motivación, (Maggio, 2012; Raviolo, 2005) concluyen que el uso de TIC produce un cambio de actitud favorable en los estudiantes, potencian la participación y comunicación en el aula, permitiendo participar en la construcción colectiva del conocimiento. Su inclusión en la educación matemática es un medio poderoso para desarrollar en el estudiante sus potencialidades y su creatividad (Maggio, 2012).

Era mi objetivo, en un principio, incorporar cuatro recursos didácticos: la inclusión de contenidos de actualidad que muestran la relación que tiene la materia con la práctica profesional, la clase tipo taller, la programación en hoja de cálculo y el diseño de simuladores financieros. Siguiendo a Maggio (2012), quien afirma que el docente es el que debe definir el carácter de su práctica, decidiendo el para qué, cómo, cuándo y cuánto usa la tecnología, debido a la limitación de tiempo decidí no incorporar estos dos últimos recursos.

Como resultado del intento de incorporar la tecnología en el aula, con el fin de ayudar a los estudiantes a continuar con el proyecto del simulador, se abrió un canal de comunicación. Les pedí que crearan una cuenta de gmail para compartir los archivos que iría publicando en la plataforma de Google Drive. Esto permitió realizar una comunicación personalizada, ya que pude atender sus inquietudes, complementando el aula presencial y ampliando lo trabajado en ella para profundizar en los temas, haciendo hincapié en los conceptos clave. Se amplió el tiempo de contacto entre los integrantes del aula. Elegí la plataforma de Google porque permite la comunicación personalizada con los estudiantes de forma directa y fácil a través de la aplicación para celulares. Genera un espacio privado que se siente propio, posibilitando la creación de un vínculo que favorece la comunicación y participación en clase.

Con el objetivo de dar sentido al aprendizaje, para que sea significativo (Yedaide y Porta, 2016), pensé en acercar contenidos de actualidad desde el primer tema, promoviendo la resolución colaborativa de los ejercicios (Litwin, 2008). Presenté problemas reales de la vida cotidiana para cuya solución fuera necesario utilizar las herramientas proporcionadas por la MF, por ser insuficientes los conocimientos previos, el sentido común o la intuición, generando una genuina necesidad de comprender lo nuevo por su potencial para hallar soluciones (Litwin; 2008; Yedaide y Porta, 2016). El desarrollo de este tipo de ejercicios, impidió que se resolvieran en clase todos los de la guía de trabajos prácticos. Publiqué entonces, la solución paso a paso en la plataforma Google Drive, resolviendo el problema que se presenta al trabajar de manera colaborativa por la mayor cantidad de tiempo que se necesita con respecto a la clase magistral.

Al iniciar la cursada se dificultó lograr la participación de los estudiantes; probablemente estaban acostumbrados a otras modalidades de clase presencial. Sin embargo, con el tiempo se revirtió y comenzaron a resolver los ejercicios de forma colaborativa. El "clima" en el aula se fue distendiendo (Litwin, 2008); no se percibía la distancia que había al comienzo entre docente y estudiantes. Si el docente genera una interacción más directa y cercana favorece un espacio de confianza y participación (Bain, 2007) Quizá éste sea el aspecto que más cambió con respecto a años

anteriores, debido a la relación afectiva que se estableció a través de una comunicación tan personalizada (Day, 2006).

Observé que la virtualidad permite que se enfaticen los conceptos importantes y se completen temas que por falta de tiempo es imposible desarrollar en la clase. Es un espacio que favorece un diálogo distendido que complementa el aula presencial. Además, por ser una comunicación personalizada, permitió expresiones de afecto por parte de los estudiantes que no esperaba (Bain, 2007; Day, 2006; Maggio, 2012).

CONCLUSIONES

En el 2015 realicé una investigación de campo, un trabajo profesional para la carrera de especialización en docencia universitaria (CEDU) organizada por la Facultad de Humanidades de la UNMDP (García, 2018). Su propósito era observar qué tipo de cambios se producen desde la perspectiva de los estudiantes hacia la materia a partir de la incorporación de las propuestas didácticas antes mencionadas. De esta experiencia surge, tal como se esperaba, que tanto la clase tipo taller como el uso de la plataforma virtual son útiles para desarrollar un modelo didáctico que permite a los estudiantes realizar procesos cognitivos de orden superior. Asimismo, las encuestas revelan que los estudiantes consideran que los casos de actualidad similares a la práctica profesional son valiosos para realizar autoevaluación.

Si bien se esperaba que el canal de comunicación personalizada a través del correo electrónico permitiera establecer una relación afectiva entre docente y estudiantes que favoreciera un ambiente que estimule la participación en el aula presencial, sorprendió la magnitud del grado de afecto percibido por los estudiantes y su demostración. Es una herramienta potente para motivar y despertar interés por la materia. Se trata de una interacción uno a uno, de un docente que "está ahí" para crear un espacio pedagógico para enseñar de un modo más profundo (Maggio, 2012).

La introducción de estos recursos en el contexto descripto anteriormente no presentó mayores problemas. Todos los estudiantes tuvieron acceso a la plataforma virtual porque quienes no contaban con computadora o internet recurrían a la tecnología facilitada por la unidad académica, que pone a disposición de los estudiantes varias computadoras con acceso a internet. En general, la mayoría accedía desde sus teléfonos móviles.

Esta propuesta didáctica logró despertar el interés y la implicación de los estudiantes. Generó una interrelación más directa y estrecha que permitió trabajar en un espacio distendido de confianza y participación. Logró motivar y provocar a los estudiantes para que lleven a cabo su aprendizaje. Permitió comprender la interrelación de la materia con sus correlativas, revelando su importancia en relación con su aplicación en la práctica profesional. Finalmente el sentido didáctico con el que se incorporó la tecnología a la práctica de la enseñanza, si bien fue incipiente, otorgó potencia pedagógica a la propuesta (Maggio, 2012).

REFERENCIAS

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions

Day, C. (2006) *Pasión por enseñar*. Ediciones Narcea S. A.

Litwin, E. (2008) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós

Garcia, M. (2018) *Innovación de los recursos didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática financiera*. (Tesis) Facultad de Humanidades UNMDP

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Loa ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós.

Mato Vázquez M. (2010). *Mejorar las Actitudes hacia las Matemáticas*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 18 (1)

Raviolo A. (2005) *Uso de Hojas de Cálculo en la Enseñanza de las Ciencias*. TIDEC Universidad Nacional del Comahue. Río Negro. Argentina

Yedaide M. y Porta L. (2016) *Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza* Revista Actualidades investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica.

Reflexiones y aprendizajes sobre la producción de un Micromaster On-line, masivo y abierto

Eje temático: Relatos de experiencia

Diseño de materiales y entornos educativos

Área de Formación y Producción Educativa (FyPE)

Gerardo Heckmann heckmann@eco.unc.edu.ar

Milena Barboza milenbarboza@gmail.com

Jennifer Cargnelutti jcargnelutti180@unc.edu.ar

Marcos Oviedo moviedo@unc.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

La proliferación de herramientas digitales para conectarse, publicar contenido, comunicarse con otros o manipular aplicaciones digitales han permitido la incorporación de elementos de la web social en las plataformas virtuales institucionales. Mientras la educación formal se mantiene principalmente en instituciones cerradas, el contexto actual habilita a las personas la posibilidad de acceder, crear y publicar contenidos según sus intereses personales y/o profesionales.

Desde este contexto, nos proponemos compartir en este escrito la experiencia de creación de un Micromaster en Gestión de Servicios para la plataforma educativa EdX (UNCórdobaX), realizado por el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) y tres docentes del MBA en Dirección de Negocios de la Escuela de Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas, en colaboración con el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo del Micromaster es crear un Curso Online, Masivo y Abierto (por su sigla en inglés MOOC), para el reconocimiento y comprensión de los desafíos inherentes a la gestión y prestación de servicios de calidad.

En tanto se trata de una primera experiencia de este tipo asumida y llevada a cabo desde el área, coincidimos con Andreoli y Lorenzen (2010) en que alguien que experimenta e innova en un modo transparente permite a otros aprender no sólo sobre el contenido sino también sobre el proceso, el diseño y organización del curso. Por ello nos interesa desarrollar el modo en que construimos una propuesta formativa en línea y colaborar en la generación de procesos de innovación espiralados.

Palabras claves: Micromaster - entorno virtual - propuesta de enseñanza

CONTEXTO

En noviembre de 2018, las autoridades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) convocaron, a través de la Secretaría de Extensión de la FCE, al Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE, FCE-UNC), al equipo docente del MBA en Dirección de Negocios de la Escuela de Graduados (FCE-UNC)

y a Campus Virtual (UNC), con el objetivo de producir el Micromaster[23] *"Gestión de Servicios: diseño integral de experiencias exitosas"* de UNCórdobaX[24]. De esta manera, quedó conformado un grupo de trabajo interdisciplinario, integrado por algunos miembros del equipo pedagógico y de producción audiovisual de FyPE, tres docentes del MBA y el equipo técnico de Campus Virtual.

La propuesta elaborada se enmarca en un programa educativo y una plataforma virtual de características determinadas que nos plantearon dos grandes desafíos tecno-pedagógicos y didácticos al momento de diseñar los cursos que componen el Micromaster: articular la propuesta pedagógico-didáctica con la arquitectura de la plataforma, y construir un relato que incluye contenido audiovisual y presentaciones multimedia.

Estos desafíos signaron nuestro recorrido, uno entre tantos posibles, y fueron encontrando respuestas parciales. Aquí los plasmamos con la intención de arribar a los aprendizajes construidos hasta el momento, deseando contribuir al enriquecimiento del campo de la producción educativa en entorno virtuales.

LÍMITES Y POSIBILIDADES: EL DESAFÍO DE ARTICULAR

Desde un enfoque que entiende las plataformas educativas como complejos entramados tecnosociales (Rueda Ortiz, 2011), asumimos que los espacios virtuales en los que se montan las propuestas formativas no son neutrales sino que presentan, en la manera que están configurados, determinados supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En esta instancia nos preguntamos, ¿Qué formas de organizar el contenido habilita la plataforma edX? ¿Cuáles son los espacios de comunicación e interacción que pone a disposición? ¿Qué actividades se pueden hacer a partir de los recursos herramientas con las que cuenta? ¿Qué tipo de procesos deseamos generar en los destinatarios?.

Por esta razón, nos propusimos explorar las posibilidades de la plataforma EdX, con el objetivo de diseñar los cursos en diálogo con la arquitectura del lugar (virtual) en el que habrían de hospedarse nuestras concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en relación a que:

- La enseñanza no se agota en la transmisión de contenidos, implica generar ambientes de aprendizaje.
- El aprendizaje es activo y se produce en la interacción con otros.

La secuencia que propone EdX para la presentación de contenidos es lineal. Podríamos decir que su estructura se asemeja a la de un libro: tiene una página de inicio que constituye el índice y luego cada sección se desarrolla como un capítulo que contiene tantas páginas como sea necesario para abordar el tema en cuestión. Hasta donde hemos podido explorar, dentro de estas páginas, es

23 Los programas MicroMasters son una serie de cursos online que distintas universidades, asociadas con la plataforma edX, desarrollan con el objetivo de proporcionar aprendizajes en ámbitos específicos de relevancia profesional.
24 UNCórdobaX es el sitio oficial correspondiente a la Universidad Nacional de Córdoba dentro de la plataforma edX.

posible incorporar videos, embeber presentaciones multimedia, habilitar foros de discusión y hacer uso de ciertas configuraciones que permiten desarrollar actividades de autoevaluación.

Teniendo en cuenta ello construimos -como modo de equilibrar las posibilidades de la plataforma y nuestros supuestos- un relato que propicie el aprendizaje inductivo a partir del análisis de situaciones problemáticas y casos concretos que otorguen sentido al desarrollo de los contenidos conceptuales, a la vez que habilitar espacios para el diálogo entre cursantes. Junto a ello, la formulación de preguntas disparadoras que activen el pensamiento fueron, en ambos casos, un elemento clave.

Junto a ello, dos dimensiones estructuraron el diseño, en tanto no pueden ser soslayadas en el tipo de propuesta que abordamos:

-*Estudiar en asincronía*, es decir, la no coincidencia en el espacio ni en el tiempo entre quienes participan del curso.

-*La transversalidad*, entre los contenidos de cada curso así como entre cursos, para propiciar una propuesta de enseñanza coherente y articulada. Pensando, además, en la posibilidad de que pueda cursarse el micromaster completo o solo uno (o algunos) de sus cursos.

A partir de allí definimos presentar los contenidos de cada curso gradualmente distribuidos en cuatro módulos, pero con saltos hacia atrás que colaboren en la comprensión de los nuevos temas. Es decir, a medida que se avanza en el desarrollo del MOOC, se profundizan y/o retoman aspectos ya vistos en módulos anteriores. Esto requiere -de parte de quien cursa- el estudio desde una visión global y no parcial del curso; para lo cual ofrecimos desde el inicio un mapa conceptual que pone en relación la totalidad de los contenidos que se desarrollan y una hoja de ruta explicitando la lógica de presentación de la información.

Los módulos mantienen, en general, una organización común: en primer lugar, se invita a quien cursa a *problematizar una situación*; aquí se remarca la importancia de leer con atención la introducción al tema, mirar más de una vez los videos disparadores y hacer el esfuerzo por responder las preguntas sugeridas. En segundo lugar, se trabaja desde un *marco conceptual* que brinda herramientas para analizar la situación problematizada; y, seguidamente, proponemos *actividades prácticas* para analizar un caso concreto. Estos últimos fueron elaborados con la herramienta Genially (un software en línea que permite crear presentaciones animadas e interactivas), adaptando el método de casos, ampliamente utilizado en la formación en gestión, para una propuesta MOOC. A través de este recurso se incorporó animación, interactividad e integración de información sobre ejemplos de empresas destacadas que permitan repensar las respuestas iniciales y retomar el marco conceptual.

Junto a ello, hemos creado *foros* no evaluables, que se constituyen como espacios de diálogo y discusión para la construcción de aprendizajes entre los participantes del curso. Y, con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la construcción de buenos argumentos, ponemos a su disposición, luego de las actividades, *devoluciones y autoevaluaciones* que sirven como retroalimentación de los espacios de intercambio. Esto es así debido a que se trata de una propuesta de enseñanza diseñada para que los estudiantes puedan aprende sin mediación de un docente, pues UNCórdobaX es principalmente una plataforma de aprendizaje autoasistido.

Ahora bien, definir la estructuración de los contenidos en el juego entre límites y posibilidades de la plataforma no nos fue suficiente. En tanto se trata de una propuesta de enseñanza en un entorno virtual nos preguntamos, ¿Cómo se toman las decisiones en relación al contenido si la propuesta educativa incluye material audiovisual? ¿Qué criterios guían la producción?. Estos interrogantes nos plantearon el segundo gran desafío que abordamos a continuación.

ENSEÑAR A TRAVÉS DE CONTENIDO AUDIOVISUAL Y PRESENTACIONES MULTIMEDIA

La estrategia fundamental consistió en anticipación, creación de materiales didácticos y articulación de distintas narrativas que posibiliten a los estudiantes aprender y llegar a valorar las interrelaciones entre, y a través, de múltiples sistemas de signos (imágenes, palabras, símbolos,etc.) como un sistema complejo. Para ello propiciamos la mixtura de:

Recursos dotados de sentido pedagógico que refieren a la incorporación de elementos audiovisuales o escritos que fueron construidos para otro espacio y con otras finalidades pero que, en el marco del Micromaster, los propiciamos de sentido para alcanzar los objetivos de enseñanza esperados. Se trata de videos de Youtube, o lecturas ampliatorias.

Recursos diseñados con intencionalidad pedagógica, creados especialmente para promover aprendizajes en el contexto del Micromaster. Consisten en materiales que fueron diseñados de modo de orientar los procesos de aprendizaje a fin de enseñar un contenido determinado; aquí consignamos la construcción de presentaciones interactivas sobre casos particulares y la realización de videos para cada módulo.

Por la impronta que tienen en nuestra propuesta el segundo tipo de recurso, nos interesa desarrollar la construcción de los videos de contenido en particular.

PRESENTACIONES INTERACTIVAS COMO RECURSOS DISEÑADOS CON INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

Los recursos audiovisuales fueron los primeros recursos didácticos generados y su producción se realizó paralelamente a la estructuración general del contenido. Estos se constituyen como elemento vertebral para promover procesos de aprendizaje en el desarrollo del Micromaster. Como dijimos, la decisión fue desarrollar tres cursos, cada uno compuesto de cuatro módulos con un video cuyo objetivo principal fuera presentar los contenidos y explicar los conceptos centrales.

Con esta idea en mente se propuso un esquema de trabajo en cuatro etapas: pautado de contenidos a abordar; definiciones técnicas, estéticas y narrativas; grabado y edición. El cronograma en que se desarrolló este esquema estuvo marcado por un factor clave: contábamos con tres meses de producción y uno de ellos era el receso de verano. Esto, en términos audiovisuales es muy poco tiempo.

Las primeras dos etapas fueron encaradas de manera inmediata y desarrolladas paralelamente. En primer lugar se trabajó con los docentes en estructurar los contenidos de cada MOOC en cuatro unidades. Cada unidad debía desarrollar aspectos teóricos, modelos conceptuales y presentar ejemplos. También se debía tener presente un nivel de complejidad creciente, de acuerdo al desarrollo de los contenidos.

Al mismo tiempo se realizó un relevamiento de los contenidos audiovisuales de cursos de temáticas económicas en EdX producidos por otras universidades e instituciones posicionadas a nivel global (Harvard, Oxford, BID, FMI); allí detectamos que el uso de la figura del docente frente a cámara se repetía en todas las ocasiones. Esta decisión nos pareció acertada, ya que al tratarse de cursos online y a distancia, la figura humana aporta expresividad al entorno digital. A su vez, el lenguaje verbal y no verbal característico del registro documental del cuerpo humano agrega elementos que generan interés en los estudiantes y facilitan la comunicación de ideas y conceptos de manera efectiva, ahorrando una serie de procesos audiovisuales que de no contar con este recurso

requerirían un tiempo de producción similar al de la realización de una película animada. Aún así nuestro equipo apostó por crear contenidos superadores a los ya existentes.

La oportunidad para lograr ese objetivo se detectó en la poca atención que se pone en la coherencia estética de los elementos audiovisuales de las producciones educativas (distintas tipografías, distintos estilos de gráficos e imágenes, ausencia de trabajo con paletas de colores). Esta serie de detalles no son menores ya que el diseño es el equivalente visual a una buena dicción, vocabulario y corrección gramatical.

Por lo tanto, se optó por la técnica de registro de la exposición de los temas del docente sobre un fondo croma, ya que permite recortar la figura y montarla en un escenario de collage digital, y en la que podemos modificar el fondo y agregar elementos como íconos, imágenes y textos animados, interactuando entre sí y con la figura del docente. Esta elección nos dio margen de acción para la edición, contrarrestando el hecho de no conocer en profundidad los temas que los docentes abordarían en las grabaciones. A su vez nos otorga un alto control sobre la estética del vídeo y, a partir de una grabación segmentada de los temas, la posibilidad de agregar, quitar o reordenar las secuencias narrativas propuestas por el docente. Realizamos pruebas que resultaron positivas y a partir de las mismas comenzó a cerrarse la etapa de definiciones técnicas, estéticas y narrativas.

En torno a las decisiones técnicas optamos por una definición full HD (1920 x 1080 px), a 25 cuadros por segundo, un estándar de calidad global que nos asegura buena visibilidad y fluidez en todos los dispositivos. En relación a la duración se procuró mantener un aproximado de diez minutos por video (lo suficientemente corto para que no se pierda el interés y los suficientemente largo para que se puedan desarrollar conceptos complejos).

Se trabajó sobre colores secundarios de la paleta de colores de la Facultad de Ciencias Económicas y se creó un código de colores para identificar cada uno de los MOOC. También se definió un tipo de ilustración (íconos monocromáticos de trazo fino) y algunos criterios para la imagen fotográfica (licencias libres, en lo posible con personajes de rasgos latinoamericanos). Finalmente, se definieron figuras geométricas de base (hexágonos, triángulos y líneas). A partir de allí se redactó un manual de estilo, y teniendo en cuenta los tiempos se buscó un editor especializado en la técnica de animación 2D propuesta.

Respecto al sonido, se acordó conjuntamente con Campus Virtual la grabación de voces en off de trailers promocionales y video introductorio, la edición de los efectos de sonido y la música. Para favorecer la accesibilidad y teniendo en mente el público global se incluyó en el planeamiento del trabajo, la instancia de transcripción, traducción y subtitulado al inglés de todos los videos. Por otro lado, teniendo en cuenta la accesibilidad para personas con disminución visual como la tendencia de consumo audiovisual en dispositivos móviles (pantallas pequeñas), se consensuó uso de gráficos y textos grandes y contrastados.

Nuevamente, como afirmamos desde el inicio, estas decisiones son las que tomamos pero otros caminos son posibles y otras aristas seguimos pensando a la hora de abordar otro proceso de construcción de un propuesta de enseñanza en un entorno virtual de estas características. Respecto al desafío sobre cómo construir un relato que incluye contenido audiovisual y presentaciones multimedia continuamos reflexionando: ¿qué aspectos de estos materiales didácticos promueven procesos de construcción por parte de los destinatarios? ¿cómo diseñar materiales audiovisuales que propicien la interacción, la construcción (y reconstrucción) colectiva del conocimiento?.

En base a estos desafíos centrales que se presentaron, damos cierre al escrito presentando los aprendizajes más significativos de la experiencia, que se constituyen como puntos de partida de nuevas propuestas de enseñanza en la virtualidad.

PISTAS QUE ANDAMIAN NUEVAS PRODUCCIONES

Este escrito contiene un recorte minúsculo de las decisiones, procesos y productos que engloban la producción de un Micromaster para la plataforma EdX. La extensión de este trabajo no nos permite dar cuenta de todo ello. Sin embargo, decidimos compartir y poner foco en aquellos desafíos y aprendizajes más significativos con la intención de contribuir con quienes se encuentren o se embarquen en la tarea de diseñar por primera vez propuestas en entornos virtuales. De forma breve y sencilla, contestaremos a la pregunta

¿qué tendríamos en cuenta -además de lo ya expuesto- si volvieramos a producir?

Si la propuesta educativa involucra una figura docente, uno de los cambios, si no el más importante, sí el más complejo es el acompañamiento en la producción de contenidos y en la enseñanza por parte del docente de manera esencialmente diferente a cómo lo hacen en la presencialidad. Ello involucra el desafío de pensar en el cambio del rol del profesorado. Un rol dedicado a facilitar el aprendizaje en un entorno diferente al de la presencialidad, para el que va a ser necesario un perfil diferente y una formación inicial y permanente distinta a la ofrecida hasta el momento y también la asunción de una culturadistinta.

Otro gran cambio, pero en relación con el primero, implica la construcción de un guión exhaustivo de la propuesta, que opere -justamente- como orientador de todas las dimensiones de producción. Esto significa trabajar profundamente la redacción del texto audiovisual, marcando un ritmo determinado que permitiría hacer ajustes antes de grabar y editar y evitar muletillas, pausas, etc. Finalmente, en base al trabajo de esas dos aristas, consideramos imperante la posibilidad de incorporar mayor uso de imágenes y menos cantidad de texto y palabra, explotando las potencialidades visuales y comunicativas que ofrecen. En este sentido, también creemos valiosa la posibilidad de pensar alternativas para despersonalizar de la figura de un docente "real" la enseñanza.

El escenario educativo que configura la virtualidad ya no es nuevo. Su valor reside en las potencialidades que nos brinda este medio para reinterpretar y repensar propuestas de enseñanza. Nuestras concepciones de enseñanza, aprendizaje, construcción metodológica, comunicación, etc., deben resituarse ante un espacio que aunque ya conocido, no todavía explorado por completo y que por ello se nos presenta abierto a todo tipo de posibilidad de creación.

REFERENCIAS

Andreoli, S. y Lorenzen, P. (2010) *Estudio de caso en educación Innovación Tecnológica: Entorno Personal de Aprendizaje como plataforma de curso en educación superior*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18327/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rueda Ortiz, R. (2011) *De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas*. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n33/n33a01.pdf

MESA 6 – COMPLEMENTARIEDAD CON LA VIRTUALIDAD Y DISEÑOS DE MATERIALES Y ENTORNOS EDUCATIVOS

Moderadoras: Pilar Martinez y Mariel Slavin

PRESENTACIÓN

En la mesa n° 6 se presentaron cuatro trabajos correspondientes al eje *Complementariedad con la virtualidad y diseños de materiales y entornos educativos.* Aquí los expositores describieron, analizaron y reflexionaron acerca de diferentes experiencias de enseñanza a través de las aulas virtuales de la FCE de la UNC. Podemos anticipar que tres de las ponencias comparte un factor común. Generaron no solo nuevas prácticas en las propuestas de enseñanza mediadas por la tecnología sino también un repensar los modos en que concebimos los aprendizajes y a nuestros estudiantes, fue la migración/creación a moodle. Resulta interesante ver cómo un cambio en una herramienta potencia nuevas miradas y permite hacer un alto en el camino y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que les proporcionamos a los estudiantes.

Del igual modo ha funcionado la experiencia del PID desde la producción de materiales educativos en línea (MED) que utiliza la misma plataforma como soporte. Una propuesta innovadora en la que ha primado el criterio pedagógico-didáctico sobre el tecnológico resignificando el acompañamiento y la tarea docente-tutor.

PRESENTACIÓN DE LAS PONENCIAS

Design thinking aplicado al diseño del Aula Virtual. *Rosa Argento - Natacha Beltrán - María de los Ángeles Cáceres*

En esta ponencia, las autoras, docentes de la cátedra de Política de Negocios comparte una experiencia en la que utiliza una metodología proveniente del campo estratégico, el Design Thinking, para crear, desarrollar e implementar un aula virtual en Moodle que acompañe como soporte a la presencialidad. El Design Thinking es un método para generar soluciones innovadoras a necesidades prioritarias de los usuarios. El proceso completo, que se desarrolló durante todo el año 2018, incluso antes, comprendió las fases de sensibilización, capacitación, debate, definición, creación de contenidos específicos y puesta en práctica de la propuesta. Durante ese recorrido los aprendizajes para los participantes fueron múltiples, y a pesar de algunas limitaciones gráficas, el resultado es satisfactorio.

Abordando el estudio de la ciencia de la Administración, apoyados en las Tic´s, para alumnos de primer año de la Carrera en la FCE – UNC. *Marcela Beatriz Cassutti*

En esta ponencia la autora describe la experiencia de inclusión de las Tic´s como apoyo a la enseñanza de la Administración para alumnos de primer año de la FCE. Parte de la descripción diagnóstica de lo que serían las causas que dificultan a los estudiantes interpretar, asimilar, comprender y aplicar los conceptos y desarrollos propios de la materia Introducción a la Administración.

Luego, presenta la propuesta de cambio que se hace en la materia, que tiene como eje central el diseño de un aula virtual, con sus actividades y recursos, acompañado de la migración a la plataforma Moodle. El trabajo en la virtualidad busca apoyar el dictado de la materia en forma presencial, a través de un aprendizaje significativo y colaborativo entre alumnos y los docentes.

Diseño e Implementación del Programa de Iniciación a la Docencia (PID). Apuntes para pensar la formación docente en la virtualidad. *Flavia Ferro - Silvina Lencisa - Cintia Perruli*

Este trabajo se enmarca en la experiencia de diseño e implementación del Programa de Iniciación a la Docencia (PID) destinado a la formación de adscriptos de la Facultad de Ciencias Económicas. El programa comenzó en abril del 2018 y lleva implementados sus dos primeros módulos por lo que esta experiencia se propone relatar en primer lugar, el desafío del diseño de materiales educativos en línea cuyo principal objetivo fue ofrecer (a los futuros profesores) materiales y actividades que interpelen -desde el ejemplo didáctico y metodológico- las prácticas educativas anquilosadas, y, en segundo lugar hacer foco en la implementación del seguimiento del proceso de apropiación de los estudiantes como eje del trabajo de los docentes tutores a cargo de las aulas virtuales. Teniendo como objetivo Iniciar a los adscriptos en la tarea de enseñar, permitirles un ámbito de exploración y de construcción de conocimiento.

Estrategias de Enseñanza de la materia Costos y Gestión II mediadas por las nuevas tecnologías. *Marcelo L. Jaluf - Cintia D. Perrulli - Karina S. Quinta - Silvana Sattler*

En el año 2018 la cátedra de Costos y Gestión II, (división de Marcelo Jaluf - modalidad presencial), transitan la migración del aula virtual de la plataforma e-ducativa a moodle. Este proceso se realizó en conjunto con el área de Formación Docente y Producción Educativa. Para ello debieron hacer como equipo docente acuerdos en torno a los usos y funcionalidad del entorno, que fueron desde considerarlo como un espacio de comunicación entre estudiantes y docentes hasta lograr del aula un lugar de encuentro y estudio en donde se dieron procesos de aprendizaje activo y participativo. Para lograr esto el equipo de cátedra propuso ejercicios complementarios, autoevaluaciones, síntesis de cada clase para el seguimiento del presencial, foros de consulta en cada unidad temática, trabajo con estudio de casos, galería de fotos (se socializaban fotografías de empresas invitadas).

El equipo considera que el éxito de la articulación entre lo virtual y presencial reside en que se generó un buen canal de información desde el primer momento en que se explicitaron las reglas generales.

Síntesis de los principales aportes

Los expositores y asistentes, en intercambios fructíferos, han recuperado aspectos valiosos de las prácticas docentes en entornos virtuales, tensionando los modos en que concebimos

los aprendizajes, y al mismo tiempo a los estudiantes. Se pone en diálogo las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías como generadoras de nuevas prácticas docentes.

Algunos de los aportes y discusiones que se presentaron en el diálogo:

- ✓ Los supuestos errados que se suelen sostener sobre los estudiantes que al ser nativos digitales, deberían entender el rol que deben asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por Tics.
- ✓ La migración a la plataforma a Moodle ha sido muy positivo. Su formato permite mayor flexibilidad para los docentes y accesibilidad para los estudiantes facilitando la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y una mejor visualización e interés por los contenidos.
- ✓ La importancia central en recuperar las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes como punto de partida para pensar propuestas educativas, usos del aula virtual y modos de comunicación.
- ✓ La importancia de pensar adecuadamente los materiales multimedia con perspectiva didáctica, las comunicaciones, las estrategias y prácticas docentes como posibilitadoras de aprendizajes significativos en los estudiantes.
- ✓ La aplicación de los temas en la vida profesional como ayuda para reforzar los conocimientos en los estudiantes de índole teórico y práctico (*lo teórico cobra vida*).
- ✓ Las cátedras vistas como equipo de trabajo donde el verdadero valor de la práctica pedagógica está centrado en enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento, y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas.
- ✓ La inclusión de los estudiantes con propuestas en entornos virtuales en las que se sienten acompañados, intercambian opiniones y donde se puede aprender realmente, sin tener que depender de un horario, una buena navegabilidad. Y la importancia del equipo de tutores en cuanto que *"te acompañan, que te preguntan, que te hacen chistes, le da un salto de calidad increíble. Su impulso, sus ganas y su predisposición constante muchas veces nos hacen continuar en el programa, nos motivan a seguir aún en los momentos donde se pone cuesta arriba"*.

Abordando el estudio de la ciencia de la Administración, apoyados en las Tic´s, para alumnos de primer año de la Carrera en la FCE – UNC.

***Eje Temático*:** Complementariedad con la virtualidad

***Materia*:** Introducción a la Administración ***Modalidad de dictado*:** Presencial

Marcela Beatriz Cassutti cassutti@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Este documento describe la experiencia en la implementación de las Tic´s como apoyo en la enseñanza de la Administración para alumnos de primer año de la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se describe el escenario de trabajo, el problema y sus causas para luego, presentar la propuesta de cambio que se hace en la materia, la que tiene como eje central el diseño de un aula virtual, con sus respectivas actividades y demás recursos a los fines de apoyar el dictado de la materia en forma presencial, buscando desarrollar un aprendizaje significativo y colaborativo entre los alumnos y los docentes.

Palabras claves: Aprendizaje significativo – Entorno virtuales – Visión Sistémica- Construcción individual – Aprendizaje colaborativo

1. CONTEXTO:

En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2009 se aprueba el nuevo plan de estudios para las tres carreras que se dictan en esta casa de Altos Estudios, a saber: Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público.

Dicho plan incorpora el estudio de la ciencia de la Administración desde el primer año de la carrera, en el denominado ciclo básico común (CBD) con la materia Introducción a la Administración.

La materia objeto de nuestro estudio y diseño, "Introducción a la Administración", se dicta en el primer semestre del Ciclo Básico Común, el cual tiene una duración de tres semestres y es cursado por todos los alumnos ingresantes, independientemente de la carrera que posteriormente elijan – Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público-. A partir del cuarto semestre comienza el Ciclo Profesional donde los alumnos eligen específicamente la carrera a estudiar.

El diseño realizado para el dictado de la materia plantea cambios importantes en lo que refiere a los métodos de enseñanza y aprendizaje, mirando al alumno como sujeto activo en la formación de su propio conocimiento y utilizando las herramientas que proporcionan las Tic`s para redefinir los métodos de enseñanza.

Cabe destacar que la cátedra de Introducción a la Administración es, lo que se conoce como cátedra masiva. En el año 2018 la cantidad total de alumnos que se inscribieron para cursar la materia fue de 1472, divididos en tres turnos a saber: turno mañana, turno tarde y turno noche.

El equipo docente con el cual trabajamos asciende a 16 profesores, los cuales se encuentran divididos en los tres turnos mencionados con una mayor concentración en el turno mañana. Durante el año 2018, el turno mañana contó con un total de 1039 alumnos inscriptos, es decir, un 70,58%, el turno tarde presento una cantidad aproximada de 260 alumnos, o sea un 17,66%; y el turno noche una cantidad de 173 alumnos, es decir, un 11,76%.

La concentración de alumnos por divisiones es similar año a año, es así que para el 2019 las inscripciones ascienden a: turno mañana un total de 1737, turno tarde 383 y turno noche con un total de 256 alumnos.

La edad promedio de nuestro alumno ronda los 20 años y presenta características de una población homogénea en los turnos mañana y tarde, mientras que en el turno noche la edad promedio ronda los 25 años y es una población de tipo heterogénea. Estos datos son tomados del sistema de encuestas del Guaraní, de la propia facultad que hace a la inscripción de cursadas de los alumnos.

Para el trabajo de los contenidos prácticos de la materia, los estudiantes de todas las divisiones o turnos, son divididos en grupos de 100 aproximadamente los que, a su vez, son divididos en grupos de unos 5 integrantes para el trabajo aúlico.

1.1 Problema

En el proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia en sus primeras etapas, observamos por parte de los alumnos ingresantes a la FCE un cierto grado de dificultad para interpretar, asimilar, comprender y aplicar los conceptos y desarrollos que presentaba la asignatura de Introducción a la Administración

Esta situación se debía a la realidad de los ingresantes, cuya edad promedio es de 20 años, solo estudian y no han tenido contacto con empresas u organizaciones, por cuanto la interpretación de los conceptos y desarrollos teóricos de la materia se hacía desde lo abstracto, ya que desconocían el funcionamiento de una empresa u organización. En las clases prácticas si bien trabajábamos con casos de estudio y situaciones problemáticas, se presentaba la misma dificultad no lográndose un aprendizaje significativo por parte del alumno.

A consecuencia de este problema también pudimos observar que, en las clases prácticas de la materia, hay una serie de habilidades y competencias como son, la búsqueda y el manejo de la información, el análisis de los datos, la capacidad de intercambiar opiniones entre sus pares, el desarrollo del pensamiento crítico que conduzca a defender una postura determinada, que el alumno no estaba pudiendo desarrollar debido a que el proceso de transferencia de lo teórico a lo práctico es muy limitado afectando la motivación del alumno para aprender más y construir su propio saber.

Es así que surge la necesidad de “concretizar”, es decir, plasmar en situaciones reales lo que ocurre dentro de una organización a los fines de que, mediante esta visualización le resulte más simple al alumno interpretar los conceptos y sus desarrollos, por un lado y por otro, que mediante el intercambio de miradas con sus pares pueda construir su propio aprendizaje. Para Bruner el aprendizaje es un proceso activo de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (Bruner, 1963).

En este proceso que realiza el alumno, de construcción individual y con otros (sus pares y profesores) de sus aprendizajes, es que pretendemos el desarrollo de las habilidades que mencionáramos anteriormente a fin de generar un aprendizaje significativo. En términos de Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983:2).

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (Tic) encierran un conjunto de herramientas que nos permitieron diseñar un entorno de aprendizaje dinámico y amigable para un alumno de 20 años, que lo invite a descubrir lo aprendido en el secundario, repensarlo, reelaborarlo a luz de los nuevos conceptos, ideas, proposiciones que tiene el estudio de la materia Introducción a la administración y que pueda relacionarlo con lo que pasa dentro de una empresa y poder así, poner en tensión saberes previos, generar relaciones entre los conceptos y construir el conocimiento.

1.2 Evidencias y Causas

La causa que origina el problema principal radica en, como expresa Juan Ignacio Pozo (2013), la escuela tiene contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Estas expresiones traducidas en el contexto de trabajo específico de esta maestría, significa que cómo docentes no estamos brindando a los alumnos, que hoy cursan en nuestras aulas las herramientas necesarias para que su aprendizaje sea significativo. Sabemos que las formas de aprender de nuestros alumnos cambiaron, la forma en que se desarrollan sus procesos cognitivos y construyen su propio aprendizaje cambiaron en relación al siglo XX y siglo XXI.

Con esto se pretende significar que existe una brecha entre la forma de enseñar del docente y la forma de aprender del alumno. El profesor trabaja con los recursos didácticos tradicionales como son la clase magistral y la pizarra, guías de casos de realidades de empresas u organizaciones producidas por los propios docentes que, si bien encierran un enorme valor intelectual carecen del juego gráfico, lo que obliga al alumno a imaginarse éstas situaciones desde un abstracto que no conoce, generando en él sensaciones de inseguridad, aburrimiento, frustración y la forma de aprender los aspectos teóricos es apelando a su memoria con la consiguiente imposibilidad de transferirlos a la práctica, ni de generar un aprendizaje significativo.

Tomamos la decisión de cambiar esta realidad, adaptando los contenidos de la materia a un alumno del siglo XXI, mediante el diseño de un aula que invite al nuevo perfil de alumno que las transita, a despertar su curiosidad por saber más, a atreverse a contrastar lo aprendido con todo lo nuevo, a discutir ideas y proposiciones con sus pares y profesores, donde pueda "ver" las realidades de las empresas en un caso concreto para, posteriormente y mediante la guía del docente, analizarlo con su grupo de trabajo, transfiriendo la teoría a la práctica y, no sólo eso, sino también produciendo nuevos análisis desde sus saberes previos, o los saberes compartidos entre sus pares.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Luego de haber conversado la situación con la Unidad Pedagógica de nuestra facultad, y contando con su total apoyo tanto en el conocimiento didáctico y de las Tic´s como así también el conocimiento técnico para realizar los rediseños, es que decidimos en primer lugar migrar a otra plataforma, que fuera más dinámica y nos permitiera un mejor aprovechamiento de los recursos que

brindan las Tic´s. Pasamos de utilizar la plataforma Educar a la Moodle.

Luego conformamos el equipo de trabajo, el cual se integró con los profesores que están en la materia y deseaban sumarse a este nuevo proyecto; estableciéndose las formas de trabajo, el cronograma y los objetivos.

Comenzamos trabajando con el programa de la materia, redefiniendo los objetivos de aprendizaje para cada uno de los bloques y capítulos que tiene la asignatura.

Luego, basándonos en los objetivos y el programa realizamos el diseño de las distintas instancias que le permitirán al alumno la construcción de su conocimiento en forma individual y colaborativa. El aula virtual quedo diagramada de la siguiente forma:

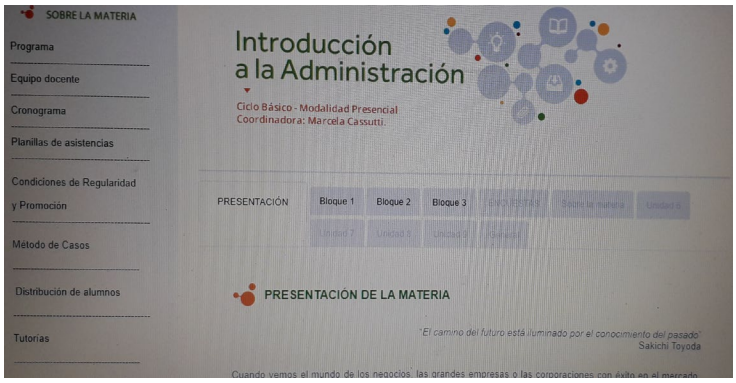


Figura 1: Página de la Materia

En la pestaña izquierda se encuentra toda la información disponible en relación a la materia como es: Programa, Equipo docente, Cronograma de trabajo, Condiciones de Regularidad y Promoción, la distribución de alumnos y el método de casos propiamente dicho que aplicamos en la materia para la resolución de los casos prácticos. En el siguiente link se puede apreciar el método que aplicamos: https://www.youtube.com/watch?v=c3mhyhHi4oc

En la pantalla central y siguiendo el programa de la materia tenemos la Presentación de la asignatura y los bloques 1, 2 y 3 los cuales contienen los distintos capítulos.

Para la Presentación General de toda la asignatura usamos como referencia el caso de la Empresa Toyota, a fin de que los alumnos conozcan el nacimiento de esta empresa, su filosofía, sus líneas de crecimiento y vamos referenciando los temas que estudiamos en esta materia mediante este caso. La Figura 2 muestra como se ve en el aula:

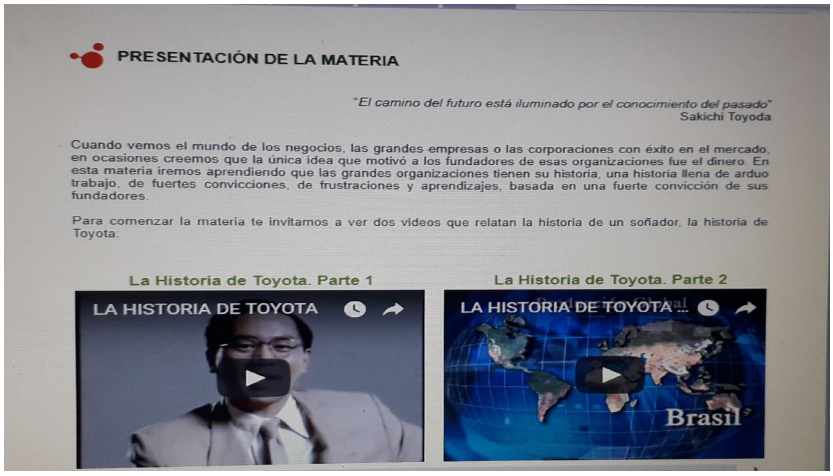


Figura 2: Presentación de la Materia

Como ya expresé anteriormente, cada bloque integra varios capítulos de la materia y su diseño es el que se muestra en la Figura 3.

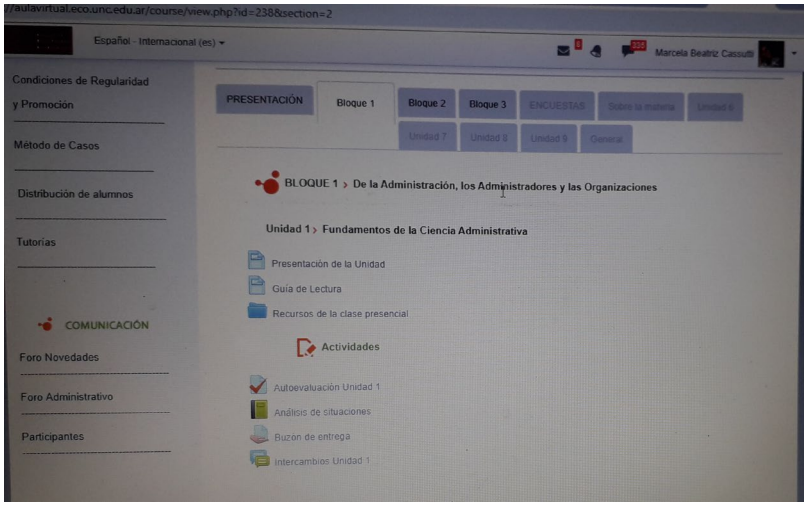
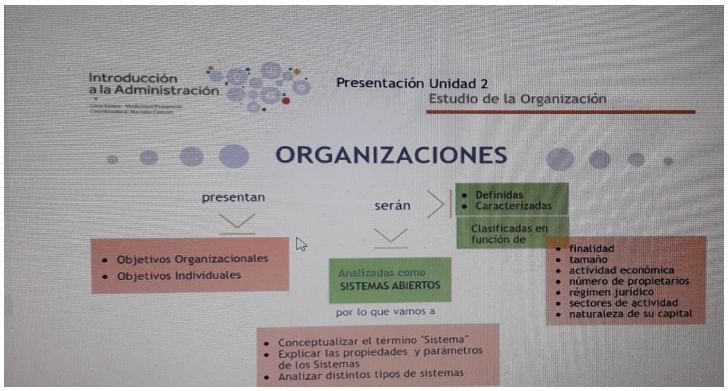


Figura 3: Composición de cada bloque

La *presentación de la Unidad* es una presentación en multimedia donde se explican los distintos contenidos que se estudian en esa Unidad; cada una de estas presentaciones está realizada con programas distintos a los fines de que sea atractiva para el alumno. Por ejemplo, la presentación de la Unidad 2 se ve como se muestra en la siguiente figura 4.

Las *Guías de Lectura*, son preguntas formuladas para ayudar al estudiante a transitar los contenidos teóricos de la materia. Son los andamios que permiten al estudiante desaprender lo aprendido en el secundario y volverlo a plasmar en un marco de nuevos contenidos, invitan a un proceso de reflexión y construcción del aprendizaje en forma individual y colaborativa, dado que las trabajamos en las clases prácticas y los foros de la materia.

Los *Recursos de la clase presencial* son las herramientas que los profesores usamos para dar las clases y que quedan a disposición del alumno.



Luego tenemos las ***Actividades:*** aquí se encuentran las *Autoevaluaciones por unidad, Situaciones Problemáticas, Buzón de Entrega y los Intercambios por Unidad.*

Las *Autoevaluaciones* son un recurso que los alumnos valoran mucho, se trata de 20 preguntas a responder en línea en forma individual por los alumnos y hace a un sistema de autogestión del propio estudiante. Contribuyen para saber si esta interpretando correctamente el teórico de la asignatura, lo que hace a su forma de estudiarla. También surgen de aquí las dudas, en relación a

distintas temáticas. El trabajo aúlico de las mismas es muy enriquecedor por la cantidad de miradas que se presentan.

Las *Situaciones Problemáticas*, son situaciones de empresas ó videos vinculados a entrevistas con empresarios del medio, u de otro tipo que por su contenido permiten trabajar distintos temas de la materia integrando la práctica con la teoría. Estas situaciones problemáticas invitan al Análisis por parte de los estudiantes, que las resuelven en forma grupal.

Buzon de Entrega e Intercambios de Unidad se refiere al envío de la actividad por parte de los alumnos y los *Intercambios* son los foros habilitados para la consulta de los temas de esa unidad.

Otra incorporación que hicimos en la materia a los fines de alcanzar una visión sistémica por parte del alumno, lo que implica enseñar y estudiar la materia en forma relacionada y no fragmentada, fueron los ***Casos Prácticos Integradores***. En esta materia tomamos dos empresas reales del medio de nuestra provincia de Córdoba que son: Tarjeta Naranja y Gráfica Latina; las cuales se resuelven aplicando la metodología de análisis de casos y las preguntas que orientan el análisis incluyen varias unidades de estudio; así por ejemplo el caso de Tarjeta Naranja se encuentra en la Unidad 5 y las preguntas de Orientación del Análisis van desde la Unidad 1 a 5.

También se le solicita a cada grupo que debe realizar una presentación multimedia del caso para su exposición aúlica y colgarla en el foro designado a esta actividad. Pueden utilizar distintas aplicaciones que se encuentran disponibles en la Galería de Recursos que tenemos como son: Visme, Prezi, Power Point, Infogram u otras que ellos deseen.

3. RESULTADOS

Los resultados de la experiencia en términos cuantitativos durante el ciclo 2018, por división fueron los siguientes:

- Turno Mañana

Alumnos/Condiciones	**Cantidad**	**Porcentaje**
Total de alumnos con actuación	810	100 %
Total de alumnos con promoción directa	411	50,74 %
Total de alumnos con promoción indirecta	141	17;41 %
Total de alumnos Promocionados	552	68,15 %

De un total de alumnos inscriptos de 1039, no registraron actividad y/o abandonaron un total de 229 alumnos, quedando con Actuación en la Materia un total de 810 alumnos. Sobre un total de 810 alumnos, el 50,74 % alcanzaron la condición de alumnos con Promoción Directa, y un 17,40 % la condición de alumnos con promoción Indirecta. **El Total de alumnos promocionados es de 68,15%.**

- Turno Tarde

Alumnos /Condiciones	Cantidad	Porcentaje
Inscriptos	260	
Alumnos con actuación	178	
Alumnos con Promoción Directa	66	37,07 %
Alumnos con Promoción Indirecta	20	11,24 %
Total alumnos promocionados	86	48,31 %

De un total de alumnos inscriptos de 260, no registraron actividad y/o abandonaron un total de 82 alumnos, quedando con Actuación en la Materia un total de 178 alumnos.

Sobre un total de 178 alumnos, el 37,08 % alcanzaron la condición de alumnos con Promoción Directa, y un 11,24 % la condición de alumnos con promoción Indirecta.

El Total de alumnos promocionados es de 48,31%.

RESULTADOS FINALES DE CURSADO

TURNO NOCHE

	TOTALES	PORCEN
INSCRIPTOS	173	
CON ACTUACION	65	
PROMOCION DIRECTA	19	29,23077
PROMOCION INDIRECTA	11	16,92308
REGULARES	35	53,84615

De un total de alumnos inscriptos de 173 no registraron actividad y/o abandonaron un total de 108 alumnos, quedando con Actuación en la Materia un total de 65 alumnos.

Sobre un total de 65 alumnos, el 29,23 % alcanzaron la condición de alumnos con Promoción Directa, y un 16,92 % la condición de alumnos con promoción Indirecta.

El Total de alumnos promocionados es de 46,15%.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A modo de conclusión puedo decir que fue un desafío personal y profesional muy grande; en su momento era dar un giro de 360 grados a cómo se venía enseñando la materia. Si bien el alumno era considerado un actor activo en su propio proceso de aprendizaje, desde la mirada de la enseñanza, desde nuestro rol de profesores y cómo enseñábamos la materia no se lograba la construcción del conocimiento por parte de los alumnos deseada. Uno de los aspectos fue ver los cambios en el contexto social y cultural, en las formas de aprender que tienen los chicos ahora a fin de poder llegar a este alumno del siglo XXI, que tiene características propias en su forma de ver la realidad, de entender el mundo, realizar asociaciones, sacar conclusiones, decidir y aprender.

Desde esta perspectiva la implementación de las Tic´s como apoyo a la enseñanza presencial resultaba de suma necesidad; pero el punto no era poner unas cuantas actividades sueltas y sin un hilo conductor para llamar la atención del alumno, sino era aplicar, construir un modelo dialógico – constructivo desde lo pedagógico que brindará el terreno firme para poder generar aprendizajes significativos desde la propia construcción entre los profesores y los alumnos y entre ellos mismos.

La etapa de Implementación del proyecto fue maravillosa, percibir la forma en que el alumno interactuaba con el aula, se interesaba por las situaciones problemáticas, despertar su interés y curiosidad en los casos prácticos integrales dado que muchos alumnos no se quedaban con la información que había sino que iban a las empresas en busca de más. Las autoevaluaciones fueron realizadas por los alumnos sin inconvenientes y es uno de los recursos que hoy más valoran porque les permite irse evaluando a sí mismos en su proceso de aprendizaje.

Hemos dado este paso, los resultados en términos cuantitativos y cualitativos son ampliamente satisfactorios pero también somos conscientes que este es un camino de mejora continua, donde siempre falta algo, siempre algo que está bien y funciona es pasible de ser mejorado y en ese camino estamos.

A título de Sugerencias tenemos la revisión de todas las actividades, este año se agrega un nuevo recurso en la facultad que son las videoconferencias y estamos viendo de cómo implementarlo. La capacitación docente en el manejo de las Tic´s es otro punto a revisar, dados los avances que van surgiendo. Otro punto a trabajar son las Rubricas, debemos revisar los criterios en la corrección de las evaluaciones que vayan entrelazados con el proceso de aprendizaje que presenta la propuesta.

5. REFERENCIAS

Salinas, Jesus. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Sep – Nov 2004. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256006. Fecha de consulta: 3/07/2018

Pozo, Juan Ignacio (14/03/2013). Entrevista a Juan Ignacio Pozo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM Consultado: 29/06/2018

Zygmunt, Baumann. Turistas y Vagabundos. Recuperado de: www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales

Lion, Carina (2006). El conocimiento Colaborativo. En Lion Carina (Ed La Crujía), Imaginar con Tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento. pp (103-111). Editorial Stella.

Barberá, Elena (2008). Calidad de la Enseñanza 2.0. Red, Revista de Educación a Distancia. Volumen (VIII). pp. (1 – 17).

RHEmpresariales (26/03/2013). Baby Boomers. Generación X. Generación Y y Millennials. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GnzzwpWV1Fw

Chirinos Nilda (2009). Características Generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. Observatorio Laboral Revista Venezolana. Volumen 2. Número 4. Pp (133 -153). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016846007

Peter Drucker (1992) La Sociedad Poscapitalista. Bs As. Argentina

Efoques Estratégicos sobre las Tics en Educación en América Latina y el Caribe (2014), UNESCO. Repositorio UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_lati/ Fecha de Consulta 01/07/2018

Design thinking aplicado al diseño del Aula Virtual

Eje: 1.4. Diseño de materiales y entornos educativos

Materia: Política de negocios

Rosa Argento, Natacha Beltrán, María de los Ángeles Cáceres

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

La cátedra de Política de Negocios adoptó una metodología proveniente del campo estratégico, el Design Thinking, para crear, desarrollar e implementar un aula virtual en Moodle que funcione como soporte a la presencialidad. El Design Thinking es un método para generar soluciones innovadoras a necesidades prioritarias de los usuarios. La metodología ofrece una amplia variedad de técnicas y modelos para llevar a cabo cada una de sus etapas: la de empatía, definición, ideación, prototipado y testeo.

El proceso completo, que se desarrolló durante todo el año 2018, incluso antes, comprendió las fases de sensibilización, capacitación, debate, definición, creación de contenidos específicos y puesta en práctica de la propuesta. Durante ese recorrido los aprendizajes para los participantes fueron múltiples, y a pesar de algunas limitaciones gráficas, el resultado es satisfactorio. Queda como pendiente la evaluación por parte de los estudiantes, lo que podrá efectuarse recién en el primer semestre del año 2019.

Palabras clave: Aula virtual – Design Thinking – Dirección estratégica

1. CONTEXTO

La asignatura Política de Negocios es una materia obligatoria del primer semestre del quinto año de la carrera de Licenciatura en Administración. Se dicta en el turno noche como cátedra única, con un equipo docente conformado por dos profesoras y cinco auxiliares. Para el ciclo lectivo 2018 contó con cerca de 180 alumnos inscriptos. El tema central de la asignatura es la dirección estratégica, y los contenidos mínimos incluyen: "La dirección: espacio de conducción y de control. Visión sistémica de la organización. La dirección estratégica. Planificación, Evaluación e Implementación de la estrategia. Creatividad e Innovación." (Facultad de Ciencias Económicas - UNC, 2009)

La Facultad de Ciencias Económicas se encuentra migrando sus aulas virtuales de la Plataforma E-ducativa, al entorno Moodle, desde hace unos 5 o 6 años. Para ello, se estableció un cronograma de avance que se inició con las asignaturas del ciclo básico, para luego incorporar a las del ciclo superior. De ese modo, se pretende lograr una de las principales innovaciones incorporadas a la carrera en su nuevo Plan de Estudios: "Incorporación de nuevas tecnologías de enseñanza: se propiciará el rol de nuevas formas de enseñanza que pongan particular énfasis en el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Facultad de Ciencias Económicas - UNC, 2009)

Durante este proceso se cuenta con el apoyo pedagógico y técnico del área de Formación Docente y Producción Educativa (FYPE).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el segundo semestre del año 2018, la cátedra de Política de Negocios emprendió una migración del entorno de acompañamiento virtual al cursado, de Plataforma E-ducativa a Moodle. Ese proceso implicó también una profunda reflexión y debate sobre el rol de los entornos virtuales como acompañamiento a la presencialidad y las capacidades del propio equipo docente de la cátedra para sostener y dar dinamismo al Aula Virtual. De ese proceso surge la posibilidad de aplicar técnicas propias del campo de la Administración Estratégica, al desarrollo de una parte crucial de la propuesta pedagógica de la asignatura: el Design Thinking, conocido en español como Pensamiento de Diseño. Esta metodología se adoptó en el ámbito de la dirección estratégica y consiste en centrarse en las necesidades de los usuarios para generar e implementar soluciones innovadoras. "Es un método para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de producto." (Dinngo, 2019)

El plan de trabajo de la cátedra incluyó ese período inicial que se menciona en el primer párrafo, en el cual se discutieron ampliamente las distintas dimensiones del asunto. Fue una etapa de sensibilización y toma de conocimiento. Luego surge la propuesta de un seminario específico sobre la temática con una orientación aplicada a entornos virtuales de aprendizaje. Esa instancia se planteó como abierta a docentes de otras asignaturas, lo que sumó riqueza a los intercambios.

Posteriormente se encaró el proceso de elaboración, búsqueda y selección de materiales y recursos para el aula, los que se enmarcaron en los criterios que arrojaron las conclusiones alcanzadas en el seminario previo. Algunos de los más relevantes comprenden:

- Desarrollar un diseño intuitivo. Con buen atractivo visual, preferentemente accediendo a las secciones del aula desde una sola pantalla general que sirva al tiempo de mapa conceptual.

- Retroalimentación en tiempo real sobre el grado de avance del alumno.

- Ayudar a la transferencia de contenido a los alumnos. Para ello, usar soportes diversos, tales como audios, videos, imágenes, gráficos, entre otros.

- Diseñar un aula virtual atractiva para el aprendizaje, considerando los requerimientos actuales del alumnado.

- Lograr una buena comunicación entre el equipo docente y los estudiantes.

Finalmente se emprendió la coordinación con FYPE (Formación y Perfeccionamiento Docente), el área institucional encargada de poner en marcha las aulas virtuales, para la implementación de la propuesta. En esta etapa surgieron diversos obstáculos técnicos e institucionales que llevaron a adaptar la idea inicial, para hacerla factible y al mismo tiempo acorde a la propuesta institucional de la Facultad. Así y todo, el resultado es un salto cualitativo a la metodología que venía usando la cátedra, en la cual el aula virtual había desempeñado un papel de repositorio.

Algunas reflexiones previas al proceso de cambio

Durante un lapso previo que se prolongó por uno o dos años aproximadamente, en diversos encuentros se fue identificando la necesidad de migrar hacia un entorno Moodle y se discutió sobre la mecánica con la cual se debería encarar esa etapa de transición.

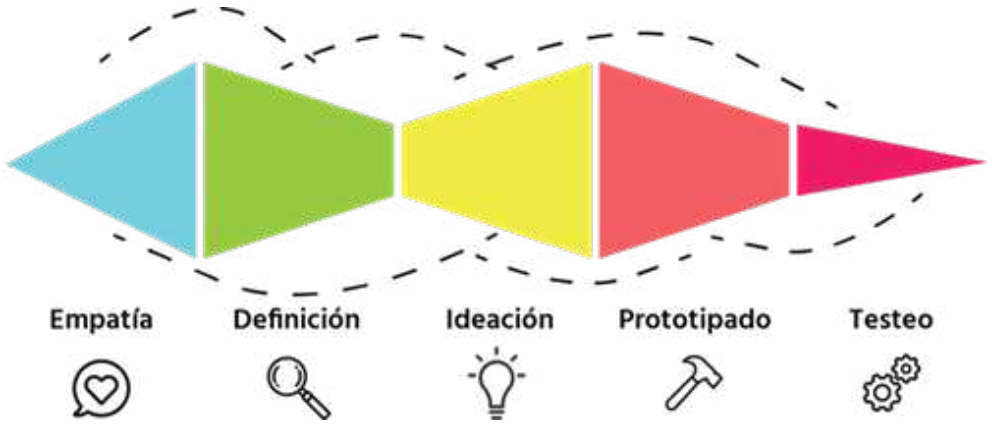
Allí surgió una cuestión que resultó crítica para las etapas posteriores: el requerimiento de atender a dos grupos y perfiles de usuarios diferenciados: los docentes y los estudiantes. Este es un

atributo presente en otras plataformas de gran difusión en el ámbito empresarial, por ejemplo, las que conectan vendedores y compradores, o conductores y pasajeros, por mencionar solo algunas.

¿Qué es el Design Thinking?

El pensamiento de diseño es una metodología que comprende todo el espectro de actividades de innovación, adoptando un diseño centrado en el ser humano como carácter distintivo. Desde este enfoque, la innovación se basa en una comprensión profunda, a través de la observación directa, de lo que las personas quieren y necesitan en sus vidas y lo que les gusta o no les gusta. (Brown, 2008)

El proceso de Design Thinking se compone de cinco etapas. No es lineal. En cualquier momento es posible ir hacia atrás o hacia delante si es oportuno, saltando incluso a etapas no consecutivas. Se comienza recolectando mucha información, generando una gran cantidad de contenido, que crecerá o disminuirá dependiendo de la fase en la que el proceso se encuentre. (Dinngo, 2019)



A lo largo del proceso se irá afinando ese contenido hasta desembocar en una solución que cumpla con los objetivos del equipo.

- Empatía: El proceso de Design Thinking comienza con una profunda comprensión de las necesidades de los usuarios implicados en la solución que se esté desarrollando, y también de su entorno. Es necesario ponerse en la piel de dichas personas para ser capaces de generar soluciones consecuentes con sus realidades.

- Definición**:** Durante la etapa de Definición, se debe cribar la información recopilada durante la fase de Empatía y quedarse con lo que realmente aporta valor y lleva al alcance de nuevas perspectivas interesantes. Identificar problemas cuyas soluciones serán clave para la obtención de un resultado innovador.

- Idea: La etapa de Ideación tiene como objetivo la generación de un sinfín de opciones. En esta fase, las actividades favorecen el pensamiento expansivo y se deben eliminar los juicios de valor. A veces, las ideas más alocadas son las que generan soluciones visionarias.

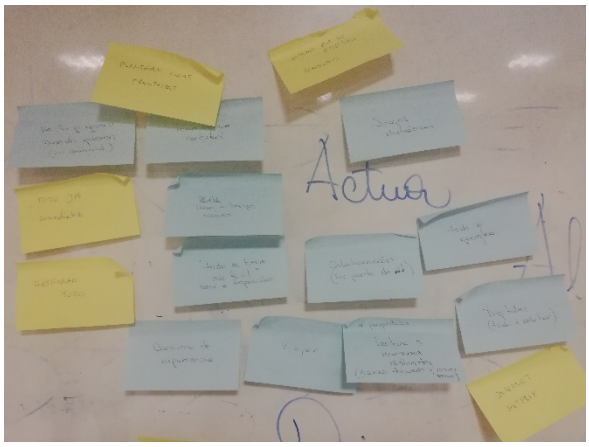
- Prototipado: En la etapa de Prototipado se vuelven las ideas realidad. Construir prototipos hace las ideas palpables y ayuda a visualizar las posibles soluciones, poniendo de manifiesto elementos que se deben mejorar o refinar antes de llegar al resultado final.

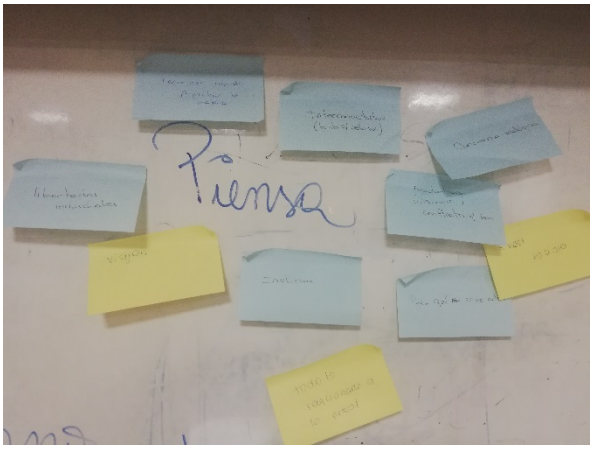
- Testeo: Durante la fase de Testeo, se prueban los prototipos con los usuarios implicados en la solución que esté desarrollando. Esta fase es crucial, y ayudará a identificar mejoras significativas, fallos a resolver, posibles carencias. Durante esta fase la idea evoluciona hasta convertirse en la solución que se estaba buscando. (Dinngo, 2019)

El seminario de investigación

El seminario de investigación se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2018. Estuvo a cargo de las profesoras Rosa Argento y Carina Oliva, quienes presentaron la metodología y condujeron el debate y trabajo en taller. En cada uno de los encuentros, se

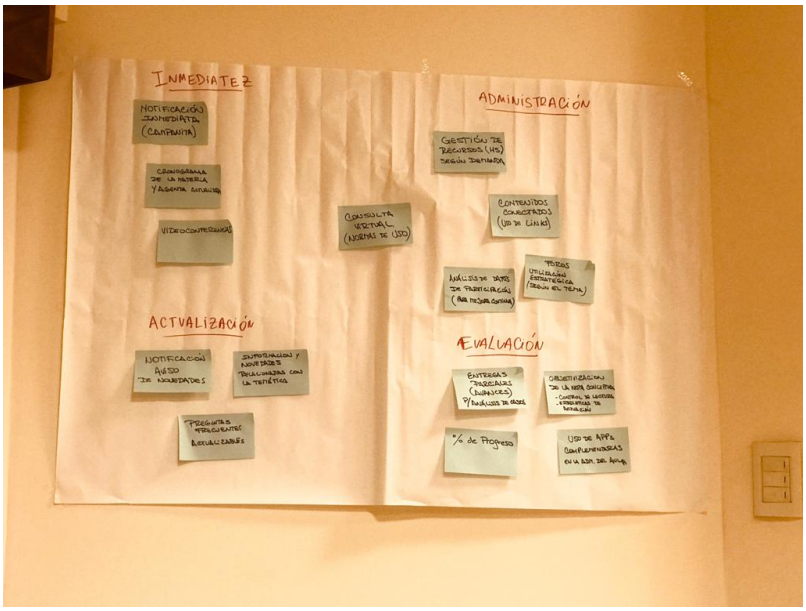
avanzó en una de las etapas del DT, mediante una metodología participativa, que incluyó el uso de tecnologías y herramientas específicas, así como también el tradicional tablero con *postits* y los afiches.





Para la etapa de empatía, se invitó a los equipos a aplicar al menos dos técnicas, una de las cuales debían ser entrevistas. Algunos de los participantes del seminario realizaron entrevistas cara a cara en los alrededores de las aulas de la Facultad, mientras que otros lo hicieron mediante el correo electrónico. Fue así como se relevaron aspectos conductuales de los estudiantes y se construyó un perfil típico mediante el mapa de empatía (Osterwalder & Pigneur, 2011). En el anexo se incluyen algunas de las preguntas efectuadas en esta etapa y un borrador del perfil que luego se terminó de definir en el seminario.

Algunos de los momentos memorables del seminario incluyen la etapa de benchmarking, en la cual se exploraron diversos entornos virtuales de aprendizaje a fin de identificar aspectos destacados y problemáticos.



Del contraste entre las prioridades de los estudiantes y las de los docentes, surgieron como más relevantes la inmediatez y actualización, para los primeros, y la posibilidad de administración y evaluación, para los segundos. Es por eso que se tomaron esos criterios para idear las propuestas.

Otro encuentro de gran interés fue el de presentación de los prototipos, donde la creatividad e innovación sorprendieron a todos.

La propuesta de aula

Algunas consideraciones generales del aula incluyen:

- La solapa principal del aula muestra un mapa conceptual de la materia, que al mismo tiempo refleja las etapas del proceso de dirección estratégica. Allí, se deberán linkear todos los recursos del

aula, lo cual incluye preguntas disparadoras, actividades de aplicación y situaciones para pensar. Por otro lado, el material teórico es la bibliografía básica de la asignatura.

- Debe estar siempre presente el cronograma de la materia (en el calendario a los costados del aula), y las formas de comunicación al costado del aula (chat y foros).

- Mostrar el grado de avance de forma general y por capítulo, a saber:

● General: muestre el grado de avance según el progreso del cursado de la materia. Por ejemplo, que se muestre una barra de progreso, puede ser según el calendario.

● Capítulo: Mostrar el grado de avance que el alumno va teniendo en explorar el capítulo, por ejemplo, podría ser con una ruedita que vaya mostrando que porcentaje va teniendo.

Lo que se sacrificó

La disposición de las Aulas Virtuales Moodle, tal como están instrumentadas en la Facultad de Ciencias Económicas, no ofrecen muchas posibilidades de diseño gráfico. Lo que se podría resolver introduciendo un link a alguna herramienta fuera del entorno Moodle, para disponer de mejores opciones. Sin embargo, se adoptó la decisión de mantenerse dentro del esquema institucional que los alumnos ya conocen, aunque eso implique adaptar la propuesta.

Es así como se organizó el contenido de las secciones (unidades) en formato listado, lo que obliga a "scrollear" (deslizarse o desplazarse hacia abajo en la pantalla), algo que se pretendía evitar. Se hubiera preferido en cambio, el desplazamiento horizontal, tanto más habitual en las aplicaciones de mayor difusión entre el alumnado (Instagram, Netflix).

Adicionalmente, el grado de avance no se encuentra disponible en el formato que ofrece actualmente las aulas de la facultad, por lo cual, se evaluará la posibilidad de utilizar otro recurso para emular esta acción, como podría ser subir en cada capítulo un gráfico estático que indique el grado de avance en la materia. Momentáneamente lo que se hizo, para mitigar esta falencia, fue graficar el proceso estratégico en el margen superior de cada capítulo indicando la etapa con la cual se vincula los contenidos de ese capítulo, de esta manera el alumno puede ubicar el grado de avance en el proceso estratégico, que responde a la columna vertebral de la cátedra.

3. RESULTADOS

El uso del aula durante el dictado 2019 permitirá identificar nuevas necesidades y desafíos para mantener la propuesta actualizada y acorde al perfil, siempre cambiante, de los dos grupos de usuarios.

Es por ello que se instrumentará una evaluación específica de esta propuesta mediante una encuesta Google, de modo que los estudiantes no tengan dudas sobre el anonimato de sus respuestas. Algunos de los puntos a indagar podrían incluir:

- Atractivo visual
- Facilidad de uso
- Utilidad de los contenidos
- Complementariedad con la presencialidad

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La conclusión sobresaliente que podemos indicar es el antagonismo existente entre las necesidades de los dos grupos que interactúan en la plataforma, sobre todo respecto a la necesidad de respuesta inmediata por parte del alumnado y los recursos limitados que posee el profesorado. Sin embargo, esto puede ser parcialmente mitigado con algunos "productos" creativos, como horarios de consultas virtuales, división en comisión para las respuestas de consultas, entre otras.

También cabe destacar el aprendizaje visual que posee el alumnado, para lo cual, es importante comenzar a utilizar recursos de ese estilo en las aulas virtuales, es por ello que los videos deben ser un recurso indispensable en el aula.

Si bien no está todavía implementado, la utilización de juegos gráficos se cree ayudará en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la utilización de esta herramienta de administración al aula, se sugiere realizar el proceso Design thinking con un grupo de profesores de diferentes materias, ya que genera sinergias y creatividad a las propuestas.

También es importante, en la implementación de los resultados obtenidos del proceso, el poder adaptarlos a las disponibilidades que posea la facultad.

5. REFERENCIAS

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, *86*(6), 84.

Dinngo, 2019. Design Thinking en español. [En línea] Disponible en: http://www.designthinking.es [Último acceso: 25 marzo 2019].

Facultad de Ciencias Económicas - UNC, 2009. Plan de Estudios carrera Licenciatura en Administrración. Córdoba: s.n.

Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2011). *Generación de Modelos de Negocios* (1° Ed. digital). Editorial Deusto. Recuperado de www.newcomlab.com.

ANEXO 1. DESING THINGKING EN EL AULA - Fecha: 30.10.2018

Herramientas utilizadas

I) ENTREVISTAS

Preguntas de entrevistas

1) Qué objetivos querés alcanzar en la vida?
2) Cómo actualmente alcanzas tus objetivos?

Cuál es su comportamiento actual:

3) Qué te motiva en la vida? O qué es importante en tu vida?
4) Cuáles son tus disparadores diarios? O que te motiva diariamente?
5) Cuáles son tus habilidades?
6) Me podrías describir un día de semana?

Que productos o servicios consume para alcanzar ese objetivo:

7) Cuáles son las Redes sociales que tenés?
8) Qué medios que escuchas (radios, apps)?,
9) Qué medios lees? Lo haces de forma impresa o digital?
10) Qué programas de TV ves?

Empatía

11) Qué pensas de vos mismo?
12) Qué ves en vos y en los demás?
13) Qué sentís sobre vos, la gente, el mundo?
14) Qué haces para vos

Para saber sobre aula virtual….sería más para un focus group.
Te parece útil relacionarte con un aula virtual en la facultad?
Para qué te sirve?
Generalmente, durante el cursado, por qué visitas el aula virtual?
Cuál te pareció el aula vistual más interesante que tuviste en la facltad? Qué tenía?
Qué te interesaría ver en el aula virtual?

Diseño e Implementación del Programa de Iniciación a la Docencia (PID). Apuntes para pensar la formación docente en la virtualidad

Eje Temático: 1. Relato de experiencias

1.4 Diseño de materiales y entornos educativos

Flavia Ferro fferro75@gmail.com
Silvina Lencisa slencisa@gmail.com
Cintia Perruli cinperrulli@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN:

El siguiente trabajo se enmarca en la experiencia de diseño e implementación del **Programa de Iniciación a la Docencia** (PID) destinado a la **formación de adscriptos** de la Facultad de Ciencias Económicas. El programa forma parte del conjunto de propuestas de capacitación docente del año 2018 impulsadas por el Área de Formación y Producción Educativa (Fype) de la facultad. La propuesta curricular completa del PID se estructura en torno a: cuatro módulos, un taller y dos seminarios de formación, todos ellos de cursado primordialmente virtual que se complementan con dos encuentros presenciales por cada espacio formativo.

El programa lleva implementados sus dos primeros módulos por lo que esta experiencia se propone relatarles: en primer lugar, el desafío del **diseño de materiales educativos en línea** cuyo principal objetivo fue ofrecer (a los futuros profesores) materiales y actividades que interpelen -desde el ejemplo didáctico y metodológico- las prácticas educativas anquilosadas, y, en segundo lugar hacer foco en la implementación del programa en donde el **seguimiento del proceso de apropiación de los estudiantes** fue el eje del trabajo de los docentes tutores a cargo de las aulas virtuales.

Palabras Clave: formación docente – materiales educativos digitales – entornos virtuales de aprendizaje – tutoría virtual- seguimiento.

1. CONTEXTO

La Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) se plantea como objetivo desarrollar programas estratégicos para la formación permanente del personal académico e impulsar acciones para promover la mejora continua en el proceso educativo. En esta línea, en el año 2018, en el Área de Formación y Producción Educativa (Fype) se crea el Programa de Iniciación a la Docencia destinado a la formación de adscriptos de la facultad. Su principal intención es abordar la compleja labor docente, a partir de marcos teóricos y metodológicos que contemplen los problemas de las prácticas de enseñanza, con el propósito de promover alternativas creativas en la enseñanza de

grado asumiendo que el trabajo docente requiere, además del conocimiento experto de la disciplina, el dominio de aspectos centrales de la práctica docente: cómo enseñar el campo específico,

cómo aprende el estudiante universitario, qué aportan las tecnologías al proceso educativo, entre otras cuestiones.

Los destinatarios principales de esta propuesta son los adscriptos de la FCE. Se espera que los adscriptos que culminen con el PID se encuentren en condiciones de:

- Planificar situaciones de enseñanza y desarrollar ambientes e interacciones educativas que privilegien la construcción de conocimientos por parte del estudiante.
- Promover el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como procesos metacognitivos en los estudiantes.
- Integrar el uso de tecnologías a las prácticas de enseñanza y evaluación, como herramientas que diversifican la metodología de base.
- Considerar la integración de diversas fuentes y múltiples formatos en selección de los contenidos de enseñanza.

La propuesta curricular se estructura en torno cuatro módulos, un taller y dos seminarios de formación.

Contenidos mínimos del programa

Módulo Nº 1: Aprender en la Universidad. Procesos cognitivos y desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Aprendizaje orientado a la acción profesional (Aprendizaje colaborativo / Aprendizaje basado en problemas). Construcción de subjetividades, identidad juvenil y ser estudiante universitario.

Módulo Nº 2: Ser profesor en la FCE. Enfoques, prácticas, metodologías y estrategias. Comunicación y dinámica grupal. Diseño de secuencias didácticas (Trabajos por proyectos, metodología de casos y resolución de problemas).

Módulo Nº 3: Tecnologías en la enseñanza universitaria. Uso de tecnologías en el aula presencial. Diseño de materiales educativos digitales. Estrategias de búsqueda y lectura crítica de la información en soporte digital. Repositorios digitales - Conocimiento abierto. Aplicaciones web para el aprendizaje.

Módulo Nº 4: Educación a Distancia en la FCE. Diseño de ambientes virtuales para enseñar y aprender. Elaboración de actividades y consignas en entornos virtuales.

Propuestas de interacción. Seguimiento de los estudiantes. Metodología de la FCE. Taller: Diseño mi aula virtual. Elaboración y producción de una propuesta educativa que integre un ambiente virtual para la materia en la que se integra el adscripto a través del uso de Moodle. **Seminario 1:** Proyectos de Extensión en la FCE. Vínculo Universidad-Sociedad.

Concepción dialógica de la Extensión. Formulación de proyectos innovadores que promuevan cambios institucionales de impacto local-regional, dentro y fuera de la universidad.

Seminario 2: Investigación en la FCE. El vínculo Docencia-Investigación-Extensión; la investigación en la FCE (organización, lineamientos, objetivos e indicadores); campos de investigación en las Cs Económicas.

Carga horaria total: 230 horas.
Carga presencial: 55 horas

Carga horaria a distancia: 175 horas

Es necesario recordar que hasta el momento se llevan implementados los dos primeros módulos del programa, el **módulo Nº 1:** "Aprender en la Universidad" y el **módulo Nº 2:** "Ser profesor en la FCE". En el presente, el **módulo Nº 3:** "Tecnologías en la enseñanza universitaria", se encuentra en su etapa de escritura, diseño y producción.

El **primer módulo "Aprender en la universidad"** comenzó a implementarse durante el mes de mayo de 2018, finalizando durante los primeros días de agosto. En el desarrollo de este primer contenido multimedia se propuso que los adscriptos se pregunten e indaguen sobre quiénes son sus estudiantes, cómo llegaron a la universidad, cuáles son sus hábitos de estudio, sus consumos culturales, sus modos de estudiar y de aprender.

El **segundo módulo** "**Ser profesor en la Facultad de Ciencias Económicas"** comenzó su dictado a fines de agosto de 2018 finalizando durante el mes de diciembre del mismo año. En él la intención fue trabajar sobre cuestiones centrales que hacen a las condiciones que permiten producir cambios, diseñarlos, planificarlos y llevarlos adelante a través de estrategias novedosas que permitan convertirnos en un docente que inspira y facilita los aprendizajes de sus estudiantes.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para describir la experiencia se tomarán como eje de análisis dos momentos:

- La producción de los materiales educativos digitales (MED).
- La implementación de la propuesta y el rol del docente tutor en la apropiación de los contenidos.

PRIMER MOMENTO: la producción de los materiales educativos digitales.

El diseño y la producción de los materiales educativos digitales (MED), se pensó, desde el inicio, centrado en la actividad del estudiante y en la construcción colectiva del conocimiento. El objetivo es que la propuesta involucre y comprometa al estudiante a través de recorridos no lineales por los contenidos, es decir, a través de dispositivos de transmisión que den cabida a diversas voces, medios de expresión, soportes y modos de abordaje. En este sentido, se intenta que los MED no marquen fronteras, sino que habiliten caminos. Esto es, se busca que ofrezcan recorridos/ayudas/guías de lectura, que incentiven la reflexión, interpelen y habiliten el pensamiento en profundidad. En otras palabras, se busca la generación de conocimiento, a la vez que se transmite su carácter provisorio, inacabado y dinámico.

Siguiendo esta línea, las actividades y ejercicios propuestos en los MED se conciben como el motor del aprendizaje, por este motivos, las propuestas que implican "algún hacer" están siempre diversificadas. Esto quiere decir que se proponen actividades, tareas y ejercicios individuales,

grupales o colectivos; que requieran distintos procesos cognitivos (analizar, comparar, ejemplificar, explicar, aplicar, sintetizar, etc.) y diferentes tipos de producciones (textos, presentaciones multimediales, audios, etc.) esto significa que el repertorio de actividades y su evaluación está en línea con los contenidos, los objetivos y la intencionalidad pedagógica de la propuesta de enseñanza.

Una aclaración importante a la hora del diseño y la producción de los MED es hacer explícito que, al considerar la selección e integración de distintos recursos que formarán parte de él, ha primado siempre el criterio pedagógico-didáctico por sobre el tecnológico. En este sentido sostenemos que la inclusión de las tecnologías de la información se incorpora en nuestros MED reflexivamente, desplazando de esta manera, una apropiación meramente instrumental. Esto es, en otras palabras, explorar la posibilidad de combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación, donde se mezclan sonidos, imágenes, textos, gestos, etc., abrir posibilidades expresivas, novedosas y desafiantes. Dussel y Quevedo (2010) señalan y resaltan las posibilidades de prácticas de conocimiento a las que habilitan estos nuevos medios, en términos de "permisibilidades" en tanto acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativas y creativas, con apropiaciones originales.

Por último, queremos mencionar que el resultado final del los MED son el producto de un trabajo interdisciplinar entre autores, pedagogos, comunicadores y diseñadores, quienes a través de un diálogo fructífero con el saber didáctico-pedagógico, logran hacer comunicables los mensajes, con las potencialidades de los lenguajes no verbales y con posibilidades expresivas de los signos iconográficos.

SEGUNDO MOMENTO: La implementación de la propuesta y el rol del docente tutor en la apropiación de los contenidos

Cuando pensamos en el tutor, evocamos una primera imagen -la originaria para algunos- que representa el "sostén" de otro. La figura del tutor, del docente, del que acompaña al estudiante, toma un matiz diferente en cada propuesta virtual con la que podamos haber tenido contacto, ya que, en cada una de ellas subyacen concepciones diferentes acerca de su tarea en relación con el conocimiento y sus formas de circulación y apropiación. También difieren las formas de concebir a los sujetos que intervienen en esos vínculos con el saber.

Desde el inicio, cuando comenzamos a imaginar el PID, sabíamos que el lugar del tutor docente jugaría un rol central en esta trama. La figura del tutor del PID se aleja de una idea de "controlador de saberes" para erigirse como la de un docente atento a las huellas del proceso de aprendizaje que los estudiantes van dejando a lo largo del cursado, por lo tanto, cada uno de los tutores a cargo fueron registrando las distintas participaciones y producciones de tal modo de poder reconocer las particularidades de cada participante. En este sentido concebimos a nuestros estudiantes como sujetos de aprendizaje y a los docentes tutores como mediadores entre el contenido y el proceso de apropiación que los estudiantes llevan adelante. En el marco de esta experiencia, el rol del tutor -como el del docente en general- se reinventa constantemente, asume en forma progresiva las marcas que le imprimen los modos, estilos y soportes comunicacionales, es decir, el tutor resignifica la propuesta, le da valor y se resignifica a sí mismo.

Transcribimos a continuación fragmentos que han compartido nuestras docentes tutoras y que dan cuenta de su propia experiencia:

" *La propuesta se presentó en un encuentro presencial, para luego trabajar de lleno sobre el aula virtual, en ambas cohortes los participantes fueron adscriptos de la FCE lo que constituyó un universo variado en edades y saberes que enriqueció la experiencia. De hecho dicha formación caracterizó la participación en las diferentes actividades propuestas en cuanto a creatividad, maneras de expresarse, argumentación de posturas etc.*

El diseño de la propuesta hizo que la evaluación y seguimiento fuera posible en todas las instancias con un ritmo sostenido y buena predisposición y respuesta de los integrantes de cada cohorte (puede verse la intervención en foros, las entregas a tiempo, la realización de ejercicios, etc).Asimismo las actividades y

ejercicios planteados, individuales, en foros , en grupos hizo posible procesos de metacognición cuando los cursantes planteaban: "Yo lo pensé o razoné de ésta manera pero ahora que veo lo que hicieron mis compañeros y me doy cuenta que….." , mientras que se valoró como muy positivo el trabajo colaborativo.

El proceso de aprendizaje se reflejó en las producciones que fueron mostrando la huella del recorrido realizado sostenido por los fundamentos aportados por los insumos puestos a disposición a lo largo del cursado.

Las diferentes misiones desafiaron a salir de zonas de confort, repensar maneras de abordar contenidos, innovar, crear y poner en juego los aprendizajes realizados tanto a nivel individual como colectivo, Por ejemplo: Desarmar el pensamiento en aprender a realizar una actividad totalmente diferente a la disciplina de trabajo de manera individual y luego socializar la experiencia o Hacer un ¡juego de mesa de un recorrido de aprendizaje en grupos

El módulo cerró con excelentes producciones grupales y un encuentro presencial en el que los participantes compartieron cuáles fueron las temáticas de mayor interés y apreciaron como positiva la propuesta en general."

Cra. Silvina Lencisa tutora del módulo 1 "Aprender en la universidad" (cohorte 1 y 2)

"Finalizado el primer módulo, los cursantes comenzaron el recorrido por un segundo módulo, con idénticas características generales: un encuentro presencial de contenidos, el desarrollo de diferentes actividades en el espacio del aula virtual, y un encuentro presencial de cierre.

En el encuentro inicial los estudiantes conocen al tutor, el cual es otro docente de la facultad. Tal contacto inicial es importante para "personalizar" el trayecto virtual, es decir conocer al otro que está detrás de la computadora. A partir de una lectura de materiales bibliográficos, se van planteando actividades en las que se los invita a reflexionar sobre los contenidos abordados y presentando un video corto, se entrevista a un profesor y se observa un a clase (de la asignatura en la que están realizando la adscripción) para luego proponer una planificaciòn de una clase memorable, en donde se busca que pongan en juego una verdadera construcción metodológica. Los estudiantes valoraron recibir una devolución detallada de la clase que imaginaron, (actividad final). Tal devolución fue construida de manera colaborativa entre el equipo pedagógico y el tutor, permitiendo de esta manera que el estudiante reciba diferentes miradas las cuales fueron puestas en comùn en el último encuentro presencial, momento que permite socializar los resultados, reflexionar en grupos, y fomentar un sentido de pertenencia a la FCE."

Cra. Cintia Perrulli tutora módulo 2 "Ser profesor en la FCE": Cohorte 1

Para cerrar este apartado volvamos a la idea expuesta más arriba sobre el rol central del tutor en la trama de esta propuesta, en palabras de Schwartzman, (2014) existe una relación estrecha

entre el diseño pedagógico y el "estilo del tutor". Y es por esa razón que, para comprender las características del trabajo de una tutoría en particular, es necesario definir los propósitos educativos, los destinatarios, las concepciones de enseñanza y aprendizaje subyacentes, el rol que se le atribuye a las tecnologías, a los procesos de comunicación e interacción en el aprendizaje, el contenido y los materiales que se utilizarán.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios, en números, han cursado y aprobado los dos módulos del PID 41 profesores adscriptos de nuestra facultad en el transcurso del año 2018.

En las encuestas realizadas al finalizar cada tramo se revela que los estudiantes valoran especialmente el material de estudio, las actividades de aprendizaje propuestas, como así también la dedicación del docente tutor en cada espacio de intercambio.

Si bien los resultados han sido buenos, el desafío para el próximo módulo: "Tecnologías en la enseñanza universitaria" que se encuentra en estado de producción, está centrado en ofrecer continuidad a los espacios ya cursados pero al mismo profundizar en los aportes necesarios que les permitan integrar el uso de tecnologías a las prácticas de enseñanza y evaluación, como herramientas que diversifican la metodología de base para la formación del profesorado de nuestra facultad.

4. CONCLUSIONES

Los logros más significativos del Programa de Iniciación a la Docencia (PID) apoyan sus bases en algunos supuestos fundamentales:

- La producción de los materiales educativos digitales (MED) se elabora a partir de un equipo interdisciplinario, pero al mismo tiempo se suman al contenido diferentes voces: especialistas, estudiantes, profesores y demás actores involucrados en la enseñanza tiene voz en la propuesta aportando diferentes miradas.
- Las actividades son el motor del aprendizaje, por lo que las consignas deben proponer desafíos interesantes.
- La propuesta, presentación e implementación de cada módulo en sí mismo se erige como un ejemplo de forma y contenido para nuestros destinatarios.
- Los destinatarios del PID son considerados docentes en ejercicio que poseen saberes previos de carácter experiencial disciplinar y pedagógico
- El docente tutor es un mediador entre el estudiante y el conocimiento, y está presente durante todo el proceso de aprendizaje a través del acompañamiento permanente.

En este sentido, el diseño, la producción, el entorno virtual, los materiales, los encuentros presenciales, las actividades propuestas, las estrategias de acompañamiento y evaluación se tejen y entretejen durante toda la cursada. En síntesis, intentamos desde la producción y la implementación sostener aquello que abordamos conceptualmente en este programa.

5. REFERENCIAS

Caldeiro, G.; Fernández Laya, N.; Rogowsky, C. y Trech, M. (2014). Clave de la tutoría en línea: La discreta medida de la justa intervención. En Schwartzman, G.;

Tarasow, F. y Trech, M. De la educación a distancia a la educación en línea. Rosario: Homo Sapiens.

Quevedo, I. D. L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico.

Gros Salvat, B. y Silva Quiroz, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de educación, Vol. 36, N.º 1.

Schwartzman, G. (2014). En busca del eslabón perdido. ¿Son los tutores en línea descendientes de los tutores de educación a distancia? Sesión 1 del módulo Moderación de ambientes en línea. Buenos Aires: Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías-PENT. FLACSO.

Estrategias de Enseñanza de la materia Costos y Gestión II mediadas por las nuevas tecnologías. Relato de experiencia de nuestra aula virtual de la Plataforma Moodle

Eje temático: Relato de experiencias. Estrategias de Enseñanza

Materia/Comisión de referencia: Costos y Gestión II. Div. Prof. Jaluf.

Marcelo L. Jaluf

Cintia D. Perrulli

Silvana A. Sattler

Karina S. Quinta

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas

RESUMEN

En el año 2018, la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC realiza una migración de la plataforma e-educativa al uso del aula Moodle. En este marco, el área de Formación y Perfeccionamiento Docente de dicha Facultad (FyPE) convoca y capacita a los docentes para llevar adelante este desafío, trabajando en contacto directo con un integrante de cada división, quien en primera instancia fue el nexo con el resto del equipo docente. La presente ponencia describe la experiencia desde la percepción del equipo de docente de la División Jaluf para la asignatura Costos y Gestión II del **octavo** semestre de la carrera de Contador Público de la FCE -UNC en el primer contacto con este entorno virtual de la Plataforma Moodle.

Palabras Clave: Estrategias, Motivación, Aprendizaje, Costos.

1.1 CONTEXTO

El equipo docente se constituyó con esta integración por primera vez, con el objetivo del dictado de la división turno tarde de la materia Costos y Gestión II, lo que planteaba un desafío en términos de compatibilizar ideas y acciones entre los docentes, tendientes a promover el aprendizaje de una materia que provee herramientas para la gestión. También representaba un reto el hecho de que se esperaba que fuera una división de menos alumnos que las otras divisiones (por el horario asignado) y que el material de clases para ejercitación, era común con las demás divisiones (es decir, la "distancia" entre el profesor y el estudiante era más marcada).

En la primera reunión de equipo, se definió que el aula virtual podía convertirse en una herramienta que facilitara la comunicación con los estudiantes, especialmente en cuanto a mantener con ellos un contacto fluido de intercambio de contenidos que fueran efectivamente utilizados en la clase, lo que redundaría en el hábito, basado en la utilidad, de acceder periódicamente a este espacio de estudio y aprendizaje.

Evidentemente, la materia está organizada para el dictado presencial, por lo que todos los formatos apuntaban a un híbrido, es decir, elementos del aprendizaje que el estudiante pudiera utilizar tanto si asiste a la clase como si no lo hace. De este modo, fuimos creando una base de contenido de apoyo, pero no suficiente como para el estudio a distancia; lo que eventualmente, podría desarrollarse en una segunda etapa, por caso, mediante test de autoevaluación y ejercicios en los que se acceda a la solución después de intentar la solución por cuenta del estudiante, entre otras herramientas. Asimismo, hemos planeado ampliar el uso del aula virtual con juegos de aprendizaje.

El uso del aula virtual resultó muy útil también para la comunicación con los alumnos, recordatorios y seguimiento. Fue central, en todo caso, el refuerzo permanente que desde el aula presencial todo el equipo docente hizo respecto de la vinculación con aquella.

Es importante destacar que la capacitación en el uso del aula virtual es una instancia de la que no participaron antes todos los miembros, pero fue una gran ayuda la facilitación del proceso que hizo la docente encargada de coordinar el proceso de migración. Fue clave el trabajo interdisciplinario con el área de FYPE, no solo en el diseño sino durante la puesta en marcha de este primer dictado mediado con el aula Moodle.

1.2 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Así, se compartió con los estudiantes, mediante el recurso del aula virtual: carpetas; páginas y URL; así como material de lectura complementaria del texto básico (que la editorial no pone a disposición del público). Mediante el recurso tarea se propusieron ejercicios complementarios resueltos y hasta casos de discusión que requirieron lectura previa por parte de los alumnos. Asimismo, se pusieron a disposición de los alumnos la síntesis de cada clase, en formato PPT, para el seguimiento presencial o, en caso de no poder asistir, para que el alumno mantenga el contacto con el avance de la clase. Se habilitaron Foros de Consulta por cada unidad temática, y un Foro Administrativo para comunicación de pautas generales; de esta manera, se logró fluidez, precisión y ordenamiento en la comunicación con nuestros estudiantes. Se realizaron clases con empresarios que luego desde el área de FYPE se agregaron a una fotogalería; quedando abierta la posibilidad de comentarios o preguntas que se planificó, pero no instrumentó. También quedó sin definir la posibilidad de compartir esta experiencia de “Costos en Acción” con las otras divisiones, ya que no usan el aula virtual.

Si bien se trató de un grupo pequeño de estudiantes, esto propició un mayor conocimiento de los profesores con quienes se encontraban tanto en el aula presencial como en su aula virtual y, como consecuencia de este diálogo, un conocimiento más acabado de los recursos compartidos a través del aula virtual.

Se generó un muy buen canal de información desde el primer momento, incluso con una nota de bienvenida en la que se explicitaron las reglas generales, tanto para el alumno que asistía como para el que optaba por no hacerlo.

El ajuste dinámico que requiere una clase que se sigue a la retroalimentación que el propio uso de la herramienta permite, quedó expuesta claramente cuando en el último capítulo de la materia, se planteó una actividad nueva, la discusión de un caso que el equipo construyó ad hoc, sobre la marcha y contando con información de prensa pues se trataba de una empresa real, en este caso se optó por poner a disposición de todos los alumnos en el aula virtual, tanto la información sobre la

actividad como información sobre las consignas. El desempeño de los estudiantes fue altamente satisfactorio y comprometido.

Por otro lado, una actividad que se implementó fue brindar charlas a los estudiantes con empresarios de diversos sectores de la economía, para mostrar la manera en que aplican los contenidos vertidos en la materia.

Finalmente, es importante tener presente que para el desarrollo de los prácticos se cuenta con una guía de trabajos prácticos que es usada por todas las cátedras de la materia, más allá del turno al que corresponda.

1.3 RESULTADOS

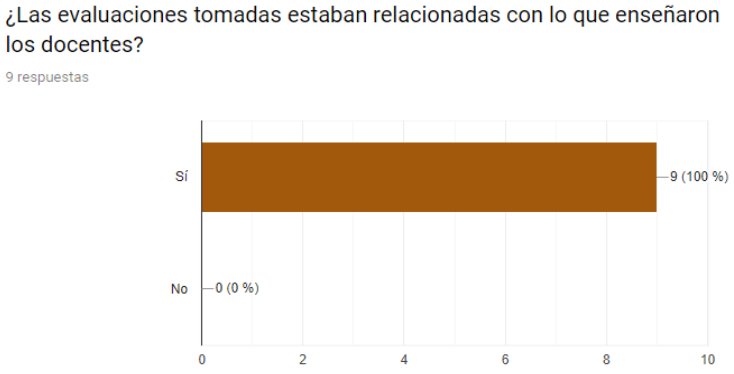
Se realiza el análisis de una encuesta realizada a los estudiantes que cursaron la materia, realizada con el instrumento de Google Drive y operativizada a través del aula moodle. De un total de treinta estudiantes, solo nueve respondieron a la misma; sin embargo resulta muy valiosa a los fines de realizar nuestra evaluación de la estrategia de enseñanza utilizada.

Al indagar si las evaluaciones tomadas se relacionaban con lo que se enseñó, los nueve estudiantes respondiereon positivamente a ello, incorporando a la respuesta las siguientes justificaciones:

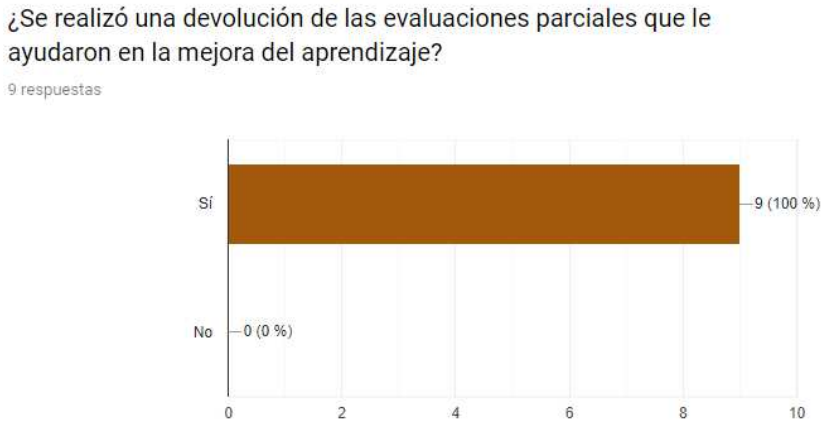
- "El equipo docente del teórico y el práctico abarcó todos los temas con profundidad y detalle."
- "Si bien no eran exactamente igual a lo dado en clase, gracias a lo visto se podían resolver sin problema."
- "Se avaluaban los temas teóricos y prácticos vistos en las clases, además ayudaban las clases de consultas."
-

A lo que se le suman dos respuestas contrarias, pero importante de considerar:

- "Lo que dieron en clases luego se tomó aunque los prácticos de los parciales no eran tan parecidos a los ejercicios de la guía y eso me desorientó un poco."
- "Los prácticos eran similares a los dados en clase".

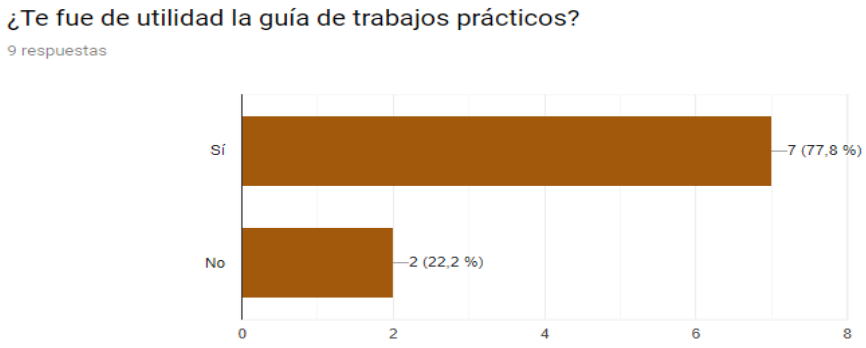


En relación a la devolución de los parciales, los nueve alumnos especificaron que ayudó ese feedback al proceso de aprendizaje, porque en la muestra explicaban lo que habíamos hecho bien y mal, permitía conocer errores para no cometerlos nuevamente; asimismo, los parciales se resolvían en clases, lo que era de gran ayuda y colaboraba a evacuar dudas.



Respecto a las charlas con empresarios de diversos sectores de la economía, de los nueve estudiantes que respondieron la encuesta, seis expresaron que las charlas les resultaron interesantes y útiles, al mostrarles la realidad, la aplicación de la teoría y la adaptación de los contenidos teóricos al ambiente. Los tres estudiantes que respondieron que no les fue de utilidad, expresaron que no pudieron asistir por estar estudiando o por ser en un horario distinto a la clase.

En la cátedra, se cuenta con una guía de trabajos prácticos, con ejercicios a resolver por capítulo. Siete de los nueve estudiantes responden que les fue de utilidad la guía. Al respecto, la virtud que decían encontrar en el material es la diversidad de ejercicios y que los mismos se encuentren en general resueltos. Como desventaja: errores que presenta el material, lo que llevaba a que el alumno se confunda y pierda tiempo en buscar un error que no era propio de su aprendizaje sino de la guía.



Otra herramienta usada en la cátedra fue el aula virtual. Los usos que acusan haber realizado los encuestados es el siguiente:

- ✓ Notificarme de los anuncios y noticias de la cátedra.
- ✓ Para material y dudas.
- ✓ Para descargar filminas, que ayudaban a seguir la clase.
- ✓ Para ver los ejercicios recomendados que ayudan a organizarse.
- ✓ Para imprimir las filminas para seguir en clases y hacer los ejercicios adicionales que recomendaban.

Lo que aconsejan agregar al Aula Virtual es:

- ✓ Mapas conceptuales y noticias de costos asociados a la materia.
- ✓ Ejercicios prácticos adicionales.
- ✓ Subir notas de cátedra o material teórico que no se encuentra en el libro de Horngren (material teórico obligatorio).
- ✓ Modelos de exámenes y resolución.
- ✓ Autoevaluaciones.

Finalmente, al indagar sobre lo que les resultó útil del curso, expresaron lo siguiente:

- ✓ “El gran esfuerzo del profesor por interesarnos en las distintas unidades.”
- ✓ “Los contenidos y clases, buena disposición de los profesores.”
- ✓ “El profesor con sus ejemplos te lleva a la vida real, es la única clase de todos estos años de la facultad que presto atención las 2 hs.”
- ✓ “Filminas de clases.”
- ✓ “La aplicación de técnicas de costeo en la actividad de una empresa ayuda a mejorar rentabilidad, creo que es una rama interesante para desarrollar como profesional el día que me reciba.”
- ✓ “Tanto las clases teóricas como los prácticos fueron muy productivas, fue fundamental para estar al día con la materia y además los profesores daban ejemplos en la vida real y eso resulto más interesantes y práctico.”

De la encuesta realizada a nuestros estudiantes, al preguntar cómo mejoraría este curso, se mostraban muy conformes con la materia, expresan que la comunicación y organización de la cátedra era muy buena. Ellos proponen: mejorar la guía de trabajos prácticos enmendando los errores de tipeo que presenta, dar un libro teórico más ameno en su lectura, incorporar visitas a empresas para cerrar el

círculo de conocer la realidad, dar más información del final, generar repasos con casos prácticos integrales que puedan ser resueltos por los alumnos y corregidos por docentes en el aula virtual, mantendrían cantidad de estudiantes reducido porque ayuda a aprender de otra manera.

1.4 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se espera repetir la experiencia durante el ciclo 2019 en el que se ha solicitado se aplique algún mecanismo que asegure una cantidad de alumnos mayor a la del 2018, sea en una división tarde con asignación de estudiantes o en una tercera división noche.

Asimismo, el profesor titular y coordinador, ha previsto una capacitación técnica que incluya un módulo de habilidades personales o de herramientas de enseñanza, incluyendo en este caso alguna intervención de profesionales del área respectiva de la FCE que comenten y capaciten sobre el uso de la plataforma. Como parte de la evaluación de esta capacitación de se modificará la Guía de Trabajos Prácticos.

Respecto de nuestra aula virtual, esperamos también desarrollar autoevaluaciones y juegos para los estudiantes y, luego de la capacitación, reforzar con ejercicios de resolución dirigida.

REFERENCIAS

CASES HERNÀNDEZ I. (2007) *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés. Editorial Lumen SRL Buenos Aires. 1ª ed, pp 19-29*

GUTIÈRREZ PÈREZ F. CASTILLO PRIETO D. (2007) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. La crujía. Buenos Aires. 1ª ed, pp 103-155*

MAGGIO, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires. Paidós. Voces de la Educación. pp 139-157

ENCUESTA DE LA DIVISION obtenida el 07/03/2019. https: https://aulavirtual.eco.unc.edu.ar/course/view.php?id=410

MESA 7 – PROPUESTAS DE EXTENSIÓN

Síntesis Mesa 7

Moderadoras: Mg. Miriam Kap y Mg. Violeta Mertens

1. Presentación

En el marco de de las **I Jornada Virtual de Aulas Abiertas – II Jornada de Aulas Abiertas: Prácticas y Relatos sobre la Enseñanza** nos encontramos frente a la oportunidad de pensar la enseñanza en las Ciencias Económicas desde las distintas dimensiones que atraviesan a la institución universitaria, entre ellas, la extensión.

La enseñanza, la pedagogía, el intercambio entre estudiantes, docentes y la comunidad ocupan un lugar importante en las agendas educativas. Sus prácticas plantean algunos de los interrogantes que estas jornadas buscan problematizar: vinculación y adecuación de las prácticas a nuevos conocimientos, particularidades de cada contexto, necesidades de comprensión de los estudiantes y transformaciones que vienen de la mano de las tecnologías y los entornos de alta disposición tecnológica.

Las iniciativas sobre extensión que se desarrollan en el ámbito específico de formación de las facultades de Córdoba y Mar del Plata tuvieron, en este encuentro, un lugar de dialogo donde se impulsó a abrir las puertas de las aulas de ambas instituciones con el fin de generar enriquecedores intercambios.

2. Presentación de ponencias

El intercambio en esta mesa se focalizó en la descripción y análisis de distintas experiencias de extensión en cada una de las Instituciones, se presentaron trabajos tanto de Mar del Plata como de Córdoba. Los trabajos presentados fueron:

BIBLIOTECA 24 HS: Un trabajo de la Facultad de Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba que relata una experiencia innovadora que busca brindar mayores oportunidades incorporado nuevos paradigmas al uso del espacio público.

Seminario de práctica profesional comunitaria de la facultad de ciencias económicas y sociales, UNMdP, como dispositivo para la formación en la práctica profesional: desde la perspectiva del dispositivo, a partir de documentos de cátedra se presenta esta propuesta didáctica de una comisión de enseñanza junto con los registros de diversos encuentros

Grupo de Extensión: Economía Social y Solidaria (ESyS): Otra economía posible

Desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata se relata esta experiencia por parte de docentes, graduados y estudiantes que busca trabajar, como su nombre lo indica, en otra economía.

Programa Lazos: Experiencia de trabajo conjunto entre Universidad, Estado y Sector Productivo

Se trata de una iniciativa conjunta entre el Gobierno de la Provincia de Córdoba, a través de la Secretaría Pyme del Ministerio de Industria, Comercio y Minería, la Secretaría de Extensión y la Red Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. El Programa Lazos se convierte en un espacio para atender realidades de profesionales y Pymes.

Programa Universitario en Gestión – BANCOR – UNC FCE. Construyendo sentidos, aprendizajes y trabajo colectivo.

Una experiencia de enseñanza que involucra al Banco de Provincia de Córdoba y la Facultad de Ciencias Económicas para desarrollar capacitaciones virtuales.

Sistematización de información de trabajos de campo como base de conocimiento

Un trabajo de la Universidad Nacional de Córdoba que presenta la experiencia de organización y recuperación de los trabajos de campo realizados por los alumnos de la asignatura de Sistemas y Procedimientos Administrativos.

3. Síntesis de los principales aportes

Como balance del trabajo llevado adelante en estos días en el marco de las Jornadas, se puede advertir que el encuentro entorno a la Mesa 7 fue positivo, se generaron debates, preguntas, observaciones y se abrieron nuevos interrogantes para seguir trabajando o bien generando inquietudes.

Como punto principal se puede señalar que el intercambio de experiencias, debates y diálogos virtuales, giraron en torno a la idea de que cada una de las instituciones y sus participantes construye, deconstruye, elabora y lleva adelante aspectos que ligan sus prácticas con la sociedad, dando cuenta del compromiso social universitario, tanto al interior de la comunidad educativa como en relación con otras comunidades no universitarias. Es necesario señalar que estos diálogos generaron lazos entre los participantes, dando cuenta de la complejidad de la extensión y sus heterogéneas posibilidades de intervención.

Asimismo, las preguntas en cada uno de los foros permitieron compartir con mayor profundidad las experiencias que los colegas pusieron a circulan a través del relato de las acciones desarrolladas. En esos foros se rescata la lectura minuciosa de cada trabajo desde donde se recuperan aspectos positivos para sus propias prácticas, tanto de docencia, investigación y extensión. Cabe mencionar que las presentaciones y comentarios dejaban ver la integralidad de las acciones. En este punto, podemos señalar que se llevó adelante un ejercicio de reflexión sobre las prácticas de extensión donde se recuperan aspectos valiosos y/o problemáticos que se propusieron compartir.

Sin lugar a dudas se abren aulas, diálogos y preocupaciones que se transforman en puntos de partida para cada una de las instituciones, de los participantes y de un trabajo en conjunto entre todos aquellos que formarnos parte de esta experiencia.

Biblioteca 24 hs

Eje Temático: Relato de experiencias.

Diseño de materiales y entornos educativos.

Gestión de la Facultad de Ciencias Económicas

Lingua, Matias Daniel matiaslingua@unc.edu.ar

Yrusta, Lucas lucas.yrusta@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En este trabajo se describe la iniciativa "Biblioteca 24 horas" de la Facultad de Ciencias Económicas. Resulta ser una experiencia única en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba y posiblemente en el país. Esta experiencia tiene por objetivos brindar mayores oportunidades de acceso y hacer más eficiente el uso del espacio público, incorporar nuevos paradigmas de concepción de Biblioteca como lugar de desarrollo de la cultura y el encuentro y contribuir a la disposición de mayores herramientas para el apoyo de la educación. La etapa transitada desde su apertura hasta el momento muestra una gran receptividad de los estudiantes a la propuesta. La Biblioteca 24 horas se encuentra habitada por nuestros estudiantes en gran parte del día y también de la noche, feriados y fines de semana.

Palabras clave: aprendizaje ubicuo – espacios no formales – trabajo colaborativo

CONTEXTO

Este trabajo intenta mostrar una respuesta institucional ante una situación puntual que atraviesa la educación actual y que nos interpela como actores universitarios. Por ello, no está enclavado en una cátedra puntual, ni se puede circunscribir a un grupo concreto de estudiantes que cursan una asignatura particular.

Desde hace algunos años, en la Facultad se viene detectando un cambio en las formas en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ello se puso en evidencia, por un lado, por algunas innovaciones en el dictado de las clases que fueron proponiendo diversos docentes quienes solicitaban apoyo específico en la temática. Por otra parte, es creciente y manifiesta la necesidad por los estudiantes de contar cada vez con mayores y mejores espacios para el desarrollo de actividades vinculadas con su formación.

En tal sentido, siguiendo a Nicholas Burbules (2014), la tecnología genera una serie de cambios de hábitos que permiten nuevas estructuras y espacios donde enseñar y aprender. En ese marco, surge el concepto de “aprendizaje ubicuo” que pone sobre relieve la posibilidad de que el aprendizaje suceda en cualquier lugar y en cualquier momento. Partiendo de esa

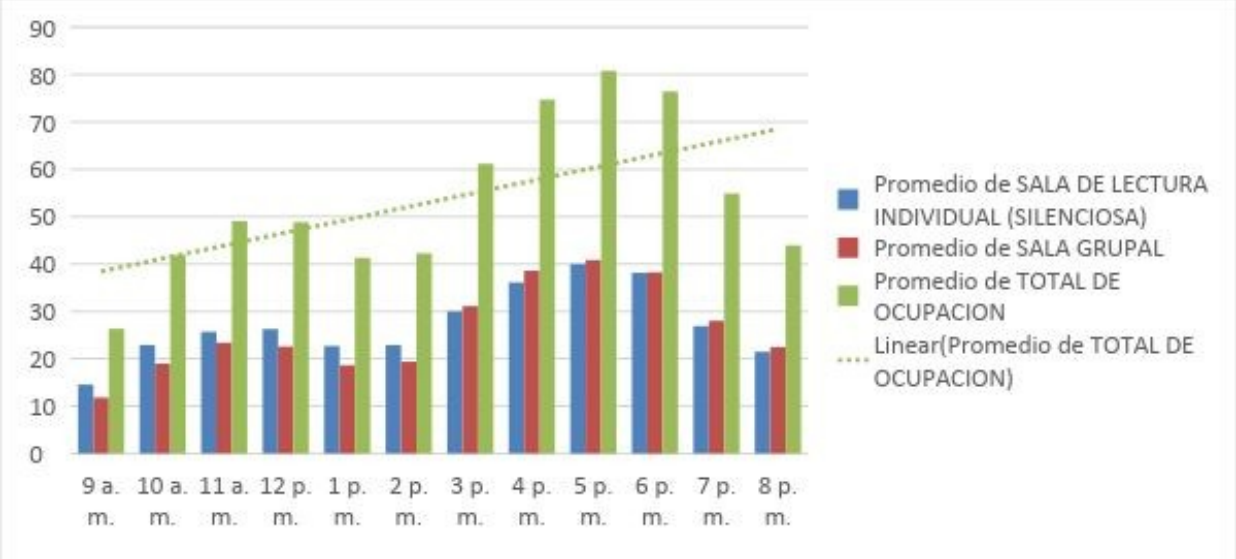
premisa, se realizó un proceso de generación y contrastación de ideas, que derivó en la implementación de un proyecto surgido de la colaboración y el aporte de diversos actores (en especial se articula el trabajo de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Biblioteca). El foco estuvo puesto en favorecer nuevos espacios, dentro de la Facultad, donde los estudiantes pudieran encontrarse para aprender juntos.

Entendemos que hoy por hoy la barrera entre la enseñanza formal e informal se va perdiendo, sus bordes se hacen difusos debido fundamentalmente al acceso de las tecnologías que permiten conectarse y generar procesos de interacción sin las restricciones clásicas de lugar o tiempo, en virtud de ello, desde una perspectiva institucional se entendió que era necesario poder garantizar las mejores condiciones para que todos los estudiantes de la Facultad pudieran aprovechar esa potencialidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En una primera instancia, se hizo un trabajo de relevamiento para llevar a cabo un análisis integral de la situación planteada, analizando el funcionamiento de la Biblioteca Manuel Belgrano, un lugar de referencia para los estudiantes de nuestra Facultad y de toda la Universidad. Del mismo surgió lo siguiente:

La Biblioteca cuenta con dos grandes salas, una de ellas de lectura individual y otra con posibilidad de realizar trabajos en grupos. Además, cuenta con otras salas y boxes de estudio que suman un total de 520 lugares disponibles. En promedio durante el año, la sala tiene esta ocupación diaria en las distintas horas que se encuentra abierta con atención de personal.



Marzo, abril, mayo, septiembre, octubre y noviembre son los meses de mayor demanda de uso debido a que se trata de las épocas de mayor intensidad en el cursado. Se sabe además, que del total de estudiantes que asisten un gran porcentaje acuden para utilizar las instalaciones (como espacio de estudio y trabajo en equipo) y en mucha menor medida para retirar libros, ya que existe una tendencia general de adquirir los materiales bibliográficos por medios digitales.

Los objetivos perseguidos por el proyecto de Biblioteca 24 horas son:

1. Brindar mayores oportunidades de acceso y hacer más eficiente el uso del espacio público
2. Incorporar nuevos paradigmas de concepción de Biblioteca como lugar de desarrollo de la cultura y el encuentro
3. Contribuir a la disposición de mayores herramientas para el apoyo de la educación

La idea comenzó a gestarse a mediados del 2017. Luego de realizar los primeros pasos, tendientes a comprender de manera más acabada la necesidad real que existía y de haber conformado un equipo de personas abocado al relevamiento de la información necesaria y las opiniones de los diferentes actores.

La conformación de una mesa de trabajo integrada por personas de la Facultad con experticia en diferentes campos y la mirada de diferentes usuarios, algunos de ellos estudiantes, permitió identificar de una manera más compleja la problemática, expresada de diferentes formas. Luego se realizó el diseño de la propuesta, poniéndola en consideración de un número mayor de personas, que objetaron, cambiaron y aceptaron diferentes cuestiones respecto de la idea original. Con todos esos aportes, se pensó en un esquema que luego pudieron validar las autoridades, a fin de que se comprometieran los fondos necesarios para llevar adelante la propuesta. Esta manera de proceder implicó una inversión muy importante de tiempos. La definición final se tomó en diciembre del 2017.

Durante el inicio del 2018 se llevaron a cabo los desarrollos y las obras necesarias:

- Refacciones: en el interior de la Biblioteca, se realizaron obras vinculadas al cerramiento, acondicionamiento y recuperación de espacios y la instalación de cámaras de seguridad y de equipamiento necesario. El objetivo de esto estaba vinculado a generar las condiciones de seguridad necesarias para el uso de la biblioteca durante todo el día, todos los días del año. Sumado a ello, se pensó en un lugar con las mejores condiciones, que permita el desarrollo de trabajos, el estudio de una materia o la posibilidad de disfrutar de un momento de entretenimiento.
- Software: sobre la base de la idea de que era necesario utilizar la tecnología a fin de resolver de la manera más eficiente posible, la posibilidad de habilitar un acceso a la Biblioteca sin que eso implique un costo extra elevado y permanente. En ese marco, descartada la opción de incorporar un recurso humano que permita el acceso y controle el lugar, se pensó en aprovechar el sistema de credenciales que existía en ese momento y generar una solución tecnológica que resuelva tanto la reserva como el ingreso efectivo de los miembros de la Facultad a la Biblioteca.

Durante el primer semestre del 2018 se realizaron las tareas mencionadas y el 10 de mayo logró concretarse la inauguración de Biblioteca 24 horas en nuestra Facultad.

RESULTADOS

Se muestran a continuación:

Mes	Ingresos
Mayo	2011
Junio	1829
Julio	1089
Agosto	1080
Septiembre	1905
Octubre	2351

Se puede ver en este cuadro la cantidad de ingresos de, principalmente, estudiantes en cada mes. Más de 10 mil ingresos en 6 meses de implementación de más de 3000 personas diferentes. Si segregamos esos datos por día, podemos decir que la cantidad de ingresos durante los fines de semana es hasta 3 veces superior que durante las noches de los días de semana. Aproximadamente el 70% de las reservas se convierten en ingresos efectivos.

Si realizamos el análisis por horas, durante la semana, casi el 90% de los ingresos se realizan entre las 21 y las 23, mientras que los restantes entre las 6 y las 7 de la mañana. El promedio de estadía es de 3 horas aproximadamente. Durante los fines de semana o feriados, la distribución de ingresos por horario varía, los mayores flujos de ingreso se dan a media mañana y a la tarde, mientras la estadía promedio se extiende rondando las 4 horas promedio.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Aquí podemos expresar una serie de lecciones aprendidas que nos motivan a encarar próximos proyectos centrados en sostener la praxis con la que llevamos adelante los que analizamos en esta presentación.

Hemos comprobado de manera fehaciente que el potencial de éxito en las implementaciones está muy relacionado con el nivel de involucramiento de los diferentes actores en las etapas de descubrimiento y delimitación de las necesidades y en el diseño de la propuesta tendiente a resolver ese nivel de insatisfacción. Si bien este modo de desarrollar una respuesta implica mayor inversión en tiempos y energía, propios de captar y resignificar opiniones y miradas de muchos actores, fundamentalmente de aquellos que se encuentran más cerca del problema o que conviven con ello; estamos convencidos que una vez arribada la respuesta tiene posiblemente un efecto más potente, profundo y duradero.

Con la implementación de la Biblioteca 24 horas se superaron temores iniciales respecto a lo que podría ocurrir en un espacio no controlado por personas, poniendo en valor un lugar emblemático para nuestra Facultad y que generó sentido de pertenencia, comunidad y un ambiente ideal para propiciar una mejora continua.

REFERENCIAS

BURBULES, NICHOLAS C. (2014) “Los significados de ‘aprendizaje ubicuo’”. En Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-7. Arizona State University, Arizona, Estados Unidos. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf

El seminario de práctica profesional comunitaria de la facultad de ciencias económicas y sociales, unmdp, como dispositivo para la formación en la práctica profesional

Eje 3.2 - Experiencias de extensión, Prácticas Socio Comunitarias

Docente Seminario de Practicas Profesional Comunitarias

Esp. Lic. Huergo, María Consuelo consuelo.huergo@gmail.com

Facultad de Cs. Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMEN

Este artículo reconstruye el seminario de "Práctica profesional comunitaria" desde la perspectiva del dispositivo, a partir de documentos de cátedra, la propuesta didáctica de una comisión y registros de diversos encuentros. A lo largo del mismo, la implicación docente, la reflexión en y para la acción van trazando las tensiones que se encuentran en movimiento en y por el dispositivo.

Palabras Claves

dispositivo - práctica profesional - formación - práctica comunitaria

1. CONTEXTO

En este artículo me propongo el seminario de prácticas profesionales comunitarias, a través de registros de clase, para interpelar la propuesta pedagógica y didáctica desde la perspectiva del dispositivo. El mismo representa una síntesis de un trabajo de maestría en que se abordan tres ámbitos en los que se expresa el dispositivo, en profundidad. Este seminario, se constituye como un espacio del campo de la práctica profesional donde los estudiantes tienen la posibilidad de estar acompañados durante la experiencia. Es de cursado común a todas las carreras que se dictan en la Facultad, y para acceder al mismo se debe tener aprobado al menos el 50% de las materias del plan de estudio, lo que representa estar en tercer año, aunque puede ser cursado incluso como último paso, antes de la graduación, las comisiones tienen un cupo de estudiantes de hasta 30. Se puede cursar en cualquiera de los dos cuatrimestres curriculares que dispone el calendario académico. Cuenta con aproximadamente 16 encuentros de 2 horas de duración sin cortes y un aula virtual, lo que permite la prolongación del aula más allá de la realidad física.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta en el aula, es de taller como estrategia para la constitución de un grupo ya que, es un espacio, de escucha, de intervención problematizadora de los contenidos teóricos, planteo de interrogantes, articulación teoría práctica y reflexión crítica. (Hernández en Sanjurjo et all, 2009). El trabajo se organiza con las sillas en círculo, donde no se destaca la posición del docente respecto del resto de los participantes. La puntualidad y la permanencia son elementos importantes. Durante el

cursado se les propuso, diferentes estrategias atravesadas por la narración porque narrar, implica, construye, reconstruye, reconfigura, la identidad en vínculo con lo que significa el discurso como ordenador de lo social (Zermeño, 2005). Destaco; la narración de vivencias sobre su primer encuentro con la organización a través de la escritura de cartas, revisión cruzada de las producciones escritas, lectura de las cartas descritas anteriormente, elaboración de pequeños textos de avance, así como el centro de esta producción: un conjunto de registros de encuentros.

3. LOS ENCUENTROS HABLAN

Concretamos siete registros escritos con su consiguiente apertura al grupo a través de Google drive; para complementar, corregir, sugerir respecto de las situaciones experimentadas en cada instancia. Fue la primera experiencia de registro para el grupo por lo que se trabajó recuperando los saberes cotidianos asociados al hecho de observar e intentando re significar su sentido y volverlo una experiencia analítica a partir de cada evento (Anijovich, 2012). Se presentan a continuación breves síntesis de los temas que fueron registrados en cada encuentro y su contexto de producción.

Encuentro del 16 de octubre

Este documento fue elaborado durante el plenarigo, del primer encuentro de la etapa de tutorías, en la que se espera que los estudiantes cuenten los avatares de su vínculo con la organización en relación al plan de trabajo formulado. Se les propuso realizar un registro colaborativo y sincrónico de los avances, de modo tal que cada dupla registró los avances de quienes los antecedieron en la palabra. El resultado fue un resumen heterogéneo de los avances relatados. Las diferencias se evidencian tanto en el formato de presentación de la información, el tipo de información incluida y las habilidades mecanográficas de cada equipo. En el periodo para revisión entre encuentros, solo se produjeron tres intervenciones en la nube por parte de estudiantes mujeres que realizaron mejoras en el apartado referido a su presentación y en aspectos ortográficos del resto. De esta sistematización, surge la necesidad por parte de los estudiantes de contar con un formato homogéneo que dé orden a la información a relevar por cada dupla, asemejándolo a un acta. Este no era el propósito inicial del registro, sin embargo, fue uno de los aspectos más interesantes de todo el trabajo, ya que pudieron volver sobre su propio registro para hacer una lectura crítica y compartirla con sus compañeros de curso, así como discutir acerca de un documento de rutina en sus profesiones como lo es un acta, pero desde un lugar de socialización profesional.

Encuentro del 30 de octubre

En este encuentro no se encontraba el grupo completo, producto de las ausencias de varias duplas e integrantes de las mismas. Propuse continuar el trabajo de registro en la medida que se comentaba los avances. Se llevaron adelante tres registros: dos durante el encuentro y uno diferido. Los tres, permiten recuperar una parte de lo que sucedió en dicho encuentro, entre otras cuestiones, se proponen dos actitudes diferentes de los estudiantes respecto de la práctica; pareciera existir legitimidad para el comprometido y reproche para el desinteresado. En el desinteresado, es donde aparecen en parte fisuras sobre la apropiación y el sentido del espacio, podría ser incluso un acto de rebeldía por estar obligado a estar allí. El hecho de que los estudiantes tomen la voz para fundamentar sus convicciones respecto del deber ser de la práctica, o de los interrogantes genuinamente planteados por otros pares, pone de manifiesto un clima de aula, de diálogo abierto y frontal que no es azaroso, que fue propuesto e intenta ser construido. También se destaca la necesidad de aprovechar el espacio entre pares para compartir experiencias y tener información que puede resultar valiosa en relación a con la propia práctica.

Encuentro del 6 de noviembre

En este encuentro no se encontraba el grupo completo, dado que decidí distribuir el grupo en dos subcomisiones para poder profundizar. Este fue el primero de los grupos, entonces a la ronda estaban convocadas 8 duplas, y desde el inicio les propuse que registraran los avances de cada grupo para luego compartirlo con los demás. Dos estudiantes (un varón y una mujer) tomaron esta tarea además del registro docente. Los tres registros dan cuenta de los intercambios más significativos del encuentro. Uno de ellos, fue referido a pensar cómo se define la identidad del sujeto, de qué manera el lenguaje la condiciona o distorsiona y qué papel juegan ellos en sus prácticas cotidianas (a veces desde la ingenuidad o él desconocimiento). Tres aspectos de completa actualidad si se lo piensa desde el género, por ejemplo, que significan abrir interrogantes y reflexiones, como puerta para la toma de conciencia sobre el uso del lenguaje como algo del orden de lo político, de lo de ideológico. Este aspecto también se hizo presente en los registros en otro episodio vinculado al deporte y la necesidad de un club de ofrecer alternativas para mujeres, que abrió la discusión. Finalmente, dan cuenta de un interesante intercambio respecto de cómo construir vínculo con la organización al igual que en el encuentro anterior, solo que en este caso estuvo más enfocado en pensarla desde lo afectivo; dialogar sobre las estrategias ante esas realidades, posibilita pensar es espacio, como favorecedor de la socialización profesional y la construcción de comunidades de aprendizaje.

4. LA RECONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO EN 3D

Si el dispositivo inscribe en el cuerpo del sujeto, construye subjetividad de acuerdo a la finalidad propuesta para él, es decir a la red de relaciones saber/poder que él mismo articula; la práctica ejercida, así como las reflexiones producidas en y a partir de ella, son entonces expresiones del dispositivo. Tomando la expresión de Deleuze, las tres fuerzas que operan en el dispositivo, configuran las prácticas producidas en y por él.

La reconstrucción del seminario desde la mirada del dispositivo plantea diferentes posiciones en la articulación de la relación saber/poder, no solo a partir de la voz que enuncia (y su propia subjetividad e historicidad puesta en juego en la enunciación) sino también, de la red de relaciones que se establecen entre las diferentes posiciones. Analizaremos 6 niveles siguiendo a Arodoino: en el nivel institucional, en materia de la función pretendida para el dispositivo, hay fuerte coincidencia entre lo que se plantea en los tres ámbitos del análisis, expresando en los tres casos espacios de diálogo horizontal sobre la experiencia entre estudiantes y docentes.

La organización de aula y los compromisos planteados para el funcionamiento del espacio, así como el número restringido de estudiantes por comisión, son parte central de la horizontalidad democrática que no solo se enuncia, sino que se construye desde los derechos y obligaciones. Las condiciones para el encuentro son las mismas para todos como principio de igualdad de condiciones, la igualdad de posiciones (Dubet, 2011) es uno de los elementos en tensión. En la actitud de los estudiantes opera en mayor medida, el contrato pedagógico en la construcción de compromisos condicionando su comportamiento, muchos más que el régimen disciplinario estudiantil de nulo conocimiento y escasa aplicación en la cultura institucional. El trato con los estudiantes en el aula es informal, reforzando la proximidad como estrategia de trabajo para el funcionamiento democrático de la ronda y esto también contradice el imaginario sobre el aula universitaria de nuestra facultad que asocia el saber al catedrático distante.

También, una valoración implícita negativa sobre el aporte del resto de los espacios curriculares a la formación profesional en tanto oficio; y a las responsabilidades del estudiante y del docente en ese proceso; por un lado, pareciera haber cátedras que delegan la responsabilidad de ese

aprendizaje exclusivamente en los estudiantes (expresado esto en una didáctica no grupal) y otras que emplean didácticas grupales y de lo grupal acompañado el proceso. En definitiva, hay posiciones diferentes sobre lo que es valioso para el proceso de formación entre los estudiantes cursantes del espacio, así como entre los docentes del seminario respecto de las estrategias del resto de las cátedras. Esto último, se vincula con lo exigible a los docentes, de la mano de esta lectura de valor, aparece también el cumplimiento de la carga horaria y el compromiso con la labor docente, que en algunos casos van de la mano y en otros no.

En el nivel instrumental, la estructura curricular pareciera establecer una relación de subordinación entre teoría y práctica, asignado espacios específicos para el abordaje de la práctica profesional con heterogeneidad de propuestas inclusive entre ellos. Los estudiantes para poder cursar este espacio de la práctica, deben acreditar un nivel de avance en sus carreras expresando de este modo que es preciso conocer teorías, poseer saberes académicos para poder construir experiencias sobre el oficio profesional; porque en el mejor de los casos es la experiencia la que configura el oficio una vez incorporados los saberes así como tal se decía antes, pareciera que no hay saberes valiosos por fuera de los académicos/universitarios al menos en el proceso de formación previo a la graduación. En este sentido el lugar y la posición de la organización dependen en buena medida de su propia voluntad y del vínculo que se logre establecer con los estudiantes.

En materia de la propuesta pedagógica se propone expandir el aula, al territorio de las organizaciones y a la virtualidad. Este planteo también evidencia la apuesta por ganar el espacio curricular que la formación en la práctica requiere. No se logra a través de lo formal, entonces se encuentran otras estrategias informales que no rompen las normas, pero las llevan al límite. Incluso el acto de consensuar los criterios de aprobación en la comisión presenta un ejercicio democrático en el que se interpela las condiciones de aprendizaje y la evolución del trabajo. El sentido de lo público aparece ahí de forma clara, al interpelar cuál es el grado de alcance suficiente de alcance para transitar esta experiencia que incluye a otros que no acceden a la educación superior. En esto último el hacer con estos otros también interpela para atrás, en retrospectiva el sentido de lo que ya "han aprendido", su utilidad pública y social. Las situaciones novedosas que se presentan en este tipo de trabajo también producen dudas, tanto técnicas como de habilidades sociales, signo de que la experiencia interpela a los estudiantes. Sin embargo, el tratamiento en el aula de la tensión entre lo supuestamente aprendido y lo necesario para el hacer, produce interrogantes para el acompañamiento, cuánto responder como docente, cómo orientar en la resolución sin abrir caminos que abrumen al estudiante, pero sosteniéndolo como protagonista. Por otro lado, la posibilidad de la pregunta, aparece como consecuencia de la reflexión abierta a partir de encontrarse con la dimensión afectiva en el ámbito de lo académico a través de las diferentes propuestas descritas. La estrategia narrativa propone un sacudón, que junto a la ronda y al trabajo dentro y fuera de clase los convoque a esa reconexión. Podría leerse, contrario a mis intenciones, que buscamos devolver la condición de sujeto al estudiante como si no la tuviera o la hubiera perdido. Se trata más bien de recuperar la humanidad, la sensibilidad social como parte de la formación profesional, traerla a un ámbito que desde la escuela primaria intenta deshacerse de la afectividad.

El nivel personal, para este articulo lo analizaremos desde la posición de los estudiantes. Son considerados como sujetos activos del aprendizaje para el equipo docente y así lo expresan, sin embargo, en el aula y en los espacios de expansión del aula. La actitud activa esperada por la cátedra y propuesta en cada encuentro no siempre encuentra como correlato el compromiso. Esto pareciera tener que ver con un momento de la construcción de lo grupal, entre el inicio y desarrollo. Durante las observaciones docentes y de los estudiantes aparecen múltiples menciones a un conjunto de tensiones que ponen en juego las definiciones de saber, aprender, la condición de sujeto del aprendizaje, la

posesión del saber legítimo, la seguridad personal, la reacción ante la incomodidad, la zona de confort. Algunas de las tensiones las podemos expresar de forma dicotómica, aunque en realidad son un continuo lleno de matices en cada caso singular a lo largo del trayecto del seminario:

- comprometerse o zafar; como actitud ante el trabajo a realizar, en la forma de habitar el aula, en relación a los trabajos domiciliarios.,
- vincularse o desconectarse; tanto entre pares en el grupo, como con la organización.
- autonomía o dependencia; en relación a los tiempos del trabajo, la visita a las organizaciones, la resolución de aspectos técnicos o vinculares surgidos de la experiencia, la selección inteligente de sus duplas de trabajo, el criterio profesional a emplear en cada situación de la práctica.
- Acreditar o aprobar; como expresión de hacer para cumplir lo que el docente espera ver/recibir o efectivamente que sea una consecuencia del trabajo realizado.

El nivel interpersonal, partiendo de reconocer que el tamaño del grupo condiciona la calidad e intensidad de los intercambios en la ronda es interesante plantear el juego entre la posición de la docente, el tamaño del grupo y la propuesta de taller, ¿cuánto sacudón exige la construcción de lo grupal?, ¿cuánta tensión resiste lo grupal?

Los intercambios entre pares se dan en un marco de respeto, de escucha no siempre activa, pero la voz circula con mayor fluidez en la medida que hay más compromiso con la tarea y con menor fluidez cuando el grupo permanece más distante o ausente en la escucha. La propuesta del taller pretende generar las condiciones para el desarrollo de intercambios y para promover la participación, pero esto se logra solo en algunas oportunidades. La subdivisión que redujo el grupo a la mitad, favoreció no tanto por el tamaño, sino por la combinación de duplas. Dado que en cada subcomisión había un mix de duplas más comprometidas que otras, pero al ser más chica la ronda la exposición aumenta y eso produce una tensión hacia la participación y la presencia mayor que en las rondas más grandes donde se puede pasar desapercibido. La disposición del espacio físico condiciona la participación porque construye horizontalidad y circularidad, nos vemos las caras en alguna medida no hay donde esconderse. Esto último no siempre resulta positivo porque en casos de mucha timidez de los estudiantes, repele más que lo que habilita a la conversación hasta tanto se construye (en caso que así suceda) confianza en el grupo. En los casos de los intercambios más polémicos sobre los que se da cuenta, hay escucha respetuosa del disenso al punto que es posible cuestionar el sentido de la práctica misma. La voz docente sigue siendo voz de autoridad y aparece parafraseada y citada en varias ocasiones sobre todo respecto de la construcción de sentidos al habitar los espacios, de construir administrar los tiempos personales, académicos, de la organización.

Para analizar el nivel grupal, es preciso recuperar el rol de antigrupo que proponen por momentos algunos estudiantes, como parte de las oscilaciones del momento grupal. Estas expresiones que rechazan la propuesta pedagógica y se sienten ajenos a la historia del seminario, provocan movilización en el grupo por adhesión o rechazo, así como la motivación, el compromiso y las ganas son contagiosas, en un sentido positivo como su ausencia también lo es. La participación de estudiantes voluntarios en esta comisión se reconoce interesante porque plantea una nueva arista del diálogo: compromiso/desinterés; mayorías/minorías; hegemonía/contra hegemonía; del que surgieron aprendizajes grupales muy significativos.

De igual manera, se produce un juego entre las expectativas de cátedra, los márgenes de autonomía de los estudiantes y la propuesta del taller. Por un lado, la cátedra pretende un modo de circulación de la palabra, un contexto favorecedor de la construcción de lo grupal en tanto responsabilidad, respeto y compromiso. Los estudiantes participan del espacio habiendo elegido a su

compañero/a de dupla de trabajo y esperando que esa elección favorezca el desarrollo de la práctica, pero en realidad representa un proceso de configuración del mini grupo de trabajo que sucede en medio de los demás procesos. Donde conocerse previamente de cursadas o compartir la realización de trabajos, puede ser un gran potenciador o no superar las tensiones que provoca este contexto de trabajo. La propuesta del taller presenta un dinamismo que, en el movimiento permanente, genera estabilidad relativa porque lo único que se sostiene es la ronda y la perspectiva del trabajo, pero cada encuentro sucede algo diferente que pretenden movilizar a los estudiantes.

Finalmente, el atravesamiento de estas relaciones de saber/poder que la propuesta hace hablar y que, como decíamos antes, se configura en prácticas (singulares y colectivas), configura una red intencionada, que construye subjetividades (singulares y colectivas) que acompañan y retroalimentan el dispositivo construyendo tensiones constructivas y destructivas. Tal como fue sucediendo a lo largo del análisis, los niveles, se entrelazan y se encuentran en el conjunto: como en el panal que construyen las abejas, desarrollando vasos comunicantes, brindando una zona protegida de confort, a la vez que posibilitando en el transcurrir, la transformación de la colmena.

5. PUNTOS DE APERTURA

A partir de este proceso de reflexión analítica sobre el seminario, sobre mi propia práctica como docente, y sobre las experiencias de los estudiantes, quisiera compartir tres conjuntos de ideas que me atraviesan de forma singular en mi práctica docente y sobre las experiencias de los estudiantes:

Lo que se aprende en la práctica,

del tratamiento que se la da a la experiencia en esta propuesta surgieron tensiones vinculares y didácticas. Desde la perspectiva docente surge como interrogante cuál es un mejor modo para el acompañamiento, ¿es necesario además del aula, acompañar en territorio?, ¿desarrollan los mismos aprendizajes los estudiantes, si la experiencia tiene mediación docente?, ¿Cuáles podrán ser propuestas que permitan abordar esa tensión? ¿Es posible romper cierta burocratización del grupo a partir de nuevas propuestas? También se aprende de los estudiantes, de sus experiencias, de sus temores, y de la forma en que piensan la realidad; la próxima y la distante. En relación con las organizaciones, ¿Qué tipo de vínculo es preciso construir para abordar los problemas disciplinares que surgen? ¿Qué tipos de problemas disciplinares plantean, que grado de complejidad técnica tienen? ¿Cómo aportan a la actualización permanente de las cátedras, su participación en el seminario?

Los estudiantes aprenden a reconocer saberes diferentes a los académicos y a permitirles poner en tensión los primeros. Aprenden a defender posiciones y a criticar constructivamente. Aprenden haciendo.

Lo que se aprende con otros,

porque la construcción de lo grupal es central en este dispositivo, su intencionalidad al tensionar el modo de aprendizaje tradicional requiere de aprendizajes hacia la reflexión colectiva, hacia su construcción. La grupalidad, en contextos tecnocráticos, es revolucionaria.

Se aprende a trabajar con otros, definidos como pares y como diferentes, y de ese vínculo se aprende sobre el reconocimiento y el tratamiento de la diferencia. Se aprende a ser humilde, y a poner en suspenso todo juicio cuando se desconoce la realidad del otro. Se aprende a ser docente y a ser estudiante, de un modo más dialógico, honesto.

Lo que se aprende con la reflexión sobre las otras dos,

El ejercicio que representó en el aula tomar el registro de lo que sucedió, para revisarlo después, así como, el ejercicio de llevar un diario de los encuentros y revisarlos para comprender el proceso grupal y construir las trayectorias de las duplas y el grupo en general, es un ejercicio de cambio de anteojos. Mirar con anteojos nuevos, aprendiendo de las omisiones y comprendiendo los anteojos que se usaron para observar, develando aquello que se hace sin pensar. Hacer el ejercicio además de contraponer los registros, la experiencia y los documentos para mirar aún más allá, desde una perspectiva conceptual, representa creo un ejercicio metacognitivo, que construye prácticum, no solo en los estudiantes, sino en mi ejercicio docente. La reflexión en la acción, y sobre la acción, en este caso me puso de frente con la doble hermenéutica, y me permitió revisar la propuesta del seminario, en los aspectos menos abordados por el equipo docente. Como cátedra pretendemos construir condiciones para el proceso de grupalidad, pero al menos este año, nos faltaron instancias para la construcción de reflexiones como equipo docente. Leo en ello ahora, una paradoja. Dimensiono por primera vez, la complejidad de la construcción de lo grupal en el aula, y la necesaria socialización entre pares como docentes para la construcción de aprendizajes profesionales, sobre el enseñar.

Souto dice que el propósito transformador del acto educativo, es un elemento contra hegemónico del currículum y, por lo tanto, obra contra la reproducción social del sistema capitalista competitivo e individual (1993). Para finalizar el trabajo, no puedo más que coincidir.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2012) Transitar la formación pedagógica; dispositivos y estrategias. Ed. Paidós. Barcelona.

Deleuze, G. (1990) en Foucault, M. Filósofo. Ed. Gedisa.

Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social. Ed. Siglo XXI. Avellaneda.

Sanjurjo, L (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1998) El profesional Reflexivo. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.

----------(1999) Grupos y Dispositivos de Formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas.

Zermeño, G. (2005) Explicar, narrar, mostrar. Danto, Habermas, Foucault y la historia. Historia y Grafía [en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922830006> ISSN 1405-0927

Grupo de Extensión “Economía Social y Solidaria (ESyS): Otra economía posible”

Chromechek, Lucas Fernando Elcrome@gmail.com
Giudice, Adrian José Antonio Adriangiudice@gmail.com
Sanchez, Gustavo Nicolás Nicolassanchez238@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Eje temático: Propuestas de Extensión.

RESUMEN

El presente Informe tiene por objetivo dar a conocer la experiencia de los primeros dos años desde la creación del Grupo de Extensión “Economía Social y Solidaria (ESyS): Otra economía posible”. perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, cuya fecha de aprobación fue el 4 de julio de 2016 (OCA N° 2929/16).

Palabras clave: Extensión - Experiencia - Economía - Universidad

INTRODUCCIÓN

El Grupo de Extensión surgió a partir de la necesidad de dar un marco aglutinador a una serie de prácticas de extensión y de formación en ámbitos académicos y no académicos sobre la temática de Economía Social y Solidaria. Estas actividades se encontraban institucionalizadas en forma de proyectos y/o capacitaciones de extensión, pero se realizaban de manera inconexa y esporádica. En cualquier caso, las mismas surgen en respuesta a una demanda en crecimiento de incrementar el conocimiento de la temática, no sólo dado por un contexto socio-económico en que se han venido dando respuesta a múltiples actores en necesidad de un apoyo desde la Universidad, sino también por una creciente participación por parte de la comunidad académica en experiencias pertenecientes a esta economía.

A partir de esta conciencia respecto del “estado del arte” hacia el interior de la Facultad, y de la necesidad imperante de las organizaciones de la Economía Social y Solidaria de intervención académica, surge como principal objetivo del Grupo de Extensión: “Actuar como conglomerado de actividades que permitan identificar las problemáticas percibidas por las organizaciones de la ESyS a través de diagnósticos participativos que den lugar a la multiplicidad de voces y al diálogo como espacio de formación colectiva”.

Desprendiéndose de dicho objetivo, surgen otros tales como: dar respuesta a las problemáticas propias de la comunidad, con la intención de empoderar a los distintos colectivos, ya sea pertenecientes formalmente al sector o no, pero con la preconcepción de visibilizar, tanto interna como externamente, la importancia de la Economía Social y Solidaria, sus valores y principios diferenciadores, así como sus posibilidades de generar alternativas reales al sistema económico imperante.

2. PROYECTOS DE EXTENSIÓN

Convocatorias 2016

El Grupo de Extensión surge a partir de la experiencia de dos proyectos iniciados en 2016 "Articulación Cooperativa: un modelo de gestión en red" (convocatoria 2015, aprobado con financiamiento) y "Redes Cooperativas: hacia un modelo de gestión colaborativa" (convocatoria 2016, aprobado sin financiamiento). Ambos proyectos, cuyos informes finales se presentaron en el mes de Febrero de 2017, fueron evaluados positivamente y aprobados por OCS N° 1268/15 y OCS N° 1996/16 , respectivamente_En la convocatoria SPU de Voluntariado Universitario, se presentó y aprobó con financiamiento en 2016 el proyecto de Compromiso Social Universitario "Explorando la Economía Social" por Resolución Ministerial N° 1061/06

Convocatorias 2017

En la convocatoria a Proyectos de Extensión para el año 2017, se presentaron en consolidación los proyectos antes mencionados, Articulación Cooperativa: gestión asociada para el trabajo (avalado por OCA N° 3417/17) y Redes Cooperativas II: hacia un modelo de gestión colaborativa(avalado por OCA N° 3416/17). Ambos evaluados con una calificación elevada según la OCS N°2741/17, y dos proyectos nuevos: "Explorando la Economía Social y Solidaria: Experiencias lúdicas para el aprendizaje"(avalado por OCA N° 3415/17) y "Procesos Asociativos de Productores en el CEU de Pueblo Camet"(avalado por OCA N° 3418/17), ambos aprobados sin financiamiento. Estos últimos finalizados y aprobados sus informes finales por la Comisión Evaluadora.

Convocatorias 2018

En el año 2018 se presentaron los siguientes proyectos a la Convocatoria de la Secretaría de Extensión Universitaria:

- Ferias Marplatenses: Espacios de construcción de otra economía (avalado por OCA Nº 4049/17) en la categoría de proyecto nuevo.
- Explorando la Economía Social y Solidaria II "Aprendizaje, Asociativismo y Universidad"(avalado por OCA N° 4053/17)
- Fortalecimiento de Procesos Asociativos (avalado por OCA N° 4052/17)

Estos proyectos fueron Evaluados y aprobados en el orden de mérito con financiamiento según la OCS 108/18.

Asimismo, en la Convocatoria de Proyectos de Compromiso Social Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias fue aprobado con financiamiento el Proyecto según la Resolución Ministerial N° 5137/2017 el Proyecto "Articulación Cooperativa"

2. ESPACIOS DE APRENDIZAJE ENTRE LA COMUNIDAD Y LA UNIVERSIDAD

Durante la segunda mitad del año 2016 se desarrolló en el marco del Grupo de Extensión el Taller "Formación en Extensión en el marco de la Economía Social y Solidaria" (OCA N° 3125/16), en el que se realizó un recorrido por las distintas actividades que se desarrollan en la Universidad vinculadas con la Economía Social y Solidaria. A lo largo de 8 encuentros de 2 hs. cada uno, los participantes realizaron, además, una revisión bibliográfica y lectura guía de las temáticas abordadas por el Grupo de Extensión.

Durante el año 2017, en el mismo marco se realizaron dos instancias del Curso-Taller de Extensión “Conceptos Básicos de Economía Solidaria” (OCA N° 3329/17), con el objetivo de, en 2 encuentros de 2 hs. cada uno, introducir a los participantes en los enfoques y lineamientos básicos de la economía solidaria. En dicho taller, que se realizó en dos instancias, participaron doce asistentes entre los cuales había estudiantes de carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y de la Facultad de Humanidades, un estudiante de Psicopedagogía, un docente ya jubilado y miembros de una organización civil sin fines de lucro. Asimismo, se realizó el “Formador de Formadores: Taller Lúdico de Cooperativismo”(OCA N°3592/17), dictado por la Cooperativa de Trabajo Proyecto Factorial Ltda.

Durante el mes de marzo se realizó, en conjunto con el Programa de Vinculación Socio Productiva (ViSoPro) la Charla “¿De qué hablamos cuando hablamos de Economía Social” (OCA N° 3529/17), con el objetivo de introducir a los participantes en los conceptos básicos y aplicaciones a las problemáticas actuales de la economía solidaria a partir de la experiencia y la publicación del Mg. Roberto Roitman en la UNCu.

Asimismo, en el año 2017 se realizó el Taller “Formación en Extensión en el marco de la Economía Social y Solidaria” (OCA N° 3340/17), de similares características al taller homónimo antes mencionado, con alta concurrencia de actores sociales y estudiantes de distintas Unidades Académicas.

Entre los aspectos más interesantes de este último taller, se destaca que la definición de los contenidos dictados fue consensuada a partir de un diagnóstico participativo del que resultaron algunas temáticas no previstas inicialmente por el Grupo y otras que por su mayor difusión podrían resultar redundantes pero que los participantes consideraron necesario abordarlas y profundizarlas.

Durante el año 2017 se presentó la propuesta de una Asignatura Optativa para los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en el marco del Grupo de Extensión. La misma, fue aprobada por OCA N°3912/17.

En el año en curso se realizaron diferentes talleres y ciclos de conferencias de Formación en Extensión en el marco de la Economía Social y Solidaria con gran convocatoria de actores sociales e integrantes de la comunidad universitaria. En los mismos se trabajaron diferentes herramientas para el trabajo de investigación, a partir de la aproximación conceptual al conjunto de temáticas utilizadas en los proyectos y actividades del Grupo de Extensión. Entre las temáticas trabajadas se encuentran Economía y Género, Cooperativas sociales y Empresas recuperadas, Cooperativas tradicionales y Mutuales, Experiencias: Clubes, Bibliotecas, ONG’S, Comedores y Sociedades de Fomento.

Asimismo, se realizó el Taller : “Formación en Extensión en el marco de la Economía Social y Solidaria” realizado en ocho encuentros de dos horas desde el lunes 2 de octubre, aprobado por la OCA 3125/17. Dicho Taller consistiÓ en un recorrido por las distintas acciones de extensión que se desarrollan en la Universidad vinculadas con la Economía Social y Solidaria, así como también en una revisión bibliográfica y lectura guiada de las temáticas abordadas por el Grupo de Extensión. Los docentes responsables será el Co Director del Grupo, el Licenciado Adrián Giudice y coordinado por la Licenciada Lucía Keogan.

3. PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS

En el marco de las **Prácticas Profesionales Comunitarias**, se realizaron las siguientes prácticas:

- Cuatro estudiantes desarrollaron actividades coordinadas por este Grupo de Extensión, realizando tareas de diseño y planificación de un "Taller de Conceptos Básicos para la conformación y gestión administrativa de Cooperativas", y de diseño y sistematización del "Encuentro: Hacia una red cooperativa" (OCA Nº 3245/16), del que participaron 9 cooperativas de trabajo de la ciudad.
- Cuatro estudiantes desarrollaron actividades en el marco del Proyecto de Extensión Procesos Asociativos de Productores en el CEU de Pueblo Camet desarrollando una planta piloto de producción de alimento balanceado para pequeños productores apícolas y la confección de un Modelo de Negocios Canvas.
- Maia Rabin y Melani Antipasti ganaron el Premio Kazilari otorgado por la Asociación de Docentes Nacionales de Administración General (ADENAG) por su trabajo de acompañamiento a la Cooperativa de Trabajo Cuidadores Domiciliarios Mar del Plata Ltda. para realizar su primer Balance Social Cooperativo Integral, en el marco de sus Prácticas Profesionales Comunitarias y el Proyecto de Extensión "Redes Cooperativas II: hacia un modelo de gestión colaborativa.

4. ARTICULACIÓN CON OTROS NIVELES DE ENSEÑANZA

En el marco de la "Muestra Educativa Anual de la Educación Pública" en Mar del Plata, se replicó una versión acotada y en tamaño gigante del juego sobre cooperativismo que conforma la dinámica del proyecto "Explorando la Economía Social y Solidaria", denominada Coopolis XL. Éste se desarrolló en cinco paneles a lo largo de los tres días de la muestra, con alta y muy activa participación de estudiantes y docentes de Escuelas de Educación Media públicas y privadas de la ciudad. Además, esta actividad favoreció la visibilización del trabajo del Grupo en la comunidad universitaria y la difusión de la Extensión.

Por otro lado, la implementación de las redes sociales para comunicar las nuevas actividades y compartir algunas experiencias, permitió ampliar la convocatoria, acercando a personas de distintos ámbitos y disciplinas y promovió la divulgación del trabajo realizado. Nos hemos expandido a otras medios de comunicación que consideramos necesarios para difundir las actividades del grupo obteniendo más alcance sobre la comunidad universitaria y sobre aquellos actores sociales que nos permiten llevar a cabo los objetivos de nuestros proyectos. Entre los ejemplos que hemos utilizado, la lista de difusión creada desde la sala de cómputos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales ha resultado muy efectiva para la difusión de estas actividades.

En el mes de Agosto de 2017 se presentó una propuesta para la creación de la Asignatura Optativa "Economía Social y Solidaria para el Desarrollo Regional", a cargo del Prof. Alfredo Remo Lazzeretti y cuyos contenidos básicos se relacionan con la temática trabajada por este Grupo de Extensión, actualmente en curso en 2018

5. PROYECCIÓN 2018-2020

Respecto de los logros alcanzados, consideramos que si bien el Grupo de Extensión es joven, la experiencia en actividades relacionadas a la Economía Social y Solidaria del colectivo de personas que actualmente lo conforman viene de tiempo atrás, y el entusiasmo y energía dedicados a las

actividades del Grupo se relacionan con una permanente intención de generar una transformación social y de alcanzar una formación más integral de los estudiantes.

Por este motivo, el grupo ha planificado las siguientes actividades para su segundo informe bianual, teniendo en cuenta que este listado no es taxativo:

- Diseño y presentación de la propuesta de una carrera de posgrado en la temática de Economía Social y Solidaria.
- Diseño y presentación de una propuesta para la apertura de una Tecnicatura en Economía Social y Solidaria.
- Participación en la Mesa de Economía Social y Solidaria del MGP.
- Organización del Encuentro de Organizaciones de la Economía Social.
- Dar continuidad a la realización de Cursos de Extensión en el marco de la Economía Social.
- Continuar del Taller de Formación en la lectura de la Economía Social.
- Participación activa con propuestas en la modificación de los planes de estudios de la Facultad en los cuales se incluya la temática de la ESyS.
- Organización del Festejo por el Día Internacional del Cooperativismo.
- Sostener la materia optativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales denominada: Economía Social y Solidaria para el Desarrollo Regional.
- Realizar actividades con la Secretaría de Investigación de la Facultad.
- Consolidar los Proyectos de Extensión que se encuentran vigentes.
- Convocar a docentes para integrar los equipos de extensión y al Grupo de Extensión
- Realización de seminarios en el marco del Grupo de Extensión para graduados
- Articular con otros Grupos para la realización de actividades conjuntas.
- Continuar con las Becas de Extensión vigentes.
- Presentar publicaciones en el marco del Seminario Internacional de Procesos Cooperativos y Asociativos del Grupo de Universidades Montevideo.

Programa Lazos: Experiencia de trabajo conjunto entre Universidad, Estado y Sector Productivo

Eje temático: Espacios de Aprendizaje entre la comunidad y la universidad.

Juan Andrés Saffe juansaffe@unc.edu.ar

Jorge Juan Mina jorge.mina@eco.uncor.edu

RESUMEN:

El Programa Lazos, formación de consultores MIPYMEs, es una iniciativa conjunta entre el Gobierno de la Provincia de Córdoba, a través de la Subsecretaría Pyme del Ministerio de Industria, Comercio y Minería, la Secretaría de Extensión y la Red Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El mercado de consultoría para MIPYME presenta dificultades para que graduados puedan desarrollarse profesionalmente aportando conocimientos, habilidades y competencias para PyMES. A su vez, las pequeñas y medianas empresas, que se encuentran en etapas iniciales de su desarrollo, cuentan con inconvenientes para acceder a servicios de soluciones profesionales y personalizadas.

En esta perspectiva, el Programa Lazos se convierte en un espacio para atender a estas realidades de profesionales y MIPYMEs, en donde los graduados se constituyen como potenciales asesores externos acercando soluciones profesionales a los distintos desafíos que presentan las organizaciones productivas de Córdoba.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, profesionales de diversas carreras universitarias y terciarias (Ciencias Económicas, RRHH, Marketing, Ingenierías, Diseño Industrial, Abogacía, Comunicación), realizan un servicio de asistencia técnica en MIPYMEs con el objetivo de acompañar la competitividad de las organizaciones cordobesas con un plan de mejora, reflejado en un documento de asistencia técnica.

Desde esta mirada, la Universidad se posiciona en un lugar de privilegio para asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos para acompañar los desafíos del presente y contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, según lo discutido en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009).

En este documento, se presenta en líneas generales en qué consiste el Programa Lazos, su estructura, desarrollo y principales cambios adoptados en la última edición concretada en 2018. Por último, se muestran algunos resultados tras las reformas implementadas.

Palabras Clave: Graduados – Lazos – Sector productivo – Universidad – Estado

CONTEXTO

El programa Lazos tiene como objetivo la formación de consultores especializados en la realidad emprendedora con capacidades efectivas para asistir técnicamente a emprendimientos de la provincia de Córdoba y de esa forma, contribuir a su supervivencia, consolidación, crecimiento y competitividad. Así, a través de módulos teóricos y prácticos, con temas vinculados a la gestión de MIPYMEs, se proporciona a los graduados herramientas técnicas y experiencia para desarrollarse como consultores.

Esta iniciativa, puede ser considerada como evidencia para los actores implicados, en los siguientes aspectos:

-Para el Estado, el programa es un insumo para el diseño de políticas públicas que apunten a la inserción de las PYMES en el sistema productivo con acciones claras para potenciar el crecimiento.

-Para la Universidad, Lazos también es una evidencia para proveer metodologías, técnicas, habilidades y herramientas estratégicas/directivas a los profesionales que desean desempeñarse como consultores externos.

-Entre los actores implicados, resulta necesario articular y promover el desarrollo PYME con otros programas, planes y acciones para atender las demandas del sector.

En esta perspectiva, el desafío es trabajar en el fortalecimiento de las organizaciones económicas, a través de un servicio profesional por parte de jóvenes graduados que atiendan a los inconvenientes que presentan, aplicando herramientas, conceptos y metodologías adquiridas en su formación de grado.

A su vez, se promueve la cultura emprendedora, fomentando la innovación, el crecimiento de las MIPYMEs y el fortalecimiento de la productividad.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad (junto a la investigación y la docencia) que tiene como objetivo promover el desarrollo cultural, y la transferencia del conocimiento entre los distintos sectores sociales de la comunidad. Su misión es la de consolidar el vínculo entre la Universidad y la comunidad.

Persiguiendo el espíritu extensionista y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que inició en 2015 la Facultad, el Programa va en consonancia con uno de los ejes de Extensión: ‘*’ampliar y profundizar la vinculación con las organizaciones de la comunidad. Fortalecer los lazos con organizaciones de distintos sectores de la sociedad, que van desde una mejora de la comunicación que haga visible la oferta de Extensión, hasta el compromiso estratégico con instituciones locales y regionales’’ (p. 43)*

Este Programa, se vincula a lo que plantea Jorge Alberto Sabato en su tesis ‘’el triángulo de Sabato’’, concebido como un modelo de política científico-tecnológica, integrado por tres actores que requiere de sólidas relaciones entre ellos para asegurar su éxito: El primero de ellos es el Estado, el cual participa en el sistema como diseñador y ejecutor de la política. El segundo es la infraestructura científico-tecnológica, en este caso la Universidad pública. Y por último el sector productivo, el cual es demandante de tecnología y herramientas estratégicas y directivas para aplicar en sus proyectos. (Sabato y Botana, 1968)

Por ello, los jóvenes graduados son el verdadero nexo entre el Estado, la Universidad y las MIPYMES, retroalimentando cada etapa e instancia del Programa.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

I- CARACTERÍSTICAS GENERALES

El Programa Lazos se organiza en ocho módulos teóricos y prácticos de tres horas cada uno, sobre contenidos vinculados a la gestión de las MIPYMEs: *El Rol del Consultor como gestor del cambio; empresas familiares; estrategia; modelado y diseño del Plan de Negocios para acceder al Financiamiento; recursos humanos y liderazgo; herramientas para la evaluación competitiva de un proyecto emprendedor.* En cada clase, se prevén análisis de casos e intervenciones de los participantes.

Luego de los dos primeros módulos se asigna a cada grupo, integrado por profesionales de diversas carreras, emprendimientos del medio, que presentan desafíos relacionados al marketing, ventas, estrategia de negocio, entre otros.

A través de observaciones, entrevistas a los colaboradores y/o responsables de las empresas y búsqueda de información sobre la organización económica y sus mercados, los distintos grupos incorporan lo recolectado en un documento final de asistencia técnica, corregido por un docente del Programa.

II- CAMBIOS EN LA XI EDICIÓN

En la última edición concretada en 2018, a partir de un proceso reflexivo de análisis de las encuestas de los participantes y emprendedores; encuentros con el equipo coordinador del Programa; sugerencias de alumnos y docentes y aprendizajes de ediciones anteriores, se apuesta a incorporar algunas mejoras e ideas con el fin de fortalecer los objetivos que persigue el Programa, tanto para los emprendedores como para los jóvenes graduados.

Entre los principales cambios implementados, se destacan:

Se implementa la figura del **Tutor general**, que cumple la misión de monitorear el proceso del trabajo de campo, las consultorías presenciales y el desarrollo de los encuentros teóricos con las herramientas para la gestión de emprendimientos. En tanto, colabora de manera estratégica, con la facilitadora de la Subsecretaría PyME, en cuestiones operativas sobre la asignación de los emprendimientos y ejecución del plan de trabajo.

A su vez, para algunos egresados, es la primera vez que acceden a un proceso de consultoría para desarrollar un plan de mejora, por lo que es sustancial la participación de **tutores egresados/mentores** de ediciones anteriores. El objetivo de la figura del tutor egresado, es la de orientar, apoyar, asistir y sinergizar a quienes sean los alumnos del programa en lo relativo al proceso de consultoría. El transitar por el Programa, trayectoria personal y profesional, resulta de importante valor para docentes, alumnos y PYMES.

Por ello, con la incorporación del tutor general y tutores egresados, el Programa fortalece su propuesta y enriquece la experiencia colectiva, para lograr con estos cambios, el mejor resultado posible de consultoría, acompañando a los participantes.

A su vez, en la XI edición, se desarrollaron tres **tutorías presenciales**, con la participación de emprendedores, que a través de la experiencia, narraron los orígenes, desafíos y proyecciones de sus

proyectos; egresados de ediciones anteriores, brindando herramientas, estrategias y miradas en relación al rol del consultor en la práctica, a partir de su experiencia y su paso por el Programa como alumnos; experiencias/conceptos y perspectivas del trabajo de consultoría, a cargo del tutor general.

Durante la XI edición, el documento de asistencia técnica, debió ser entregado en tres oportunidades, a los efectos de retroalimentación permanente: primera y segunda entrega, con la revisión y sugerencias de un tutor par. En tanto, la versión final, fue corregido por otro tutor –diferente a la de las dos instancias anteriores- y una docente del programa.

Las correcciones y comentarios se vieron reflejadas en una rúbrica de evaluación, a partir del esfuerzo del tutor y docente. Los grupos que lo quisiesen, pudieron incorporar las recomendaciones y sugerencias indicadas para volver a presentar el plan de mejora a las MIPYMEs.

RESULTADOS

El programa ya lleva 11 ediciones realizadas, con más de 450 profesionales que han completado la propuesta formativa. En tanto, alrededor de 150 emprendimientos del medio, recibieron asistencia técnica por parte de los graduados. En algunos casos, algunos grupos de trabajo mantuvieron ‘’lazos’’ y aplicaron los planes de mejora diseñados. En este sentido, se concibe al programa como un aporte al desarrollo profesional de consultores especializados, contribuyendo a generar valor en el sector productivo.

En cada edición, egresados de distintas carreras pueden acceder a un programa formativo para participar junto a otros profesionales, de una experiencia de consultoría en emprendimientos reales.

En tanto, la Universidad y el Estado, a través de este espacio, buscan acompañar la inserción de los profesionales en el sector productivo, potenciando el desarrollo de empresas y profesionales.

La Red Graduados de la Facultad, participa de la iniciativa, contribuyendo a la generación de mecanismos innovadores de vinculación que mantengan una activa relación graduados-universidad-sociedad, apoyando un esquema de formación continua, contención profesional y acciones de responsabilidad social hacía la comunidad que contribuyó a su formación.

La XI edición del Programa Lazos, ha sido una Cohorte donde los cambios implementados en pos de los objetivos que persigue el programa, han sido satisfactorios.

-La última edición, arrojó un alto porcentaje de participantes que finalizaron el programa, superando al noventa por ciento de los inicialmente inscriptos.

-Además, como lo describíamos anteriormente, tuvo por primera vez la incorporación del tutor general y tutor egresado, como guía y acompañamiento a los grupos en el proceso de consultoría. Los tutores fueron diecinueve egresados de ediciones anteriores del programa, y todos ellos completaron el trayecto de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria.

-Además, en base a una encuesta que se le realizó a los participantes y egresados, todos respondieron que les gustaría volver a participar en programas similares y lo recomendarían a otras empresas; además de evaluar muy positivamente la incorporación de tutores pares, la participación de empresarios invitados y la vinculación con las empresas en las que realizaron el trabajo de consultoría.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La apertura de la próxima edición profundizará las virtudes y lecciones aprendidas de las convocatorias anteriores, para seguir fomentando el intercambio y enriquecimiento recíproco entre el potencial de intervención de los egresados y las empresas del medio.

En este sentido, el equipo de trabajo presenta el permanente desafío de revisar los resultados alcanzados, informes de asistencia técnica, contenidos, encuestas, aprendizajes adquiridos por los participantes y docentes, para seguir mejorando el programa de formación de consultores MIPyMES.

Por ello, para la próxima edición, en relación a las reflexiones anteriores, será necesario revisar:

-Necesidad de definir el alcance del trabajo profesional tanto para los graduados como para las MIYPMEs, con el objeto de evitar dudas durante el proceso.

-La duración del Programa: los participantes consideran que las clases teóricas son cortas, por lo que no se termina de brindar todos los contenidos previstos en el programa.

-Fortalecer la coordinación académica, en dos aspectos: Seleccionar contenidos relevantes para cada módulo, teniendo en cuenta las profesiones de los participantes, y que los mismos tengan las menores superposiciones posibles. Para ello, se cree necesario articular talleres con el equipo docente y tutor general.

-Definir con mayor claridad las tutorías: los participantes no han podido diferenciar la tutoría como actividad presencial del programa, y el rol del tutor con una tarea específica.

-Mejorar el rol de los tutores en dos dimensiones: la selección deber ser más exhaustiva para evitar la poca voluntad de trabajo, la falta de experiencia, y definir con más claridad su tarea en el Programa.

-Evaluar el proceso de selección de los profesionales: en la XI edición, con el fin de evitar la deserción, los postulantes debían presentar nota de recomendación por un docente universitario.

-La coordinación y asignación de tareas entre Universidad y Estado, debe ser permanente para mostrar un trabajo sólido y de calidad a profesionales y MIPYMEs.

REFERENCIAS

Documento del Programa de Desarrollo Institucional (2017). Versión obtenida el 27/03/2019 http://www.eco.unc.edu.ar/files/comunicacion/PDFs/LibroPDI-baja.pdf

SABATO, J., BOTANA, N. *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Versión obtenida el 27/03/2019. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Versión obtenida el 27/03/2019. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Programa Universitario en Gestión - BANCOR - UNC FCE. Construyendo sentidos, aprendizajes y trabajo colectivo.

Eje en el que participa: Relato de experiencia

Materia / Comisión de referencia: Área de Formación Docente y Producción Educativa - Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas.

Juan Saffe juansaffe@eco.uncor.edu

Vanesa Guajardo Molina vanesa.guajardo.molina@unc.edu.ar

Diana Pérez diana.perez@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN:

El Programa Universitario en Gestión - BANCOR - UNC FCE surgió como respuesta a una demanda del Banco de Provincia de Córdoba, que solicitó a la Facultad de Ciencias Económicas desarrollar una capacitación virtual, sobre contenidos básicos de gestión bancaria, destinada a más de mil quinientos de sus trabajadores.

El sentido de esta propuesta, en términos educativos, estuvo vinculado a contribuir a que los empleados de Bancor construyan conocimientos integrales sobre la organización y cómo están atravesando la incorporación de tecnologías en su quehacer institucional. En relación a ello, que los participantes puedan reflexionar y proponer prácticas vinculadas al uso de tecnologías en sus diferentes roles dentro de la institución.

Con estos acuerdos como guía, se diseñó, implementó y evaluó una novedosa propuesta formativa que tuvo tres ediciones desde septiembre del año 2017 y que está comenzando la cuarta y última ejecución.

En términos de desafíos, esta experiencia implicó el compromiso y la coordinación de esfuerzos y habilidades de más de treinta y cinco trabajadores de la Facultad de Ciencias Económicas, con perfiles profesionales diferentes. Esto se traduce en el desarrollo de un innovador modelo tecno pedagógico, más de mil cincuenta personas que aprobaron la propuesta, más de treinta y cinco aulas gestionadas, treinta y ocho trabajadores de la Facultad de Ciencias Económicas, en diferentes roles, comprometidos, formándose en temas vinculados a la capacitación mediada por tecnología, y el acompañamiento en un entorno virtual, trabajando en equipo.

Palabras Clave: Capacitación virtual– Aprendizaje organizacional – Construcción colectiva de conocimiento y prácticas laborales.

1. CONTEXTO

En el año 2017 la Secretaría de Extensión de la FCE fue convocada por el Banco de la Provincia de Córdoba para diseñar y ejecutar una propuesta de capacitación a sus empleados (aproximadamente mil quinientas personas) en contenidos introductorios sobre gestión bancaria.

Así surge el Programa Universitario de Gestión Bancor que tiene por objetivo contribuir a que los empleados del banco desarrollen una visión integral de la organización, y a la vez puedan reflexionar y proponer prácticas vinculadas al uso de tecnologías en sus diferentes roles dentro de la institución.

Es decir, dos pilares sostienen esta formación: la interacción constante a través de escenarios virtuales y el carácter democrático de su contenido. En este sentido, se diseñaron actividades que no sólo promueven la construcción colectiva entre trabajadores de la misma institución, sino que el contenido con el que trabajaron estuvo constituido por temas comunes a todos (considerando áreas y puestos de trabajo, funciones, roles, edades, etc.). Además, cada instancia propuso producir a través de aplicaciones y recursos innovadores[25].

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El comienzo. El diseño del programa

El conocimiento y trabajo conjunto de los equipos de ambas organizaciones involucradas comenzó en el primer semestre del año 2017. En ese momento se dialogó y acordó sobre la modalidad del programa, la estructura necesaria para sostenerlo, el contenido a desarrollar, el equipo de trabajo involucrado, tanto en el banco, como en la facultad.

Es allí cuando el equipo de producción de materiales educativos del Área de Formación Docente y Producción Educativa comienza a asesorar a los contenidistas para el desarrollo de los temas de cada unidad, e inicia el diseño del entorno virtual de aprendizaje.

En julio del año 2017, se convoca al equipo de trabajo que sostuvo cada una de las doce aulas que constituyeron la primera edición del curso, tutores y facilitadores ellos, dieciocho en total. Paralelamente en el banco, comienza la convocatoria a las personas que formarán parte como cursantes.

El equipo de tutores y facilitadores estuvo acompañado por personas que hicieron soporte a su rol dentro de cada una de las doce aulas, que se habilitaron de manera paralela. Estos especialistas, fueron los responsables de diseñar y poner a punto el entorno virtual en el que se dictó el curso, brindar herramientas, formación y asesoramiento en temas vinculados al tutoreo en entornos virtuales, al manejo de herramientas tecnológicas tales como la plataforma moodle o aplicaciones (genial.ly, zoom), entre otras funciones. Luego de cada edición, se evaluó la experiencia y se realizaron las modificaciones, mejoras, actualizaciones que el equipo entendió necesarias para los dictados futuros.

Esta manera de trabajar, con algunos matices, se sostuvo durante tres oportunidades, coincidentes con las tres ediciones que tuvo el curso hasta el momento.

[25] Además de la plataforma moodle, entorno en el que se desarrolla el curso, se utilizaron en las diversas actividades aplicaciones tales como zoom, presentaciones de la siute de google, genial.ly, pow town, venngage.

Cómo trabajamos. La implementación del programa

El dictado se estructura en tres meses y es virtual, excepto que al finalizar el programa, se reúnen una sola vez de manera presencial, en las aulas de la secretaría de extensión de la Facultad de Ciencias Económicas.

La metodología plantea como premisa principal promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, favoreciendo el aprendizaje orientado a la acción profesional. Para ello, en cada unidad se plantea una actividad grupal e instancias de autoevaluación individual. La devolución por parte del equipo de tutores intenta ser *formativa* (considera el proceso de aprendizaje procurando contribuir a la regulación y mejora de las acciones pedagógicas) y *sumativa* (centrada en la producción final del curso que da cuenta del dominio de los aprendizajes adquiridos).

El contenido del programa, organizado en unidades temáticas, es el siguiente:

Unidad 1. Bienvenida e introducción a los estudios a distancia (5hs).

Unidad 2. El Sistema financiero en Argentina y el rol de BANCOR (5hs).

Unidad 3. Las TICs y su influencia sobre el negocio bancario (10hs).

Unidad 4. Herramientas para la gestión bancaria (10hs).

Unidad 5. Productos bancarios (10hs).

Unidad 6. Liderazgo y trabajo en equipo (10hs).

Unidad 7. Integración y puesta en común (10hs).

Si bien el cursado es virtual y asincrónico, se plantean también tres instancias virtuales de encuentro sincrónico. Son videotutorías en las que, durante el lapso de una hora, los participantes pueden intercambiar dudas sobre el contenido del programa, con los contenidistas. Esta dinámica se lleva a cabo a través de la plataforma zoom y es sostenida por el equipo de tutores, facilitadores y contenidistas del programa.

Al finalizar el cursado, los participantes se encuentran de manera presencial en las aulas de la Secretaría de Extensión para llevar a cabo una actividad de socialización, cierre y evaluación de la experiencia. En esta instancia son acompañados por las autoridades del Banco de la Provincia de Córdoba, la Facultad de Ciencias Económicas, sus tutores y facilitadores y coordinadores del curso.

El equipo. Los involucrados en el programa

El equipo del programa está integrado por más de cuarenta trabajadores de la Facultad de Ciencias Económicas - UNC, cuyos saberes y experiencias se fueron amalgamando durante las diferentes fases del programa (diseño, realización y evaluación). Algunos se sumaron desde el interés por lo disciplinar, otros por el desafío de sostener una capacitación virtual, muchos por el deseo de aprender nuevas estrategias vinculadas a espacios educativos virtuales. Es importante resaltar que una parte significativa de estos actores no contaban, previo al inicio del este curso, con conocimientos sobre el uso de tecnologías educativas y experiencias en tutorías virtuales. Sin embargo, previo a detallar a este equipo, se describirá al principal actor para quien se trabajó:

Trabajadores del Banco Provincia de Córdoba

Los destinatarios del programa son empleados del Banco Provincia de Córdoba. Personas de diversas regiones de la provincia de Córdoba y también de la sede Buenos Aires, diferentes puestos de trabajo, antigüedad y roles dentro de la institución. Esta diversidad de trayectorias se transparenta en el entorno virtual en el que interactúan, dando a la experiencia un matiz de entrecruce de visiones, de aportes, de producciones. Son adultos que pueden haber tenido -o no- experiencias formativas en un contexto de educación superior y, en algunos casos, retoman sus estudios luego de un largo período de no hacerlo.

El equipo de la la Facultad de Ciencias Económicas - UNC

- *Tutores y facilitadores*

En este programa el rol de tutoras/es y facilitadoras/es fue el de acompañar a los participantes tanto en el acceso a los contenidos y la realización de actividades, como en el desarrollo de habilidades vinculadas con el uso de tecnología en contextos educativos y estrategias de trabajo colectivo en entornos virtuales[26]. Asimismo, se intentó comprender cómo el atravesamiento de las tecnologías afecta al negocio bancario, tanto en los servicios que ofrece, como en la manera de trabajar en la institución. Reflexión que se intentó retomar en cada actividad, cuando se les solicita a los participantes que adecuen sus producciones al contexto organizacional en el que se desempeñan. Aquí el acompañamiento del equipo tutor/facilitador es fundamental.

Algunas de las habilidades vinculadas al rol docente y de tutoreo en un entorno virtual, fueron desarrolladas durante el cursado. Siendo las mayoría de los integrantes del equipo, personas idóneas en temas de la gestión bancaria, muchos de ellos teniendo la primera experiencia como educadores en un entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, desde el equipo de apoyo del programa se capacitó a tutores y facilitadores en competencias vinculadas a:

Navegación en el aula virtual: navegación y utilización de los recursos de la plataforma de manera correcta. Identificación de los espacios del aula, el sentido de cada uno de ellos,

publicación en foros, publicación de devoluciones de actividades según pautas de trabajo. Trabajo con imágenes y vínculos entre los diferentes espacios del aula.

Comunicación e interacción en el aula: sostenimiento de interacciones que aportan a la construcción del conocimiento del grupo, respuesta y participación en los intercambios dados en los foros. Estilo comunicacional. Claridad en la transmisión de la información. Ocupación por conocer el impacto que generan en sus interlocutores. Selección del medio adecuado para emitir los mensajes (los diferentes foros del aula) pensando en el público al cual se dirige.

Uso y gestión de información y documentos de trabajo: registro de sus actuaciones tanto en el entorno virtual, como en los documentos de trabajo. Cumplimiento y tratamiento de las pautas de trabajo y las rúbricas de evaluación.

Producción de contenidos: producción de contenidos e información, además de la proporcionada por el equipo del programa, por ejemplo, saludos en fechas especiales, indicaciones/explicaciones en foros de consulta sobre un tema en particular.

Colaboración con el equipo del programa: Participación en los encuentros de capacitación y actualización.Socialización con el equipo de materiales vinculados a la temática del curso, y criterios para

[26] La interacción entre los actores se llevó a cabo fundamentalmente por las siguientes vías: mensajería interna, foros en el aula virtual y video tutorías, a través de la plataforma Zoom.

trabajar y evaluar.

- *Contenidistas:*

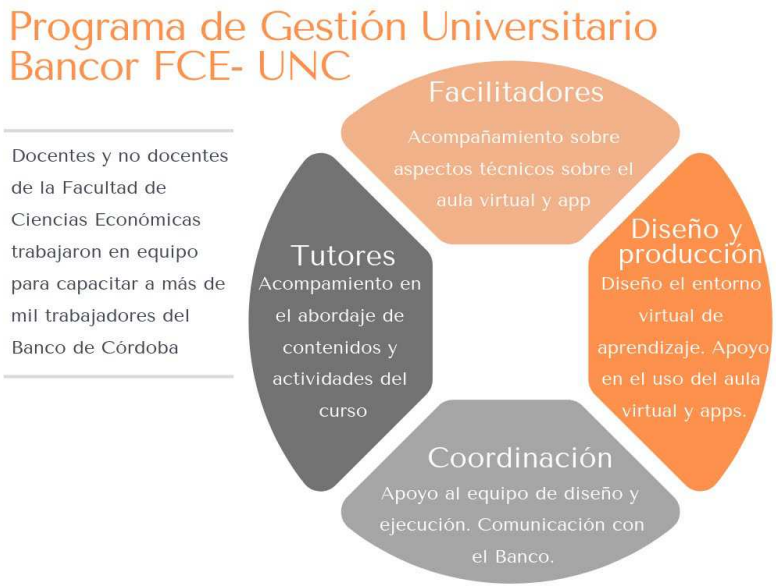
Este grupo estuvo conformado por docentes especialistas en temas de gestión bancaria y de liderazgo en equipos de trabajo. Ellos definieron los contenidos a desarrollar y trabajaron de manera conjunta con el equipo de producción de FyPE para adecuarlos al destinatario de la propuesta y la modalidad virtual. Son también quienes sostienen algunas de las videotutorías.

- *Equipo técnico*

Conformado por integrantes del área de FyPE, con profesionales del ámbito de comunicación, pedagogía, diseño gráfico y sistemas. Este equipo, conformado desde una interdisciplinariedad de saberes y prácticas, enriqueció la propuesta pensando cada elemento del entorno virtual: desde el diseño áulico, la distribución de la información en él, el espacio para los contenidos, la habilitación de lugares interactivos y de comunicación, y lo específicamente técnico, vinculado a sostenimiento de la plataforma y su diálogo con otros soportes tecnológicos.

- *Equipo operativo*

En este equipo se encuentran las coordinaciones que organizan el programa, tanto lo académico, como lo operativo y lo específicamente áulico. Se conforma debido a la necesidad de contener a todas las personas que participan en este proyecto, como así también para llevar adelante la comunicación con el banco. Intenta plasmar en instrumentos de trabajo la vinculación entre lo que se necesita de cada rol, a la vez que contiene y acompaña al equipo que esté frente a cada aula virtual (relevando sus necesidades, resolviendo sus dudas y apoyando su trabajo en el aula virtual). Refiere además a la evaluación de cada dictado, la revisión y actualización de indicadores para ello y la comunicación hacia las autoridades del Banco y la Facultad.



3. RESULTADOS

En términos de proceso, el programa contempla dos instancias evaluativas: una presencial y sincrónica, cuyos moderadores son el mismo equipo de la facultad que pone a disposición de los participantes un dispositivo para intenta evaluar: ¿Cuáles fueron los aspectos más significativos de la formación? ¿Qué rol tuvo el propio participante en el programa? ¿Qué aspectos mejorarían sobre el cursado en general?

La segunda instancia, es una encuesta que se implementa a través del aula virtual. Con este instrumento se relevan las siguientes dimensiones: propuesta formativa en general, aula virtual (materiales, actividades, navegabilidad, diseño y accesibilidad), desempeño del tutor, desempeño del facilitador.

En relación a los niveles de abandono en el curso, es del 30% la deserción en cada cohorte. A la vez, los datos muestran un porcentaje bajo de personas convocadas que no inician (un promedio de 87% de los convocados acceden al curso).

Existe un porcentaje de participantes que abandonan específicamente entre las unidades 1 a 3, la mayoría por motivos exclusivamente personales: falta de tiempo, viajes, licencias, etc. Para promover la continuidad de estas personas se coordinaron acciones entre el equipo operativo (FCE) y el Área de Recursos Humano (Bancor). La premisa fue sostener la accesibilidad al programa, para esto, tanto tutores como facilitadores realizaron un seguimiento de los cursantes, de identificación de situaciones particulares, se flexibilizaron plazos y se crearon estrategias recuperatorias con la idea de sumar a quienes realmente mostraban interés por continuar.

El siguiente cuadro muestra cómo es la actuación según ingreso y abandono en cada una de las tres cohortes implementadas:

Cohortes[27]	**Ingresantes al programa**	**Participantes que finalizaron el programa**	**Participantes de las videotutorías**	**Participantes del encuentro presencial**	**Tutores y facilitadores involucrados**
Primera (18/09/2017 - 10/12/2017)	**410**	**346**	**207**	**324**	**12 tutores 6 facilitadores**
Segunda (14/03/2018 - 15/06/2018)	**397**	**328**	**168**	**224**	**12 tutores 7 facilitadores**
Tercera (22/08/2018 - 21/11/2018)	**429**	**377**	**191**	**336**	**12 tutores 6 facilitadores**
TOTALES	**1236**[28]	**1062**	**566**	**884**	**18**

Al momento de reflexionar sobre estas devoluciones, nos interesa como equipo poner foco en los logros del programa, más allá de los resultados obtenidos.

[27] Fuente: datos extraídos de los informes realizados por el equipo operativo del Programa universitario de gestión Bancaria-FCE-UNC

[28] Se toma la cantidad de personas que participaron de la primera actividad del curso.

Es importante resaltar que muchos componentes (aula virtual, horarios de videotutorías, días de entrega de actividad, por ejemplo) se modificaron a partir de los aportes de los cursantes, como así también en base al propio aprendizaje que otorga la experiencia. Esto permitió que en cada edición se mejore aún más la propuesta.

Es en este sentido donde el potencial del programa se puede observar de una manera diferente. Intentando comprender cómo quienes formamos parte aprendimos a hacer, pero también a ser con otros, compañeros que habitan el mismo espacio de trabajo y con quienes aún no habíamos generado un vínculo. Dice E. Gore que, para pertenecer necesitamos saber, desarrollar ciertas competencias que el grupo requiere y además tener cierto grado de integración en él. Esta pertenencia se produce a través de acciones interconectadas, de poner en juego maneras de convivir y de escuchar/validar a los demás involucrados; nuevas formas de trabajar en conjunto y construir colectivamente conocimiento. Estamos convencidos que una de las principales huellas que dejó este programa, en quienes formamos parte, tuvo que ver con ello. Quienes participamos creemos habernos llevado mucho más de lo que aportamos. El desafío será encontrarnos en otro proyecto, para continuar aprendiendo.

5. REFERENCIAS

CALDEIRO, GRACIELA PAULA (2013). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología* . Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia

GORE, ERNESTO; VAZQUEZ MAZZINI, MARISA. *Hacer visible lo invisible* (2010). Buenos Aires. Ed. Granica.

GORE, ERNESTO; DUNLAP, DIANE (2006), *Aprendizaje y organización*, Buenos Aires, Te-sis.

LITWIN E; MAGGIO M y LIPSMAN M.(2005) *Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu . Cap. 3.

SCHARWRTZMAN G *El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados?* En Sara Pérez y Adriana Imperatore (compiladoras) Comunicación y Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje: Perspectivas Teórico-Metodológicas. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

SCHARWRTZMAN G; TARASOW F.; TRECH M. (2014) *Educatón: el ejercicio de crear nuevos ispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia)* Disponible en http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/913.pdf.

Sistematización de información de trabajos de campo como base de conocimiento

Eje a desarrollar 3.3.1: Espacios de Aprendizaje entre la comunidad y la universidad.

Materia: Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) – FCE – UNC

Marzo, Osvaldo Emanuel emanuelmarzo@hotmail.com

Olmos, Mariano olmosmariano82@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de haber sistematizado, organizado y recuperado información de los trabajos de campo realizados por los alumnos de la asignatura de Sistemas y Procedimientos Administrativos, con el fin de obtener información de campo para investigaciones y análisis para futuras acciones académicas y de extensión.

Palabras Clave:

Organizaciones – Trabajo de campo – Aprendizaje – Transferencia - Investigación

CONTEXTO

Descripción y objetivos de la asignatura

Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) es una materia del primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración. A lo largo de once semanas de cursado se dictan dos clases teóricas y una práctica en cada una. Siendo las clases prácticas en donde se realiza el seguimiento y se discuten los aspectos fundamentales del desarrollo del trabajo solicitado.

- *Estructura de la materia*

  La materia ha sido organizada en tres módulos:

  1º Introducción a los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico.

  2º Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.

  3º Sistemas Administrativos: Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos Administrativos e Información.

- *Objetivos generales de la materia*
  - Establecer la necesidad de tecnología administrativa en las organizaciones.

- Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.
- Obtener habilidades para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.
- Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento
- Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral.

Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo consiste en colocar al alumno en una situación de consultoría lo más real posible. De esta manera se le solicita seleccionar una organización en el medio local, establecer un vínculo e iniciar el relevamiento de la realidad de esta organización con el fin de poder generar propuestas de mejora en los sistemas administrativos. Si bien el "cliente" no busca al consultor en este caso, el resto de la interacción es idéntica a la de la vida real.

En el marco de las condiciones de regularizado y promoción de la materia, se han seleccionado diversos métodos que atienden tanto a la evaluación diagnóstica, como a la formativa y sumativa. El trabajo de campo forma parte de las condiciones y las indicaciones y requisitos que se plantean al alumno para cumplir en el cursado son:

- La asignatura incluye como requisito de regularidad, un trabajo de campo donde se apliquen de manera práctica los conocimientos impartidos. Su desarrollo permite evaluar durante todo el semestre el avance alcanzado en los contenidos y realizar un seguimiento para reorientar, profundizar y modificar conceptos, procedimientos y actitudes.
- La exposición oral de cada trabajo contribuirá también a la evaluación del mismo.
- Para ello, los alumnos se organizarán en grupos de 4 o 5 participantes donde deberán seleccionar una organización real del medio sobre la cual efectuarán el estudio de sus sistemas administrativos. Esta organización debe ser aprobada por el docente asignado para su seguimiento y sobre ella, realizarán el análisis, diagnóstico y diseño de sus sistemas administrativos. Estos trabajos se cumplimentarán mediante entregas sucesivas con el seguimiento continuo del docente y permitirá que los alumnos realicen un contacto importante con la realidad empresaria y la práctica profesional.
- Se deben cumplir con condiciones formales de elaboración de informes definidas por la cátedra y con la planificación de entregas comunicada.
- Los trabajos prácticos aprobados serán calificados y los rechazados deberán ser revisados y ajustados para lograr la aprobación correspondiente.
- Los criterios de evaluación atienden tanto a requisitos de Presentación (exterior, interior, redacción, diagramación, ortografía) como a requisitos de Investigación (nivel de tratamiento de los temas, transferencias de contenidos teóricos a la práctica, creatividad, capacidad de síntesis y análisis crítico).
- Una de las condiciones de regularidad, atiende a la exposición oral final e integral del trabajo de campo, con el objetivo de corroborar que todos los miembros del equipo conozcan de manera acabada el trabajo y metodología aplicada.

Dinámica del trabajo de campo

El trabajo se encuentra dividido en cinco entregas, la primera implica el conocimiento general de la organización. El alumno a través de entrevistas con el contacto que establezca y la revisión de documentación física y digital buscará darse una idea acabada de la historia, el mercado, la competencia, los clientes, la realidad económica, y todas las demás variables que forman y determinan a la organización en sí.

Se buscara toda la información general, que junto con la problemática enunciada por la organización y las observadas por los mismo alumnos en su rol de consultores, les permita establecer un plan de trabajo con el objetivo de analizar los temas incluidos en el plan de estudios de la materia aplicado a la organización.

Esta primera entrega implica por un lado la preparación y entrega de los papeles de trabajo de los alumnos con toda la información recabada y el diagnostico general de la organización.

Por otro lado, deben entregar un plan de trabajo (denominado "Mandato") cuya duración coincide con el periodo de cursado de la materia y cuyo objetivo es el análisis de la temática de la materia aplicada a la organización. Este Mandato, debe ser confeccionado como informe a entregar al cliente.

A Partir de la segunda entrega, cada una de ellas coincide con los cuatro últimos capítulos de la materia que son en si el objeto de estudio de la misma (los sistemas administrativos).

La segunda entrega se corresponde con el capítulo VI, el Sistema de Organización. En esta entrega el objetivo será relevar información sobre la estructura de la organización, puestos, unidades, jerarquía, relaciones entre puestos y el detalle de las funciones cumplidas por cada una de ellas. Con este material se pretende diseñar la mejor distribución de funciones para cumplir con el objetivo de la organización. Esto decantara en el organigrama y manual de funciones de la misma.

La tercera entrega se centra en los temas del capítulo VII, sistema de Decisiones, cuyo objetivo es relevar y formalizar las decisiones que se toman en la organización con el fin de diseñar un sistema que busque definir responsabilidades y atribuciones en cada unidad de trabajo.

En la cuarta entrega la temática se centra sobre los procesos de la organización. En este caso, por cuestiones pedagógicas y de esfuerzo se solicita al grupo de alumnos que seleccione un solo proceso (en lo posible un proceso crítico para la organización). Sobre este proceso se realiza el relevamiento de todos los pasos que lo componen, luego se realiza un análisis de cada uno de ellos aplicando herramientas para mejorarlo. La propuesta debe ser en lo posible, un proceso óptimo.

La entrega final, versa sobre el capítulo IX, Sistema de Información, y busca generar la información necesaria para establecer la información y datos que ingresan al proceso analizado en el punto anterior y los generados por el mismo.

Después de cada entrega, descriptas en el punto anterior, el alumno envía la misma al docente y debe esperar su devolución para realizar las correcciones definitivas. Cada una de estas entregas forma parte de un análisis integral de la estructura administrativa de la organización que el alumno debe realizar en grupo y completadas las cinco entregas y realizadas la correcciones indicadas permiten realizar una exposición final donde se hace foco ya no en los trabajos de relevamiento, análisis y diagnósticos realizados (ya corregidos y discutidos en las entregas parciales) sino que se priorizan las soluciones diseñadas para cada caso.

Esta última exposición va acompañada por una versión final, completa y corregida del

trabajo realizado presentada tanto en formato papel como en forma virtual.

El Seguimiento de los docentes

La labor de los docentes consiste en dar seguimiento a los planteos de los alumnos en la etapa de selección de la organización sobre la cual van a trabajar. Se busca dar apoyo al grupo en criterios que permitan la elección de una organización con la cual el contacto sea fluido, para poder llevar adelante todas las entregas del trabajo, y que presente la suficiente cantidad de situaciones problemáticas para permitir el análisis y la vinculación con el contenido teórico.

En los siguientes pasos el docente cumple el rol de gerente o contratante, para preparar al alumno para los encuentros con la organización, también el rol de tutor del grupo para disipar dudas y discutir criterios y por último el rol de evaluador, al hacer la devolución de cada una de las entregas realizadas por el grupo. Los criterios para estas devoluciones son trabajados de manera integral por los responsables de la cátedra.

En la exposición final el docente cumple nuevamente el rol de cliente por que el grupo trata de realizar esa exposición como lanzamiento del proyecto con las propuestas.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Año a año los trabajos de campo son entregados por los alumnos, luego de un exhaustivo seguimiento docente y una corrección basada en criterios unificados.

Surge entonces la oportunidad de poder aprovechar todas estas experiencias de alguna manera en pos de la transferencia al ecosistema en el que la asignatura y la universidad forman parte.

Para ello, y sin obviar los desafíos que se generan para lograr resultados mayores (desafíos abarcados en las conclusiones), se implementó una iniciativa que tiene el objetivo de:

- Sistematizar y analizar la información de los trabajo de campo.
- Recuperar los resultados como soporte para la producción académica.

Sistematización y análisis de la información

La metodología aplicada para la resolución de los trabajos de campo, generaron las condiciones para contar con información normalizada y comparable asociada a las organizaciones bajo estudio.

Estos aspectos formales también, permiten analizar información comparable entre las organizaciones, constituyéndose así como base para futuras conclusiones e investigaciones que desde las instancias académicas pueden ser presentadas a la comunidad.

Recuperación de la información y producción académica

En base a esta experiencia, y con la sistematización realizada, se identificó que desde el análisis de los datos, la agrupación de tipologías de organizaciones, y todas las otras posibilidades que da cada una de la información comparable brinda.

RESULTADOS

Se tomaron como base para esta prueba, los trabajos que desde 2013 hasta 2018 que fueron acompañados por dos de los docentes en las aulas respectivas.

El objetivo era realizar una muestra para comprobar si la información incluida en los trabajos, era comparable y posible de sistematizar a pesar de los criterios diferentes de cada uno de los grupos que realizaron los trabajos.

De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto a las organizaciones:

- Se obtuvieron 50 trabajos de campo completos.

Año	Organizaciones
2013	4
2014	4
2015	9
2016	10
2017	11
2018	12
Total	**50**

- Se obtuvo, sistematizada la siguiente información general:
    - Año de realización del trabajo
    - Nombre de la organización
    - Tutor Práctico
    - Nombre o nº del Grupo - Referente
    - Comentarios / Descripción
    - Propiedad del Capital
    - Forma Jurídica
    - Clasificación según Resol Sepymes 154 2018
    - Sub Clasif - Rubros (Se puede tomar incluso criterios AFIP-DGR o Municipalidad)
    - Actividad principal: (AFIP)
    - Secundaria(s) (AFIP)
    - Actividad DGR
    - Alcance del estudio
    - CUIT
    - Nivel de Facturación
    - Cantidad de Empleados
    - Tamaño (seg SEPYME)
    - Año fundación (Fecha contrato social - AFIP)
    - Antigüedad

Con esta base, se procedió a la sistematización de uno de los sistemas (el sistema de organización – segunda entrega –), con el objetivo también de comprobar que la información fuera

comparable. De esta manera se pudo obtener, en un primer piloto, la siguiente información del sistema:

Tipología de la estructura presentada: Puntualmente se seleccionó la información referida a la tipología de estructura evidenciada en las organizaciones que formaron la base del estudio, y se extrajo información sobre la caracterización que presentaban desde la estructura a través de las agrupaciones de tamaño, tipo de organización, rubro, etc.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tomando esta experiencia acotada desde la cantidad de trabajos tomados como muestra (solo de dos aulas) y desde las entregas analizadas (solo información general y sistema de organización) se pudo evidenciar que se puede obtener información comparable de los distintos trabajos y esta tiene un potencial a la hora de caracterizar a las organizaciones en su conjunto y contexto.

Por otro lado, es una base de datos confiable a la hora de analizar posibles plagios en la entrega de trabajos de campo.

Los desafíos que se presentan a futuro son:

- Trabajar en una mayor normalización de la información exigida en los trabajos, para que el trabajo de análisis de los datos en su conjunto sea más confiable.
- Extender el alcance de la sistematización de la información al resto de las aulas y docentes. Si tomamos promedios de los últimos años se podrían obtener más de 40 trabajos de campo por año.

Año	**SyPA – Planes**		**Alumnos Totales por año**
	296	10	
2013	113	89	202
2014	127	64	191
2015	136	39	175
2016	149	53,25*	202,25
2017	163	53,25*	216,25
2018	169	21	190
		Promedio	196 = 44 grupos

*Se toma el promedio por no tener datos.

- Trabajar relacionando la información sistematizada con la producción académica y actividades de extensión.
- Complementar la información de los trabajos de campo con investigación propia de los docentes e información disponible en fuentes de información públicas.

REFERENCIAS

I Jornadas de Aulas Abiertas : Encuentro de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas / Iván Iturralde ... [et al.] ; contribuciones de Laura Delmonte ; Myriam; Valle Díaz ; Víctor Raniero Cacciagiu ; compilado por Oscar Margaría ; Gabriela Sabulsky. - 1a ed . - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Saunders, S. (2017). Programa de la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos. Córdoba.

Saunders, S. y. (2019). Guía de Trabajos Prácticos SyPA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Agosto 2019

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la
Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Ciencias Económicas de la
Universidad Nacional de Córdoba