

M. A. PEDRAGOSA Y M. F. BARRANQUERO
(compiladoras)

Repensar el aula

I Jornada de experiencias e innovación
de la enseñanza en Ciencias Económicas




EduLP

educación

Repensar el aula

Repensar el aula

I Jornada de experiencias e innovación
de la enseñanza en Ciencias Económicas

MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA
Y MARÍA FERNANDA BARRANQUERO
(compiladoras)



Repensar el aula : I Jornadas de experiencias e innovación de la enseñanza en Ciencias Económicas / Mariana Arraigada... [et al.] ; compilado por María Alejandra Pedragosa ; María Fernanda Barranquero. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8348-94-0

1. Pedagogía. 2. Economía. I. Arraigada, Mariana. II. Pedragosa, María Alejandra, comp. III. Barranquero, María Fernanda, comp.
CDD 330.071

Repensar el aula I Jornada de experiencias e innovación de la enseñanza en Ciencias Económicas

**MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA Y MARÍA FERNANDA BARRANQUERO
(Compiladoras)**

Foto de tapa: Unidad de Comunicación FCE



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644-7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021
ISBN 978-987-8348-94-0

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
© 2021 - Edulp
Impreso en Argentina

ÍNDICE

Introducción	9
<i>Por María Alejandra Pedragosa</i>	
Tendiendo puentes a una nueva realidad universitaria. Una experiencia en el ingreso a la universidad aplicando investigación-acción	12
<i>Cecilia Nóbile, Lorena González y Julián Pérez</i>	
El taller L.E.A. como potenciador del equipo docente de la Comisión 19	26
<i>Silvia Liliana Rossi, Rocío Yamil Lescano y Lucía Gallarreta</i>	
Articulando para potenciar el aprendizaje	35
<i>María Amanda Plano, Silvia Liliana Rossi y Victoria Rubbini</i>	
Las expectativas de los estudiantes de primer año. Relación de las mismas con las disciplinas	47
<i>Diana Fonseca y Julieta Odriozola</i>	
Conocimiento en acción. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Experiencia en asignatura de 2° año en Lic. en Administración	58
<i>Mariana Arraigada, Florencia Mennucci, María Soledad De la Vega y Camila Tomás</i>	
Guía de estudio de Contabilidad para alumnos ingresantes	78
<i>María Laura Catani, Elsa Esther Larramendy y Micaela Di Falco</i>	

Clase dialogada sobre Patrimonio Neto para alumnos de Contabilidad I	89
<i>Elsa Larramendy, Diana Fonseca y Fermín Crucianelli</i>	
Potenciando las presentaciones orales mediante la dramatización	99
<i>María Amanda Plano y Daniela Blanco</i>	
¿Nos comunicamos?	113
<i>Alejandra Alfonso, Tamara Cinquetti y Julieta Odriozola</i>	
El role playing como herramienta para dinamizar la clase universitaria. “Caso empresa Yakuza”	123
<i>Juan Agustín Santoro y Mariano Emilio Visentin</i>	
Análisis de políticas públicas: las políticas urbano territoriales en la provincia de Buenos Aires. Trabajo final integrador y metodologías activas	134
<i>Graciela Nafria, Bernardo Galinelli, Carolina Bellomo Sánchez y Sebastián Mateo</i>	
Análisis de políticas públicas: Las políticas urbano-territoriales en la Provincia de Buenos Aires. Un caso de tutoría grupal y acompañamiento de proyectos	145
<i>María Celina Piergentili, Martín Nicolás Sotiru, Melina Landea y Valentina Vázquez</i>	
Aprendizaje Basado en Proyectos en la materia Tecnología Informática y Sistemas de Información para la Dirección	160
<i>Emilio Zaidman y Diego A. Torres Borda</i>	
Costos para la Economía Social y Solidaria. Consultoría enfocada a emprendedores sociales	171
<i>María Paz Aude, Ayelén Cruz Brras, Alejandra Quinto, Lucía Labarraz, Virginia Maydana, Mario Passo y Romina Saullo</i>	

La utilización de simuladores de negocios como medio para desarrollar habilidades de dirección y liderazgo mediante la toma de decisiones empresarias.....	180
<i>Aníbal Cueto y Alfredo Troncoso</i>	
Leer, hablar, expresarse: las prácticas escriturales y orales en el transcurso de la materia Historia y Agenda Geopolítica	188
<i>Josefina Mallo, María Lucila Salessi y Virginia Sahores Avalís</i>	
Impresiones sobre la implementación y el dictado de un curso semipresencial: una experiencia en la FCE-UNLP	197
<i>Eugenia Basile, Joaquín Coleff y Camilo Rubbini</i>	
La cinematografía del aprendizaje: promover el aprendizaje significativo a través del cine	216
<i>Daniela Blanco y Gabriela Fernanda Mollo Brisco</i>	
Aportes reflexivos sobre la enseñanza y producción del conocimiento en turismo	230
<i>María Gabriela Córdoba</i>	
Metodologías activas en la Universidad: la experiencia de Administración II en la FCE	244
<i>María Paz Aude Berizonce, Julián Pérez y Florencia D'arcángelo</i>	
Dinámicas grupales como herramientas para la enseñanza universitaria	255
<i>Cristian Ariel Luengo y María Guadalupe Biedma</i>	
¿Cómo enseñamos? Reflexión sobre las metodologías de enseñanza en los cursos de prácticas contables	269
<i>Carla Robertina Spicoli</i>	
Dinámica grupal de simulación de proceso presupuestario .	279
<i>Fernando Gabriel Stábile</i>	

**Producción de ensayos argumentativos como ejercicio
de pensamiento y escritura crítica..... 293**

Silvina Gómez y Gabriela Córdoba

Cambio de roles en el aula: “chicos, hoy explican ustedes” ... 306

Gloria Molinari, Alejandra Alfonso y Nora Scaramellini

INTRODUCCIÓN

MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA

La Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) viene llevando adelante desde el año 2012, de modo sistemático, acciones en relación a la mejora de la enseñanza a través de diversos dispositivos para la formación y el trabajo cooperativo con los docentes de esta casa de estudio. Todas estas acciones buscan contribuir al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, entendiendo que se construyen en un sistema de actividad que compromete a los diversos componentes de las situaciones educativas que se desarrollan en la Facultad.

Esta línea de nuestra labor en Orientación Educativa Universitaria dio lugar a esta compilación que reúne un conjunto de trabajos realizados por los docentes que fueron presentados en ocasión de la I Jornada de Experiencias e Innovación en la Enseñanza en Ciencias Económicas, organizada por la Unidad Pedagógica (UP). Se buscó con aquel encuentro visibilizar y poner en valor todo el esfuerzo que se lleva adelante en la tarea cotidiana en las aulas para propiciar que los estudiantes alcancen sus objetivos educativos.

La organización y coordinación de la I Jornada de Experiencias e Innovaciones en la Enseñanza de las Ciencias Económicas estuvo a cargo de las integrantes de la Unidad Pedagógica y miembros del grupo de Investigación del PI+D “Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral”, entre quienes se encuentran, además de las compiladoras de este volumen, la Lic. M. Agustina Rocca, la Lic. Mariana Gravellone, la Prof. Cecilia Grassis y Lic. Victoria Polo.

El encuadre de la perspectiva de Orientación Educativa desde la cual se desarrolla la labor en la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, en particular en el espacio dedicado al trabajo con los docentes, se define al poner la atención en la naturaleza y calidad de las experiencias educativas propuestas al estudiantado en toda su complejidad. La UP reconoce que es indispensable superar un abordaje centrado solamente “en el estudiante” y considerar el panorama completo que involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje en las particularidades subjetivas, institucionales, sociales e históricas como la trama singular que se configura en cada aula de clase.

Esta forma de mirar la cuestión plantea a las prácticas de enseñanza como uno de los elementos cruciales para la reflexión y la acción en los planes de sostenimiento y terminalidad de las trayectorias estudiantiles. Es en la cotidianeidad educativa donde se puede trabajar en un nivel micropolítico y configurar las aulas como espacios de inclusión. Hacer de cada aula un espacio hospitalario, de participación, en la que todos puedan apropiarse de las herramientas cognitivas y profesionales para su desarrollo personal.

La tarea de la Orientación Educativa en relación con la enseñanza requiere intervención a través de la formación docente continua, desde una perspectiva que implique el trabajo cooperativo con los docentes en la construcción de alternativas para la mejora de la práctica pedagógica. La Unidad Pedagógica ha llevado adelante esta línea de acción a través de cursos, seminarios, conferencias y talleres, de un modo clásico. Pero también ha venido desarrollando actividades que

cada vez logran una mayor articulación con los saberes y las prácticas concretas con programas como “La UP va a las aulas”, en el asesoramiento para la reelaboración de programas y materiales, y diversas cooperaciones según los requerimientos particulares de los docentes o cátedras de modo individual o en el marco del plan de Fortalecimiento de equipos de cátedra de la Secretaría Académica.

Este trabajo codo a codo con los docentes busca siempre constituir las diversas prácticas institucionales/educativas como prácticas de educación inclusiva (Pedragosa, 2013)¹. El diálogo entre los docentes y la UP para construir esta dinámica de labor ha sido cada vez más amplio y nos ha permitido visualizar que son muchas y diversas las formas en que los docentes buscan favorecer la situación educativa de los estudiantes, dar lugar a aprendizajes más profundos y a una formación profesional de calidad.

Es así, que esta compilación busca poner a disposición de otros docentes y de quienes se interesen por la mejora de la enseñanza algunas de las propuestas que se han llevado adelante en las áreas disciplinares de esta casa de estudio y, como ya mencionamos, dar mayor visibilidad a los esfuerzos cotidianos de tantos docentes y de los que somos testigos privilegiadas.

¹ Pedragosa, María Alejandra. Un modo integral de intervención en Orientación Universitaria. Actas II Congreso Iberoamericano de Orientación. La Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida, Facultad de Psicología, UNLP, 2013

TENDIENDO PUENTES A UNA NUEVA REALIDAD UNIVERSITARIA

Una experiencia en el ingreso a la universidad aplicando investigación-acción

CECILIA NÓBILE, LORENA GONZÁLEZ Y JULIÁN PÉREZ

Introducción

Las problemáticas que atraviesan los ingresantes a la universidad, cuyo origen parece ser la enorme distancia que separa el nivel medio del universitario, constituyen un tema que preocupa y ocupa a muchos investigadores. Algunos de los aspectos que se señalan como conflictivos están vinculados con “no saber aprender”, lo que puede incluir dificultades con la lectura de textos académicos, la organización de tiempos y materiales para estudiar y la integración a la nueva cultura universitaria, considerando todas las aristas relacionadas con la socialización que puedan imaginarse. Estos “tropiezos” en el camino del ingreso a la facultad contribuyen en muchos casos a una deserción temprana y a un rendimiento académico que no coincide con las expectativas de los estudiantes.

En este marco se presenta la experiencia de un grupo de docentes a cargo de una comisión de una asignatura del Ciclo Básico – Administración I – de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universi-

dad Nacional de La Plata, basada en diseñar y rediseñar la propuesta de enseñanza a partir de los resultados, opiniones y sensaciones de los estudiantes.

Aspectos teóricos de referencia

Abordar las problemáticas de los estudiantes que ingresan a la universidad es muy complejo, dada la gran cantidad de variables que intervienen esa realidad, los actores involucrados y los permanentes cambios tanto de esas variables como de los actores. Esto hace difícil construir propuestas generales exitosas, que puedan implementarse cada año para todos los estudiantes. Sin embargo, se ha hallado la forma de trabajar estos aspectos escuchando a sus protagonistas, trabajando en equipo y construyendo propuestas diferentes cada año, es decir a través de un acercamiento a la investigación-acción que

es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (Bausela, 1992, p. 1)

La metodología de la investigación-acción es un término utilizado en primer lugar por Lewin (1973) en varias de sus investigaciones, aunque actualmente abarca diferentes perspectivas y enfoque. Resulta adecuada ya que indaga, reflexiona y analiza al mismo tiempo que pone en práctica cambios que respondan a ese diagnóstico. Esto se da en un marco que no sólo son investigados comportamientos por parte de los estudiantes, sino que también se someten a examen las prácticas y conductas de los propios docentes, transformándose

en analistas y analizados al mismo tiempo. A decir de Colmenares y otros (2008)

(...) se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (Colmenares y otros, 2008, p. 104)

Para llevar adelante esta metodología deben seguirse ciertos pasos que, más allá de las variaciones en cuanto a las etapas que cada autor propone, se centran en la planificación en primer lugar, la acción, observación y reflexión posterior. Es decir que es tan importante la correcta selección de las técnicas de relevamiento de datos como la recolección y su posterior análisis con vistas a modificar lo actuado, todo orientado a la autoevaluación y el cambio.

Prácticas docentes implementadas

El comienzo

El proceso inició con los datos obtenidos tanto de las encuestas realizadas por la Facultad como del análisis del desempeño de los estudiantes. De esta manera se realizaron los primeros cambios en la propuesta a implementarse en el año siguiente y la forma de evaluación que se haría de los mismos. Al finalizar ese año se trabajó a partir de los resultados de las encuestas específicas que se realizaron en la comisión y se indagó sobre el desempeño de los estudiantes en cada actividad realizada. Este ciclo se repitió para alimentar el diseño y

rediseño de la propuesta de cursada, el cual se basó en dos ejes fundamentales:

- Hacer explícitas las expectativas de los docentes respecto a todos los aspectos de la cursada y del propio estudiante.
- Andamiar el proceso de aprendizaje de diferentes maneras

Las prácticas

En función de estas expectativas el equipo diseñó la propuesta de orientación y acompañamiento para que cada estudiante recorriera su camino. El recorrido fue individual pero no en soledad, ya que la guía y seguimiento fue más allá de los días de cursada, activándose mecanismos para que cada estudiante pudiera contextualizar e interpretar la bibliografía y los saberes de la materia. Algunos de estos fueron: videos introductorios con los disparadores para comenzar a trabajar ciertos temas, juegos para resolver con palabras claves (crucegramas, sopas de letras, ahorcado), guías de lecturas con preguntas orientadoras, actividades de aplicación referidas a una misma organización para integrar conceptos (donde la información se presenta en diferentes formatos como sitios web, videos, documentos institucionales, entrevistas, notas periodísticas, publicidades, etc.).

El acompañamiento se realizó durante el horario de cursada (dividiendo a los estudiantes en diferentes aulas para promover más y mejores vínculos), en los espacios asignados en tutorías, por medio del entorno virtual AU24 y el Instagram de la comisión, es decir diferentes canales, diversos puentes que conectara los estudiantes con una experiencia universitaria enriquecedora.

Resultados obtenidos

Los datos que se presentan a continuación son, en primer lugar, las opiniones y comentarios de los estudiantes, a quienes se les realiza una encuesta final, anónima y optativa, al terminar la cursada. En segundo lugar, se exponen los resultados correspondientes principalmente a asistencia y notas finales de cursada, y algunas relaciones entre estas dos variables halladas relevantes.

Encuestas a alumnos

Del análisis de los resultados de las encuestas surge que no hay diferencias significativas entre la cantidad de alumnos encuestados en los años 2018 y 2019 (57 vs. 63).

Respecto al área de las preguntas referidas a las actividades en clase, se observa que, en ambos años, el 45% en 2018 y el 49% en 2019 los alumnos concurrían a clase con lectura previa de los temas a abordar en clases. Coincidentemente, en ambos años se advierte una fuerte utilización de las guías didácticas incorporadas (87% en 2018 vs. 79% en 2019).

Por otro lado, la asistencia a tutorías revela en ambos años que casi la mitad de los encuestados asistió alguna vez a las mismas (47% en 2018 vs. 40% en 2019).

En relación a la percepción del alumno sobre su desempeño, se observa que en 2018 y 2019 los alumnos, en su mayoría, consideran que han tenido un desempeño Bueno, seguido de Regular. En 2018, seguidamente, se considera el desempeño Muy bueno, Malo y, por último, Excelente. Mientras que, en 2019 predomina posteriormente el desempeño Malo, Muy bueno y, por último, Excelente.

En los períodos analizados, al preguntar la coherencia entre resultados y esfuerzo realizado por el alumno, menos del 50% de los alumnos percibe la existencia de la misma.

Tabla 1. Encuestas a alumnos

Año de la encuesta	2018		2019	
Cantidad de alumnos encuestados	57		63	
Encuesta	%	n con rta.	%	n con rta.
¿Fuieste a la clase con la lectura previa de los temas que se iban a dictar en dicha clase?	45%	56	49%	63
¿Usaste las guías didácticas?	87%	54	79%	63
¿Fuieste a tutorías?	47%	53	40%	58
¿Cómo calificarías tu desempeño durante la cursada?		55		62
Malo	11%		8%	
Regular	31%		40%	
Bueno	38%		42%	
Muy bueno	16%		8%	
Excelente	4%		2%	
¿Creés que lograste los resultados acordes con tu esfuerzo?	49%	55	44%	61

Al indagar sobre qué actividades desarrolladas a lo largo de la cursada fueron más útiles, en 2018, las actividades de mayor frecuencia de respuesta en orden ascendente fueron las Actividades prácticas con videos, la Asistencia de expertos en el tema, las Clases Teóricas tradicionales (expositivas), las Actividades prácticas con casos escritos, y, por último, la Lectura guiada.

Tabla 2. ¿Qué tipo de actividad desarrollada en clase te sirvió más para entender el tema?

Ranking 2018	Ranking 2019
Actividades prácticas con videos	Clases Teóricas tradicionales (expositivas)
Asistencia de expertos en el tema	Actividades prácticas con videos
Clases Teóricas tradicionales (expositivas)	Lectura guiada
Actividades prácticas con casos escritos	Asistencia de expertos en el tema
Lectura guiada	Actividades prácticas con casos escritos

En 2019, este orden se ve alterado, las Clases Teóricas tradicionales (expositivas) ocupan el lugar de preferencia, seguida por las Actividades prácticas con videos, la Lectura guiada, la Asistencia de expertos en el tema, y, por último, las Actividades prácticas con casos escritos.

Tabla 3. Tutoría. ¿Qué te fue más útil?

Ranking 2018	Ranking 2019
Explicaciones puntuales de temas que generaban dudas	Explicaciones puntuales de temas que generaban dudas
Asistencia para organizarte en la materia	Asistencia para abordar lectura de textos
Asistencia para abordar lectura de textos	Asistencia para organizarte en la materia
Leer un texto en clase	Leer un texto en clase

Del análisis de las actividades más útiles para los alumnos en tutoría, se observa que las explicaciones puntuales de temas que generaban dudas fue la respuesta más frecuente en ambos periodos analizados. De la misma manera, la lectura de un texto en clase si bien fue elegida, es la que reporta menor frecuencia.

Tabla 4. ¿Qué te parece que hubiera mejorado tus resultados?

Ranking 2018-2019
Dedicarle más horas a leer
Aplicar otro método de estudio personal
Estudiar en grupo
Tener clases teóricas más claras
Tener clases adicionales
Hacer más trabajos prácticos
Tener más test de lectura

Al consultar sobre qué actividades hubieran mejorado el desempeño personal del alumno, los mismos refieren, tanto en 2018 como en 2019, el mismo orden de elección en las alternativas. Dedicarle más horas a la lectura es en la opinión la más importante, seguida de aplicar otro método de estudio y estudiar en grupo como los más relevantes.

Al finalizar la encuesta se propone un espacio para que puedan proponer otras actividades que, en su opinión, podría ser útiles. Este ítem resulta muy importante porque las ideas que vuelvan allí son analizadas y puestas en práctica al año siguiente, como por ejemplo mayores actividades relacionadas con videos, tener más oportunidades de exponer oralmente, resolver mayor cantidad de casos prácticos en grupo, etc.

Resultados finales de los cursos y asistencias

A fin de realizar un análisis de los datos disponibles, corresponde aclarar que se ha categorizado a los alumnos de acuerdo a la condición que resulta luego de finalizar la cursada. Por ello, se distinguen cuatro grupos, aquellos que aprueban la cursada (nota final mayor que 4 y menor que 7), los que promocionan (nota final mayor o igual

a 7), los que continúan asistiendo, pero no completan las instancias de evaluación y aquellos que desaprueban la cursada.

A continuación, se detalla la evolución de los alumnos por condición final al cierre de la cursada.

En el siguiente gráfico se muestra la evolución de la asistencia desde el 2016 al 2019, desagregada por mes, donde es notable la evolución en la asistencia:

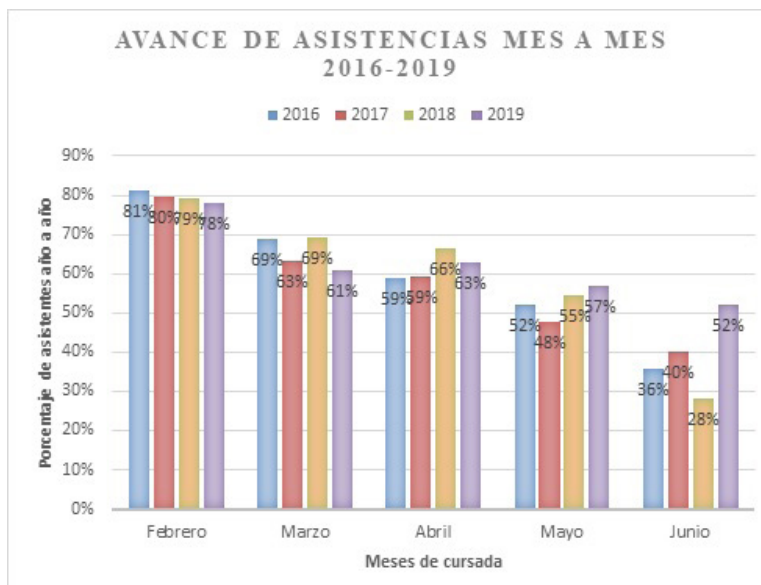


Gráfico 1: Evolución de la asistencia entre 2016 y 2019, por mes.

En la Tabla 5 se observa un incremento del número total de inscriptos en los cursos entre 2016 y 2019. Asimismo, el porcentaje de alumnos que aprueban la cursada aumenta entre 2016 y 2018 (12% vs. 17%, respectivamente), mientras que, en contrapartida, los que desaprueban la cursada también incrementan sus porcentajes entre 2016 y 2019 (6% vs. 19%, respectivamente). Por último, disminuye entre 2016 y 2019 el porcentaje de quienes promocionan la cursada,

en el 2016 del 15% al 12% en 2018. Sin embargo, en 2019 este grupo alcanza el 27%.

Tabla 5. Condición final de los alumnos 2016-2019

Condición final de los alumnos	2016	2017	2018	2019
Sin nota final	67%	60%	48%	51%
Aprueba cursada	12%	13%	17%	3%
Promoción	15%	14%	12%	27%
Desaprueba	6%	13%	23%	19%
Cantidad total de alumnos (n)	135	142	149	150
Cantidad de alumnos que: Aprueba cursada - Promoción - Desaprueba (n)	44	57	77	74
% de alumnos que: Aprueba cursada - Promoción - Desaprueba	33%	40%	52%	49%
% de alumnos que: Aprueba cursada - Promoción	27%	27%	29%	30%

Todo esto ocurre conjuntamente con la disminución del porcentaje de alumnos que no poseen nota final, del 67% en 2016 al 51% en 2019. De esta manera, se puede entender que existe un incremento en el porcentaje de retención de alumnos, es decir, que el grupo que continua hasta el fin del curso en condiciones de desarrollar las evaluaciones en la última instancia, se incrementa entre 2016 al 2019 del 33% al 49%.

Si se considera el porcentaje de alumnos que aprueba y promociona el mismo evoluciona de 27% en 2016 al 30% en 2019.

En la Tabla 6 se observa que el promedio de asistencia de los alumnos que aprueban la cursada y desaproveban aumenta del 2016 al 2019 (82 ± 10 vs. 89 ± 10 ; 65 ± 25 vs. 79 ± 16 ; respectivamente). En el caso de los alumnos que promocionan, existe un descenso no significativo en la asistencia (86 ± 7 vs. 85 ± 13 ; $p > 0.005$).

Tabla 6. Promedio de asistencias de los alumnos 2016-2019

Condición final de los alumnos	2016 Media \pm DE (n)	2017 Media \pm DE (n)	2018 Media \pm DE (n)	2019 Media \pm DE (n)
Aprueba cursada	82 ± 10 (16)	75 ± 11 (18)	83 ± 9 (25)	89 ± 10 (5)
Promoción	86 ± 7 (20)	80 ± 12 (20)	90 ± 3 (18)	85 ± 13 (40)
Desaprueba	65 ± 25 (8)	74 ± 14 (19)	74 ± 8 (34)	79 ± 16 (29)
Total de alumnos	81 ± 15 (44)	76 ± 12 (57)	80 ± 10 (77)	83 ± 14 (74)

En el siguiente gráfico puede observarse que, más allá del incremento general en la asistencia en el período analizado, aquellos alumnos que aprobaron o promocionaron la materia también incrementaron su asistencia a las clases.

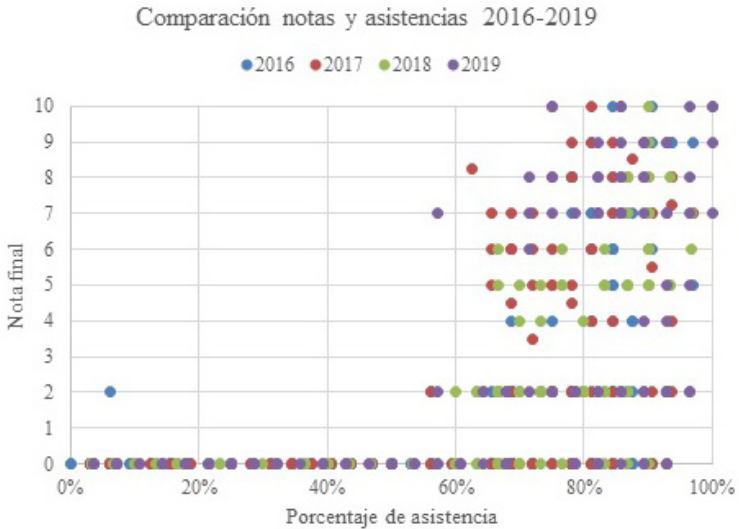


Gráfico 2. Evolución de la asistencia según condición final de la cursada

Conclusiones

Se ha sintetizado la propuesta “flexible” que se viene desarrollando desde el 2016 en una comisión de una asignatura de primer año en la FCE. Si bien es complejo mostrar el rediseño de cada año y su relación con los resultados, se ha brindado información que describe la forma en que se aplica la investigación-acción para modificar gradualmente las actividades desarrolladas.

La devolución de esta práctica por parte de los estudiantes es positiva, ya que resaltan la utilidad de las acciones desarrolladas, principalmente las guías didácticas, la lectura guiada y los trabajos prácticos basados en videos, aunque valoran en gran medida las clases expositivas “tradicionales”. Debe destacarse que se evidencia que casi la mitad de los alumnos encuestados realizaba la lectura previa de

los temas asignados en el cronograma, reflejando cierto compromiso con su desempeño en el curso. Adicionalmente, los mismos estudiantes que perciben en su mayoría un desempeño entre “regular” y “bueno”, afirman que este resultado coincide con el esfuerzo que han realizado y que para aprobar deben, principalmente, dedicarle más horas a leer y/o cambiar su método de estudio, asumiendo así gran parte de la responsabilidad de su desempeño.

Si bien el incremento en la cantidad de alumnos inscriptos es una variable no controlable, cuántos de ellos se mantienen en el aula se vuelve más cercano al entorno del docente, pudiendo incentivar o desmotivar a los estudiantes para que continúen en la cursada. En este sentido ha mejorado el índice de asistencia entre los años 2016 a 2019, tanto en aquellos estudiantes que promocionan, aprueban o desaprueban la materia.

La existencia de una mayor cantidad de alumnos dentro del aula, realizando actividades y presentándose a los parciales, se ve acompañado de una leve evolución positiva en el desempeño, medido en la mayor aprobación de la cursada y en la promoción de los alumnos.

En las encuestas se vislumbra que el acompañamiento o “contención” resulta clave para los estudiantes que recién ingresan a sus estudios superiores, ya sea dentro del aula, con sus compañeros en los grupos de trabajo, en las tutorías, a través de diversas redes sociales. Esto aparece como una necesidad a partir de un grupo masivo, dentro de aulas grandes, donde escuchan poco, se distraen fácilmente, donde no pueden elegir donde sentarse para estar más atentos. Todos los alumnos respondieron afirmativamente a la pregunta referida a la utilidad de la separación de aulas, donde se trabajó con grupos reducidos. Asimismo, expresaron la necesidad de trabajar más en grupos, a pesar de la inestabilidad que, en general, presentan ante el abandono durante las primeras semanas.

Si bien existen limitaciones en la cantidad de encuestas que se obtienen y la información que se analiza, cada año se realiza un gran esfuerzo en su recolección y estudio porque resulta el insumo prin-

cial para el diseño de la cursada del siguiente año y abre las puertas para mejorar muchos aspectos que surgen del mismo proceso, de las múltiples miradas que aportan todos los integrantes del equipo.

Referencias bibliográficas

- Bausela, H. (2004) “La docencia a través de la investigación-acción”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20/, 7-36. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Lewin, K. (1973). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. London: Souvenir Press.
- Colmenares E., Piñero, M. (2008). “La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”. *Laurus*, 14, núm 27 (Mayo-Agosto), pp 96-114. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

EL TALLER L.E.A. COMO POTENCIADOR DEL EQUIPO DOCENTE DE LA COMISIÓN 19

SILVIA LILIANA ROSSI, ROCÍO YAMIL LESCANO
Y LUCÍA GALLARRETA

Resumen

El primer acercamiento que los alumnos tienen a la Universidad pública está rodeado de esperanzas, sueños, alegrías, ansiedades, miedos, intrigas y un mundo nuevo por descubrir, que los interpela a cada instante¹.

Comenzar a cursar las materias del primer cuatrimestre en la FCE de la UNLP, y Administración I en particular, pone en tensión en cada inicio del ciclo lectivo los conocimientos que los alumnos tienen y/o creen tener (dado que la mayoría de ellos ya obtuvieron su título secundario) y los que el nivel universitario supone que los estudiantes poseen.

La FCE posee un diseño curricular para los ingresantes que se sustenta en un ciclo propedéutico que ofrece a los estudiantes de las

¹ Extraído de Rossi, S. y Lescano, R. “Una reflexión sobre las cursadas de Administración I en una comisión de la Cátedra B de la FCE -UNLP-” presentado en el Encuentro Regional ADENAG Buenos Aires 2017.

carreras de Contador Público, Técnico en Cooperativas, Licenciado en Economía y Licenciado en Administración aspectos introductorios referidos a las diferentes disciplinas. Este conjunto de asignaturas preliminares además de constituir la primera aproximación a los conocimientos referidos a las Ciencias Económicas representa el primer contacto de los alumnos con la vida universitaria.

El pasaje desde ambientes conocidos, más pequeños y manejables a ambientes masivos y desconocidos², en los cuales los estudiantes deben valerse por sí mismos, donde la interacción entre de pares y docentes es mucho más diversa y rápida de lo acostumbrado, les genera serios problemas de ajustes y adaptación. Montes (2002) señala que el periodo crítico se centra en los seis primeros meses de cursada en la universidad, más específicamente en las primeras seis semanas (durante los meses de febrero-marzo de cada ciclo lectivo).

Los estudios en la universidad les demandan a los estudiantes mayores niveles de responsabilidad y autonomía, ciertos hábitos de estudio, capacidad de comprensión lectora, habilidades para administrar sus tiempos, la utilización del lenguaje propio del saber disciplinar, entre otros; que, en muchos casos, los estudiantes que ingresan a la FCE no poseen y que muchas veces, tampoco son conscientes de ello.

Los cambios académicos respecto a la educación secundaria, los sentimientos encontrados que atraviesan los alumnos, los avances tecnológicos, las condiciones de diversidad y masividad en las aulas, entre otros factores, hacen que la enseñanza en estas primeras materias tenga ciertas particularidades que requieren, a nuestro criterio, potenciar las interacciones y aumentar la creatividad en las prácticas docentes incluyendo la conformación de equipos interdisciplinarios conformados entre profesores, tutores, alumnos y el equipo de la Unidad Pedagógica (UP) de la FCE.

Como integrantes del equipo docente de la comisión 19 –ciclo lectivo 2019– de Administración I-Cátedra B, queremos compartir

² Algunos alumnos ingresantes son la primera generación de su familia que llega a la universidad.

nuestras experiencias y prácticas, con las cuales clase a clase, enriquecemos y potenciamos el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de nuestros distintos puntos de vista, capitalizando nuestras diferencias etarias, nuestra diferente formación de grado y de práctica profesional, la variada experiencia y antigüedad docente, pero que siempre se complementan para mejorar nuestras prácticas docentes y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Nuestro propósito además de que los estudiantes aprendan los contenidos de la materia, es dejarles una buena vivencia en la universidad que los enriquezca como personas y que les sirva para la vida; más allá del resultado de la cursada y de si les gusta o no la carrera que eligieron³.

La experiencia de Silvia

Soy Silvia Liliana Rossi, me gradué como Licenciada en Administración en la FCE -UNLP- (1989) y actualmente me desempeño como profesor adjunto en dos materias: Administración I -Cátedra B- (ciclo lectivo 2019: Com. 7 y Com.19) y Administración II.

Mi preocupación por las dificultades que atraviesan los estudiantes que ingresan a la FCE me llevó a ocuparme de diseñar diferentes estrategias para los alumnos ingresantes desde el año 2010, en que comenzamos con el Proyecto Probá Económicas junto con Yanina Rentería, cuando aún la facultad no tenía un área pedagógica. También fui docente de los distintos talleres para ingresantes que diseñó la FCE, entre ellos el Taller de Adaptación Universitaria (TAU).

Desde el año 2015 vengo participando, en forma ininterrumpida, como docente del taller LEA -leer, estudiar, aprender- organizado por

³ Un componente que es necesario considerar para realizar una reflexión más ajustada es *el carácter contingente de la elección de la carrera*, que tal como lo expresa Sandra Carli: “Es un concepto que permite pensar el carácter inestable del primer año universitario y la precariedad de la etapa inaugural de las trayectorias de los estudiantes, signada por los cambios de carrera” (2012).

la UP de la FCE, a comienzos de cada mes de febrero en que comienza el ciclo lectivo para los alumnos ingresantes.

Durante la preparación del taller LEA, los docentes compartimos experiencias, sugerimos mejoras y además recibimos material de lectura complementario para enriquecer nuestras prácticas docentes en el aula, como, por ejemplo: el libro de Pozo, J. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario*; el de Sanz Moreno, A. (2003) *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*; el capítulo sobre mapas conceptuales del libro de Novak, J. y Gowin, D. (1999) *Aprendiendo a aprender*; el texto de Carlino, P. (2009) “Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica”; el “Informe de la Conferencia Inaugural del Tercer Encuentro Nacional Sobre Ingreso Universitario” de la Dra. Ezcurra, A. (2009). Bibliografía que sin duda ha contribuido en gran medida a que yo me vaya transformando en una mejor profesora y que lleve a mi aula de clases estas nuevas prácticas y las comparta con el equipo docente que me acompaña cada año, también con el fin de contribuir a la formación docente de mis colaboradores tanto graduados como alumnos.

Es en las comisiones a mi cargo en donde la UP llega por primera vez al aula de clases y se mezcla con los contenidos temáticos de la materia, específicamente en el año 2017 en la cursada contra-semestre de Administración I -Cátedra B-. El interactuar con el equipo de la UP me facilitó el diseño de ciertas actividades y el ajuste de otras; en particular para generar propuestas que propicien la interacción, el diálogo, el intercambio y la cooperación entre los estudiantes en el aula de clases.

Considero que este tipo de intervenciones pedagógicas que se ponen en juego en el aula del primer año de la universidad configuran un condicionante potente y decisivo para el desempeño académico, la persistencia y la retención de los estudiantes en la FCE; por eso considero que el docente de primer año en la universidad debe estar muy preparado y debe tener ciertas habilidades socio-emocionales,

que van más allá de los conocimientos técnicos que pueden evaluarse en un tradicional concurso docente.

Por todo lo dicho anteriormente, me siento frente a un gran desafío, por lo que me comprometo y trabajo, en forma activa, con los estudiantes para que puedan transitar el proceso de afiliación a la facultad tanto en lo institucional como en lo intelectual, del mejor modo posible; facilitando las interacciones entre estudiantes, tutores y profesores; tanto en el aula presencial como en el AU24.

La experiencia de Rocío

Soy Rocío Yamil Lescano, tengo 32 años y me gradué como Contador Público en la FCE-UNLP (año 2012). Me desempeño como ayudante diplomada adscripta en Administración I desde el año 2015, en las comisiones a cargo de la Prof. Silvia Rossi.

Si bien hace pocos años que participo de un cuerpo docente puedo afirmar que cursada tras cursada identificamos la necesidad de aplicar distintas prácticas docentes y pedagógicas. Por un lado, porque fue necesario evolucionar en cuestiones que despierten el interés y la motivación en los estudiantes. Por otro lado, porque hemos notado dificultades de aprendizaje generalizadas en los alumnos que requieren la intervención de especialistas en la problemática, he allí donde la UP juega un rol fundamental.

Este año, gracias a la recomendación de Silvia, tuve la oportunidad de participar en el taller LEA organizado por la Unidad Pedagógica de la FCE-UNLP. La experiencia fue muy enriquecedora y recomendable tanto para nosotros, los docentes, como para los ingresantes. El desarrollo de múltiples actividades con sustento pedagógico, el poder brindar a los alumnos diversas herramientas de estudio que van desde cómo analizar y comprender un texto académico, cómo organizar información, cómo interpretar una consigna, cómo demostrar ese conocimiento adquirido a través de la escritura pública, entre otras, son

cuestiones que, como docentes de primer año, muchas veces pasamos por alto pero que es necesario potenciar y desarrollar dentro del aula.

Mi paso por el LEA me permitió incorporar habilidades pedagógicas que pude trasladar a mi práctica docente y van más allá de los conceptos teóricos que queremos transmitir, y que considero son importantes en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos de los alumnos de primer año.

El paso por nuestra facultad y los requisitos exigidos al momento de incorporarse a un cuerpo docente nos deja un vacío pedagógico importante, quedando a criterio y responsabilidad de cada docente capacitarse y desarrollar habilidades de este tipo.

Es por eso que creo y sostengo que es fundamental la articulación de nuestra actividad con la UP.

La experiencia de Lucía

Mi nombre es Lucía Gallarreta y soy ayudante *ad-honorem* de la Cátedra B de Administración I desde el año 2018, y actualmente estoy cursando el quinto año de la Licenciatura en Administración.

Decidí comenzar este camino dado que la educación y la administración son dos de mis grandes pasiones y cuando surgió la posibilidad de ser ayudante, sentí que era el momento de comenzar a formarme como educadora; el hecho de que ambas pasiones se mezclaran me generaba mucho entusiasmo.

El primer año como ayudante yo lo defino como “de adaptación”, ya que uno comienza repasando los contenidos de la materia, la bibliografía, conociendo la dinámica del equipo docente y adentrándose en un universo maravilloso.

Al comenzar, lo que más me sorprendió, fue la evolución que había adquirido la cátedra desde mi paso como alumna en 2014. La incorporación de herramientas de aprendizaje más dinámicas sumado a la renovación de parte del material bibliográfico y la articulación

con la unidad pedagógica denotaban el avance y la preocupación en mejorar la enseñanza en pos de adecuarse a las nuevas generaciones que la facultad recibe año a año. Sumado a esto, la renovación del plan de estudios denotaba claramente la adecuación a los nuevos paradigmas en el ámbito educativo.

En 2019 Silvia nos volvió a convocar para ser parte de su equipo, el cual se ampliaba sumando nuevos ayudantes y una comisión adicional. Decidí formar parte de la comisión 19 en el rol de ayudante y tutora a la vez.

El rol de tutora se planteaba como un nuevo desafío para mí, pero con el apoyo de Silvia y Rocío sabía que iba a estar más que acompañada en ese proceso. Ambas son mi ejemplo a seguir si de educar con pasión se habla. Ellas me brindaron herramientas adquiridas en los talleres LEA para poder comenzar a formar el espacio semanal de apoyo para los estudiantes. Lo primero que incorporé fueron las técnicas de estudio y resultaron un éxito, y no lo digo yo lo dicen los alumnos.

De a poco, las horas destinadas a la tutoría se transformaron en un espacio de acompañamiento en los primeros pasos de los alumnos en la facultad, ya que no sólo eran un repaso semanal de la materia, sino un espacio donde a través de dinámicas, imaginación y ejemplos cotidianos, la materia se acercaba a ellos.

Estoy convencida que el rol de un tutor implica mucho más que resolver dudas teóricas, implica preparar cada encuentro, implica ser nexo entre los estudiantes y docentes, implica conocer a los estudiantes como personas con sus fortalezas y debilidades, y acompañarlos desde el lugar de estudiante que, ya habiendo estado en sus zapatos, solo quiere allanar un poco el camino.

Para esto considero fundamental el involucramiento del tutor con la comisión asignada también como ayudante de la misma, dado que esto permitirá un mejor acercamiento a: los contenidos teóricos, las cuestiones administrativas, al equipo docente y por sobre todas las cosas a los estudiantes.

En mi caso atribuyo el éxito de la labor en las tutorías al trabajo en equipo realizado tanto con Silvia y Rocío como con el resto de mis compañeros ayudantes. Por lo que es importante explorar la presencia del tutor y ayudante como alguien que, junto al equipo docente, busque fomentar la inclusión, retención y permanencia de los estudiantes en el primer año de la facultad.

Conclusiones

A modo de reflexión final podemos decir que, si bien relatamos tres experiencias docentes diferentes, en todos los casos el foco está puesto en que los alumnos se lleven *algo más* que los conocimientos teóricos relacionados con la materia. Nuestra preocupación radica en que la experiencia de los estudiantes de primer año sea enriquecedora, inclusiva y que el aprendizaje perdure en el tiempo ya sea que continúen o no con su formación universitaria en nuestra casa de estudios. En ese sentido, la intervención de la UP es fundamental y así lo han manifestado los estudiantes en las encuestas realizadas al finalizar la cursada.

Consideramos que es fundamental en las materias del primer cuatrimestre del primer año que los docentes trabajen en equipo y articulen su trabajo con la UP para potenciar las estrategias pedagógicas y ayudar a descubrir y/o desarrollar nuevas capacidades y habilidades para la enseñanza de grado.

Creemos que, es necesario, que al menos un integrante del equipo docente haya transitado el Taller LEA, para que pueda compartir relatos de su experiencia, actividades y materiales de lectura distintos a los del saber disciplinar, para enriquecer la formación docente de todo el equipo docente a cargo de cada comisión.

Por último, proponemos que los tutores asignados formen parte del equipo docente de la comisión y tengan una participación activa en la misma. De esta manera, se logra un acercamiento genuino con el alumno lo que permite identificar sus problemáticas, acompañar-

los, aconsejarlos y convertirse en un referente y nexo entre los estudiantes y el equipo docente de la comisión.

Referencias bibliográficas

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Rossi, S. y Lescano, R. (2017). “Una reflexión sobre las cursadas de Administración I en una comisión de la Cátedra B de la FCE -UNLP-” presentado en el Encuentro Regional ADENAG. Buenos Aires, 2017.

ARTICULANDO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE

MARÍA AMANDA PLANO, SILVIA LILIANA ROSSI
Y VICTORIA RUBBINI

Resumen

Por las condiciones de diversidad y masividad de la educación superior pública; los docentes de Administración I de la FCE -UNLP-, nos encontramos implementando nuevas estrategias para facilitar la inserción y retención de los alumnos ingresantes en la Facultad.

Esta situación requiere potenciar las interacciones entre profesores, alumnos, la Unidad Pedagógica (UP), el Departamento de Ciencias Administrativas y otras áreas de la Facultad. Se propicia de este modo la articulación y el trabajo colaborativo, que implica mayor dedicación y compromiso por parte de los equipos docentes involucrados, para poder ajustar y adecuar las diferentes actividades a los entornos masivos de enseñanza-aprendizaje. También implica detectar y reconocer las condiciones académicas con las cuales ingresan los alumnos para poder contribuir a mejorarlas y así poder reforzar su adaptación y permanencia en la universidad.

El presente trabajo describe las estrategias docentes desplegadas en cuatro comisiones (7, 8, 10 y 19) de la Cátedra B de Administración I de la FCE -UNLP- durante el ciclo 2019, en las que se trabajó en la identificación y el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje de los alumnos, abordando en el aula de clases temas en forma conjunta con la UP. A lo largo de varios encuentros se trabajaron temáticas asociadas a la comprensión lectora, al abordaje de textos académicos, a las producciones escritas y orales, a la preparación de exámenes, entre otras.

Introducción

Vamos a enfocar nuestro trabajo en el relato de la experiencia docente desarrollada en las comisiones 7, 8, 10 y 19 pertenecientes a la cátedra B de Administración I -Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones- de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE - UNLP), durante el ciclo lectivo 2019.

Dicha asignatura se ubica dentro del plan de estudios en el ciclo propedéutico común para las carreras Contador Público, Tecnicatura en Cooperativismo y las Licenciaturas en Economía y Administración presentando a los ingresantes aspectos introductorios referidos a las Ciencias Económicas. La misma se dicta durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo; por lo que también representa el primer contacto que los alumnos tienen con la vida universitaria.

El dictado de la materia lo llevamos adelante en dos clases presenciales semanales de tres horas de duración cada una de ellas; además utilizamos el “AU24” -campus virtual de la FCE- como apoyo a la actividad presencial con el fin de potenciar y facilitar los intercambios entre alumnos y docentes.

El promedio de alumnos que ingresan anualmente a la FCE -UNLP- es de 2200, y las comisiones de Administración I tienen en

promedio 135 alumnos. Estos números dan cuenta de la masividad y diversidad con las que nos encontramos los docentes de primer año dentro del aula y en las actividades realizadas como apoyo a la clase presencial, vía campus virtual.

Esta condición de masividad y diversidad, que es característica de la educación superior de carácter público en los últimos años, implica un esfuerzo muy intenso por parte de los equipos docentes por detectar y reconocer las condiciones académicas con las cuales ingresan los alumnos para poder contribuir a mejorarlas y así poder reforzar su adaptación y permanencia en la universidad.

Como docentes de las comisiones 7, 8, 10 y 19 de la cátedra B, cumplimos diferentes roles en forma alternativa y ajustada a los requerimientos y a la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene cada cohorte de alumnos en particular. Propiciamos la generación de espacios que den lugar a relaciones humanas positivas y que potencien el trabajo cooperativo y colaborativo (tanto entre alumnos, entre el equipo docente, entre alumnos y docentes y entre el equipo docente, los alumnos y la UP).

Articulación entre áreas de la FCE

Para abordar la complejidad y diversidad de los alumnos ingresantes, y buscar nuevas estrategias que permitan reforzar su afiliación (tanto institucional como intelectual) y su permanencia en la universidad, se han realizado varias apuestas articulando diferentes áreas de la FCE a las que les preocupa la gran deserción durante el primer año en la universidad, y que por lo tanto acompañaron en todo momento nuestra iniciativa.

Por un lado, el Departamento de Ciencias Administrativas de la FCE, que aprovechando el lanzamiento del nuevo plan de estudios (Plan VII), ha impulsado la realización de una actividad especial al

inicio de la cursada de la materia Administración I en las tres cátedras (Cátedras A, B y C) que existen en la Facultad.

Los propósitos fueron evaluar el posicionamiento de la Licenciatura en Administración en los ingresantes, invitándolos a reflexionar sobre el rol de los administradores, y conocer sus expectativas sobre el ingreso a la FCE. Se compartieron los resultados de esta iniciativa en las redes sociales con los hashtags: #imagenla y #expectativasFCE.

A su vez, en la cátedra B se abordó el apoyo a estrategias de lectura y resolución de evaluaciones desde el espacio de las tutorías realizadas por los ayudantes de las comisiones. Las tutorías implican encuentros presenciales con los ayudantes (tutores) para realizar consultas fuera del horario de las horas cátedra de dictado de la materia.

Además, en las comisiones 7, 8, 10 y 19 –Cátedra B– hemos iniciado un proceso de articulación de clases en el aula con la Unidad Pedagógica (UP) de la Facultad, la cual será reseñada en el presente trabajo.

¿Quiénes son nuestros alumnos?

En los últimos años nos hemos encontrado con algunas paradojas propias de los jóvenes que ingresan a nuestra facultad, unos pocos pertenecen a la Generación Y, y la mayoría ya pertenecen a la Generación Z (nacidos a partir de 2000). Como común denominador a la hora de describir estas generaciones, observamos que en su gran mayoría se encuentran atrapados en una “adolescencia prolongada”, con la necesidad de tener adultos como referentes y guías; pues si bien se declaran autónomos e independientes en sus modos de vida, requieren de una mayor contención y acompañamiento a la hora de emprender las responsabilidades y obligaciones que conlleva el estudio universitario.

Nuestros alumnos tienen muchos conocimientos sobre tecnología y, en gran parte, son dependientes de ella, y se encuentran prepa-

rados para establecer contactos y vínculos virtuales; pero se observa que tienen cierta escasez de habilidades para establecer vínculos interpersonales en forma presencial.

Por lo que los docentes de primer año en la FCE debemos instrumentar en clase diferentes prácticas que faciliten la socialización e interacción entre los estudiantes y estrategias pedagógicas de enseñanza que los ayuden a fortalecer ciertas competencias básicas de todo estudiante universitario.

La conformación de los grupos de trabajo para la realización de la práctica y/o el Trabajo Práctico Integrador, facilita la socialización inicial de los alumnos de la facultad, debido a que muchos de ellos están en pleno proceso de adaptación por el desarraigo que implica dejar sus ciudades de origen, sus familias y amigos; y están aprendiendo a vivir solos, con las dificultades que ello supone en la actualidad.

Un estudio diagnóstico realizado en la Universidad Autónoma de Nueva León, México (Molinar, 2018) explica que (según los estudiantes) hay determinadas características que debe poseer el alumno contemporáneo; entre ellas podemos mencionar: amplios conocimientos, liderazgo, dominio de idiomas, superación, entusiasmo e innovación. Es decir, se otorga mucha importancia al conocimiento e innovación, restando importancia a las cualidades y valores en sentido más amplio; propios de la formación integral.

¿Y si articulamos para enseñar y aprender?

Consideramos que es importante que podamos transmitir a nuestros alumnos, desde los primeros años de vida universitaria, que todo el cuerpo de conocimientos con el que se van a encontrar a lo largo de su carrera no es cerrado ni estático. Toda disciplina científica que se precie de tal siempre trabaja sobre conocimientos que son provisorios y por lo tanto posibles de ser refutados y reemplazados por otros, siguiendo el ritmo de la realidad humana y de la evolución científica y técnica.

Este proceso de feedback permanente permite que la actualización bibliográfica y de los casos que se proponen para ejercicios puntuales fluya naturalmente desde la variedad que genera el propio mundo organizacional, así como se facilita la comprensión de descripciones propias de otros contextos.

Actualmente con la implementación del Plan VII hemos innovado en la bibliografía proponiendo nuevos abordajes con textos revisados por los docentes, renovando los autores abordados con el Plan VI.

Durante el año 2017, en el segundo semestre, el cuerpo docente de la cátedra B estuvo abocado a revisar diversos autores para renovar la bibliografía, y preparar una clase de temas centrales con la bibliografía sugerida para el nuevo plan de estudios.

Articulación con la UP

Además de las actividades de renovación de contenidos del programa, desde las comisiones 7, 8, 10 y 19 de la cátedra nos propusimos renovar el compromiso y apoyo en las instancias de aprendizaje de los alumnos, articulando con especialistas en didáctica para abordar la comprensión de las producciones escritas y orales.

Para ello acudimos a la Unidad Pedagógica de la Facultad, integrada por psicólogas y psicopedagogas que dictan talleres de apoyo para alumnos y metodologías de enseñanza para docentes de la casa de estudio.

En forma conjunta; docentes e integrantes de la UP planificamos las temáticas a abordar y la cantidad de encuentros y metodologías a usar. Todo ello en forma previa al inicio de la cursada (a mediados de febrero, en los años 2018 y 2019).

Se trabajó en forma paralela con intervenciones en las clases de cada comisión, teniendo cada encuentro un objetivo claramente definido en función de las necesidades de cada grupo de estudiantes. A continuación, describimos los formatos de intervenciones y sus obje-

tivos, considerando que son encuentros de una duración aproximada de 1.30 hs.

- *Estudiar en la Universidad y comprender textos académicos*: sus objetivos son analizar las diferencias en la forma de estudiar entre la universidad y el secundario; reflexionar acerca de las características de los textos académicos, así como brindar herramientas para la identificación de información importante en los textos.
- *Escritura y preparación de exámenes*: en general se da antes del primer parcial y su objetivo se vincula con identificar las diferencias entre la escritura privada y la escritura pública/académica, así como el tipo de producción que se espera cuando se les proponen determinadas consignas de parcial y/o trabajos prácticos.
- *Mapas conceptuales*: este encuentro busca promover el uso de esta herramienta para facilitar la comprensión, la organización significativa y la integración de conceptos e ideas clave que se abordan en la asignatura.
- *Herramientas de recolección de datos*: se realiza antes de comenzar la elaboración del Trabajo Práctico Integrador en grupos; intenta ofrecer una serie de estrategias y orientaciones para recolectar información de distintos actores en la organización.
- *Expresión oral*: se realiza antes de la exposición oral del TPI; busca brindar orientaciones y herramientas para realizar presentaciones orales en general, así como la presentación del Trabajo Práctico Integrador y exámenes orales.

Algunos resultados, relevados como producto de una encuesta a los alumnos realizada en forma posterior al primer parcial, reflejan algunos de los aportes realizados por estos encuentros en estas cuatro comisiones en las que se llevó adelante la articulación con la UP en el ciclo lectivo 2019.

De un total de 216¹ encuestas a estudiantes, al consultar sobre el grado de acuerdo que tenían los alumnos sobre la participación de la

¹ Encuesta realizada por la UP en las aulas, en el año 2019.

UP con actividades de articulación en el aula surgieron los siguientes resultados:

- A la afirmación: “Me ayudó a tomar conciencia sobre la importancia de prepararme para el parcial”, el 33% asignó una puntuación de 5 y 4 (en un rango de 1-Nada de acuerdo y 5-Muy de acuerdo.) y un 40 % asignó una puntuación de 3.
- A la opción: “Presentó sugerencias y tips útiles para preparar y rendir el parcial”, el 58% asignó una puntuación entre 5 y 4, confirmando su utilidad.
- En la afirmación: “Me permitió entender mejor las consignas de los parciales”, el 44 % le asignó entre 5 y 4 puntos.
- En la opción “Me ayudó a focalizarme en la forma en que me expreso por escrito en un parcial”, le asignaron entre 5 y 4 puntos el 43% de los encuestados.

Estos resultados, así como otros relacionados con la preparación y expectativas de los alumnos en relación a su experiencia posparcial, fueron puestos por la UP a disposición de los docentes de la Cátedra B para contar con información de interés para programar futuras actividades. Si bien son resultados parciales, dado que la encuesta se tomó en la mitad del curso (luego del primer parcial), refleja en parte la opinión de los alumnos de los encuentros realizados hasta el momento.

¿Cómo articulamos actividades de formación en la docencia?

Citando a Ferry (1990) formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, abordar situaciones imprevistas y cooperar.

De ello se desprende la necesidad por parte de los docentes de buscar alternativas que fomenten el compromiso del estudiante con su desarrollo integral.

Molinar expresa:

El gran reto que enfrentamos los docentes es preparar a nuestros estudiantes para un mundo desconocido, incierto y complejo. Esto implica trabajar en un nuevo paradigma educativo, en el que las personas sean capaces de reconocer que los problemas actuales requieren un enfoque interdisciplinario que favorezca una comprensión profunda y nuevas propuestas de solución. Este nuevo paradigma destaca la necesidad del pensamiento crítico. (2018)

De esta afirmación se deduce la necesidad de capacitación docente para buscar enfoques originales para transmitir el conocimiento. Es necesario deshacer el camino de enseñanza donde el profesor “les dice a los alumnos lo que sabe”, para reemplazarlo por el camino de “fomentar la iniciativa y el razonamiento”.

En esta línea, el Departamento de Ciencias Administrativas de la Facultad ha impulsado la realización de actividades de formación del cuerpo docente. En la cátedra B de Administración I se han instrumentado dos seminarios contrasemestre para los docentes de la cátedra B. Ellos fueron:

- Año 2016: Seminario Taller “Acerca de la Administración General”. Profesores: Juan José Gilli y Elena Denda.
- Año 2017: Encuentros para la presentación de diversos temas del programa por parte de los Profesores Adjuntos de la cátedra, abordados por diversos autores, proponiendo una revisión de la bibliografía.

Además, desde el Instituto de Investigaciones Administrativas de la Facultad se impulsó la realización de dos encuentros para compartir experiencias innovadoras en el ciclo inicial:

- Año 2018: “Alternativas Innovadoras en el Aprendizaje de Administración”, destinado a integrantes de las cátedras de Administración I y II de la FCE.
- En el Año 2019, dicho Instituto de Investigaciones propició la iniciación de un Proyecto de Investigación bianual (2020-2021):

“Desarrollo de una metodología para la identificación de estudiantes en situación de vulnerabilidad académica a su ingreso a la FCE UNLP”. Directora del proyecto: Gabriela Mollo Brisco y del que participa gran parte del equipo docente de la Cátedra B y C de Administración I.

A su vez, como producto de esta experiencia de articulación con la UP, dos docentes de las comisiones y las integrantes de la UP, hemos publicado un artículo denominado: “La Unidad Pedagógica va a las aulas” en la *Revista ECONO N°18* (FCE-UNLP) en el que se aborda una visión conjunta de los actores que llevaron adelante esta experiencia².

¿Qué reflexiones podemos compartir?

Creemos que es nuestra obligación como docentes universitarios fomentar en los estudiantes su espíritu crítico y guiarlos en esa búsqueda; desarrollar su capacidad de indagación, despertar su inquietud y darles permiso para poder cuestionar las ideas y teorías del campo disciplinar que abordamos en la materia.

En este sentido, entendemos que como profesores debemos apelar a la originalidad en el abordaje de los temas, fomentando el aprendizaje colaborativo, invitando a los alumnos a colaborar en el tratamiento de los mismos y buscando la interdisciplinariedad para su abordaje.

Desde la perspectiva de la pedagogía, se dice que el uso de la pregunta tiene gran importancia en el aula. La pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas y/o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y escrita, la comunicación

² Barranquero, F., Gravellone, M., Rocca, A., Rossi, S., & Plano, M. A. (2019). “La Unidad Pedagógica va a las aulas”. *Revista ECONO*. Facultad De Ciencias Económicas. UNLP, (18). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/econo/article/view/7732>

entre pares, la atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje. Citando las palabras de Paulo Freire

las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida. (1985, p. 46)

Orientar, enseñar y ayudar a nuestros estudiantes a formular preguntas, a utilizarlas para orientar sus análisis, los estimula y los pone en un lugar de pensamiento crítico y analítico. Y creemos entonces, que de ese modo se predisponen a aprender mejor, encontrándole un sentido a lo que hacen, y adoptando un rol proactivo, pues existe un aprendizaje significativo.

Por otro lado, siguiendo a Carlino (2009), las prácticas de lectura y escritura académicas, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas, son propios del nivel universitario. Relacionar autores y planteamientos de sus textos es una forma de lectura propia de la universidad, lo cual da sentido a incorporar actividades relacionadas a la misma dentro de la materia. Por otra parte, para que los alumnos se apropien de lo que el docente dice en clase, tienen que elaborarlo y transformarlo, la lectura y la escritura permite incorporar como propios esos conocimientos.

Las actividades realizadas y descritas en el presente trabajo entre las comisiones y la UP ponen de manifiesto ante los estudiantes e interpelan el rol de los docentes en relación al significado de leer, escribir y estudiar una disciplina científica en el nivel universitario.

Referencias bibliográficas

- Barranquero, F., Gravellone, M., Rocca, A., Rossi, S., & Plano, M. A. (2019). “La Unidad Pedagógica va a las aulas”. *Revista ECONO*. Facultad de Ciencias Económicas. UNLP, (18). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/econo/article/view/7732>
- Carlino, P. (2009). “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?” *Página y Signos*, 3 (5) 13-52.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. 1ed. México: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1985) “Dialogicidad y diálogo”. En *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Pp. 39-47. México: Ediciones El Caballito.
- Molinar, M. (2018). “La educación que necesitamos ante los retos del futuro”. Artículo del Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. México. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/educacion-ante-retos-del-futuro>
- Torres Bugdud, A., Ruiz Mendoza, J. C., & Álvarez Aguilar, N. (2007). “La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-9. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2321>

LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO. RELACIÓN DE LAS MISMAS CON LAS DISCIPLINAS

DIANA FONSECA Y JULIETA ODRIOZOLA

Introducción

Este trabajo pretende relatar la experiencia llevada a cabo en las cátedras “B” de Contabilidad I -Bases y Fundamentos- y “A” de Administración I -Introducción a la administración y el estudio de las organizaciones- durante los ciclos lectivos 2018 y 2019, vinculada a las expectativas con las que inician la facultad y las asignaturas del primer cuatrimestre los ingresantes, así como el abordaje de éstas al finalizar las cursadas de ambas materias.

La experiencia realizada buscó crear un espacio de reflexión docente / alumno sobre el imaginario acerca de la Facultad de Ciencias Económicas y de las carreras que en ella se dictan, en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios, así como generar en los estudiantes una primera aproximación sobre el desempeño profesional de los egresados de ambas carreras.

El abordaje de las expectativas con las que ingresan los estudiantes busca conocer sus miedos, inquietudes, preconceptos y demás cuestio-

nes para poder trabajar con las mismas en el paso del estudiante de la educación media a la universitaria (Fonseca y Odriozola, 2018).

Cuando exploramos las expectativas de los alumnos, las mismas trascienden lo puramente intelectual, ya que ellos esperan, además de aprender los conocimientos propios de la carrera, conocer nuevas personas y hacer nuevas amistades, como así también formarse como personas. De esta forma se avala la idea de búsqueda de autonomía planteada por Casco, para la cual, “si bien la carrera de un individuo se constituye en la especificidad de un campo disciplinar metodológico, su formación compromete el desenvolvimiento continuo de sus potencialidades en los dominios cognitivo, pragmático, afectivo y ético”. (Alfonso, Cinquetti y Odriozola, 2019)

Se parte de la premisa de que la elección de una carrera a estudiar que hace el alumno ingresante se basa en gran medida en la imagen esperada de lo que hará como futuro profesional de ciencias económicas, así como de ciertos condicionantes sociales, familiares, culturales, entre otros.

El abordaje de las expectativas con las que ingresan los estudiantes busca conocer sus miedos, inquietudes, preconceptos y demás cuestiones para poder trabajar con las mismas en el paso del estudiante de la educación media a la universitaria, en tejer puentes que les permitan transitar el primer cuatrimestre de forma menos traumática (Fonseca y Odriozola, 2018).

Relato de la experiencia

El objetivo de la experiencia que se viene realizando desde hace un par de años en las materias propedéuticas es indagar sobre las expectativas con las que los ingresantes se inscriben en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y eligen una de las diferentes carreras que ofrece la misma, así como conocer qué es lo que esperan de las primeras materias que cursan, para luego dar cuenta de si al

finalizar el cuatrimestre dichas expectativas fueron satisfechas y en qué medida.

Estas actividades se piensan y realizan en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios –Plan VII– correspondiente a las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

Esta experiencia se realiza a través de indagar, al inicio de cada ciclo lectivo, sobre las expectativas con las que los ingresantes se inscriben en esta casa de estudios y eligen una de las diferentes carreras que ofrece la misma, así como conocer qué es lo que esperan de las primeras materias que cursan, qué imaginan que puede aportarles cada una de ellas a su futuro ejercicio profesional; para luego indagar sobre el grado de cumplimiento de esas expectativas, así como el grado de identidad respecto de la carrera elegida inicialmente, el aporte de la disciplina al futuro ejercicio profesional y la utilidad de las diferentes estrategias de enseñanza a fin de favorecer la apropiación de los conocimientos sobre contabilidad y administración.

El trabajo de indagación inicial en ambas cátedras se lleva a cabo usando diferentes metodologías, las cuáles a su vez fueron ajustadas entre los ciclos lectivos. A pesar de ello, del análisis de las producciones, tanto individuales como grupales de los estudiantes, puede verse que surgen aspectos recurrentes y comunes vinculados con las expectativas, con el imaginario del rol del contador y del licenciado en administración, con los motivos que los llevan a elegir estudiar en esta casa de estudios y una determinada carrera en particular, entre otras cuestiones.

Promediando la finalización de las cursadas, se trabaja con estrategias para resignificar lo que imaginaban les aportaría cada asignatura y el rol profesional, en función de haber transitado las mismas, así como para indagar sobre sus expectativas al momento de cerrar el ciclo.

A continuación, se describe la metodología llevada a cabo en las experiencias del inicio y del fin de cuatrimestre:

Tabla 1 Metodología aplicada comparada por asignatura para la actividad inicial

Aspectos de la dinámica	Contabilidad I	Administración I
Consignas abordadas	¿Por qué eligieron la carrera? ¿Qué esperan de esta materia?	Expectativas FCE Imagen licenciado en administración
Metodología de trabajo	Cada alumno individualmente se exhibió libremente en forma anónima sobre las consignas indicadas por el docente.	Se armaron grupos de 8-9 alumnos agrupados por opción de carrera que realizaron. Se crearon dos hashtag para trabajar sobre las consignas y compartir sus opiniones en las redes
	Al finalizar, cada alumno entregó las respuestas en papel al docente a cargo.	Año 2018 Reflexionar sobre la FCE. Expectativas, sueños, miedos, y qué representa la Facultad para el grupo. Volcar las mismas en papel y compartir. Compartir en las redes sociales sus expectativas, motivaciones y temores usando el hashtag #ExpectativasFCE Exponer ideas, imágenes, conceptos, opiniones en relación a la carrera de Licenciado en Administración (LA), a través de dibujos, frases, etc. en afiches pensando entre otros aspectos: En qué lugares puede trabajar - Qué hace, temas de los que se ocupa - Conocimientos que debe tener - Habilidades – Actitudes - Cómo se viste - Etc. Compartir en las redes sociales usando el hashtag #ImagenLA
	La actividad llevó aproximadamente 30'.	Año 2019 1° momento: Exponer ideas, imágenes, conceptos, opiniones en relación a: Qué imaginan que hace un administrador. Qué es la Administración, de qué se ocupa, qué temas estudia. Qué aportes puede generar para su desarrollo profesional y personal, sin importar la carrera por la que opten. 2° momento: Cierre a cargo del docente, reflexionando sobre lo producido, clarificando el rol del LA y los conceptos centrales de la administración, referenciándolo al programa.
La actividad llevó aproximadamente 30'.	La actividad llevó aproximadamente 80'.	

Trabajo realizado con los resultados	Se procesaron las respuestas manualmente, realizando un análisis cualitativo de las mismas y luego se trabaja con los emergentes mediando el fin de la cursada, a fin de ver cuáles expectativas se cumplieron y cuáles no, qué siguen imaginando sobre lo que hace un profesional en ciencias económicas luego de haber transitado la primera asignatura, entre otras cuestiones.	Se compartieron en plenario las expectativas sobre la facultad y se pegaron los afiches en el aula. Se vieron videos institucionales sobre el rol del LA. Se retoma al ver la última unidad de la asignatura que desarrolla el rol del licenciado en administración
--------------------------------------	--	---

En relación a la metodología llevada a cabo al final de las cursadas, la misma es idéntica en ambas materias. Se distribuye una encuesta, cuyo modelo se encuentra más adelante, el día del recuperatorio del segundo parcial. Los resultados obtenidos en la misma se detallan en el siguiente apartado.

Resultados de la experiencia

A pesar de trabajar las cuestiones de forma diferente en las dos materias propedéuticas, los resultados a los que se arriban permiten mostrar conclusiones comunes.

Cantidad de alumnos encuestados:

Materia	Inicio del cuatrimestre	Fin de cuatrimestre
Contabilidad	239	118
Administración	277	102

Al indagar sobre las expectativas que tienen los alumnos de primer año al iniciar la facultad, los aspectos más recurrentes son:

- Emprender
- Amistades
- Formación personal
- Vocabulario
- Crecer
- Aprender
- Disfrutar
- Respeto
- Oportunidades

Relacionado lo esperado por los alumnos acerca del aporte de la administración y la contabilidad al futuro ejercicio profesional con lo que identifican cómo principales contribuciones luego de haber finalizado el cuatrimestre, podemos destacar lo siguiente:

En qué creen que les puede aportar la carrera (al iniciar las cursadas del primer cuatrimestre):	En qué creés que te puede ayudar lo aprendido (al finalizar las cursadas del primer cuatrimestre)
<ul style="list-style-type: none"> • Obtener conocimientos y herramientas para el ejercicio profesional. • Organizar el tiempo. • Aprender a usar la información. • Capacidad para liderar. • Administrar recursos de manera eficiente. • Planificar eventos y actividades. • Capacidad de investigar, innovar. • Inteligencia para tomar decisiones. • Crear distintos planes acción para afrontar distintas situaciones que pueden presentarse. • Conocer los aspectos legales y económicos del trabajo. • Trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarme con el equipo de trabajo. • Herramientas para llevar a cabo el trabajo. • Crecimiento profesional. • Relacionarme con mis clientes.

Analizando las respuestas sobre las cuestiones en las que creen les pueden ayudar las materias contabilidad y administración en su futuro desempeño profesional, los resultados comparados son:

	Contabilidad	Administración
Relación con clientes	11%	15%
Relación con el equipo	9%	31%
Herramientas	46%	31%
Crecimiento	32%	22%
Otros	2%	1%

En relación con el grado de cumplimiento de las expectativas surge lo siguiente:

- Ampliamente 37,24%
- Medianamente 52,20%
- Escasamente 5,67%
- No se cumplieron 4,90%

Muchos estudiantes al inicio del cuatrimestre indicaron como expectativa poder validar su elección de carrera a partir de cursar las materias introductorias. En relación a esto, los resultados de las encuestas realizadas al finalizar la cursada revelan lo siguiente:

Sobre la proporción de alumnos inscriptos en cada carrera:

- CP 47%
- LA 40%
- LE 13%

Luego de haber cursado las tres primeras materias:

- SÍ 82,20 %
- NO 16,95 %
- El resto no sabe

Finalmente, en cuanto a las metodologías de enseñanza utilizadas en cada asignatura, que les facilitaron los procesos de apropiación de conocimientos, resultan las siguientes respuestas:

	Contabilidad	Administración
Clases docentes	34%	29%
TP	30%	19%
Ejercicios teóricos / TP comunicación	11%	12%
TPI	6%	9%
Test de lectura	5%	17%
Tutorías	13%	11%
Otros	1%	3%

Modelo de Encuesta sobre expectativas al finalizar el cuatrimestre

Encuesta sobre Expectativas Ingresantes	
Cátedra: _____	Comisión: _____
Edad: _____	
¿En qué carrera te inscribiste al ingresar a la FCE?	
<input type="checkbox"/> Contador Público <input type="checkbox"/> Licenciatura en Administración <input type="checkbox"/> Licenciatura en Economía <input type="checkbox"/> Técnico en Cooperativas	
Luego de haber cursado las 3 primeras materias, ¿seguirías la misma carrera?	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO ¿Te cambiarías a?: <input type="checkbox"/> Contador Público <input type="checkbox"/> Licenciatura en Administración <input type="checkbox"/> Licenciatura en Economía <input type="checkbox"/> Técnico en Cooperativas	
Respecto a las expectativas que tenías antes de comenzar a cursar la asignatura, las mismas ¿se cumplieron?:	
<input type="checkbox"/> Ampliamente <input type="checkbox"/> Medianamente <input type="checkbox"/> Escasamente <input type="checkbox"/> No se cumplieron	
Comentarios	
¿En qué crees que lo aprendido en la asignatura te va a servir para el ejercicio de la profesión elegida?	
<input type="checkbox"/> Relación con clientes <input type="checkbox"/> Relación con el equipo de trabajo <input type="checkbox"/> Herramientas para llevar a cabo el trabajo <input type="checkbox"/> Crecimiento profesional <input type="checkbox"/> Otros	
Detallar Otros:	
¿Qué metodologías de enseñanza te ayudaron más a comprender los temas? (pueden elegir más de una opción)	
<input type="checkbox"/> Clases de los docentes <input type="checkbox"/> Trabajos prácticos <input type="checkbox"/> Ejercicios teóricos <input type="checkbox"/> Trabajo práctico integrador <input type="checkbox"/> Test de lectura <input type="checkbox"/> Tutorías <input type="checkbox"/> Otros	
Detallar Otros:	

Conclusiones finales

La experiencia resultó enriquecedora tanto para docentes como para alumnos, así como para la institución, dado que permitió arrojar luz sobre cuestiones que subyacen en el ingreso de los alumnos a la vida universitaria y que motivan cuestiones trascendentes como la elección de una carrera.

Además, permitió a los estudiantes reflexionar acerca de sus expectativas, en qué grado las mismas se cumplieron y qué cuestiones los ayudaron a cada uno al momento de apropiarse de los contenidos y avanzar en la cursada.

Para finalizar, desde la óptica docente, creemos que este o cualquier tipo de trabajo intercátedras, en particular entre docentes de las tres primeras asignaturas propedéuticas, nos brinda oportunidades de conocer mejor a nuestros alumnos gracias a la reflexión conjunta; permite analizar una situación desde diferentes enfoques, siempre con el propósito de satisfacer sus necesidades y carencias reales, pues ellos son el foco principal de nuestra atención y vocación.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A.; Cinquetti, T. y Odriozola, J. (2019) “Las diversas expectativas sobre la Universidad y la imagen del Licenciado en Administración. Innovación en el aula para acercar la administración al desarrollo profesional y personal”. 35° Congreso Nacional de ADENAG. “Administración innovadora: desafío o utopía.” Tucumán, 23 y 24 de mayo de 2019
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Casco, M. (2009). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.

Fonseca, D. y Odriozola, J. (2018). “Una mirada sobre las expectativas de los ingresantes universitarios sobre la elección de la carrera y las asignaturas propedéuticas”. 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad pública.

Manuale, M. (2013) “El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas”. *Revista Aula Universitaria* 15. Pp. 43 a 57.

Vicente, M. E. (2014) “Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata” *Ciencia, docencia y tecnología*, VOL. XXV, Nº 48. Pp. 49 – 73.

Otros materiales

Plan de estudios VII carrera Licenciado en Administración, Facultad de Ciencias Económicas UNLP.

Ordenanza nº 171/17.

Trabajo interno del Dpto. de Administración sobre posicionamiento de la carrera de Licenciado en Administración.

CONOCIMIENTO EN ACCIÓN

La evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Experiencia en asignatura de 2° año en Lic. en Administración

MARIANA ARRAIGADA, FLORENCIA MENNUCCI,
MARÍA SOLEDAD DE LA VEGA Y CAMILA TOMÁS

Introducción

Comportamiento Humano en las Organizaciones (CHO) es una asignatura de segundo año de la Licenciatura en Administración de la FCE. El 2019 fue el primer ciclo lectivo en que se dictó, ya que se trata de una nueva asignatura introducida por el nuevo Plan de Estudios (VII) aprobado en 2017 para la licenciatura.

El diseño y propuesta pedagógica pensada por el equipo de cátedra buscó el alineamiento con lo establecido por el plan de estudios y a su vez generar una experiencia de cursada que favoreciera el aprendizaje significativo para los estudiantes.

A continuación, compartiremos la experiencia desarrollada en este primer año de dictado de la asignatura, focalizando la presentación y detalle en el formato de evaluación elegido para los exámenes parciales. Si bien se presentará un panorama general de la propuesta pedagógica para el desarrollo de la cursada, será sólo con fines de que el lector pueda contextualizar la evaluación de exámenes parciales.

El presente trabajo se estructuró en tres partes: marco, diseño e implementación de la propuesta pedagógica, presentando en este último apartado los resultados de actividades de *feedback* realizadas con los estudiantes.

Marco de la propuesta pedagógica

Implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de Administración (Plan VII)

El nuevo plan de estudios para la carrera de Lic. en Administración (plan VII) aprobado en 2017, propone un enfoque de formación de los futuros profesionales orientado tanto a lo técnico como a competencias específicas relacionadas con la gestión del conocimiento, la capacidad de actuación ante la incertidumbre, trabajo en equipo, entre otras. Se busca transformar a los estudiantes en agentes de cambio, capaces de aplicar juicio crítico, innovación e intervenciones basados en valores éticos.

Más allá de los lineamientos respecto a la orientación de la actividad académica, el nuevo plan también propuso un cambio respecto al diseño del currículum, reorganizando algunos cursos en base a la complejidad creciente de los saberes y prácticas (el contenido de la actual asignatura Comportamiento Humano en las Organizaciones pasó de cuarto a segundo año). A su vez, el espíritu también fue poner en contacto a los estudiantes con materias específicas en etapas más tempranas de la carrera.

Competencias del perfil del graduado según Plan de estudios VII

Respecto del perfil de formación, el Plan de estudios describe las capacidades que busca desarrollar a través del tránsito académico del

estudiante, segmentando dichas competencias en tres grupos¹: genéricas, transversales y específicas.

En lo que respecta a las competencias de referencia que tomó la cátedra para el diseño de su propuesta pedagógica, si bien se consideró la totalidad de lo dispuesto por la norma, se pueden mencionar en especial las siguientes (correspondientes a la categoría de competencias genéricas²): *Buscar, seleccionar, utilizar y evaluar la información pertinente para la toma de decisiones en su campo profesional; Organizar, dirigir y colaborar en equipos de trabajo orientados al cumplimiento de objetivos; Manejar efectivamente la comunicación en su actuación profesional y Comprender, analizar, modelar, sintetizar y resolver situaciones organizacionales y contextuales específicas.*

Intercambio con docentes de asignaturas correlativas anteriores y posteriores

También en el marco del diseño de la propuesta pedagógica, se realizaron reuniones convocadas por el Departamento de Ciencias Administrativas con cátedras de la asignatura correlativa anterior (Administración I) para tener una mejor aproximación no solamente sobre los contenidos de base con el que llegarían los estudiantes, sino también respecto del perfil, necesidades y experiencia de ese mismo grupo que la cátedra CHO recibiría al inicio de la cursada.

A su vez, finalizando la cursada, también por convocatoria del Departamento, se realizó una reunión con la cátedra de la asignatura correlativa posterior (Administración II), para hacer lo propio con dicha cátedra apuntando a la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes como un continuo a lo largo de la carrera.

¹ Según Plan de Estudio VII, Lic. en Administración.

² Según Plan de Estudio VII, Lic. en Administración.

Diseño de la propuesta pedagógica

Enfoque metodológico

El diseño de la propuesta pedagógica para esta asignatura se pensó en el marco de un esquema orientado al aprendizaje basado en competencias, siguiendo los lineamientos propuestos por el Plan de Estudios VII. Es por esto que se pensaron las estrategias de intervención pedagógica como facilitadoras de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, buscando generar experiencias positivas para el desarrollo de capacidades y competencias.

Se partió de una concepción del aprendizaje como proceso tanto individual como grupal. El concepto de aprendizaje significativo introducido por Ausubel en los años 60 y desarrollado ampliamente por sus sucesores, propone que el proceso de construcción del conocimiento está determinado por los esfuerzos del estudiante para proporcionar sentido a la información que el profesor suministra (Carretero, 1993). Por esto, cuando el estudiante mismo ha producido, procesado y organizado el conocimiento para una efectiva comprensión y apropiación del saber, es que se produce dicho tipo de aprendizaje. A su vez, es necesario combinar el concepto de pensamiento crítico como el proceso cognitivo que implica la evaluación analítica de una determinada situación. “El pensar críticamente permite mejores desempeños y logros más importantes, a la vez que fortalece la creatividad. Todo ello optimiza las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones” (Chrobak, 2017, p. 2).

Por otro lado, también se consideró como central la interacción social como centro del proceso de aprendizaje, entendiendo que favorece al proceso mismo de la construcción primaria del conocimiento en un contexto social y, luego, su internalización. Para Vigotsky, esta internalización es un producto del uso en un contexto social de un determinado comportamiento cognitivo: “Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal [...] primero, entre perso-

nas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (intrapysicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos” (Vigostky, 1978, pp. 93-94).

La cátedra propuso, entonces, una estrategia pedagógica centrada en la significación social del aprendizaje, donde el estudiante aprende en interacción con el medio ambiente, en un proceso de descubrimiento guiado y construcción del conocimiento.

Para definir este enfoque, se consideraron los factores circunstanciales que demarcan la realidad de los estudiantes que transitan la asignatura y que pueden influir, de manera positiva o negativa, en sus procesos de aprendizaje. Uno de esos factores es el nivel de avance de carrera que tienen cuando cursan la asignatura. En el caso de Comportamiento Humano en las Organizaciones (CHO), está inserta en el primer semestre de segundo año de la carrera, siendo el principal desafío para la construcción del nuevo conocimiento, lo limitado de los conocimientos previos tanto desde lo técnico como desde lo metodológico. Por otro lado, la edad promedio de los estudiantes es de 19/20 años, por lo que muchos de ellos han tenido poca o ninguna experiencia laboral y/o en el contexto real de organizaciones, por lo que la construcción de conocimiento a partir del rescate y resignificación de experiencias personales también resulta limitada.

A su vez, el escaso avance en el desarrollo de sus habilidades personales referidas a los métodos y estrategias de aprendizaje dado el escaso de su recorrido académico, hace que necesiten un andamiaje.

Se entiende por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más o menos experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. (Baquero, 1996, p. 148)

El objetivo general planteado por la asignatura es el siguiente:

- Promover en los estudiantes, a través del aprendizaje significativo y constructivista³, el desarrollo de las competencias básicas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitirán:
 - a) visualizar, comprender, analizar y reflexionar acerca del fenómeno organizacional en su dimensión humana y,
 - b) comenzar a desarrollar las habilidades requeridas por las organizaciones actuales y futuras para integrarse y desempeñarse positivamente en sus diferentes y posibles roles profesionales: miembro, administrador, conductor, diseñador y/o consultor de organizaciones públicas, privadas y del tercer sector.

También se proponen objetivos específicos que figuran en la propuesta pedagógica, que, para no extender el presente trabajo, no se detallarán.

Competencias objetivo propuesta por la cátedra

Como se mencionó anteriormente, la propuesta pedagógica se construyó como puente al logro de las competencias profesionales objetivo, delineadas por el plan de estudio VII.

La asignatura apunta a desarrollar en los alumnos competencias tanto cognitivas (desarrollo de conocimiento) como actitudinales y comportamentales (habilidades). Se plantearon una serie de competencias genéricas que se buscó desarrollar a lo largo de todo el tránsito por la asignatura y competencias específicas a desarrollar en cada unidad temática.

También se identificaron competencias que implican el desarrollo de procesos individuales, principalmente intelectuales (competen-

³ “Puede entenderse entonces que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo que les rodea.” (Morffe, 2010)

cias personales) y competencias de interacción con otras personas y grupos (competencias sociales).

Competencias personales: capacidad de análisis crítico, (Auto) Reflexión, pensamiento sistémico y resolución de problemas.

Competencias sociales: comunicación y argumentación (oral y escrita), empatía y escucha activa, trabajo en equipo, habilidades interpersonales y flexibilidad.

En la propuesta pedagógica se presentan los objetivos particulares de cada unidad y las competencias específicas que se busca desarrollar en cada una. Para no extender la longitud de este trabajo no se detallarán.

Estrategias de intervención pedagógica

El enfoque general para el diseño y selección de estrategias de intervención pedagógica en el desarrollo de las clases fue la integración de actividades disruptivas tanto de tipo exploratorio como de rescate de conocimientos previos de los estudiantes.

Las actividades pedagógicas seleccionadas apuntaron lograr la integración de las áreas de la conducta (los aspectos cognitivos, habilidades, actitudes, valores, competencias y aspectos afectivos) mediante su realización y los resultados que se alcanzan. Se buscó, principalmente, que el proceso de aprendizaje sea uno de transformación del sujeto, el objeto y su realidad. Se realizaron actividades disruptivas de exploración, presentaciones conceptuales participativas, dinámica de Talleres, actividad grupal de cierre de cursada y actividades por AU24.

La evaluación como parte integrada del proceso de aprendizaje

Respecto de la evaluación, se la pensó desde un principio como una instancia más del proceso de aprendizaje y no como un mero me-

canismo de acreditación, pensando en el potencial constructivo que puede tener para el estudiante como proceso en sí mismo, parte del proceso general de aprendizaje.

Se implementó un método de evaluación que no sólo buscaba comprobar la asimilación de conocimientos sino también evaluar y fomentar el desarrollo de competencias personales y sociales propuestas como objetivo en el Plan de trabajo docente. Esto hace que la evaluación se constituya en una intervención pedagógica en sí misma. Como plantea Celman (2010), se busca dejar de pensar en la evaluación como un acto final, disociado de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluación: Instancia de parcial

Se diseñó una modalidad presencial de resolución en duplas, buscando generar en el proceso un trabajo colaborativo de producción conjunta donde fuera necesario no sólo coordinar el trabajo, sino también llegar a acuerdos y diseños en equipo.

A su vez, se pidió a los estudiantes que informaran a la cátedra con anticipación la composición de las duplas, permitiéndoles seleccionar a su compañero/a y también elaborar estrategias de trabajo prediseñadas, como estudiar en conjunto y debatir previamente los distintos temas.

Otra característica no tradicional de la situación evaluativa fue permitir a los estudiantes que tuvieran todo el material disponible y que utilizaran los dispositivos que consideraran pertinentes (permitiendo el acceso a internet), favoreciendo la concentración en la resolución de los problemas y la construcción de los “puentes cognitivos” necesarios (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986, en Camilloni *et al.*)

En términos de las consignas de la evaluación, conociendo el alto grado de heterogeneidad respecto de competencias para el aprendizaje, se dividió la evaluación en tres partes con requerimientos

distintos. Se buscó generar un aprendizaje estimulado por procesos intencionales y sistemáticos encarados en función de un objetivo educativo explícito “desarrollar en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje” (Camilloni *et al.*, 2010, p. 39).

Diseño de la evaluación

Criterios de evaluación de las pruebas parciales

En consonancia con el objetivo planteado sobre el desarrollo de las competencias propuestas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, las evaluaciones buscaron reflejar el grado de comprensión crítica de los temas y sus posibilidades de aplicación en el ámbito de las organizaciones. Para esto, se tuvo en cuenta la adquisición de conocimientos, la capacidad de relacionar los distintos conceptos que se desarrollan en la asignatura, la capacidad de vincular los conceptos teóricos con la realidad organizacional, la originalidad y el sustento teórico de las soluciones propuestas a los casos prácticos analizados, la relevancia de los argumentos planteados, el poder de síntesis, el juicio crítico y la capacidad de expresar ideas en forma clara y comprensible.

Modalidad de evaluación

Tanto para el primer parcial como para el segundo, se diseñó una evaluación presencial en duplas, con la consigna de resolución conjunta y unificada (una sola entrega, una misma calificación compartida) de lo solicitado en el enunciado del examen. El resto del detalle de la modalidad prevista para el parcial se desarrolló en el apartado *Evaluación-instancia de parcial*. La entrega se podía realizar en forma manuscrita o en forma digital (a partir de la redacción en notebooks o celulares).

Estructura del parcial

Pensando tanto en el desarrollo de diferentes competencias como en la igualdad de oportunidades respecto de la variabilidad de facilidades y dificultades personales ante determinados tipos de consignas es que se pensaron tres apartados del examen que implican la aplicación de distintas competencias y que significaban distintos niveles de complejidad para su resolución. A su vez, pensando en ejercitar la competencia de síntesis y de identificación de las distintas jerarquías de importancia de los conceptos, se planteó como condición un tope máximo de palabras por consigna.

Sección 1: se planteó como consigna que en base a una tríada de palabras dada debían definir brevemente cada uno de los conceptos (tope de palabras: 80 por cada concepto) y proponer una relación entre los tres (tope de palabras: 200). Las palabras de la tríada representaban conceptos centrales de los contenidos de las unidades evaluadas en el examen. Se buscaron conceptos lo suficientemente generales y abarcadores como para que la posibilidad de relación pudiera ser lo suficientemente rica y versátil.

Sección 2: la consigna consistió que en base a una frase dada (extracto de la bibliografía con cita), los estudiantes debían explicar el significado y proponer su relación con otros conceptos vistos, fundamentando brevemente (tope de palabras: 300). Luego, analizando lo que la frase planteaba se les pidió que propusieran qué posible impacto tendría para la gestión del comportamiento humano de una organización (tope de palabras: 200)

Sección 3: en base a un enunciado que buscaba representar un caso, se les pidió que mencionaran qué temas o conceptos vistos durante la cursada podían relacionarse con el caso. Para esto, como ayuda para organizar el trabajo, se les propuso un formato de tabla donde en una columna podían mencionar el concepto y la unidad referida y en una segunda columna extraer una cita del caso donde pudieran ver representado dicho concepto, a modo de fundamentación. Luego

se les pidió que, de esos conceptos mencionados, desarrollaran conceptualmente dos (tope de palabras: 400 entre los dos desarrollos).

Cada sección tenía explícito de forma escrita el puntaje máximo a obtener para conocimiento de los estudiantes. Se buscó que el peso de las tres secciones fuera equitativo, resultando los puntajes máximos los siguientes: Sección 1: 3 puntos; Sección 2: 3,5 puntos y la Sección 3: 3,5 puntos).

Condiciones de desarrollo de la evaluación

El examen se pensó para resolver en tres horas reloj. Cada comisión rindió el examen en su turno de cursada y se los separó en tres grupos que se ubicaron en tres aulas distintas para reducir el posible murmullo necesario para la coordinación de la elaboración del trabajo entre los miembros de las duplas.

Dada la novedad del sistema de evaluación y buscando que la posible ansiedad e incertidumbre no resultaran un obstáculo para la realización de la tarea, es que el equipo docente asistió permanentemente dudas de tipo metodológico.

A su vez, se explicitaron los criterios de valoración como orientación los desarrollos de los estudiantes. Los criterios fueron: Fortaleza en la argumentación; Adecuación bibliográfica/precisión conceptual; Creatividad en la producción propia, y Riqueza y amplitud de análisis (Relación entre autores, conceptos y unidades).

Diseño de la modalidad de corrección de la evaluación

Para la corrección, se puso especial interés en lograr una aplicación de valoración lo más homogénea posible en toda la cátedra. Esto implicó no sólo el acuerdo en la distribución del puntaje, sino un ajuste de la intensidad de corrección para el logro de dichos puntajes. Para esto, por cada evaluación, los tres profesores a cargo de comisión rea-

lizaban la corrección de un examen que circulaban al resto de los profesores que también habían corregido el mismo parcial y, del intercambio de intensidad aplicada y discusión de factores considerados, se llegaba a una definición unificada.

Segunda prueba parcial

Buscando no sólo profundizar y mejorar el aprendizaje generado por la experiencia del primer parcial, sino también generar una nueva instancia de prueba personal de competencias adquiridas, se repitió exactamente la misma estructura y diseño de evaluación para el segundo parcial. La única diferencia fue que los contenidos sobre los que versaban las consignas correspondían a la segunda parte del programa curricular.

Implementación del plan

La metodología desarrollada para las dos instancias de evaluación parcial resultó positiva de acuerdo con los objetivos planteados.

Con el objetivo de que también sea una instancia de aprendizaje en el diseño pedagógico y detectar oportunidades de mejoras para futuras aplicaciones, al cierre de la cursada la cátedra realizó un balance a partir de la experiencia como docentes y las opiniones relevadas de los alumnos. Se analizó el *diseño de la evaluación, el desarrollo de la misma, y los resultados alcanzados*.

Diseño de la evaluación

La cátedra encontró que dividir el examen en secciones con consignas diferentes fue una forma positiva de evaluar las distintas compe-

tencias buscadas. No obstante, fue necesario replantear el lenguaje y la redacción de las consignas, dado que en algunos casos presentaron algunos inconvenientes para los estudiantes respecto de su correcta interpretación, omitiendo justificaciones, ejemplos de aplicación, definiciones o relaciones conceptuales, influyendo negativamente a la producción esperada.

La sección que más dificultad cognitiva les significó fue la Sección 2, que implicaba la interpretación de una frase textual y su vinculación con el tema central de la asignatura. Aun sabiendo que esta sería la sección más desafiante, la cátedra no anticipó que el grado de dificultad resultara demasiado elevado para el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes en el segundo año de la carrera. Por eso, si bien se mantuvo el mismo diseño de consigna, se optó por bajar el peso relativo en la calificación final, bajando el puntaje asignado para su corrección.

En base al *feedback* de los estudiantes, donde uno de los aspectos que puntualizaban era que el tope fijado para la cantidad de palabras para cada respuesta era un gran obstáculo percibido, la cátedra decidió eliminar esta condición para el diseño del segundo parcial. Se valoró más el debate y desarrollo que pudieran lograr con sus compañeros de dupla.

Desarrollo de la evaluación

La dinámica en duplas propició un debate entre alumnos para poder responder cada sección, compartiendo interpretaciones y criterios. En muchos casos se percibieron conversaciones muy enriquecedoras con distintas miradas e interesante argumentación.

Al realizar las dos instancias de parcial bajo la misma modalidad, uno de los grandes aprendizajes fue un mejor trabajo en equipo de las duplas, donde la preparación y coordinación previa se evidenció en un mejor resultado y calidad en las respuestas.

El ambiente de la evaluación fue el propicio para el objetivo buscado, siendo un ambiente distendido y de trabajo donde los alumnos llevaron y desplegaron sobre las mesas todo el material necesario. El mate y alguna galletita también estaban presentes.

El punto anterior fue posible gracias al hecho de contar con tres aulas donde se distribuyeron los alumnos, para una mayor comodidad.

El tiempo dispuesto para su desarrollo (tres horas) fue otro gran obstáculo para los alumnos, ya que muchos de ellos no hicieron una adecuada planificación y asignación del tiempo disponible. Por eso en el primer parcial se les asignó tiempo adicional. Sin embargo, y gracias a las instancias de reflexión que la cátedra propició para los estudiantes, para el segundo parcial se notó un gran aprendizaje, donde pudieron ajustar mejor la administración del tiempo, permitiéndoles responder todas las preguntas en el tiempo establecido. Los docentes también asumieron una posición más activa como ayuda a los estudiantes durante el desarrollo del parcial, indicando a cada hora el paso del tiempo para que pudieran administrar el restante en función del trabajo pendiente.

Antes, durante y luego de la primera evaluación, fue importante la contención de los docentes hacia los alumnos que se manifestaban con distintas emociones. Miedo, dudas, intriga, eran las que reinaban en momentos previos; confusión, ansiedad, miedo, entusiasmo, sorpresa, enojo, frustración, adrenalina... eran las que predominaban durante y luego de la misma.

Los docentes orientaron a los alumnos a que tengan presente que previamente y durante el desarrollo de la evaluación debían mantener negociaciones y acuerdos entre ellos para un desempeño positivo como equipo. Esto fue también un punto que mejoró en la segunda instancia.

El hecho de que la metodología contemplara la posibilidad de consultar con los libros y textos de la materia (“libro abierto”), provocó que en muchos casos los alumnos no se prepararan adecuadamente para la evaluación; algunos estudiantes “se confiaron” de tener el material a disposición y no lo habían leído ni trabajado. Así como

tampoco se habían reunido previamente con su dupla de examen para estudiar los contenidos y realizar acuerdos para la evaluación. Esta observación de los docentes fue luego confirmada por los propios alumnos en la retrospectiva que se realizó para analizar la experiencia. Este fue uno de los puntos más destacados por los docentes en la reflexión propiciada con los estudiantes post parcial, para ayudarlos a interiorizar dicho aprendizaje para la segunda instancia, cosa que se vio ampliamente reflejada en el desempeño en dicha evaluación.

Resultados alcanzados

La corrección de los parciales se realizó buscando aunar criterios entre las tres comisiones. A tal fin fue muy positivo el sistema de intercambio de correcciones de un parcial “piloto”, donde los tres docentes responsables de las comisiones corrigieron individualmente un mismo parcial para detectar diferencias y realizar acuerdos, para luego transmitirlos al resto de los docentes que corregían exámenes en su turno. La corrección contempló no sólo el desarrollo y profundidad conceptual, sino también se valoró el debate previo a cada respuesta, así como también las competencias desarrolladas en torno a la capacidad de análisis, de ejemplificación y relación.

Feedback de estudiantes

Se realizaron instancias de *feedback* de la experiencia de los estudiantes, promoviendo la reflexión y análisis crítico de los estudiantes respecto de su desempeño y tránsito por la asignatura.

Parciales

Se realizó una pregunta abierta a través del perfil de Instagram de la cátedra, el día siguiente al primer parcial: “¿Qué les pareció la experiencia del primer parcial?” con el objetivo de recabar las sensaciones inmediatas. De las respuestas espontáneas obtenidas, se realizó una categorización de estas a fin de exponerlas. En líneas generales, la experiencia fue positivamente valorada por los estudiantes, a continuación, se detallan las respuestas obtenidas:

- Del ambiente:
“Me sentí mucho más cómodo que en otros parciales y creo que eso ayudó mucho.”
“¡No estuve nerviosa en ningún momento! Así está bueno rendir.”
- De la experiencia:
“Fue muy dinámico e hizo que entendamos bien las cosas en vez de memorizar.”
“Muy interesante y desafiante.”
“¡Muy dinámico! Creo que es una forma de evaluación que se asemeja más a la realidad.”
- Del trabajo en equipo:
“Trabajamos bien en equipo, aunque implicó ciertas discusiones, estuvo bueno.”
“¡Muy buena! Si el equipo estaba consolidado se llegaba a discusiones re copadas.”
“¡Muy buena! El tiempo que llevó el consenso y articular las respuestas de a dos aportó cierto grado de dificultad.”
- De los limitantes (tiempo, tope de palabras):
“El tiempo y tope te limitaban desde el planteo de la solución. El caso del último punto fue genial...”
“El tope de palabras te complicaba más de lo que esperaba.”

Posteriormente, durante la clase siguiente, se realizó una actividad de retrospectiva que incluyó una *etapa individual* (pensar los siguientes aspectos: emoción que hayan experimentado en el momento

de rendir el parcial, habilidad que hayan percibido que desarrollaron rindiendo el parcial, aspectos positivos y negativos de la modalidad de evaluación) y una *etapa grupal* (reflexionar y conversar sobre los momentos pre, durante y posparcial: ¿cómo se prepararon?, ¿cómo se organizaron y resolvieron el examen?; si el próximo parcial fuera igual, ¿cómo se prepararían?). Todas las conclusiones abordadas a través de la actividad fueron compartidas oralmente con el fin de intercambiar visiones de la experiencia. Durante esta clase se abordó la unidad temática n° 5: Aprendizaje individual y colectivo (grupal y organizacional), contextualizando la actividad y tomando el proceso de reflexión como parte del ciclo de aprendizaje.

Cierre de cursada

Al finalizar la cursada, a modo de evaluación general sobre la experiencia, se realizó un ejercicio con la técnica de grupo nominal⁴ con los estudiantes de cada comisión. El objetivo de la actividad fue obtener una devolución general del curso planteada sobre dos ejes principales: su *modalidad* y su *contenido*. La actividad fue enmarcada con la siguiente consigna: “La materia Comportamiento Humano en las Organizaciones se propone promover en los estudiantes, a través del aprendizaje significativo y constructivista, el desarrollo de competencias básicas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para la formación del Lic. en Administración. ¿Cuáles son los aportes metodológicos y conceptuales que consideran que la materia hace a la formación del futuro Lic. en Administración?”

⁴ La Técnica de Grupo Nominal fue introducida por Delbecq y Van de Ven. Es una técnica creativa empleada para facilitar la generación de ideas y el análisis de problemas, la cual se lleva a cabo de un modo altamente estructurado, permitiendo que al final de la reunión se alcancen un buen número de conclusiones sobre las cuestiones planteadas.

De las producciones realizadas por los estudiantes, se realizó una categorización a fin de exponerlas en un ranking, según cantidad de menciones por tema. Los resultados fueron los siguientes:

1. Entendimiento de la complejidad
2. Trabajo en equipo
3. Habilidades y competencias desarrolladas durante la cursada
4. Estilos y formas de aprendizaje
5. Motivación como un proceso
6. Cultura
7. Liderazgo
8. Comunicación

Conclusión

El desafío de una nueva materia, que tiene por objetivo trascender el abordaje conceptual de contenidos curriculares integrando a su misión el desarrollo de distintas competencias en los alumnos, propicia un espacio que promueve –y requiere– la innovación en las metodologías de enseñanza y evaluación.

Haber trabajado con foco en las competencias generó resultados satisfactorios según la autoevaluación que realizó la cátedra al finalizar el dictado de la asignatura. Estando ubicada en el segundo año de la carrera, donde los estudiantes tienen un corto camino recorrido en un nuevo ámbito de estudio como es la Facultad, y con métodos de estudio y aprendizaje muy diferentes a las aprendidas en el colegio secundario, se considera que el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes fue en la mayoría de los casos satisfactorio.

Sin embargo, algunas competencias resultaban no necesariamente nuevas, pero sí requerían un trabajo previo. Innovar en una nueva metodología que implicaba procesos de autodesarrollo, sin trabajarlos en la cursada, deja librado a los alumnos la autoadministración de dicho desarrollo y de las propias estrategias de aprendizaje. Se

concluyó que, para el desarrollo de competencias como las analíticas, de integración e interrelación de temas y de transferencia a esferas concretas de aplicación, los estudiantes de segundo año necesitan trabajarlas y ser orientados en la clase para la preparación hacia la instancia de aplicación de dichas competencias, a modo de andamiaje (Baquero, 1996).

La experiencia de una forma de evaluación parcial distinta a la tradicional permitió al equipo de cátedra y a los propios estudiantes aprender en muchos aspectos, construyendo y avanzando hacia una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje.

Se propuso pasar de una instancia de evaluación de contenidos y comprensión conceptual, a una instancia de aplicación a través del desarrollo de competencias analíticas, de relación, y de ejemplificación.

La meta fue y será desarrollar conocimiento en acción.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston (Trad. esp. M. Sandoval, *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas, 1983)
- Baquero, R. (1996). "La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas". En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Buenos aires.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. & Palou de Maté, MC. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós educador, Bs.As.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Chrobak, R. (2017). "El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11

- (12). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf
- Kolb, D. A. (1977). "Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje". En *Psicosociología de las Organizaciones*. México: Prentice Hall.
- Martinez, A.; Cegarra Navarro, J. & Rubio Sánchez, J. (2012). "Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, nro. 2 (mayo-agosto 2012).
- Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

GUÍA DE ESTUDIO DE CONTABILIDAD PARA ALUMNOS INGRESANTES

MARÍA LAURA CATANI, ELSA ESTHER LARRAMENDY
Y MICAELA DI FALCO

Introducción

Contabilidad I, al ser una asignatura correspondiente al primer año primer cuatrimestre, genera importantes desafíos tanto para el estudiante como para el profesor. La numerosidad y heterogeneidad del alumnado, constituye uno de los primeros problemas a enfrentar por parte del profesor, por ello este necesita contar con estrategias y herramientas que le permitan desarrollar de la mejor manera las actividades de enseñanza-aprendizaje manteniendo estándares de calidad, de modo de contribuir a mejorar el rendimiento académico en las carreras universitarias y favorecer las tasas de graduación.

En el presente trabajo se propone analizar material bibliográfico, correspondiente a Ciencias de la Educación, centrándose fundamentalmente en el análisis de textos de Carlino, P., Biggs J. y Moreira M., a fin de seleccionar las mejores herramientas que se puedan aplicar al caso concreto de la enseñanza-aprendizaje en la cátedra mencionada.

En tal sentido, Biggs (1999) expresa

Una acción docente satisfactoria es como un espacio de construcción –es un espacio de construcción– en el que los estudiantes construyen sobre lo que ya conocen, lo cual requiere de mucha actividad, interacción con los demás y auto supervisión para comprobar que todo se desarrolle según sus planes. (p. 99)

Para lograr una enseñanza de calidad se requiere que el profesor reflexione sobre su propia concepción de la enseñanza ya que es el encargado de planificar las actividades que motiven al alumnado y lograr los objetivos.

El mencionado autor señala que la enseñanza tiene como objetivo “conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos” (1999, p. 99), para ello recomienda el autor aplicar ciertos principios y prácticas que sirvan de apoyo a los procesos superiores de aprendizaje, como construir una base de conocimientos interconectados en un contexto motivador adecuado. También menciona que “los conocimientos sólidos se basan en interconexiones” (Biggs, 1999, p. 100) por lo que hay que construir sobre lo conocido, maximizar la estructura estableciendo jerarquías, pero no la estructura tradicional de toda respuesta sino hacer un cambio a preguntas e intercambio ya que lo importante es lo que el estudiante hace y es importante que el conocimiento lo incorpore a través de una experiencia reflexiva.

Un tema que varios autores consideran es la elaboración de mapas conceptuales, por su parte Biggs los define utilizando la definición de Novak “Los mapas conceptuales se diseñaron para presentar una estructura y, al mismo tiempo, para descubrir cómo ven los estudiantes tal estructura” (Biggs, 1999, p. 111)

Sostiene el autor que este instrumento puede ser utilizado tanto por profesores como el alumnado, para distintos fines. El profesor lo utilizará como estrategia de enseñanza o de evaluación y el alumno

como instrumento para mejorar la organización de sus ideas, especialmente antes de las pruebas o de entrega de trabajos finales.

A modo de ejemplo, el profesor podría diseñar los mapas conceptuales, con un concepto o principio fundamental, presentar estos mapas a los estudiantes, ya sea individualmente o en grupos, para que, después, sean ellos los que generen subconceptos que se relacionan con el concepto fundamental. El objetivo puede ser una unidad ya impartida.

Los mapas conceptuales son flexibles, los alumnos pueden disponer los subconceptos, bien dibujándolos, bien colocando tarjetas en las que se hayan escrito los que tengan más sentido para ellos, de manera que la distancia entre los subconceptos refleje el grado de interrelación que ellos mismos perciban. Después, se trazan las líneas que enlacen los subconceptos y el concepto fundamental, con una breve explicación de cuál sea el vínculo o relación. También se puede prescindir el utilizar tarjetas; una vez decididos los subconceptos correspondientes, pueden escribirse directamente en el papel y dibujar las líneas de conexión.

Crear mapas conceptuales es una experiencia de aprendizaje para los estudiantes, que les ayuda a estructurar explícitamente su pensamiento y, al mismo tiempo, los mapas resultantes indican cómo ve el estudiante la forma en que se relacionan los distintos conceptos entre sí.

Los mapas conceptuales presentan un cuadro general y como representaciones holísticas de una estructura conceptual compleja, por lo que como se expresó puede servir como herramienta de evaluación, si es así, lo que se evalúa es la complejidad de la disposición de los elementos y la corrección de las interrelaciones, en lugar de utilizar una “puntuación” analítica, como estamos habituados a evaluar.

Pueden utilizarse como retroinformación, para ver cómo puede ajustarse la enseñanza, como parte de las evaluaciones finales del aprendizaje del estudiante; como ayudas para el estudio. Estos mapas pueden ser obra de los estudiantes o del profesor (en este caso, el

profesor hace de estudiante). Una buena estrategia sería hacer que los estudiantes digan sus versiones; después, el profesor, dice la suya, y ellos pueden compararlas. Pudiera ser que algunos estudiantes presentaran un punto central diferente, que podría ser tan bueno o mejor que el pretendido. La comparación de las diferentes versiones podría llevar a un aprendizaje muy interesante en todos los aspectos.

Otro autor que nos lleva a la literatura sobre mapas conceptuales es Moreira, quien también menciona a Novak. Moreira en *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo* nos brinda una definición de mapas conceptuales, útiles para lograr un aprendizaje significativo. Nos señala que los mapas conceptuales son “diagramas que indican relaciones entre conceptos o entre palabras que usamos para representar conceptos” pero que “no implican secuencia, temporalidad o direccionalidad, ni tampoco jerarquías” (Moreira, 1997, p. 1) y nos señalan que muchas veces están representados por figuras geométricas, pero que son irrelevantes lo importante es el concepto.

Del texto nombrado de Marco Antonio Moreira, se pueden identificar frases que alientan el uso de esta técnica, ya que son “una estrategia potencialmente facilitadora de un aprendizaje significativo” (1997, p. 1), destacando que es un recurso para connotar un contenido, y poder explorar desarrollos conceptuales en un determinado tiempo, nos señala el autor que son “dinámicos, que están cambiando constantemente en el transcurso del aprendizaje significativo. Si el aprendizaje es significativo, la estructura cognitiva está constantemente reorganizándose por diferenciación progresiva y reconciliación integrativa, y, en consecuencia, los mapas trazados hoy serán distintos de los trazados mañana” (1997, p. 8).

Por su parte (Carlino, 2006) señala lo fundamental que es la lectura en el proceso de aprendizaje. Ella indica que es imprescindible en la tarea del docente el incentivar a los alumnos a prácticas lectoras y escritoras, con material que les permita incorporar en forma paulatina el lenguaje específico de la materia, ya que se observa escasa lectura de textos académicos en los estudiantes, puesto que

estos leen preferentemente de apuntes, resúmenes y compendios que hacen más fácil y comprensible la lectura en vez de recurrir a fuentes bibliográficas. El alumno debiera instruirse en forma cotidiana a fin de leer y releer los textos para su adecuada comprensión de la disciplina que está estudiando ya que generalmente no sabe cómo enfocar la atención de la lectura a la hora de dejar al margen los detalles y focalizar su atención en el contenido central del texto. Esto obliga a los docentes a guiar esa lectura.

Agrega la autora

(...) leer bibliografía auténtica de la disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto no se logra sólo tomando apuntes de las clases. (Carlino, 2006, p. 3)

También aporta en su artículo algunas recomendaciones que los docentes pueden utilizar para incentivar a la lectura a sus estudiantes dando como ejemplo el leer con ayuda de guías, “un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares”. Menciona que ella distribuye durante la clase “a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir alguna respuesta específica del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprendiones” Aclara también que esta propuesta “orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante” (Carlino, 2006, p. 4)

Dado que es el profesor quien tiene a su cargo planificar los objetivos de aprendizaje, como así también las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguirlos y las actividades de evaluación –elementos todos que deben estar alineados–, en este trabajo, teniendo

en cuenta lo mencionado por los autores seleccionados, se propone el desarrollo de *guías de estudio temáticas* que permitan al alumno obtener una síntesis de los principales conceptos, como así también la posibilidad de relacionar los conocimientos a través de la elaboración de *mapas conceptuales*, lo que conllevaría a un aprendizaje de calidad.

Como modelo de estas *guías*, se realiza una propuesta que corresponde a uno de los contenidos programáticos de la asignatura, y se elige el tema “Bienes de Cambio” a raíz de su importancia dentro de la materia Contabilidad I Bases y Fundamentos, aunque la estructura de la guía es aplicable a los distintos temas a tratar.

Considerando todas las cuestiones antes expuestas, en este trabajo se presenta a modo de ejemplo una guía de estudio correspondiente al rubro Bienes de Cambio.

La metodología de trabajo en clase será la siguiente:

La guía se proporcionará al alumno una vez desarrollada la clase teórica del tema en cuestión, de modo que pueda apropiarse de los conocimientos brindados por el docente.

La misma, estará compuesta por un texto referente al tema que el alumno trabajará en grupo, respondiendo las consignas propuestas para luego concluir con la elaboración de un mapa conceptual, que relacione las ideas principales del tema.

Para la realización de la misma el alumno contará con 50 minutos. Pasado ese tiempo el docente recogerá los trabajos, seleccionando dos propuestas de solución que someterá a debate y discusión durante 20 minutos a fin de arribar a la solución de la cátedra.

A continuación, se adjunta la guía de estudio mencionada que contiene el texto propuesto y las consignas; como así también una solución propuesta por el equipo.

Guía de estudio: Bienes de Cambio

Tarea:

1. Leer detenidamente el texto que se adjunta a continuación y en base a su lectura, identificar los siguientes conceptos relacionados con el rubro:
 - a) Definición
 - b) Valor de incorporación al patrimonio
 - c) Valor de salida
2. Teniendo en cuenta el texto y los conceptos enunciados en clase, realizar el mapa conceptual del rubro

Síntesis de clase de Bienes de Cambio

Constituyen el rubro más operativo del balance, ya que son los que hacen posible el cumplimiento del objeto social de la empresa. Forman el pilar básico del circuito operativo: comprar, producir y vender.

Las empresas comerciales realizan adquisiciones de estos bienes, con el ánimo de ser vendidos en el mismo estado en que fueron comprados.

En tanto las empresas industriales incorporan a su patrimonio distintos elementos para someterlos a un proceso de industrialización que, cuando finaliza, da lugar a otro elemento distinto.

Son aquellos bienes generalmente tangibles que se incorporan al patrimonio con el ánimo de proceder a su enajenación dentro del objeto social, en el estado en que se encuentran, o luego de un proceso de industrialización, o que son obtenidos de la naturaleza, ya sea que se hallen en tenencia del ente o de terceros.

Es importante destacar sus características principales, son generalmente bienes tangibles, destinados a la venta en forma habitual. Pueden ser adquiridos, producidos o encontrarse en proceso de producción. Se incluyen los pagos anticipados por compras de los mismos.

Las cuentas integrantes de este rubro son:

Mercaderías de reventa, en empresas comerciales.

Materias Primas, en empresas industriales.

Productos en Proceso de Producción, en empresas industriales.

Productos Terminados, en empresas industriales.

Anticipos a Proveedores.

El valor al que se incorporan estos bienes al patrimonio es el valor de costo, entendiéndose por costo el precio pagado en condiciones de contado, debiendo entonces segregarse los componentes financieros tanto explícitos como implícitos. A este valor de costo, se deben adicionar todos aquellos gastos que sean necesarios, no repetitivos, y no recuperables, hasta el momento en que el bien este en condiciones de ser vendido.

En el caso de Bienes de Cambio adquiridos, como materias primas, mercaderías de reventa, etc., el costo incluye:

- a) El precio de compra al contado.
- b) Los costos de transporte, seguro, carga y descarga de los bienes, hasta que los mismos estén en el depósito o en el establecimiento del comprador.
- c) Los impuestos y derechos aduaneros que no se pueden recuperar.

Estos bienes forman parte del activo hasta el momento de su venta, y en ese momento pasan a formar parte del costo de ventas, que integra los resultados del periodo.

A los efectos de determinar y registrar las salidas de bienes de cambio, existen dos sistemas: inventario periódico e inventario permanente.

Sistema de Inventario Permanente

Consiste en contabilizar el costo de ventas inmediatamente después de reconocer la venta. Para esto es necesario contar con información que permita conocer las unidades en existencia en cualquier momento y el correspondiente costo de las mismas.

Para esto es necesario llevar registros auxiliares de existencias (Mayores auxiliares de mercaderías). Con el fin de asignar los costos de las unidades que permanecen en existencia y los de las que se venden, se emplean distintos métodos:

PEPS (primero entrado, primero salido)

UEPS (ultimo entrado, primero salido)

CPP (costo promedio ponderado)

Sistema de Inventario periódico:

Se posterga el reconocimiento del costo de ventas hasta el cierre del ejercicio.

Para establecer el costo de ventas y el costo de las existencias, debe practicarse un recuento de unidades al final del periodo con su posterior valorización. Ello en base a los costos obtenidos según el método de costeo empleado. Esto significa que el costo de ventas se calcula por diferencia de inventarios una vez conocido el costo de la existencia final.

Costo de ventas: Existencia inicial + compras netas - Existencia final

El fundamento de dicho cálculo es que toda unidad en existencia al inicio del periodo o incorporada durante el mismo, debe estar en el depósito al final del periodo o haber sido vendida. Por consiguiente, no considera la posibilidad de salidas por otro motivo, lo que constituye una desventaja ya que no detecta faltantes de mercaderías.

Es necesario para la aplicación de este sistema realizar un recuento físico al cierre de ejercicio, y utilizar alguno de los métodos de costeo para medir los costos de las unidades en existencia.

Solución propuesta

A continuación, se enuncian las referencias utilizadas para identificar las respuestas:

- 1.a) Subrayado
- 1.b) Sombreado amarillo
- 1.c) Letras cursivas

Mapa conceptual del rubro



Reflexión final

La guía de estudio del tema mencionado, presenta distintas actividades, cuya resolución estará orientada por el profesor, y se trabaja en grupos de manera que los mismos puedan interactuar.

Se prevé la realización de estas guías como material de apoyo en distintos temas que son centrales en la materia, como un recurso innovador que permita a través de su aplicación un conocimiento significativo y contribuya a una mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea SA Editores. Disponible en <https://es.scribd.com/document/358636671/Captulo-5-Biggs-La-Buena-Ensenanza-Principios-y-Practica>
- Carlino, P. (2006). “Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «*materia* de cabecera”.
- Educación en Ciencias*, pp. 1-12.
- Moreira, M. (1997) *Mapas Conceptuales y aprendizaje significativo*. Instituto de Física, UFRGS. Porto Alegre, Brasil. Disponible en: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>

CLASE DIALOGADA SOBRE PATRIMONIO NETO PARA ALUMNOS DE CONTABILIDAD I

ELSA LARRAMENDY, DIANA FONSECA Y FERMÍN CRUCIANELLI

Introducción

Como sucede en la mayoría de las facultades de Ciencias Económicas de Argentina, la enorme tasa de deserción y escasa tasa de graduación son indicadores preocupantes y merecen ocuparse de ello. La transición entre la formación secundaria y la universitaria, no es una situación fácil para el estudiante: resulta un gran desafío para los docentes de los primeros años cumplir con los objetivos planteados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Contabilidad I (Bases y Fundamentos) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP).

Los objetivos perseguidos en este trabajo consisten en brindar una propuesta de clase dialogada, sobre un tema central y abstracto de la asignatura como lo es Patrimonio Neto, contenido de estudio de la asignatura Contabilidad I y conseguir que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

En su trabajo sobre “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior”, Camilloni (1995, p. 6) señala

El alumno es un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje y a la vez maduro, que debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto. De esta concepción se deriva la noción de un tipo ideal de alumno: Un estudiante que puede aprender todo, un sujeto que es dependiente cuando lo quiere el docente, e independiente cuando debe demostrar que es capaz de pensar o pensar con autonomía.

Reflexionando sobre la cita antes mencionada, nuestra propuesta presenta una serie de actividades diseñadas por el docente, que serán abordadas por este a fin de debatir distintas situaciones y que los estudiantes puedan escoger una solución consensuada. Las actividades están diseñadas para una clase presencial donde todos participan de manera activa. En algunas, los alumnos escucharán explicaciones del docente, en otras, tendrán que leer, escribir, dialogar, discutir, se pretende en todas ellas arribar a una reflexión individual y un consenso grupal.

Estas actividades propuestas están orientadas a estimular procesos cognitivos como lo son: reflexionar a través de la resolución de problemas; decidir y argumentar la solución elegida, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos (Scardamalia y Bereiter, 1985); leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo para que los alumnos puedan implementarlos en cada una de las actividades propuestas para el desarrollo del tema.

Aprender los contenidos de cada asignatura consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual metodológico y también de sus prácticas discursivas características, pues “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 12) y para ello los alumnos tienen que reconstruir ese conocimiento, para asimilarlo. Pretendemos que con el desarrollo de estas actividades los alumnos logren de forma amena, motivadora, internalizar un concepto abstracto y central como lo es Patrimonio Neto.

Cuando profesor y alumnos inician un proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un determinado contenido, comparten parcelas relativamente pequeñas de significados sobre el mismo. En ese momento, el profesor debe emplear los apoyos y recursos necesarios para poder conectar con la representación del contenido que tienen los alumnos y ayudar a modificarla en la dirección de la representación final que desea ayudarles a construir. Progresivamente podrán ir compartiendo parcelas de significado cada vez más amplias, hasta llegar, idealmente, al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, a compartir un sistema de significados sobre los contenidos más rico, más complejo y también más cercano a los significados culturalmente aceptados de dichos contenidos... este proceso depende fuertemente del *habla de profesor y alumnos*. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 451).

Motivos de la elección del contenido curricular y la estrategia de enseñanza

El Patrimonio es un concepto abstracto. La experiencia docente nos ha venido demostrando que se trata de uno de los contenidos que ge-

neran mucha dificultad en su comprensión por parte de los alumnos. Asimismo, las sociedades anónimas requieren registros complejos, un vocabulario específico, su regulación legal es muy particular. Se trata de un tipo social muy común en el campo profesional del graduado en Ciencias Económicas, en particular el Contador Público.

En cuanto al momento del abordaje del tema durante el curso de la asignatura, se trata de una de las últimas unidades del programa de estudio, lo que implica que los alumnos debieron haber incorporado muchos conceptos de la asignatura. Se trata de un momento de la segunda evaluación general del curso donde se abordan los contenidos más complejos, no sólo en la asignatura referida sino también en las otras dos propedéuticas. Otro argumento no menor para nuestra propuesta, es que, a esta altura del curso, la cantidad de alumnos mucho menor que al inicio del mismo siendo los más aplicados quienes continúan.

En cuanto a los procesos cognitivos que se desplegarían en esta clase dialogada estos serían: *relacionar, comparar, reflexionar, decidir y argumentar*, relacionando teoría y práctica mediante la actividad propuesta, ya que convenimos que “teoría y práctica entran en una relación de complementariedad y contraste, de tal modo que ambas son aspectos del conocimiento que capacitan para actuar eficazmente en el terreno de la educación² (Martínez-Otero, 2003, p. 31).

Por lo expuesto consideramos que el abordaje que planteamos permitirá a los alumnos apropiarse de los conocimientos de manera más amena y no de carácter meramente teórico.

Clase dialogada sobre Patrimonio Neto

- 1. Contenido:** Sociedades de capital. Suscripción y aporte del capital en las Sociedades Anónimas. Concepto de Acción. Distribución de Utilidades.

Ampliaciones del Capital en una Sociedad Anónima. Emisión de acciones a la par. Primas de Emisión – emisión de acciones sobre la par. Descuento de emisión – emisión de acciones bajo la par. VPP. Documentos de respaldo.

2. Desarrollo de la clase

Apertura de la clase.

Presentación: Se menciona el tema y los puntos a desarrollar en ella. Acción que realiza el docente.

Se define junto a los alumnos lo que representa una Sociedad Anónima (S.A.), sus características, el tipo de responsabilidad de los socios, lo que ello implica. Se van anotando en el pizarrón las características más importantes.

Con el objetivo de organizar la clase y evitar pérdida de tiempo innecesaria, el docente solicita a los alumnos que formen grupos de entre cuatro y seis alumnos, que deberán permanecer con los mismos integrantes hasta el final de la clase, y que elijan uno o más voceros.

Actividad 1: Se solicita a los alumnos que escriban en grupo esas mismas características, pero de otras sociedades comerciales, como ser S.R.L, S.C, (abordadas con anterioridad).

Luego de un tiempo prudencial se solicita una *corrección entre pares*, donde tendrán que controlar que estén completos los datos solicitados en la consigna.

Presentación: Un vocero de cada grupo va exponiendo una de las características y si los demás grupos están de acuerdo, el docente los escribe en otro costado del pizarrón (alineados con las características de las S.A.).

Actividad 2: Se realiza la **comparación en diálogo** entre los grupos y el docente, y se determinan las diferencias entre ambos tipos societarios.

La devolución se produce mediante el **diálogo** de los alumnos entre sí y con el docente, quien corrige cualquier concepto equivocado que pueda surgir.

Presentación: El docente desarrolla el concepto de acción y les muestra a los alumnos el título de una acción de una S.A. Explica la titularidad de ella y de los derechos y obligaciones que ello otorga.

Actividad 3: El docente brinda una consigna clara solicitando un trabajo en grupo. Se trata de completar el acta de constitución de una sociedad anónima, compuesta por 2 (dos) personas humanas, **2 (dos)** acciones y un **capital de \$ 20.000** (un valor simple, pero que tiene que cumplir una misión en las actividades siguientes). Cada grupo completa la denominación, las personas que la forman y suscriben las acciones, el domicilio legal, y el objeto social.

Presentación: Luego de un tiempo prudencial para que puedan familiarizarse con el material nuevo y lo que ello representa, **dialogan** alumnos y docente, sobre las producciones realizadas.

Actividad 4: Se solicita la presencia en el frente, de 2 (dos) grupos que van a exponer los elementos principales en el pizarrón, sobre las sociedades constituidas por esos grupos (A, P y PN), vale decir que en el pizarrón se encontrarán escritas la *igualdad fundamental contable* al momento de inicio de estas 2 (dos) S.A.

Presentación: El docente expone el tema de: distribución del Resultado del Ejercicio Económico en una S.A.; cómo se determina el Valor Patrimonial Proporcional (VPP) y las suscripciones a la par, sobre la par y bajo la par de nuevas acciones.

Actividad 5: Se solicita a los grupos que determinen la *igualdad fundamental contable de una de las S.A.* que están expuestas en el pizarrón al cierre del primer Ejercicio Económico bajo el supuesto de que todas las operaciones fueron con terceros en la gestión de la actividad desarrollada y por hechos ajenos al ente (del contexto), y la sociedad obtuvo una **utilidad de \$ 10.000** (importe dado relacionado en el valor de origen dado del capital).

Esta actividad tendrá su devolución posteriormente.

Presentación: El docente presenta la situación de la decisión de ampliar o disminuir el capital durante la vida de la sociedad. Ello debe surgir de una asamblea de accionistas. Reparte a los grupos un

acta de asamblea, con algunos datos incompletos, que expresa la decisión de emitir una nueva acción, determinando el valor de suscripción, para seguir manteniendo proporcionalmente la participación accionaria.

Actividad 6: Los alumnos deberán completar, el nombre de la sociedad (una de las dos sociedades cuyos datos están en el pizarrón) y tendrán que seleccionar el nombre de la persona que va a suscribir la nueva acción.

Presentación: El docente indica a un grupo (ninguno de los dos seleccionados en la actividad 4) pizarrón) que elija e indique a la clase quién se incorpora a la primera sociedad del pizarrón.

Actividad 7: El docente menciona e interroga a toda la clase: los accionistas aa y bb (los elegidos originalmente en la primera sociedad –es de aclarar que a esta altura del curso ya nos conocemos por nombre, ej. Soledad y Marcos–) suscribieron e integraron cada uno una acción de **valor nominal \$ 10.000**. Ahora se incorpora cc (por ejemplo, Ignacio) *para mantener igual participación que los accionistas fundadores*, ¿a cuánto debe suscribir e integrar cc (Ignacio)?

Los alumnos van diciendo distintos importes y se les va preguntando a los socios aa y bb si están de acuerdo y cuánto piensan ellos que debería suscribir e integrar cc, asimismo se le pregunta a cc si está de acuerdo y cuánto piensa él que tendría que integrar. El docente debe moderar y controlar la participación de todos los grupos, propiciar la participación activa.

Presentación: Se explica cómo debería ser para mantener la proporción accionaria y se vuelve a retomar el concepto de VPP y el de prima de emisión, y corrigen entre pares la actividad 5 (que había quedado pendiente).

Actividad 8: El docente solicita por grupos que registren en el Libro Diario de esta sociedad la emisión de esta acción suscripta por el accionista cc, indicando la naturaleza de la cuenta. Se invita al frente a un alumno de un nuevo grupo para que, en el pizarrón, escriba lo que los grupos le van indicando y luego la corrección entre pares por

grupos. El registro en el Libro Diario se escribe debajo de los datos de la sociedad y además realiza el cálculo del VPP **antes y después** de la suscripción de la nueva acción. El docente modera y realiza las aclaraciones pertinentes en cada tema.

Presentación: El docente solicita que hagan lo mismo, pero con **la otra S.A. constituida en el pizarrón** en la actividad 4, suponiendo también que todas las operaciones fueron con terceros en la gestión de la actividad desarrollada y por hechos ajenos al ente (del contexto) pero con la diferencia que el Resultado de su primer Ejercicio Económico fue una **pérdida de \$ 10.000**.

Actividad 9: Los alumnos realizan la actividad en grupo y se solicita que la compartan con otro grupo cercano para ver si hay coincidencia. El docente pide a un alumno de otro grupo que realice el registro en el Libro Diario de esta suscripción e integración de esta nueva acción en el pizarrón debajo de los datos de esta sociedad. Se vuelve a presentar el mismo interrogante que en la actividad 7, *para mantener igual participación que los accionistas fundadores*, ¿cuánto debe suscribir e integrar el nuevo accionista? Esta actividad revela claramente la diferencia entre una emisión sobre la par y otra bajo la par.

Cierre de la clase: El docente realiza una síntesis con los aspectos fundamentales, en especial el concepto de VPP, mostrando en el pizarrón el cálculo del VPP en uno y otro caso, la naturaleza de las cuentas prima de emisión y descuento de emisión y lo que representan los saldos de las cuentas.

Se menciona la bibliografía específica del tema y se indica la realización de un trabajo práctico para la próxima clase, que estará disponible en el aula virtual – AU24.

Referencias bibliográficas

- Bogel, F, y Hjortshoj, K (1984). “Composition Theory and the Curriculum”, en: F. Bogel y K. en Gotschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York: Norton, pp. 1-19.
- Camilloni, A. (1.995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/250790546/Reflexiones-para-la-construccion-de-una-didactica-para-la-educacion-superior-doc>
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera (2001). “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed.) Madrid: Alianza.
- Coll Salvador, C. (1990). “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar” en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós Educador. Disponible en: https://www.academia.edu/1062315/Estructura_grupal_interacci%C3%B3n_entre_alumnos_y_aprendizaje_escolar
- Castello, M., (2009). “Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?” En Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M.P. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Martínez Otero, Valentín. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). “Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva” en *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso. Chile: Ediciones Universitarias

de Valparaíso. Pontificias Universidad Católica de Valparaíso.
Disponible en http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). "Development of dialectical
processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y Hild-
yard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and
Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge
University Press.

POTENCIANDO LAS PRESENTACIONES ORALES MEDIANTE LA DRAMATIZACIÓN

MARÍA AMANDA PLANO Y DANIELA BLANCO

Introducción

En nuestro rol como docentes de alumnos que inician su vida universitaria, observamos en nuestros espacios áulicos la presencia de diversas realidades, trayectorias escolares, saberes y habilidades que acompañan a estos jóvenes que deciden comenzar una formación de educación superior. Lo anterior da cuenta de un rasgo característico que se visibiliza en la actualidad en las aulas universitarias argentinas: la diversidad. Entendida esta como la coexistencia de múltiples y diversos saberes, de trayectorias estudiantiles diferentes, de motivaciones dispares, de historias familiares y laborales desiguales, etc. (Blanco, Plano; 2019). Asumiendo este contexto complejo y plural, y con el objetivo de motivar recorridos académicos adecuados que permitan fomentar la permanencia de los alumnos en las aulas, desde hace un tiempo, venimos impulsado diferentes prácticas y estrategias educativas orientadas, algunas de ellas, a recuperar en el aula ciertas destrezas y habilidades con las que ya cuentan los estudiantes adqui-

ridas en otros espacios, y otras, que intentan promover el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades que les resultarán útiles en su trayecto de formación. Entendemos que el uso de este tipo de prácticas educativas permite incrementar sus posibilidades de permanencia en la institución.

El presente trabajo da cuenta de una de las experiencias innovadoras que hemos llevado a cabo el corriente año, en el marco de la comisión 8 de Administración I, para la exposición del Trabajo Práctico Integrador (TPI) por parte de los estudiantes.

Marco referencial

Es sabido que uno de los temas prioritarios en la agenda de las Instituciones de Educación Superior (IES), es el referido al ingreso y particularmente al elevado porcentaje de abandono que se registra durante los primeros años. Existen diversos autores que intentan encontrar las causas que originan la mencionada problemática y compartir algunas reflexiones respecto a las soluciones que proponen. Dentro de las causales se citan, entre otras, la dificultad para adaptarse a nuevas culturas institucionales, ciertos hábitos de estudio, manejo del tiempo, mayor grado de autonomía y prioridades diversas. Frente a este contexto, los docentes de los primeros años debemos ser capaces de proponer prácticas y dinámicas educativas que permitan acompañar el proceso de integración institucional e intelectual de este grupo de estudiantes.

En este sentido, y como se mencionó anteriormente, la asignatura en donde se propone la innovación objeto del presente trabajo es Administración I (Introducción a la Administración y el Estudio de las Organizaciones). Dicha materia, en conjunto con Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina y Contabilidad Superior I, integran un “ciclo propedéutico”. El mismo se encuentra presente al inicio del plan de estudios de las carreras de Contador

Público y las Licenciaturas en Economía y en Administración; y tiene como principal objetivo brindarles a los estudiantes conocimientos estructurales e introductorios para el estudio de las Ciencias Económicas los cuales les permitirán asentar las bases necesarias que luego irán profundizando a lo largo de sus trayectorias académicas. El dictado y aprobación de la mencionada asignatura se encuentra actualmente regulado por la Ordenanza 171/2017.

En la citada Ordenanza se establecen los siguientes objetivos:

- Proveer al estudiante los saberes introductorios al campo de las Ciencias Económicas.
- Propiciar la aproximación a un panorama general de la profesión, sus alcances y su inserción social.
- Propender a una adecuada articulación de la educación secundaria con la universitaria.

A su vez, en su art. 16 establece:

A fin de ampliar las posibilidades de aprendizaje y el tipo de experiencias educativas en las asignaturas del Ciclo Propedéutico se promoverá la implementación de diversas estrategias que faciliten el análisis, la comprensión, la interpretación y la generación de juicios propios y espíritu crítico como así también aquellas que estimulen la integración de los conocimientos, la reflexión sobre la realidad profesional y la toma de decisiones con fundamentación.

Con el contexto descrito al inicio de este apartado como marco, e intentando generar las condiciones para que los estudiantes puedan vincularse de modos diversos con el conocimiento, garantizando el cumplimiento de los objetivos expresados en la mencionada Ordenanza, venimos desarrollando, en el marco de la comisión 8 de Administración I, ciertas actividades y prácticas que permitan que los alumnos se impliquen en sus proceso de aprendizaje, se apropien de los espacios, resignifiquen los aportes bibliográficos, logren ilustrar y

ejemplificar algunos conceptos, motiven su participación en el aula, generen ciertos sentimientos y sensaciones imposibles de conseguir por otras vías. En definitiva, intentamos que se conviertan en protagonistas de sus propios procesos de formación.

En esta línea, una de las prácticas que venimos instrumentando, en conjunto con el resto de la cátedra de la cual formamos parte, desde hace varios años es el desarrollo del Trabajo Práctico Integrador (TPI).

El trabajo práctico integrador en acción

El TPI constituye un trabajo final integrador, tal como su nombre lo indica, que busca que, a lo largo de toda la cursada, los alumnos vinculen de forma práctica los contenidos teóricos estudiados en la asignatura con una organización “real”, que ellos elijan. Se trata de un trabajo de campo grupal en el que les proponemos a los estudiantes que, por medio de la articulación de los conceptos abordados y las herramientas prácticas adquiridas en el desarrollo de las propuestas curriculares, describan en forma completa en un trabajo final (que deben entregar por escrito y exponer al resto de la clase) las principales características, el ambiente, la estructura organizacional, las dinámicas, los procesos administrativos, y otros temas, que se encuentran presentes en la organización objeto de estudio; todo ello bajo la supervisión continua del equipo docente.

La utilización del TPI nació debido a que un grupo de docentes de la materia percibieron las dificultades que manifestaban un importante número de alumnos a la hora de profundizar, internalizar y ejemplificar algunos de los conceptos teóricos incluido en la asignatura.

Los objetivos que persigue el TPI son:

1. Reconocer las características generales de las organizaciones.
2. Identificar en la organización elegida los propósitos, objetivos y actividades.

3. Evaluar los factores contextuales y su influencia recíproca sobre la organización elegida.

4. Investigar con respecto a las variables que explican su complejidad.

5. Ejercitar las habilidades de observación y abstracción.

6. Elaborar un informe final descriptivo de los elementos y funcionamiento de la organización estudiada y de los aspectos destacados de la misma.

7. Exponer el trabajo realizado en clase.

Si bien no constituye uno de los objetivos definidos para alcanzar a través del desarrollo del TPI, varios estudios demuestran que las actividades grupales facilitan la socialización inicial de los alumnos de la facultad, debido a que muchos de ellos están en pleno proceso de adaptación por el desarraigo que implica dejar sus ciudades de origen, sus familias y amigos; y están aprendiendo a vivir solos, con las dificultades que ello supone en la actualidad.

El seguimiento y supervisión que hacemos del TPI junto a cada uno de los grupos es ejercido por todo el cuerpo de docentes: la adjunta, los ayudantes y adscriptos. Con relación a los dos últimos, participar como tutores en esta actividad, les permite enriquecerse y sentirse muy motivados, pues de a poco y casi sin darse cuenta, se van iniciando en su formación como futuros docentes; adoptando un rol muy activo desde sus inicios.

Como se mencionó, la instancia final del desarrollo del TPI propone que los alumnos compartan, con los docentes y compañeros, el trabajo final realizado. Tradicionalmente esta exposición se caracterizó por ser bastante monótona y uniforme, en donde cada uno de los grupos realizaba una asignación de temas para cada uno de sus integrantes y de forma secuencial iban exponiendo de manera oral las diferentes partes constitutivas del trabajo. Esta forma estructurada de presentaciones, una a continuación de la otra, generaba una rutina repetitiva, donde los grupos exponían las principales características de la organización elegida, así como los aspectos que habían investi-

gado con mayor profundidad, pero no daba lugar a la innovación en la forma de presentar los contenidos. Observábamos que los grupos asistían todos a la primera clase de exposiciones, y ya en la segunda (o tercera clase en algunos casos) se producía un alto grado de desertación por parte de los compañeros que ya habían expuesto, dado que no intervenían más que como “oyentes” a las mismas.

Innovación propuesta en las presentaciones del TPI

Zabalza (2003), afirma que innovar no significa hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores y que es necesario mantenerlas hasta que se haya podido consolidar la nueva cultura que conllevan los cambios. En este sentido, en el año 2019 propusimos desarrollar una innovación pedagógica vinculada fuertemente con la forma en que se realizaban, hasta ese momento, las exposiciones y la forma en que las mismas eran evaluadas.

En esta dirección invitamos a los alumnos a ser protagonistas de una dramatización frente al resto de sus compañeros y del cuerpo de docentes. La misma partió de una situación ficticia, propuesta por los docentes, la cual debía ser puesta en contexto por cada grupo, es decir, adecuarla a su organización elegida, y representarla recuperando los aspectos relevantes presentes de cada una de ellas. Es importante aclarar que las situaciones a representar propuestas a cada grupo fueron pensadas y realizadas teniendo en consideración el tipo de organización de la que trataba, sus principales características, la tipología organizacional que representaba y fundamentalmente el grado de acceso a información con la que contaba cada grupo.

A continuación, se presentan algunas de las situaciones propuestas a los alumnos a modo de ejemplo:

- Organización Robustelli Hermanos: Una familia decide construir su casa y se contacta con dicha empresa para recibir asesoramiento y ver si existe la posibilidad de realizar junto a ellos el empre-

dimiento. Objetivo a conseguir: que el cliente los elija para realizar la obra.



- Organización Anacleto Cerámicos: Un representante de esta empresa se reunirá con personal de Cerámicos La Plata a fin de poder establecer una unión de ambas empresas para comenzar a trabajar juntas. Objetivo a conseguir: Conseguir que Cerámicos LP decida aceptar la propuesta. Para ello deberán dar a conocer cuáles son sus principales fortalezas e intentar no demostrar las debilidades.
- Organización Club Nueva Alianza: Los dirigentes de este club están convencidos de que es necesario realizar algunos cambios que les permitan adaptarse a los nuevos retos del contexto y del mercado en lo que refiere al posicionamiento de la “marca”. Quieren adaptarse a los nuevos códigos de la comunicación y conseguir realizar eficazmente el traspaso de ser un club deportivo a una marca emocional. Objetivo a conseguir: Conseguir ese cambio y comunicarlo a públicos externos e internos.

A los fines de la dramatización, los alumnos podían utilizar los recursos y materiales que consideren necesarios: guion, presentación de Power Point, vestimenta, *merchandising*, iluminación, cambios de escenas, etc.; promoviendo en todo momento la creatividad en el armado de la presentación por parte del grupo.

También, en esta oportunidad, propusimos una forma diferente de evaluación de las presentaciones grupales invitando a que el resto de los alumnos que se encontraban presenciado las dramatizaciones, en conjunto con el cuerpo docente, las evaluaran utilizando el mismo instrumento de evaluación. Esta metodología de evaluación en la que los mismos alumnos evaluaban a sus compañeros, poniéndolos en el rol de “docentes” (utilizando incluso las mismas herramientas), resultó muy positiva a la hora de fomentar el compromiso del grupo en presenciar las exposiciones de sus compañeros y brindar su opinión acerca del desempeño de sus pares; dado que se sentían partícipes del proceso de evaluación. Incluso desde el cuerpo docente observa-

mos un efecto de sinergia en las exposiciones de los grupos de una clase a otra, dado que entre ellos trataban de ser superadores de las exposiciones anteriores utilizando nuevos recursos, o innovando en el abordaje de los temas.

A continuación, presentamos la planilla de evaluación utilizada para las dramatizaciones:

  Administración I Cátedra B - Comisión 8 - Año 2019 – Evaluación de exposiciones de TPI		Fecha: _____ Grupo que evalúa: _____ Grupo evaluado: _____		
Recursos utilizados	Puntualidad y uso del tiempo	Solidaridad y respeto grupal	¿Demuestran dominio del tema?	Aportes de valor
			¿Tuvieron capacidad de síntesis?	Alertas y recomendaciones
Aprendizajes		Desafío: ¿Consideran que la exposición logró alcanzar el objetivo buscado? ¿Por qué?		

El producto de las evaluaciones de los grupos a sus compañeros y de la evaluación de los docentes hacia los grupos lo consideramos como parte de la nota final del TPI.

En el procesamiento de la información participaron ayudantes y adscriptos de la comisión, colaborando de esta manera en la carga de los datos provenientes de las planillas con indicadores a evaluar, con el posterior análisis de los resultados y ponderación de las notas de las exposiciones. Los resultados, con sus ponderaciones positivas y negativas hacia cada grupo por parte de toda la clase, los compartimos en la última clase de la cursada.

A continuación, presentamos parte de la clase de cierre con la presentación de los resultados finales, luego del análisis de los datos:

ESTOS FUERON LOS RESULTADOS

Grupos	Organización	Nota como				NOTA FINAL
		evaluador	evaluado	Nota Expo (D)	Nota Escrito	D + E
Grupo 8	ADIP	5	6,1	5,9	6	6
Grupo 5	Correo Argentino	4	7,1	6,5	7	7
Grupo 1	Robusteli	6	7,5	7,2	8	8
Grupo 10	Caroleo	6	6,9	6,7	7	7
Grupo 11	Nueva Alianza	7	7,6	7,5	7	7
Grupo 12	Tientos	7	7,6	7,5	5	6
Grupo 2	Anacleto	5	6,8	6,4	8	8
Grupo 7	RPI	5	7,4	6,9	6	7
Grupo 3	AMECE	6	7,9	7,5	7	7
Grupo 9	Banco Alimentario	6	7,1	6,9	8	7
Grupo 4	Cablevision	7	6,6	6,7	7	7
Grupo 6	DisVac	7	7,4	7,3	8	8

RESULTADOS CUALITATIVOS

Caroleo



Caroleo



Primeros resultados

Como se mencionó anteriormente, en el 2019 fue la primera vez que se implementó esta innovación en la comisión. Con el fin de poder relevar y conocer las opiniones de los alumnos participantes, respecto de la actividad propuesta, se instrumentó una encuesta voluntaria en donde se los invitaba a que pudieran expresar su opinión en relación a las siguientes cuestiones:

- Opinión respecto a la realización del TPI.
- Opinión respecto a esta nueva modalidad de exposición del TPI.
- Opinión respecto de algunas variables vinculadas con esta nueva propuesta.

Luego del análisis de los datos suministrados por los 65 alumnos que respondieron la encuesta, se puede señalar que:

- El 66% (43 alumnos) manifestaron que la realización del TPI les resultó favorable para poder internalizar los conceptos estudiados en la cursada.
- En relación con la nueva modalidad propuesta para exponer el TPI, el 89% (58 alumnos), compartieron que les gustó hacerlo de esta forma.

Acerca de la dramatización, en particular, se indagó a través de una escala de Likert¹, respecto a las siguientes variables:

a) Si les permitió trabajar la integración del grupo
b) Si les permitió fomentar la creatividad
c) Si les permitió trabajar la expresión de todos los integrantes en público
d) Si les permitió integrar los contenidos teóricos con una situación real
e) Si les resultó innovadora la actividad
f) Si les sirvió para aplicar los temas teóricos
g) Si les sirvió para profundizar y comprender la teoría
h) Si les pareció oportuna (tiempo y relación con el programa de la materia)
i) Si consideraron que las consignas fueron claras
j) Si les resultó motivante la actividad
En relación al análisis de las variables anteriores, se puede señalar que:

El 78% (51 alumnos), manifestaron que se encontraba de acuerdo y muy de acuerdo con la primera de las afirmaciones, es decir, que esta propuesta les permitió trabajar la integración del grupo.

- En relación con las afirmaciones referidas al fomento de la creatividad, la motivación y el carácter innovador de la actividad, el 85% (55 alumnos) expresaron que les permitió promover la creatividad, el 77% (50 alumnos) opinó que les resultó motivante y el

¹ La escala de Likert es un método de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas

mismo porcentaje de encuestados exteriorizó que les resultó innovadora la propuesta que se les realizó.

- Considerando las variables de claridad de las consignas y oportunidad de realización de la actividad, el 77% (50 alumnos) respondieron que las consignas de la actividad fueron claras y el mismo porcentaje consideró que fue oportuno el tiempo en el que se presentó la actividad.
- Por último, y en relación a las variables que indagaban sobre la utilidad que tuvo para poder aplicar a situaciones reales los conceptos teóricos, en general, la gran mayoría expresaron estar de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación.

Dentro de la encuesta, se dispuso un espacio que les permitía expresar, mediante un formato de respuesta abierta, algún comentario, reflexión, sugerencia, etc. De allí se pudieron extraer algunos de los comentarios que a continuación se comparten:

- “Me pareció positiva, ya que trabajar con una organización real me aclaró varios temas vistos a lo largo de la cursada”.
- “Me pareció una buena experiencia para poder integrar los temas, para poder desenvolverme en grupo, compartiendo distintas posturas, adquirir lenguaje, etc.”.
- “Me ayudó para el parcial en los ejemplos”.
- “Me sirvió de aprendizaje para poder integrarnos en un grupo”.
- “¡Buen apoyo tutores!”.
- “La primera parte me ayudó mucho para comprender los temas teóricos”.
- “A mí, en lo personal me resultó muy gratificante, ya que además de entender más a fondo como funciona una organización, me resultó genial a nivel personal poder expresarme oralmente”.
- “Lo más destacable es que genera una mayor integración con el grupo”.
- “Me gustó mucho, porque fue conocer cómo trabaja un Lic. en Administración”.

- “Estaría bueno que los tutores acompañantes acompañen también a la hora de actuar”.

Reflexiones finales

Las innovaciones, como toda realidad social, constituyen un fenómeno que surge en un contexto dado que le otorga identidad y sentido. Su materialización surge luego de haber atravesado un complejo proceso que incluye diferentes fases: fase de elaboración de la propuesta, fase de experimentación, fase de difusión, fase de adopción, fase de implementación y finalmente una fase de evaluación (Zabalza, Zabalza; 2012). La propuesta que se expuso a lo largo del presente trabajo, como se mencionó, fue la primera vez que se desarrolló y circuló por cada una de las etapas antes citadas. Y como toda innovación requiere de un cierto tiempo de afianzamiento y consolidación del proceso iniciado. En este sentido, y para conocer efectivamente los resultados que puede arrojar esta iniciativa, a lo largo de los próximos años seguiremos proponiéndola a los nuevos grupos de estudiantes, así como también continuaremos con las mediciones realizadas a fin de poder consolidar un grupo de indicadores que nos permita dar cuenta de la innovación propuesta y de esta forma monitorearla en forma continua.

Rosa María Torres (2004), señala que hay muchas fuentes de aprendizaje y todos ellos son importantes y complementarios a la hora de asegurar aprendizajes significativos para los alumnos. Por eso, creemos que la observación de una organización real, el contacto con las personas que en ella trabajan, la posterior reflexión hacia el interior del grupo de estudio, el análisis compartido y el intercambio de información y de opiniones en el aula, entre pares y con el equipo docente; son potenciadores del aprendizaje en el ámbito de la Universidad y adecuados para la etapa inicial de una carrera universitaria.

El propósito del TPI es que los alumnos puedan aplicar en organizaciones reales, gran parte de los conocimientos adquiridos en la cursada de la materia y propiciar también el enriquecimiento compartido entre alumnos y docentes a partir de la producción de nuevos análisis sobre los diferentes tipos de organizaciones que ellos mismos eligieron para investigar, analizar y luego realizar el TPI.

Considerando las devoluciones que hicieron los alumnos a través de los resultados expuestos y sus comentarios respecto de la innovación objeto del presente trabajo, podemos señalar que el camino que iniciamos, hace unos años, en el interior de la comisión 8 de Administración I, intentando en todo momento construir historias y experiencias educativas que representen aprendizajes significativos, es acorde a las necesidades y expectativas que requieren los estudiantes hoy.

Intentaremos continuar trabajando en este camino de integrar habilidades, conocimientos y estrategias docentes para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando al máximo el interés y capacidades de nuestros alumnos, en el marco de este contexto cambiante, diverso y complejo que enmarca nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

Blanco, D., Plano M. A. (2019). “Gestionando organizaciones: El relato de sus protagonistas”. 35° Congreso Nacional de ADENAG “Administración Innovadora: desafío o utopía”. San Miguel de Tucumán 23 y 24 de mayo de 2019.

Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 19 de agosto de 2019 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

Ordenanza 171/17: Régimen Académico para el Ciclo Propedéutico de las carreras de la Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración y Contador Público. Facultad de Ciencias Eco-

- nómicas, Universidad Nacional de La Plata. 14 de noviembre de 2017.
- Torres, R. M. (2004). “Comunidad de Aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2004.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). “Innovación en la Enseñanza Universitaria”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. ISSN 1695-5714.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

¿NOS COMUNICAMOS?

ALEJANDRA ALFONSO, TAMARA CINQUETTI Y JULIETA ODRIOZOLA

Introducción

La experiencia elegida para compartir se llevó a cabo en las comisiones 4 y 5 de la Cátedra A de Administración I, transitando el desarrollo de la unidad temática número 5 del programa –luego del recuperatorio del primer parcial–, con la finalidad de dinamizar y desestructurar el trabajo de los estudiantes en el aula, abordando de una manera lúdica un tema ya desarrollado conceptualmente en una instancia previa por parte de los docentes y que además supone saberes previos que los estudiantes poseen acerca de dicho tema por llevar a cabo el mismo en su vida cotidiana.

Los conceptos teóricos abordados son los referidos al proceso de comunicación.

El objetivo de la actividad se centró en generar un espacio en el que los estudiantes pudieran vivenciar las diferentes etapas que conlleva el Proceso de Comunicación simulando un entorno organiza-

cional, así como los diferentes aspectos que se ponen en juego durante la comunicación.

Los grupos de trabajo se armaron de forma aleatoria con emojis de emociones, donde los diferentes estudiantes tenían que encontrarse con aquellos “atravesados” por la misma emoción. A partir de la conformación del grupo tuvieron que seleccionar un mensaje a transmitir, identificar los destinatarios, el canal a utilizar, el método de comunicación, entre otras cuestiones, y todo esto desde el lugar de la emoción que caracterizaba al grupo.

La experiencia se orientó a analizar en general los aspectos vinculados a la comunicación en una organización y en particular a poner en juego diversas emociones y visibilizar cómo estas afectan la comunicación entre las personas, dentro de las organizaciones.

El presente trabajo busca relatar la experiencia realizada, los resultados obtenidos en cada comisión, así como la evaluación por parte de los estudiantes de la experiencia realizada en términos de aporte a la comprensión de las variables puestas en juego durante el proceso de comunicación.

Relato de la experiencia

La experiencia que se relata se realizó en las comisiones 4 y 5 de la Cátedra A de Administración I, transitando el desarrollo de la unidad temática número 5 del programa, luego del recuperatorio del primer parcial.

El objetivo de la actividad se centró en generar un espacio en el que los estudiantes pudieran vivenciar las diferentes etapas que conlleva el Proceso de Comunicación simulando un entorno organizacional, así como los diferentes aspectos que se ponen en juego durante la comunicación.

Para su desarrollo se realizó una primera aproximación teórica al Proceso de Comunicación, en clase previa a la puesta en juego de la actividad.

La mencionada actividad consistió en conformar grupos de entre cinco y seis personas, reunidas de forma aleatoria, a partir de la selección al azar de una imagen (diferentes emojis). Todos los estudiantes que tenían la misma imagen se buscaron y se reunieron conformando así los grupos para comenzar a trabajar.

Posteriormente se repartió una copia de la consigna por grupo y se puso el material de trabajo a disposición de todo el curso, en diferentes mesas a lo largo del aula. La entrega de las consignas se acompañó con una breve explicación oral en la que se hizo énfasis en todas las posibilidades existentes relativas a las fuentes y canales de comunicación.

La consigna repartida fue:

A. Diseñar un mensaje dentro de un contexto organizacional, en el que se realice una comunicación institucional.

El mensaje será exitoso si el resto de sus compañeros decodifican el mensaje de la forma en la que fue ideado.

Para ello podrán usar diferentes materiales: afiches, goma eva, cartulina, papel, fibrones, videos, audios, cualquier elemento que consideren necesario en función del tipo de mensaje que pretenden transmitir.

B. El mensaje deberá **producirse a partir de la emoción** que le tocó al grupo. La misma guiará el diseño de la comunicación.”

Una vez finalizado el diseño de la comunicación, cada grupo mostrará el mensaje creado.

El resto de los grupos deberán escribir **el tipo de mensaje** para la organización (formal o informal), la **fuer**te utilizada (oral, escrita o gestual), el **canal de comunicación** usado (correo, sitio web, mensajería, reunión, cartelera) y la **idea** principal a transmitir (si es una

publicidad, un aviso clasificado para cubrir un puesto de trabajo, un acta de una reunión, entre otras ...)

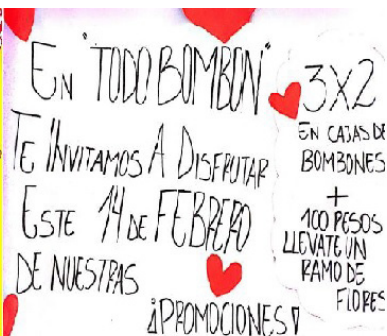
Los estudiantes trabajaron en los grupos con asistencia de los docentes en cuanto a resolver dudas de la consigna de trabajo.

Luego del tiempo destinado al trabajo entre los grupos, aproximadamente de 40', se realizó la puesta en común, momento en el que cada grupo expuso la comunicación realizada, y el resto de los grupos decodificó cada mensaje.

Una vez presentadas todas las producciones de los grupos y analizadas por el resto de los estudiantes en función de la interpretación de los mensajes frente a la idea original, se analizaron de manera conjunta qué factores (elementos del proceso) colaboraron, o no, con el éxito y/o fracaso de la comunicación, así como diferentes cuestiones vinculadas con el proceso que se pusieron en juego, como ser el hecho de que el estado emocional que prima en el emisor de un mensaje puede afectar la forma de comunicar y la recepción de la idea a transmitir, o cómo una inadecuada selección de un canal de comunicación puede poner en juego la relevancia de lo que se quiere transmitir, entre otros aspectos.

A continuación, se exponen algunas de las producciones realizadas por los diferentes grupos, otros casos fueron audios o videos.

A continuación, podemos encontrar: algunas lindas noticias, generadas por emociones positivas, como ser: promociones para días especiales, reconocimientos organizacionales a logros individuales; así también surgieron conversaciones en la modernidad mediante grupos de chat.

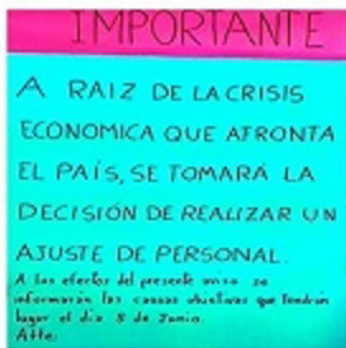


COM	EMOCIÓN	IDEA A TRANSMITIR	CANAL	FUENTE	TIPO	OBSERVACIONES
4	Felicidad	Distinción al empleado del mes	Cartelera	Escrita	Formal	imagen
4	Enojo	Discusión por faltante de dinero	Audio de WhatsApp	Oral	Informal	
4	Susto	Miedo al despido (sucursal La Plata)	Grupo WhatsApp	Escrito	Informal	
4	Susto	Alarma de incendio y la evacuación de una fábrica textil	Audio	Oral	Formal	
4	Enojo	Intercambio de ideas respecto a una situación laboral	WhatsApp (mensajería)	Escrita	Informal	imagen movistar
4	Disgusto	Descontento con el trato al personal	Circular	Escrita	Formal	
4	Amor	Invitación para una fiesta por San Valentín	Cartel - Invitación Web	Escrita	Formal	
4	Susto	Recorte de personal (despidos)	Correo electrónico	Escrita	Formal	imagen wike.org
4	Incomodidad	Telegrama de despido	Cartelera	Escrita	Formal	imagen telegrama despido
4	Sorpresa	Cierre de sucursal	WhatsApp	Escrita	Informal	
4	Tristeza	Fallecimiento de un integrante de la empresa	Email	Escrita	Formal	imagen
4	Indiferencia	Comunicado del decano a los docentes en un colegio	Discurso comunicado al personal	Escrita	Formal	

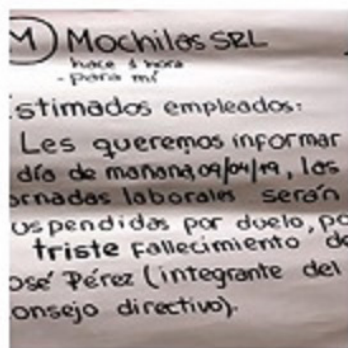
4	Felicidad	Informe escrito de aumento de las ventas, dirigido al gerente general	Mensajería	Escrita	Formal	
5	Felicidad	Comunicado informando cumplimiento del objetivo de ventas	<i>Email</i>	Escrita	Formal	imagen corazón
5	Enojo	Conflicto involucrando cuestiones personales	WhatsApp	Oral y Escrita	Informal	imagen chat
5	Enojo	Proveedor que no entregó la mercadería en tiempo y forma	WhatsApp	Oral	Formal	
5	Alegría	Certificado Guinness por la preparación de la hamburguesa más grande del mundo	Reunión	Oral	Formal	imagen hamburguesa
5	Miedo	Comunicado del Ministerio de Salud informando epidemia de sarampión	Radio	Oral	Formal	
5	Tristeza	Ajuste de personal por crisis	Cartelera	Escrita	Formal	imagen aviso importante
5	Tristeza	Despido	WhatsApp	Oral	Formal	
5	Miedo	Reunión de gerentes	Reunión	Oral, escrita y no verbal	Formal	imagen cuadros de ventas

Pero también encontramos que surgen aspectos negativos que deben comunicarse de todas formas, reflejamos ejemplos de estas situaciones en la Imagen “Comunicaciones grupos negativas”.

No todo son buenas noticias...



... pero se debe comunicar igual



El detalle de todas las producciones de los grupos se muestra a continuación, del mismo surge que se abordaron diferentes cuestiones, tanto formales como informales vinculadas con lo que sucede en las organizaciones, así como que se eligieron diferentes medios para dar un mensaje a otros, los cuales en la mayoría de los casos fueron condicionados por la emoción desde la cual debían comunicarse, así como del tipo de mensaje a transmitir.

Esta diversidad permitió enriquecer la experiencia de los estudiantes y abordar diferentes cuestiones que fueron surgiendo a partir de la puesta en común de las producciones.

Evaluación de la actividad

Al finalizar el curso, se realizó una encuesta a los estudiantes cuyo modelo es el que puede verse en la Imagen "Modelo encuesta fin de cursada".

Encuesta sobre Actividad Proceso de Comunicación

Cátedra: _____
 Edad: _____ Comisión: _____



En la actividad ¿pudiste trabajar desde la emoción propuesta en tu grupo?

SI
 NO
 En caso negativo, ¿cuál crees que fue el motivo?

¿En qué medida la actividad de aplicación ayudó a comprender mejor aspectos teóricos del proceso de comunicación?

Ampliamente
 Medianamente
 Escasamente
 No ayudó

Comentarios

¿Consideras que las emociones pueden afectar la comunicación en una organización?

SI
 NO
 ¿Por qué?

¿La construcción del mensaje y la selección del canal fueron adecuadas para transmitir el mensaje deseado?

SI
 NO
 ¿Por qué?

Otros comentarios sobre la actividad:

Los resultados de la encuesta fueron para las 72 respuestas obtenidas, de las cuales 54 correspondieron a la comisión 4 y 18 a la comisión 5, los que se detallan debajo:

La primera pregunta indaga sobre si pudieron hacer la actividad desde la emoción que les tocó al hacer.

En este caso el 93% de los alumnos indicaron que SÍ y el 7% restante que NO.

Los estudiantes que respondieron que NO manifestaron que no todo el grupo estaba comprometido y que es muy difícil trabajar desde una emoción si uno no la está sintiendo.

En relación al aporte de la actividad a comprender el tema las respuestas fueron:

44,4% Ampliamente

51,39% Medianamente

4,17% Escasamente

Sobre la pregunta 3, los estudiantes respondieron de forma positiva en casi la totalidad de los casos, 99%, reforzando el hecho de que las emociones de las personas afectan la comunicación que tiene lugar en las organizaciones.

Finalmente, la gran mayoría, 94%, consideró que la construcción del mensaje y el canal elegido por los diferentes grupos ayudó a transmitir el mensaje deseado de forma adecuada.

Conclusiones

El abordaje del tema desde lo lúdico permitió una mayor apropiación de los aspectos conceptuales y facilitó tanto la comprensión como la aplicación de los mismos a diferentes situaciones.

Además, motivó a los estudiantes a buscar relaciones conceptuales entre los diferentes temas vistos y compartir con otros compañeros con los cuales aún no habían tenido vínculo, fortaleciendo las relaciones sociales que se dan en el aula.

Referencias bibliográficas

- Casco, M. (2008) “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.
- Litwin, E. (2008) “El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”. En *El Oficio de Enseñar*. Paidós Educador.
- Prieto Castillo, D. (1995) “Prácticas de aprendizaje” en *Educación con sentido*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

EL ROLE PLAYING COMO HERRAMIENTA PARA DINAMIZAR LA CLASE UNIVERSITARIA. “CASO EMPRESA YAKUZA”

JUAN AGUSTÍN SANTORO Y MARIANO EMILIO VISENTIN

La mayoría de las personas aprende... el 10% de lo que lee, el 20% de lo que oye, el 30% de lo que ve, el 50% de lo que ve y oye, el 70% de lo que habla con otros, el 80% de lo que utiliza y hace en la vida real, el 95% de lo que enseña a otras personas.¹

El psicodrama propone un modo de ver el mundo, una forma de entender la realidad, de producir conocimientos, de transmitirlos y resignificarlos (Bareicha, 2012).

Introducción

El objetivo del presente trabajo es compartir una experiencia lúdica desarrollada en el marco de la asignatura Administración I (Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones – Cátedra B y C), de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Esta actividad, denominada “Caso: Empresa Yakuza”, tuvo como finalidad aplicar parcialmente temas relacionados con el proceso de planificación y formación de objetivos mediante el empleo de una estrategia de aprendizaje situacional y experiencial de *role playing*.

La necesidad de promover la reflexión sobre las formas de configurar la clase universitaria y la relevancia de ofrecer experiencias de aprendizaje activo a partir de la producción oral y escrita del estudiante fueron los puntos de partida para la concepción del juego

¹ Fuente: Atribuido a William Glasser; citado en Association for Supervision and Curriculum Development Guide 1988.

y fundamento teórico de su desarrollo, la cual fue presentada como trabajo final del Seminario “Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes”, organizado por la Unidad Pedagógica y dictado por las docentes Mg. Fernanda Barranquero y Dra. Alejandra Pedragosa.

El juego de roles fue realizado en un contexto de clase para una materia de primer año, la cual cuenta con comisiones que varían entre 80 a 100 estudiantes, según el horario, lo que nos planteaba la exigencia de realizar una propuesta dinámica, inclusiva y entretenida a gran escala. El formato del juego permitió la formación de grupos aleatoriamente seleccionados.

Por último, al final del juego, se realizó una encuesta en línea en forma anónima y voluntaria, para conocer la opinión de los alumnos y evaluar los objetivos sobre los cuales se desarrolló el material didáctico.

Marco Teórico

La actividad se concibió bajo la óptica de la cognición situada, la cual parte de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la situación, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, ha derivado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia del medio empleado y el contexto para el aprendizaje, y reconoce que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Díaz Barriga Arceo, 2003).

La estrategia de enseñanza que se utilizó para alcanzar el objetivo de crear un material didáctico que fomente el aprendizaje significativo, es decir que permita al estudiante relacionar la actividad con sus conocimientos y experiencias previas, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas.

micas y cotidianas, fue la simulación situada, mediante la técnica del *role playing*.

Role playing es la expresión inglesa para definir al “juego de roles” entendida como interpretación de papeles. Los ejercicios de simulación e interpretación de roles son uno de los métodos educativos más antiguos, usados para el entrenamiento en muchísimas disciplinas e incluso en ámbitos profesionales.

El juego de roles facilita la comprensión de contenidos teóricos; estimula y motiva a partir de lo experiencial; obliga a pensar y a resolver situaciones creativamente; propone “el juego” como un desafío personal donde cada integrante constituye una pieza significativa y constitutiva del resultado, obligándolo a reconocer sus propias habilidades y deficiencias (Solís, 2012).

El precursor en este tema es el psiquiatra, teórico y educador Jacob Levy Moreno quien trabajó el psicodrama como una forma de psicoterapia inspirada en la improvisación teatral. El psicodrama es un recurso para la producción y transformación de la subjetividad a través de un procedimiento utilizando diferentes fundamentos teóricos y filosóficos, constituye un modo de posicionarse subjetivamente frente a las propias vivencias, permite visibilizarlos, tomar conciencia de ellos, cuestionarlos críticamente y elaborarlos subjetivamente (Manrique, 2017).

El método educacional psicodramático como técnica de aprendizaje se presta a una didáctica expresiva y vivencial, que le permite al estudiante, a través de la experimentación, contextualizar los conceptos, aprendiendo sus alcances y límites. A partir de la conducción psicodramática, se crea la escena según las referencias del alumno, que se torna autor y actor de su proceso y su aprendizaje, y ya no es un receptor pasivo de informaciones repetidas por el profesor. Al ocurrir en el grupo, hace que la apropiación de los conocimientos sea un acto colectivo, en una perspectiva interactiva y dinámica (Bareicha, 2012).

En forma complementaria, es importante destacar la intención de promover formas de organización social que alienten una mayor in-

tegración de grupos de trabajo heterogéneos seleccionados en forma aleatoria y planteando estrategias de trabajo cooperativas, teniendo en cuenta que la interacción social entre estudiantes es fundamental en la consecución de metas educativas, la socialización en general, el aprendizaje significativo, autocontrol y acatamiento de normas pre-establecidas, así como permite al sujeto aplacar sus impulsos egocentristas. Coll Salvador (1993) afirma que “el elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza” (p. 120). De este modo, de las tres formas básicas de organización social referidas por el autor: cooperativa, competitiva e individualista, se optó por la cooperativa para el marco de esta clase, entendiendo que es una forma de trabajo óptima para que los estudiantes logren relacionarse desde las emociones más positivas, como la simpatía, empatía, amabilidad y respeto, actitudes que se extenderán también al cuerpo docente y al resto de la comunidad educativa; y que además se considera superior (la forma de trabajo cooperativa) a la competitiva y a la individualista, en cuanto al rendimiento en tareas que conlleven un análisis de la situación y la resolución de un problema, siendo necesario para esto la comunicación entre los participantes (Coll Salvador, 1993).

Por último, en pos de lograr un proceso de aprendizaje significativo, Perret-Clermont (como se citó en Coll Salvador, 1993) se refiere a que la ejecución colectiva de una tarea conlleva a mejores producciones que las que se conseguirían individualmente y a que la interacción social es el punto de partida de procesos cognitivos que tienen efecto sobre el accionar individual posterior de los sujetos en cuestión, especialmente si la interacción social de los estudiantes en el aula está estructurada cooperativamente, dado que tiene efectos relativamente más beneficiosos sobre el aprendizaje del grupo y del sujeto.

Antecedentes

En nuestro rol de Auxiliares docentes de la materia Administración I - Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones – Cátedra B y C, damos soporte a los Profesores Adjuntos en la práctica del programa mediante la guía de trabajos prácticos creada con dicha finalidad, como así también en el desarrollo de acciones complementarias que refuercen el contenido teórico de la asignatura.

El Mg. Mariano Visentin ha realizado con habitualidad juegos/trabajos prácticos disruptivos respecto a las clases tradicionales profesor-alumno, entre las cuales se destacan aquellas que se han formalizado y evaluado: “Juego Copa Ford T”, la cual se presentó en el Encuentro Regional de ADENAG Buenos Aires 2017, bajo el título “Juego Copa Ford T. Lo lúdico como espacio diferente desde dónde enseñar Administración” en el encuadre de la jornada “Experiencia docente y prácticas pedagógicas”. Asimismo, el citado trabajo fue publicado por la Revista *Nuevas Realidades, Viejos Paradigmas* editada por ADENAG en el marco del encuentro. Asimismo, en el 35° Congreso nacional de ADENAG, realizado en Tucumán durante el año 2019, se presentó el trabajo “La Fábrica de Aviones de Papel, Diseño e implementación de una estrategia de enseñanza situada y experiencial”.

Juan Agustín Santoro, es un estudiante avanzado de la Licenciatura en Administración y Ayudante Alumno *ad-honorem* de la materia Administración I – Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones – Cátedra B, asistiendo a la profesora adjunta Ma. Amanda Plano en la presentación/explicación de temas teóricos y en el armado de algunas clases o dinámicas, como así también colaborando con la Auxiliar docente Daniela Blanco en el desarrollo e implementación de juegos recreativos cuyo fin es aplicar el conocimiento teórico de los estudiantes a casos prácticos/lúdicos, como por ejemplo el juego “¿Quién dijo?” en el cuál se repasó la unidad de Escuelas de Pensamiento en Administración; y “Tabú” donde la idea

fue que los estudiantes se familiaricen con conceptos básicos y claves de la materia.

Desarrollo del trabajo

En este apartado se desarrollarán explícitamente los lineamientos de la actividad llevada adelante.

Materia: Administración I (Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones).

Carrera: Ciclo Propedéutico-Primer año LA-CP-LE.

Objetivo general: desarrollar una actividad que fomente un aprendizaje significativo mediante una estrategia de simulación situada del tema elegido empleando la técnica del *role playing*.

Objetivos específicos:

Lograr que los estudiantes tomen importancia de las diferentes etapas del proceso de planificación y de formación de objetivos en las organizaciones; que relacionen este proceso y sus partes con otros procesos administrativos básicos y subyacentes desarrollando una visión integral del proceso administrativo en una organización.

Generar buenas dinámicas de trabajo en equipo entre los estudiantes creando sinergias en grupos heterogéneos y aleatoriamente conformados, capaces de desarrollar los supuestos que consideren necesarios para la realización de la actividad.

Temas abordados: A través de la actividad se pusieron en práctica ciertos aspectos relacionados con los Procesos de planificación y el Proceso de formación de objetivos, cuya elección se debió a las dificultades que tuvieron los alumnos en el primer parcial para ejemplificar las etapas del proceso de formación de objetivo y/o definir un objetivo organizacional. En el mencionado parcial, más del 80% de los alumnos evaluados dejaron en blanco o contestaron incorrectamente la pregunta sobre el tema.

Esquema de clase: De acuerdo con lo recomendado en el Seminario “Dinamizar la clase universitaria partir de la producción en forma oral y escrita de los estudiantes”, se formuló la clase en varios momentos, donde estudiantes y cuerpo docente tengan la palabra intermitentemente. Como estrategia de devolución, se pensó en la autoevaluación conjunta, para que los estudiantes sientan confianza en sus propias producciones y desarrollen, además, el pensamiento crítico. Asimismo, se realizó una evaluación en línea para formalizar los resultados obtenidos y relevar una segunda opinión a la relevada en clase.

Momentos de la clase pensados para dinamizar la producción oral y escrita:

1. Inicio: presentación de los objetivos de la clase.
2. Exponer relación entre procesos administrativos básicos y subyacentes.
3. Actividad 1: preguntar en forma oral a alumnos sobre su pensamiento crítico respecto a las siguientes frases:
 - No hay objetivos, sólo luchas de poder (Georgiou, 1973).
 - Diferentes coaliciones dan lugar a configuraciones de poder diferentes (Mintzberg 1979).
4. Actividad en grupo: presentar el juego de roles a realizar donde simularán ser los gerentes y los representantes de los principales jugadores del ambiente específico de una empresa determinada. La actividad tiene como principal objetivo representar las relaciones que existen entre los procesos administrativos y las problemáticas que surgen entre las áreas funcionales durante los procesos. A continuación, se describen los pasos a seguir del juego:
 - a) Crear grupos por áreas funcionales y principales jugadores del ambiente específico (proveedores, banco, clientes, sindicato): entregarles un caso de una organización con la finalidad que formulen un objetivo con todos sus componentes a nivel organizacional y a nivel funcional. Cada grupo designará un representante que participará de la reunión del

equipo gerencial para definir los objetivos finales. La información para cada grupo estará sesgada, a los efectos de dejar expuesta la problemática propia de este proceso y representar las visiones parciales que comúnmente tiene cada área por la asimetría de información con el resto de la organización.

- b) Convocar a una reunión donde se encuentren todos los gerentes y comuniquen/debatan/negocien el objetivo definido al resto de la organización.
 - c) Exposición de los gerentes. Cada gerente/representante de las organizaciones del ambiente específico comentará su perspectiva acerca del proceso y explicará los fundamentos sobre los cuales definieron los objetivos y decisiones.
 - d) Se vuelve a repetir la actividad, pero con la información completa e integral en lugar de la información parcializada entregada inicialmente. Este agregado tiene como finalidad invitar a que los grupos reflexionen respecto al impacto de la información sesgada y la forma de relacionarse entre las gerencias.
5. Cierre de clase: a modo de cierre y en pos afianzar los conocimientos adquiridos por los estudiantes por medio de la experiencia, se repasarán los hitos principales del juego de roles, los puntos a destacar y a mejorar durante el proceso realizado, y se proyectará el siguiente video sobre el cuento “Los 6 ciegos y el elefante”: <https://www.youtube.com/watch?v=wxJzWHAN7II>

Material empleado

Cada grupo, de acuerdo al rol que represente (área funcional o participante del ambiente específico), recibirá un caso donde se resume la información relacionada con su rol junto a una serie de preguntas para que contesten.

Resultados de la evaluación

A modo de cierre, con el objeto de obtener una retroalimentación de la actividad realizada, se llevó a cabo una encuesta para obtener la opinión de los estudiantes acerca del juego y evaluar los aspectos tenidos en cuenta en el diseño y planificación del mismo.

La encuesta, anónima y voluntaria, se realizó en línea y la completaron más de la mitad de los alumnos que participaron del juego.

A continuación, se exponen las preguntas realizadas y los resultados obtenidos:

- Calificación general del juego - Escala 1 a 10: 8,85
- Calificación particular del juego:
 - Dificultad - Escala 1 (fácil) a 5 (difícil): 3,0
 - Utilidad educativa - Escala 1 (poco útil) a 5 (muy útil): 4,4
 - Entretenimiento - Escala 1 (poco entretenido) a 5 (muy entretenido): 3,86
- Respuestas abiertas textuales sobre los aspectos de mayor/menor valoración y cambios/comentarios/sugerencias sobre el juego.

Conclusión

Los testimonios recogidos en la encuesta en línea constituyen una muestra representativa que resume los resultados obtenidos en el juego de roles y el cumplimiento de los objetivos planteados. Ante la pregunta: ¿Qué fue lo que más te gustó?, se obtuvieron expresiones como: “Ponerse en el papel de un profesional”, “La puesta en escena de lo que es la realidad” o “Pensar, actuar como si estaríamos dentro de una organización”.

Dichas expresiones reflejan la efectividad del *role playing*, mediante el uso del psicodrama, para representar en el campo de lo imaginario una serie de actitudes, roles, personajes internos y esquemas organizadores de vínculos, que constituyen un modo de posicionarse

subjetivamente frente a las propias vivencias, permite visibilizarlos, tomar conciencia de ellos, cuestionarlos críticamente y elaborarlos subjetivamente (Nemirovsky, 2007).

El psicodrama favorece un distanciamiento con respecto a las propias acciones y reacciones que permite explicitarlas, verbalizarlas y volver sobre ellas para la reflexión. Permite así la desestructuración y reestructuración de la matriz de la que surgen los modelos mentales que permiten organizar la información del entorno y tomar una posición frente a ella (Manrique, 2017). Por último, de a cara a nuevas propuestas o la repetición del presente juego de roles, resulta necesario profundizar y aprovechar el momento de la representación psicodramática como su instancia posterior. A continuación, se enumeran algunas ideas con el objeto de mejorar la actividad y sus resultados:

- Durante la representación:
 - Pausas: el coordinador puede pausar la actividad para reforzar conceptos, corregir errores o reencausar la misma.
 - Inversión de roles: en forma previa o durante la representación se puede pedir a los participantes que intercambien sus roles entre ellos o con alguien del público, a los efectos de experimentar qué siente el otro en pos de una mayor empatía.
- Luego de la representación:
 - Soliloquios: preguntar al público y a los participantes cómo se sintieron y experimentaron la actividad.
 - Situaciones de espejo: pedirle a alguien del público que represente alguna microsituación que se haya visto en la representación, por ejemplo, alguna conversación o situación que pueda tener uno de los personajes representados.
 - Multiplicación dramática: en este punto, el escenario queda libre para que, a partir de su resonancia con la escena original, cualquier integrante cree espontáneamente microescenas, para lo cual puede convocar a otros participantes a representarlas. (Kesselman & Pavlovsky, 2006).

Referencias bibliográficas

- Bareicha, P. (2012). "Psicodrama, teatro y educación: en busca de conexiones". *Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*.
- Coll Salvador, C. (1993). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, No. 2. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Kesselman, H., & Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel.
- Manrique, S. (2017). "Aportes del psicodrama al campo de la formación". *Didac* N°70, 29-34.
- Nemirovsky, C. (2007). *Edición-reedición: reflexiones a partir de los aportes de D. W. Winnicott a la comprensión y tratamiento de las psicosis y otras patologías graves*. Buenos Aires: Gramma.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Solís, M. (2012). "Role playing como herramienta de enseñanza". *XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación - Facultad de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo*.

ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: LAS POLÍTICAS URBANO TERRITORIALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Trabajo final integrador y metodologías activas

GRACIELA NAFRIA, BERNARDO GALINELLI, CAROLINA BELLOMO
SÁNCHEZ Y SEBASTIÁN MATEO

El programa de la cátedra Administración Pública II

Los profundos cambios que en las dos últimas décadas ha experimentado el entorno de las organizaciones públicas: el nuevo perfil de la sociedad, las nuevas demandas, los nuevos actores colectivos, la complejidad, la interdependencia y el carácter multidisciplinario que presentan en general los problemas públicos; requiere la adopción de prácticas adecuadas para la planificación y gestión de políticas públicas en escenarios cambiantes con nuevos modelos y tecnologías de gestión, que integren políticas, programas y proyectos en un entramado de objetivos e intereses comunes sociales e institucionales.

Recogiendo los principales temas y debates de estos cambios acontecidos a nivel de gobierno, la gestión estatal y las relaciones Estado-sociedad, el programa de la asignatura Administración Pública II fue actualizado en el año 2016. El análisis de políticas públicas combina una revisión de los enfoques conceptuales más influyentes en la disciplina, aportando herramientas analíticas necesarias para

entender y valorar críticamente los factores involucrados en la definición, adopción y evaluación con ejemplos de políticas concretas.

En esta lógica uno de los requisitos es un trabajo final integrador centrado en el estudio de casos concretos de políticas, así como la aplicabilidad de las herramientas y conceptos expuesto: análisis seguimiento y exposición de una acción de gobierno; búsqueda de documentación sobre las políticas públicas elegidas aplicando los conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a los casos específicos; debate sobre las distintas fases de las políticas públicas sectoriales analizadas, aplicando las herramientas y conocimientos adquiridos en el desarrollo del curso.

El método del trabajo integrador en el análisis de políticas públicas

La cátedra de Administración Pública II comienza en el año 2016 en un proceso de reorganización y redefinición tanto de contenidos, como ya fue expresado, como de metodologías y prácticas pedagógicas, volviendo a cobrar importancia la realización de un trabajo de investigación sobre políticas públicas, teniendo como eje el marco conceptual brindado por el enfoque de análisis en políticas públicas.

En términos generales, la metodología relacionada a estos trabajos de investigación estaba relacionada con un abordaje tradicional orientado a la presentación y descripción de una temática o política pública, que era elegida libremente por el alumnado.

En este marco de situación se comienza a realizar un replanteo de esta metodología, de forma tal de resaltar en los trabajos de investigación aquellas cuestiones sustantivas que contribuyan a la comprensión, reconocimiento y apropiación crítica de los factores conceptuales y herramientas involucradas en la perspectiva del enfoque de análisis en políticas públicas.

En este sentido, lo que interesa abordar son los programas o políticas singulares, pero no tanto por su condición de tal, por su valor intrínseco o la inquietud personal de conocer una experiencia en particular; sino que se apunta a desarrollar estudios de caso desde una perspectiva instrumental.

Así, el abordaje de una política singular tiene sentido porque permite la comprensión y abordaje de un cuerpo de conocimientos teóricos y herramientas metodológicas.

Siguiendo a Barzelay y Cortázar Velarde (2004), en un abordaje de caso instrumental, “la inquietud de quien investiga va más allá del valor intrínseco de la experiencia, pero también requiere del análisis de la misma para poder generar conocimiento y aprendizaje sobre preguntas o temas que permitan desarrollar un cuerpo sistemático de conocimiento profesional” (p. 8). Por lo tanto, se decide utilizar este marco de investigación, donde la política singular no es la finalidad de la misma, sino un medio o instrumento para contribuir a abordar un campo de conocimiento, en este caso, el de las políticas públicas.

Trabajo final de integración ciclo 2019

Durante el curso 2019, en el marco conceptual de análisis de las políticas públicas, se desarrolló como caso de estudio “Las políticas urbano-territoriales en la provincia de Buenos Aires” abordando las siguientes temáticas:

- Mercado de suelos
- Entramado de actores que caracteriza al subsistema de política de suelo, su lógica de actuación, y su articulación compleja y conflictiva
- Competencia por el suelo disponible en la periferia
- Papel del marco legal y las políticas públicas en la lógica de funcionamiento actual
- Disputas por la apropiación del espacio urbano

- Organizaciones de la sociedad civil
- Acciones vinculadas a la divulgación, educación, preservación y ordenamiento urbano
- Acciones de concientización y educación ambiental
- Los conflictos ambientales como focos de disputa

Actividades preparatorias

Hacia el momento de la finalización del curso correspondiente al año 2018, en el marco de la cátedra se comenzó a analizar la posibilidad de introducir cambios metodológicos tanto en la forma de evaluar como en los aspectos pedagógicos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente tendiendo a aquellas cuestiones que permitan utilizar la metodología de estudios de casos, por lo que se comenzó a realizar contactos con diferentes áreas y docentes de la Facultad que tuvieran competencias y experiencia en la materia.

De las consultas y la incipiente búsqueda bibliográfica realizada, se optó por plantear un esquema de trabajo que permita el estudio de una temática predeterminada en el marco del esquema de análisis del ciclo de las políticas públicas, a partir de un abordaje diseñado y organizado desde la cátedra como un caso de estudio.

Así, durante el segundo semestre de 2018 se realizaron seminarios internos para el fortalecimiento del equipo de la cátedra, búsqueda de bibliografía y normativa, antecedentes de investigación en la región capital y provincia de Buenos Aires; lecturas y discusiones grupales, con el fin de seleccionar la temática, precisar la metodología, establecer un cronograma y coordinar las acciones.

Paralelamente se iniciaron contactos con los actores institucionales vinculados al desarrollo: Instituto de Investigaciones Administrativas y Secretaría Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas, Consejo Social UNLP y Departamento de Geografía Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Plan de trabajo. Problemas actores y agenda en la gestión del territorio de la provincia de Buenos Aires

¿Por qué el tema? Porque existen importantes antecedentes de los integrantes de la cátedra en la temática desde distintas perspectivas:

- Proyecto de Investigación. Integrante del Proyecto H598 “Urbanismo privado y gestión del suelo sobre humedales de la cuenca baja del río Luján” FaHCE.
- Publicación “Actores y agenda en la gestión el territorio de la cuenca baja del rio Lujan”. *Revista Geograficando* FaHCE2016.
- Beca Lincoln Institute of Land Policy curso de actualización para docentes “Gestión de Instrumentos Base Suelo de Financiamiento para el Desarrollo Urbano en América Latina”, Lima, Perú 2018.
- Formación académica. Participación como Docente/ Maestrando en Maestría en Políticas de Desarrollo FaHCE.
- Trabajo profesional en áreas de gestión sectoriales específicas de la provincia de Buenos Aires.

También se presenta interés en su análisis ya que la actual organización del territorio metropolitano de Buenos Aires muestra un escenario regional signado por contrastes entre el norte y el sur, donde el eje norte fue el gran receptor de la inversión extranjera directa y de todas las inversiones orientadas a captar rentas inmobiliarias y por procesos de diferenciación intrametropolitanos visibles en la alternancia, sin mediaciones, de urbanizaciones cerradas para hogares de altos ingresos con asentamientos populares.

Las políticas públicas implementadas han contribuido en gran medida a la valorización diferencial del suelo a través de las normativas de usos del suelo, de las obras públicas, de proyectos promovidos o mediante acciones de modificación de la distribución espacial de accesibilidad, generando mayores desigualdades socio-espaciales al interior de las ciudades.

Las dificultades de acceso al suelo para amplios sectores de la población, las dificultades para el acceso al crédito de la población de

bajos recursos, la consecuente necesidad de superarlas para asegurar el derecho a la vivienda y el desinterés del mercado inmobiliario en las áreas menos rentables, justifican la intervención del estado, mediante la adopción de políticas que tiendan a reincorporar al mercado un enorme patrimonio que en la práctica le está sustraído, principalmente en aquellos conglomerados que aún cuentan con un cierto *stock* disponible y que se hallan en situación de expansión.

Las presiones sobre el suelo urbano producto de, por un lado, la penuria de viviendas para los pobres y, por otro, las tendencias a la desconcentración de sectores medios y altos plantean la necesidad de un nuevo ciclo en la administración del uso del suelo, para el cual la Provincia y los municipios carecen por el momento de políticas globales.

Objetivo del trabajo

El objetivo general del caso es contribuir al análisis de las políticas públicas urbano territoriales a partir del estudio del impacto de su implementación en el mercado de suelo de la provincia de Buenos Aires.

En este esquema general se pretende que se pueda identificar en el marco conceptual del análisis de políticas públicas, los actores del subsistema de gestión del suelo, sus lógicas, intereses y relaciones conflictivas, y la conformación de la agenda en el proceso de transformación urbana y conformación del patrón de uso actual.

Se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los marcos legales a nivel nacional, provincial y local en materia de uso de suelo y ordenamiento territorial.
- Explicar las implicancias de la aplicación de la normativa y la puesta en práctica de las políticas en el comportamiento del mercado del suelo.

- Analizar las políticas públicas (lineamientos, directrices e instrumentos de planificación) aplicadas por la provincia y el área de estudio.
- Identificar los principales actores que operan en la elaboración de las políticas de tierras, así como sus lógicas de funcionamiento.
- Identificar líneas de acción posibles de aplicar y los estudios aún necesarios para poder elaborar e implementar políticas.

Esquema metodológico

En primer término, en el marco de la temática planteada, cada grupo conformado tenía que seleccionar una problemática en particular que satisfaga el requisito principal de ser una cuestión referida al uso y destino del suelo.

Para la orientación y seguimiento del caso se establecieron cuatro pasos analíticos, de forma tal de lograr un esquema ordenado de abordaje y análisis de la cuestión, que permita un avance constante y uniforme en el desarrollo del trabajo grupal.

Este esquema de pasos analíticos está organizado en base a un cronograma de actividades y es acompañado del abordaje en clase de las cuestiones conceptuales sobre el ciclo de las políticas públicas, el andamiaje normativo de partida, bibliografía básica sobre la temática, las clases dictadas por invitados especialistas en la materia y la tutoría semanal brindada por el cuerpo docente de la cátedra. A esto se le sumó una clase sobre aspectos de metodologías de investigación y la colaboración de los expertos invitados en algunas instancias de la tutoría, como también, una clase especial que implicó salida al campo.

Los pasos analíticos quedaron configurados de la siguiente forma:

1) Primer paso analítico.

Diagnóstico: reconstruir el contexto institucional, normativo, de gestión relacionado a la problemática.

2) Segundo paso analítico: Problema.

Definir el problema, cuáles son sus dimensiones o componentes; cuáles sus causas.

3) Tercer paso analítico: Actores.

a. Identificar los actores institucionales clave en el territorio.

b. Identificar los actores sociales y barriales, su dinámica y organización para que la situación social sea de interés público y parte del proceso de formación de la agenda del gobierno.

4) Cuarto paso analítico: Agenda.

Para contribuir al fortalecimiento de la articulación entre docencia, investigación y extensión la cátedra conto con la participación de referentes del Consejo Social UNLP, la Diplomatura en Producción Social Hábitat y Gestión Integral del territorio UNLP y el Instituto de Investigaciones Administrativas de la Facultad de Ciencias Económicas abordando desde este último lo referente a lineamientos de un trabajo de investigación.

Como actividad introductoria los integrantes de la Cátedra y los actores institucionales participantes realizaron una breve presentación de sus roles y el trabajo articulado en el desarrollo del caso de estudio.

A continuación, la Profesora Titular, Departamento de Geografía UNLP, Investigadora del Centro de Investigaciones Geográficas-IdIHCS (UNLP-CONICET) Mg. Patricia Pintos, presentó la temática del caso de estudio “Extractivismo inmobiliario en la cuenca del río Luján. Régimen urbano y expolio de bienes comunes de la naturaleza”.

La Directora de Instituto de Investigaciones Administrativas de la Facultad, expuso sobre lineamientos para elaborar un trabajo de investigación.

Entendiendo la intervención tutorial como fundamental en el proceso de desarrollo integral de los estudiantes universitarios, se desarrollaron jornadas con especialistas del Consejo Social y la Diplomatura que incluyeron recorrido por zonas estratégicas de la ciudad y la región capital: Plaza Moreno / Plaza. San Martin / Central Policía

/ Facultad de Humanidades / Barrio El Dique y trabajo en aula a través de abordajes conceptuales y tutorías en las temáticas identificadas por los grupos.

A partir de esta acción multidisciplinar e interdisciplinar los integrantes de la Cátedra dieron seguimiento a las temáticas seleccionadas por los equipos avanzando en los aspectos conceptuales específicos de cada uno de los trabajos grupales.

Esta última acción fue semanal, requiriéndose para cada encuentro un resumen de avance del trabajo realizado respecto a la consigna del paso analítico que se trate y un informe de lo que se tenía planificado realizar para la semana próxima. Esto se vio acompañado de una entrega parcial al final de cada paso analítico, hasta la presentación del trabajo en forma integral.

Logros y reflexiones finales

Como resultado de plantear una idea compartida, con la participación de diez tutores especialistas en distintas disciplinas y la articulación de ocho tutores de cátedra, seis equipos abordaron seis proyectos y presentaron trabajos a través del hilo conductor del análisis de políticas públicas, que dan cuenta de la complejidad de la problemática en nuestra región.

Las temáticas abordadas fueron las siguientes:

- “Políticas públicas e identidad de barrio. Consolidación de Villa Nueva (Berisso)”.
- “Canalización cuenca Arroyo El Gato. Construcción del problema público e ingreso en la agenda de gobierno”.
- “Destino y uso del espacio público. Disputa en la construcción de ciudad. Caso paso bajo nivel calles 1 y 32”.
- “Efectos de la aplicación de productos fitosanitarios en zonas periurbanas”.
- “Inundaciones en Punta Lara. Degradación ambiental”.

- “Saneamiento Arroyo El Gato. Relocalización de familias. Barrio El Mercadito”.

Desde el punto de vista docente, la experiencia resultó muy enriquecedora y logró, en función de la evaluación de los trabajos realizados², el objetivo general planteado al comienzo del curso, referido a que el alumnado pueda identificar en el marco conceptual del análisis de políticas públicas, los actores intervinientes, sus lógicas, intereses y relaciones conflictivas, y la conformación de la agenda, en este caso, en el proceso de transformación urbana y conformación del patrón de uso actual del suelo.

La selección de una temática en particular contribuyó al logro del objetivo ya que permitió compartir visiones sobre la misma desde perspectivas y situaciones muy diferentes, integrar y articular acciones con distintos actores de la vida universitaria y contribuir a que los participantes del curso concentraran su análisis en la identificación e integración de los conceptos teóricos en los aspectos sustantivos de la política y realidades sociales estudiadas.

Esta percepción es compartida en general por el alumnado. A partir de una encuesta realizada al finalizar el curso, se indagó sobre algunos aspectos en particular de este, de donde surge que el 90% de las personas que respondieron la encuesta entienden que el trabajo grupal es una buena herramienta para acercarse a la realidad y que resultó una experiencia enriquecedora:

“Una experiencia real y un acercamiento directo a los contenidos teóricos.”

“Creo que fue bueno para tener una mirada mucho más amplia a la hora de analizar el funcionamiento del Estado en cuanto autor y realizador de políticas públicas.”

² La evaluación del trabajo comprende tanto el producto final entregado, como así también las instancias previas de los avances de los pasos analíticos y una exposición final oral. Asimismo, la evaluación del curso se complementa con un examen escrito en términos tradicionales y una evaluación escrita domiciliaria al final del curso integradora de todos los aspectos abordados en el mismo.

“Aprendí cómo funcionan las políticas públicas en Argentina. Estuvo muy bueno ver plasmada la teoría en la realidad.”

Con respecto a la metodología de trabajo desarrollada, quedan algunos ajustes para realizar en vista de la experiencia recabada, principalmente en aquellas cuestiones de organización del cronograma de charlas y entregas de avance, ya que, al depender en muchos casos de la disponibilidad de tiempo de otras personas, no siempre se puede organizar en forma oportuna.

Es de destacar que el compromiso de los y las estudiantes con el trabajo no pasa en principio por su interés en lo que aquí se planteó como instrumental, sino por las cuestiones sustantivas y la realidad social que involucra e interpela. La temática predeterminedada y la metodología de tutorías permitió orientar su rol a una posición más de analistas de política pública que personas involucradas exclusivamente con la realidad analizada y allí se notó un gran esfuerzo y trabajo por parte del estudiantado.

Sin duda este esfuerzo conjunto y los resultados alcanzados servirán como inspiración para los próximos ciclos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1996) “Estudio Introductorio”. En Aguilar Villanueva, L. (Ed.) *Problemas políticos y Agenda de Gobierno*. México D.F.: Porrúa, pp. 15-74.
- Barzelay, M. y Cortazar Velarde J. C. (2004). Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C.
- Silva Quiroz, J. E. y Maturana Castillo, D. (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”. *Innovación Educativa* Vol. 17, N° 73, 2017.

ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: LAS POLÍTICAS URBANO-TERRITORIALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Un caso de tutoría grupal y acompañamiento de proyectos

MARÍA CELINA PIERGENTILI, MARTÍN NICOLÁS SOTIRU, MELINA LANDEA Y VALENTINA VÁZQUEZ

Resumen

En el marco de la materia Administración Pública II, comisión 2, durante el año 2019 se decidió desarrollar un enfoque de análisis de casos en conjunto con las clases teórico-prácticas, siendo la problemática general a estudiar las políticas urbano-territoriales en la provincia de Buenos Aires. La cátedra decidió realizar tutorías para acompañar a lxs alumnxs¹ en las investigaciones llevadas adelante. Cada grupo estudió situaciones singulares de distintos territorios, siendo el mayor desafío el que lxs alumnxs se adentraran en sus problemáticas como verdaderos analistas de políticas públicas.

¹ En función de que el lenguaje comúnmente utilizado invisibiliza a mujeres y otras identidades, para el presente trabajo se utilizará un lenguaje no sexista, reemplazando la “x” por la “o” y otras, según corresponda.

El estudio de las políticas urbano-territoriales en la provincia de Buenos Aires

Los problemas públicos vienen experimentando cambios en las últimas décadas. Las sociedades son cada vez más complejas, hay nuevos actores, nuevas temáticas que se entrelazan con otras cuestiones aún no resueltas, dando lugar a nuevas situaciones problemáticas que deben abordarse. La gestión de políticas públicas en este escenario requiere de nuevos modelos y tecnologías, de la mano de una transdisciplinariedad tal que permita abordar los conflictos no desde distintas miradas, sino combinando todas ellas.

El programa de la asignatura Administración Pública II fue actualizado en 2016, recogiendo los principales temas y debates de estos cambios acontecidos a nivel de gobierno, la gestión estatal y las relaciones Estado-sociedad. El análisis de políticas públicas es el pilar integrador de estas cuestiones: obliga a un primer análisis del Estado, el gobierno y la sociedad, para luego dar lugar al análisis pormenorizado de la intersección de estas tres esferas, cuyo resultado se expresa en una política pública concreta. ¿Por qué urbanizar en vez de trasladar? ¿Por qué un paso a nivel en vez de un soterramiento? ¿Cuáles son los límites para aplicar agroquímicos? Y así otros tantos complejos interrogantes son los que se pretende analizar.

La inclusión en el dictado de la materia de un trabajo final grupal (TFG) centrado en el estudio de políticas concretas y reales, así como la aplicabilidad de las herramientas y conceptos expuestos, fue una resultante de la actualización del programa y de la intención de que lxs alumnx comprendan acabadamente los contenidos de la asignatura. Para ello, lxs alumnx tendrían tareas como: realizar un análisis, seguimiento y exposición de una acción de gobierno; búsqueda de documentación y normativa sobre las políticas públicas elegidas; debate sobre las distintas fases de las políticas públicas sectoriales analizadas, aplicando las herramientas y conocimientos adquiridos en el desarrollo del curso.

Durante el curso 2019, bajo el marco conceptual de análisis de las políticas públicas, se desarrolló como caso de estudio “Las políticas urbano territoriales en la provincia de Buenos Aires” abordando temáticas de: mercado de suelos; entramado de actores que caracteriza al subsistema de política de suelo, su lógica de actuación y su articulación compleja y conflictiva; competencia por el suelo disponible en la periferia; papel del marco legal y las políticas públicas en la lógica de funcionamiento actual; disputas por la apropiación del espacio urbano; organizaciones de la sociedad civil; acciones vinculadas a la divulgación, educación, preservación y ordenamiento urbano; acciones de concientización y educación ambiental; conflictos ambientales como focos de disputa, etc.

Introducción a lxs alumnxs para el estudio de las políticas urbano-territoriales en la provincia de Buenos Aires

Al momento de introducir a lxs alumnxs en la temática, se tomaron varios caminos. Por un lado, prontamente en las clases se les dio dos textos: “La regularización jurídica de la villa 31-31 bis en un proceso integral de inclusión urbana” de Luciana Bercovich y otro de Iliana Mignaqui y Santiago Arias “Política fundaria y desarrollo urbano: Oportunidades y amenazas para la tierra vacante en Buenos Aires”. El objetivo de ambas lecturas fue que lxs alumnxs se empiecen a familiarizar con palabras claves de la temática, como, por ejemplo: acceso a la tierra; formas de producción de suelo, uso y apropiación del suelo urbano; informalidad urbana; código de planeamiento urbano; suelo urbano y rural; inclusión urbana; regularización urbana; modelos de ciudad; segregación socio-espacial; entre otros.

A la par de las discusiones en las clases y del desarrollo de los contenidos teóricos de la materia, se invitaba a lxs alumnxs a ir pensando sus propios temas de investigación. Durante el transcurso de

la cursada además se invitaron a exponer a referentes de varias de las temáticas que lxs alumnxs fueron manifestando, sumado a un recorrido con integrantes del Consejo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por varios lugares de la región.

Anteriormente, a lxs alumnxs, en la primera clase, se les solicitó que se organizarán en grupos de entre cuatro y seis integrantes, totalizando seis grupos en total. Se les dio libertad en cuanto a la elección del tema, siempre y cuando se mantuvieran dentro del marco de políticas de suelo. La contribución de lxs referentes antes señaladxs fue clave la elección del tema, dado que tres de los seis grupos eligieron una temática a partir de estos encuentros.

Desarrollo del trabajo integrador y monitoreo de las tutorías

Los seis grupos tenían un cronograma de entregas que debían ir cumpliendo, en vistas a la elaboración del trabajo final. Estas entregas eran las siguientes:

1. Primer paso analítico: Marco institucional y normativo general para los distintos niveles de gobierno, y específico de la problemática a abordar.

2. Segundo paso analítico: Definición de la situación socialmente problematizada y del problema a abordar.

3. Tercer paso analítico: Caracterización de actores involucrados directa e indirectamente en la problemática.

4. Cuarto paso analítico: Forma en la que se incluyó (la problemática) en la Agenda de Gobierno y presentación de soluciones implementadas (en caso de corresponder).

Pero, a medida que se avanzaba con la cursada, y a partir de las devoluciones y los avances de cada grupo, decidimos reemplazar la entrega 3 por la entrega 2, y viceversa. Luego se aclarará el porqué de este cambio en la secuencia de entregas parciales.

Para hacer un seguimiento personalizado de cada grupo, decidimos dividirnos en dos grupos de tutorías compuestos por un/a docente y dos ayudantxs, y cada grupo tendría tres grupos de alumnxs a cargo. A partir de esta división, lxs ayudantxs mantenían un diálogo fluido con su docente respectivx, de forma tal de unificar las recomendaciones para con lxs alumnxs.

Dentro del cronograma ya se habían preestablecido horas puntuales de tutorías, de manera de crear un espacio de diálogo para con los grupos. Allí, cada grupo se sentaba con sus tutorxs y se conversaban las dudas y consultas, se recomendaba bibliografía, se indicaba la apreciación de la cátedra con respecto a que se pretendía del TFG, entre otras cuestiones. Además, se sostenían comunicaciones mediante emails con respecto a los avances puntuales sobre lo que se iba escribiendo del TFG.

Para la primera entrega, nuestro propósito como ayudantxs fue orientar lo mejor posible a lxs alumnos sobre lo que tenían que hacer. En este punto, la política pública o situación problemática a estudiar aún era incipiente y no se pretendía que lxs alumnxs fueran precisxs, sino todo lo contrario, de tal forma que su búsqueda de normativa y del marco institucional-legal fuera lo más amplia posible. No queríamos que se centraran sólo en su problema, sino que pudieran explorar la normativa dictada por los distintos niveles de gobierno sobre la temática que les era de interés.

En tal sentido se lxs impulsó a relevar toda la normativa a nivel nacional, provincial y municipal que regulará en algún sentido a la utilización del suelo, para luego poder identificar qué instituciones, en cada nivel gubernamental, tenían la potestad de acción y como era la coordinación entre los distintos estratos gubernamentales. Explicarles desde cómo buscar hasta las diferencias entre leyes, decretos, códigos, fueron parte de nuestras tareas.

Al final de esta entrega todos los grupos de estudio tuvieron su primera aproximación a la temática identificando las distintas leyes que, en principio, regulan la utilización del suelo: Decreto Ley N°

8.912/77-Ordenamiento Urbano Territorial, Ley N° 14.449-Acceso Justo al Hábitat como las más generales, sumadas a las específicas de cada trabajo. Con este primer trabajo, además tuvieron una primera aproximación acerca de qué organismos gubernamentales se ocupan del desarrollo de políticas públicas para abordar la problemática que empezaron a delimitar como tema de estudio para el TFG.

Finalizada la entrega del primer trabajo, dialogando entre lxs integrantes de la cátedra vimos que varios grupos ya tenían un tema de estudio a grandes rasgos e iban identificando los actores que se relacionan con este, tanto públicos como privados. Pero, en cuanto a definición del problema observábamos varias complicaciones: imprecisiones o parcialidades para definir la situación problemática, falta de información acabada, discusiones internas acerca de cómo abordar la situación, entre otras situaciones.

De acuerdo a este diagnóstico, se decidió modificar la segunda entrega y que esta fuera acerca de los actores identificados, ya que consideramos que analizando antes cuál era la postura de los involucrados, traería mayores facilidades a los alumnxs para la definición de las problemáticas a abordar. De esta manera se decidió que en la tercera entrega se definiera la situación problemática, por lo que los intercambios con los grupos pasaron a enfocarse en la situación problemática: ¿Cuál era el conflicto? ¿Había conflicto? ¿Cómo se posicionaban los actores? ¿Qué conjunto de decisiones o acciones habían tomado estos? ¿En qué se basaban para defender sus discursos o tomas de posición?

Una cuestión particular que surgió aquí fue que dos de los grupos presentaron temáticas muy similares. Uno de los grupos estaba interesado en abordar la inundación acontecida en la Ciudad de La Plata en abril del 2013, mientras que otro de los grupos quería abordar la misma situación desde el análisis de la relocalización de las personas que residían en los márgenes del Arroyo el Gato.

Dicha superposición en las temáticas a presentar tuvo que ser tratada con ambos grupos en más de una oportunidad, siendo necesaria

nuestra intervención para delimitar claramente las áreas de estudio de cada grupo. La idea era que se complementen entre ambos grupos, pero al mismo tiempo buscando que diferenciarán claramente las problemáticas a abordar. De acuerdo a esto, la cátedra sugirió que uno de los grupos se encargará del análisis del plan hidráulico llevado a cabo para el ensanchamiento del Arroyo, mientras que el otro se centraría en analizar exclusivamente el plan de relocalización de la población.

Más allá de esta situación, durante el periodo previo a la presentación de la tercera entrega, cada grupo presentaba un avance bastante variado. Desde grupos bastante orientados, hasta otros que, a pesar de la abundante información que habían recopilado, no estaban conformes con lo que elaboraban. Nuestro seguimiento durante este período implicó un mayor involucramiento, dado que debíamos empaparnos de la temática de cada grupo como para poder orientarlos. Para ello debimos tener presente no sólo las entregas anteriores de cada grupo, sino leer bibliografía adicional del tema, buscar notas periodísticas coyunturales a la situación problemática e, incluso, reunirnos con los grupos por fuera del horario de clases.

En particular con los grupos que tenían las temáticas similares, se realizó un seguimiento continuo de ambos trabajos (tenían a las mismas tutoras) y se les solicitaba a los alumnos que fueran conversando entre ellos para darle a los trabajos un sentido de continuidad, mostrando cómo una política pública puede traer como consecuencia otra de igual complejidad.

En general, el desafío para esta entrega, desde nuestro lugar, era lograr que los alumnos se adentraran en sus problemáticas como verdaderos analistas de políticas públicas, donde la opinión personal no siempre es definitiva, sino sólo un punto de vista más entre otros igualmente válidos. Constantemente entre nosotros mismos nos preguntábamos cómo hacerlos reflexionar para que a partir de lo que venían estudiando y analizando (marco teórico y normativo) logran construir su propio objeto de estudio (la situación problemática),

y desde allí poder entender y reflexionar sobre los procesos políticos, sociales y culturales (entre otros) subyacentes al principal.

Finalizada la tercera entrega, los grupos ya se enfocaron directamente en el armado y presentación de la versión final del TFG, al que debían adicionar el análisis que correspondía al cuarto paso analítico. Aquí nuestra labor se orientó a la lectura de cómo se estaban desarrollando los trabajos escritos, aportando soluciones en cuanto a la forma de escritura y cómo hacer la exposición de la información, la importancia del citado de fuentes de información, entre otras sugerencias.

Sobre el cierre del cuatrimestre llegó la fecha de las presentaciones. La exposición de los TFG por parte de cada grupo superó ampliamente nuestras expectativas. Previamente, entre lxs tutorxs comentamos cómo llegaba cada grupo, habíamos intercambiado opiniones y destacado los puntos fuertes y débiles de cada trabajo como para hacer preguntas durante la exposición. Al cierre de cada presentación, observamos que lxs expositorxs, a partir de preguntas disparadoras nuestras y de sus propios compañerxs, alcanzaban conclusiones mejores y con mayor fundamentación que en los trabajos presentados, lo cual fue una grata sorpresa.

Esta diferenciación entre lo escrito y lo finalmente expuesto entendemos que responde a varios factores, pudo deberse tanto a que el armado de la presentación les obligó a ser más precisos y les llevó a una mayor reflexión de los temas, así como también pudo resultarles más sencillo expresarse mediante el diálogo, la discusión y el intercambio verbal que mediante la escritura.

Breve reflexión a modo de cierre

Consideramos que la realización del TFG fue enriquecedora para alumnxs, dado que pudieron aplicar los conceptos teóricos aprendidos a políticas concretas, así como también lo fue para nosotrxs acompañarlos durante todo el trayecto recorrido. Vimos a muchxs de

lxs alumnxS involucrarse con sus temáticas, entrevistando a actores, concurriendo a los territorios donde sucedían los conflictos, leyendo bibliografía usualmente ajena a la carrera, entre otras acciones, lo cual fue gratificante para nosotrxs como tutores.

A modo de autocrítica, creemos que nos costó como tutores explicar varias veces el lugar desde donde debían posicionarse lxs alumnxS para hacer el análisis de las políticas públicas, dado que muchas dudas se originaban en esta cuestión. Otro punto a mejorar es que muchas veces los intercambios entre tutorxs y grupos tenían a lxs mismxs interlocutorxs, lo que hace que parezca que esta persona es la que más está trabajando, aunque no necesariamente tiene que ser así. Por otro lado, no siempre pusimos en práctica dinámicas de participación entre todos los grupos (más allá de las dos instancias de exposiciones grupales que hubo) para que pudieran intercambiar sus avances y dificultades, lo cual podría haberles ayudado.

Reseñas de los Trabajos Finales Grupales

Grupo 1 - Políticas Públicas e Identidad de Barrio: Consolidación del barrio Villa Nueva

Integrantes: Bogue, Rocío Mariana; Casajús, Milagros; Guarre-ra, María Luz; Luque, Jonatan Javier; Santos, Melina.

El objetivo de este grupo era dar cuenta de cómo fue la formación y consolidación del barrio Villa Nueva ubicado en Berisso, y del papel que las políticas públicas jugaron en ese surgimiento. Para ello realizaron un estudio longitudinal que abarcaba desde la toma de estas tierras por lxs primerxs pobladorxs hasta la actualidad, señalando diferentes hitos históricos que impulsaron la consolidación de la identidad del barrio como tal.

En función de lo anterior, el grupo relacionó esta historia con el rol del Estado, buscando determinar si las políticas públicas que

se fueron implementando a lo largo de toda la existencia del barrio fueron realmente políticas planificadas y pensadas para fortalecer al barrio o, por el contrario, si fueron más bien respuestas parciales a demandas barriales, de forma tal de saldar momentáneamente ciertas necesidades sociales específicas.

En las conclusiones, el grupo reflexiona, principalmente, acerca de lo que significa la informalidad urbana, donde las personas marginales (para el mercado inmobiliario formal) se “ubican” al “costado” del trazado urbano, siendo responsabilidad del Estado la inclusión de estos “márgenes” a la ciudad, con todos los derechos que esto implica para estas personas.

Grupo 2 - Canalización de la Cuenca Arroyo del Gato

Integrantes: Aristi, Agustín; Angelini, Lucía Belén; Flores Palomo, Jessica Sheila; Herrera, Franco; Álvarez, Fernando Zacarías.

Tomando como punto de partida la inundación ocurrida el 2 de abril del 2013 en la Ciudad de La Plata, el foco central de análisis se basó en realizar una descripción de la política hidráulica implementada por el Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos entre los años 2013 y 2019. Para lograr esto, se identificaron las distintas etapas en la ejecución del plan que se desarrolló en la ciudad a lo largo del Arroyo del Gato con la finalidad lograr una mayor capacidad de transporte de los caudales originados en la cuenca.

Los alumnos pudieron identificar cómo los proyectos de políticas públicas se presentan para su aprobación en la Legislatura; cómo se llevan a cabo las licitaciones públicas para el desarrollo de los servicios necesarios; cómo se desarrollan las políticas públicas más palpables para los ciudadanos, aquellas que “se ven y se tocan”, que modifican el ritmo de vida de la ciudad (entre otras cosas), y qué consecuencias traen a aquellos sectores de la sociedad más vulnerables y desprotegidos.

Como conclusión el grupo pudo expresar su preocupación respecto a que como consecuencia de las obras desarrolladas gran parte de la población que residía en los márgenes del arroyo tuvo que ser relocalizada producto de la ampliación del cauce primario.

Las inquietudes planteadas por este grupo de estudio fueron continuadas por el Grupo 6, quien se centró en analizar los efectos de este plan hidráulico sobre quienes residían sobre los márgenes del arroyo.

Grupo 3 - Destino y uso del Espacio Público. Disputa generada sobre la construcción de la ciudad, en particular las obras que se llevan a cabo sobre la zona de 116 a 4 y desde 531 a 33, de Tolosa, y el impacto que tienen en la vida de los vecinos.

Integrantes: Binci, Agustina; Caraballo, Cinthia; Guardia, Micaela; Imperiali, Guido

La intención de este grupo fue aportar información sobre los conflictos que ocasionan las políticas públicas dirigidas al destino y uso del suelo, tomando el caso puntual de las obras realizadas en la zona entre 116 a 4 y desde 531 a 33 en Tolosa por el Estado Nacional con financiamiento internacional para la construcción de un paso bajo nivel.

Las obras desataron un conflicto entre lxs vecinxs, que se resisten a la obra y el Ministerio de Transporte de la Nación, promotor de estas. El grupo se concentró específicamente en el análisis de estos dos actores: por un lado, el Ministerio de Transporte identificó que con el paso bajo nivel solucionaba el embotellamiento en esa zona, producto del aumento de la frecuencia del Tren Roca; por otro lado, lxs vecinxs, reunidxs en asamblea, tenían una perspectiva más amplia y sostenían que las obras tenían un fuerte impacto ambiental por la tala de árboles, la desafectación zonas verdes, el reforzamiento de la división del barrio y por dar origen a nuevas complicaciones para la circulación de las personas que viven allí, por lo que su propuesta alternativa era soterrar ese tramo del recorrido del Tren Roca.

Lxs alumnxs concluyeron que había una inconsistencia entre el problema (y la solución) que leía el gobierno con respecto al problema (y, por consiguiente, la solución) que plantean lxs vecinxs. El Ministerio de Transporte no involucró a lxs vecinxs en la decisión de una política pública que afecta su territorio, en función del derecho que tienen lxs ciudadanxs sobre su hábitat cotidiano. Por lo tanto, la lectura del problema por parte del Ministerio tuvo deficiencias en su estructuración y puede que, a partir de la negociación y el consenso, se pudiera haber arribado a una solución que atendiera las problemáticas planteadas.

Grupo 4 - Efectos de la aplicación de agroquímicos en zonas periurbanas

Integrantes: Coria, Juan José; Cellerino, Matías; Güi, Flaviana; Pérez Bonadé, Mararena; Sueiro, Emanuel

Este grupo hizo foco en su trabajo en las tensiones que surgen a partir de la utilización de agroquímicos sobre lo que se conoce como “zonas periurbanas” dentro de los límites de la Provincia de Buenos Aires. Para ello indagaron el marco normativo respectivo, cuyo alcance abarca desde el ordenamiento urbano hasta el uso de agroquímicos dentro de las zonas periurbanas, como así también realizaron entrevistas a un grupo de funcionarios públicos con amplios conocimientos en el tema.

Para lxs alumnxs, que la zona periurbana no sea demarcada claramente por los municipios, sumado a que la aplicación de agroquímicos se asocie a externalidades negativas para un sector de la población y para el medioambiente, pero a la vez el uso de estos sea defendido por quienes por su utilización se benefician económicamente, exige una respuesta del Estado.

En el trabajo se reconoce varias normativas que atienden el uso de agroquímicos, pero esta no es aplicada correctamente ni es respetada tampoco por los aplicadores, sumada a la deficiencia en el

señalamiento de las zonas periurbanas. Es por ello que, concluye el grupo, modificaciones que se orienten hacia buenas prácticas en la aplicación de fitosanitarios, con mejores controles y políticas activas de los municipios podrían llevar a una disminución y/o resolución del conflicto.

Grupo 5 - Uso del suelo en Punta Lara ante el problema de inundaciones.

Integrantes: Corvalán, Mercedes; Feysulaj, Mora; Layun, María Paula; López Muro, Federico.

Este grupo decidió ahondar en las políticas de ordenamiento territorial aplicadas en la localidad de Punta Lara analizando la degradación del medio ambiente y la vulnerabilidad de los habitantes de la zona con el riesgo de inundación.

A lo largo de su análisis pudieron identificar las problemáticas que definen la degradación ambiental y las políticas que el Municipio de Ensenada está aplicando actualmente asociadas al uso del suelo y al ordenamiento territorial, con los instrumentos de planificación vigentes (enmarcados en la legislación provincial) para concluir que la ocupación residencial en áreas particularmente vulnerables a causa del riesgo hídrico es una problemática verificable en la localidad.

A pesar de la investigación que realizaron a través de la normativa municipal y de los planes de acción informados por el Municipio, no pudieron identificar acciones concretas por parte del área responsable para resolver o modificar el riesgo de inundación de las zonas afectadas.

Grupo 6 - Barrio Nuevo

Integrantes: Achaval, Lucía; Benitez, Nadia; Gómez Pino, Germán; Herrera Casartelli, Mariana.

El punto focal de este trabajo se centró en el análisis del acceso justo al hábitat como un derecho constitucional, por lo que lxs alumnxs

podieron identificar cuál fue el “Plan de Construcción de Viviendas e Infraestructura” desarrollado por el Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires, para la relocalización de la población en el predio destinado para ser el “Barrio Nuevo”.

Se analizaron las instancias de planificación del proyecto, coordinación con el Plan Hidráulico, ubicación de las familias a trasladar, financiamiento para la construcción de viviendas, coordinación entre distintos niveles gubernamentales (Nación, Provincia, Municipio), entre otros aspectos.

Lo interesante de este trabajo fue que lxs alumnxs pudieron reflexionar respecto a cómo es tratada la problemática habitacional en la actualidad. Algunas de esas reflexiones fueron:

- “...No tuvo como principal objetivo el de promover una política habitacional activa a través de la ejecución de programas orientados a satisfacer la demanda de los sectores que no tienen acceso al mercado inmobiliario, sino que fue a raíz de la obstrucción que representaban dichas personas para la obra hidráulica...”
- “...Las relocalizaciones dan lugar a modificaciones socioculturales, son procesos que obligan a las personas a abandonar el hogar, su comunidad y su entorno social y natural, y estos definen el marco habitual para el desarrollo de su vida cotidiana.”
- “...El no tener en cuenta la infraestructura urbana y social puede contribuir a acentuar la segregación socio-urbana por sobre la integración social, habilitando a las personas el acceso a un techo, pero no a un hábitat...”

Referencias bibliográficas

Aguilar Villanueva, L. (1996). “Estudio Introductorio”. En Aguilar Villanueva, L. (Ed.) *Problemas políticos y Agenda de Gobierno*. México D.F.: Porrúa, pp. 15-74.

- Reese, E. (2006). “La situación actual de la gestión urbana y la agenda de las ciudades en la Argentina”. *Medio Ambiente y Urbanización*, 6, pp. 3-22.
- Segura, R. (2012). “Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata” *Rev Quid*, 16, n2. FCS-UBA. Buenos Aires
- Silva Quiroz, J. E. y Maturana Castillo, D. (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”. *Innovación Educativa* Vol. 17, N° 73, 2017.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA MATERIA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN

EMILIO ZAIDMAN Y DIEGO A. TORRES BORDA

Resumen

El presente documento describe la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos en la materia Tecnología Informática y Sistemas de Información para la Dirección. Con esta actividad, se persigue que los alumnos puedan llevar a la práctica conceptos aprendidos durante el desarrollo teórico de la cursada. Entendemos que, al tratarse la administración en general y la asignatura en particular de una disciplina proyectual, el desarrollo de un proyecto durante la cursada es una herramienta única para poder llevar a un plano práctico –de hacer–, lo que normalmente se desarrolla sólo en un plano teórico –el saber–. Como se describirá, se pone especial énfasis a las instancias de evaluación de los proyectos con el objetivo de lograr una evaluación continua e integral. Se intenta así propiciar una participación activa de los alumnos en la evaluación de sus propios trabajos, aunque sin renunciar por esto a los roles docentes que tanto los tutores

como el resto del cuerpo docente de la cátedra desempeña (Mazzeo & Romano, 2007).

El proyecto

Con el propósito de potenciar algunos de los objetivos de la materia descriptos en el plan de estudio, los alumnos deben llevar a cabo el estudio y formulación de un proyecto, aportando una solución con la incorporación de tecnología informática y sistemas de información en una organización real y verificable.

En particular, los objetivos definidos en el Plan de Estudio que se pretenden potenciar con la realización de la actividad son:

- Valorar la información y su tecnología asociada como potenciales medios para obtener ventajas competitivas.
- Conocer y aplicar las metodologías, técnicas y herramientas relacionadas con la gestión de proyectos, con utilización de tecnología informática y sistemas de información.
- Comprender el valor agregado y pertinencia de la actividad del Licenciado en Administración en el campo de la tecnología informática y sistemas de información, cualquiera fuese su función en las organizaciones y el impacto ético y social consecuente.

Asimismo, y debido a la creciente popularidad y gran impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos sobre el aprendizaje de los alumnos (a partir de ahora, ABP), entendemos que se trata de una experiencia enriquecedora, por cuanto permite a los alumnos poner en práctica conceptos aprendidos en clase, para la resolución de problemas reales.

De acuerdo con José M. Sánchez (2014), “En el ABP los alumnos persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, establecen conclusiones, exponen sus resultados a otros, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final”.

El desarrollo del estudio y formulación del proyecto se lleva a cabo en equipos conformados por hasta cinco integrantes. Los grupos se arman al inicio de la cursada, y se les permite a los alumnos elegir sus compañeros/as.

Tutorías

Cada equipo tiene, durante todo el semestre, el acompañamiento de un tutor, quien realiza el apoyo técnico y seguimiento del proyecto. La cátedra cuenta actualmente con siete tutores (ayudantes diplomados y adscriptos), los cuales reciben una capacitación continua tanto en temas teóricos como en el acompañamiento del proyecto.

Una vez definidos los grupos, a cada uno se le asigna un tutor, quien los guiará durante toda la cursada. Para esto, se dispone de una hora semanal de encuentros presenciales entre el tutor y su grupo, además de encuentros virtuales en función de la demanda de los grupos (usualmente, por Skype o Hangouts). Tal como se describe más adelante, son los tutores los responsables del seguimiento y evaluación de los avances grupales, de acuerdo con un cronograma definido con anterioridad.

Rúbrica del Proyecto

Al inicio del semestre, se difunde y explica la rúbrica del proyecto, que contiene el detalle de sus etapas, así como los entregables esperables para cada una de las fases. La metodología utilizada se basa en conceptos de metodologías ágiles para la gestión de proyectos, con la utilización de “artefactos” propios de las técnicas Scrum (Palacio, 2007)

El estudio y formulación incluye tres partes:

- 1. Introducción:** durante la cual se realiza un diagnóstico de la organización y se seleccionan los problemas u oportunidades que

puedan ser resueltos utilizando tecnologías y sistemas de información.

Parte I

Introducción

Deben seleccionar un problema u oportunidad en una organización, que pueda ser resuelto utilizando Tecnologías y Sistemas de Información.

Se esperan los siguientes entregables en esta etapa del proyecto:

- Descripción de la organización, misión, visión, producto o servicio que presta, etc.
- Uso de la tecnología en la actualidad
- Definición del problema: identificación del problema, situación actual y deseada, restricciones definidas por el cliente
- Justificación: ¿por qué es importante el problema? Verificar aspectos cuantificables del problema detectado
- Análisis estratégico. Se pueden usar alternativamente el análisis FODA y/o el análisis de las fuerzas de Porter)
- Descripción de la propuesta, explicación conceptual

(la entrega I debe ser de hasta 5 páginas, sin contar figuras y gráficos)

Ilustración 1 – Proyecto Parte I (Fuente: elaboración propia)

2. Diseño marco de la solución: en esta fase del trabajo se espera que el equipo profundice en el entendimiento del problema a resolver, identifique todos los actores relevantes, detecte los actuales dolores y diseñe una primera versión de la solución ideal. Sobre la solución ideal definida se trabaja para definir el MVP (mínimo producto viable, por sus siglas en inglés) y sus futuros *releases* como *roadmap* de la solución.

Parte II

Diseño marco de la solución

En esta fase del trabajo se espera que el equipo profundice en el entendimiento del problema a resolver, identifique todos los actores relevantes, detecte los actuales dolores y diseñe una primera versión de la solución ideal. Sobre la solución ideal definida se trabaja para definir el MVP y sus futuros releases como roadmap de la solución.

Entregables de esta etapa:

- Mapa de actores
- Personas
- Journey Map
- Blueprint
- MVP (mínimo producto valorable)
- User Story Map

Sobre la definición del MVP se procede a evaluar la factibilidad técnica, económica y operacional y profundizar el relevamiento.

- Relevamiento de requerimientos
Describa las técnicas utilizadas para relevar requerimientos. ¿De quién/es se recolectaron datos? Si se utilizaron entrevistas y/o cuestionarios, proveer transcripciones/copias de éstos. Proveer copia de cualquier otro documento consultado y relevado durante el proceso de determinación de requerimientos.

- Analice los requerimientos utilizando el siguiente formato:

ID del requerimiento	Descripción del requerimiento	¿Quién proveyó el requerimiento?	Funcional o No Funcional

- Adicionalmente, se pueden utilizar Diagramas de Flujos de Datos y Diagramas de Casos de Uso para la especificación funcional

(la entrega II debe ser de hasta 5 páginas, sin contar figuras y gráficos)

Ilustración 2 – Proyecto Parte II (Fuente: elaboración propia)

- 3. Propuesta técnica y económica del proyecto:** en esta etapa se elabora una propuesta técnica y económica del proyecto a implementar. En la propuesta técnica se incluye el alcance, tiempos del proyecto y todas las consideraciones de implementación. En la propuesta económica se incluyen los costos.

Parte III

En esta etapa se elabora una propuesta técnica y económica del proyecto a implementar. En la propuesta técnica se incluye el alcance, tiempos del proyecto y todas las consideraciones de implementación.

En la propuesta económica se incluyen los costos del proyecto.

Propuesta técnica

Introducción

- Objetivos del cliente
- Situación actual
- Propuesta de solución

Solución:

- Definición de requerimiento
- Detalle de la solución
- Alcance del proyecto

Ejecución del Proyecto

- Metodología y enfoque de desarrollo
- Roles y Organigrama
- Modelo de comunicación
- Plan de trabajo
- Entregables

Gestión del Proyecto

- Factores de éxito
- Responsabilidades
- Supuestos
- Riesgos

(la entrega III debe ser de hasta 7 páginas, sin contar figuras y gráficos)

Anexo del proyecto

- Anexo A: Aspectos Metodológicos
- Anexo B: Licenciamiento y HW requerido
- Anexo C: Detalle de Funcionalidades y características técnicas del producto
- Anexo D: Seguridad Informática
- Anexo E: Control de Cambios

Un proyecto típico tiene alrededor de 25 páginas incluyendo figuras y gráficos.

Ilustración 3 – Proyecto Parte III (Fuente: elaboración propia)

Evaluación del proyecto

De acuerdo con José M. Sanchez (2014), “la evaluación de los proyectos es uno de sus aspectos más complejos puesto que debe demostrar la adquisición de habilidades y destrezas y no sólo la memorización de contenidos” (p. 3). Entendemos que la evaluación es el elemento

central de toda la actividad y, por tanto, no puede tratarse de una instancia única ni unilateral. En consecuencia, hemos planificado una serie de evaluaciones a lo largo del semestre, de manera de apuntar a una evaluación integral no sólo del producto final, sino del recorrido desde el inicio y el cumplimiento de las distintas etapas de este.

En resumen, se planifica la evaluación del proyecto de cada grupo en función de cuatro instancias interdependientes:

- Evaluación de los avances – entregables (según las etapas del proyecto descritas en la rúbrica)
- Evaluación del Informe Final
- Evaluación de la Exposición
- Evaluación oral en un Coloquio

A continuación, se detalla cada una de estas instancias.

Avances – entregables

Cada una de las etapas descritas en el punto anterior configuran una entrega parcial e incremental.

Los tutores de la cátedra realizan un apoyo técnico en el desarrollo de cada etapa del proyecto, y al finalizar cada una de las mismas realizan una evaluación, emitiendo una devolución formal de los puntos fuertes y débiles, así como aquellos a modificar en las siguientes instancias.

Informe final

Luego de producida la tercera entrega, el equipo de alumnos debe producir un “informe final”, el cual también será evaluado por el tutor a cargo.

Tal como se indica en la rúbrica del proyecto, el informe final consta de hasta 25 páginas (incluyendo figuras y gráficos). En esta

instancia, se evalúa tanto el producto final como las mejoras realizadas sobre los entregables parciales, en función de las propuestas oportunamente presentadas por los tutores a cargo.

Exposición del proyecto

Luego de evaluado el informe final, el equipo debe exponer la solución ante el sponsor, así como el resto de la clase. Cada grupo dispone de 20 minutos para la exposición, luego del cual se pueden hacer hasta tres preguntas. Si bien la intención es que la estructura de la presentación sea libre, dado que los proyectos son de distinta naturaleza y se persigue que cada exposición grafique de la forma más original el proyecto, se establecen algunas pautas generales:

- Se recomienda no dedicar más de 5 minutos al diagnóstico, y enfocar la exposición en la solución encontrada.
- Se recomiendan entre dos y tres expositores máximo.

Como material de soporte, los grupos disponen de los mismos recursos áulicos utilizados por los docentes (pizarra, proyector y notebook). Con lo cual, pueden opcionalmente acercar el tipo de archivo que elijan para dar soporte a la presentación.

Dicha exposición es evaluada por todo el cuerpo docente y por los mismos compañeros, en función de una Planilla de Evaluación que se entrega al inicio de las exposiciones, y cuya copia figura más abajo.

Durante la exposición de los equipos, tanto los tutores como los demás equipos evalúan la misma. Al finalizar la actividad, estas evaluaciones son ponderadas y su calificación forma parte de la calificación final del proyecto.

TISI 2019 - Evaluación de las Exposiciones

GRUPO:	De 0 a 10	Comentarios
1	Diagnóstico. Están correctamente identificados los problemas/opportunidades? Aquellos de naturaleza cuantificable, están razonablemente expuestos en estos términos?	
2	El Objetivo y Alcance ¿son consistentes con el diagnóstico? ¿Apuntan a solucionar el problema?	
3	La solución propuesta ¿es pertinente para cubrir las necesidades y limitaciones de la organización y para las necesidades de los patrocinantes del proyecto	
4	Costo ¿es viable para la organización?	
5	¿Se han identificado los sistemas del contexto? ¿se ha analizado la interacción con los sistemas del contexto en tanto impacto e intercambio de información?	
6	Es coherente el diseño del proyecto en su conjunto?	
7	¿El plan de implementación es claro y práctico? ¿El Plan de implantación contempla razonablemente todos los aspectos?	
8	¿Los tiempos de implantación son adecuados a la complejidad del proyecto y de la organización? ¿Son correctamente identificados los responsables, las tareas y aquellas actividades críticas para su aprobación?	
9	Conocimiento de la organización	
NOTA FINAL		

Ilustración 4 - Planilla de evaluación de las exposiciones (Fuente: elaboración propia)

Coloquio

Finalmente, cada grupo de alumnos debe defender el proyecto ante el cuerpo docente de la materia. A diferencia de la exposición, en esta instancia la óptica será más técnica ya que se evaluará, entre otros, el uso de la metodología para el desarrollo e implementación del proyecto.

Si bien la estructura general es libre, se espera que durante el coloquio se expongan los siguientes temas:

- Herramientas utilizadas para el diagnóstico de la situación
- Foco en la solución, más allá del sistema elegido o a desarrollar
- En caso de que se trate de un sistema preplaneado: metodología para su selección, explicitando los requerimientos funcionales y no funcionales, y otros factores que se consideraron para su elección
- En caso de que se trate de un desarrollo a medida: especificaciones técnicas del proveedor, requerimientos funcionales y no funcionales propuestos, presupuesto del proveedor detallando al menos cantidad de horas de desarrollo, test, etc.
- Detalle del MVP y de los artefactos utilizados durante el desarrollo del proyecto
- Metodología elegida para la implementación (estructurada o **ágil**): criterios de decisión y detalles de la implementación

Esta información está contenida en un documento que sirve de guía para los coloquios y que se difunde en AU24 al inicio del semestre.

Referencias bibliográficas

- Mazzeo, C., & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las DISCIPLINAS PROYECTUALES*. Buenos Aires: Nobuko.
- Palacio, J. (2007). *Flexibilidad con Scrum*. Navegapolis.

Sanchez, J. M. (2014). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje*. Disponible en: http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

COSTOS PARA LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA. CONSULTORÍA ENFOCADA A EMPRENDEDORES SOCIALES

MARÍA PAZ AUDE, AYELÉN CRUZ BRRAS, ALEJANDRA QUINTO,
LUCÍA LABARRAZ, VIRGINIA MAYDANA, MARIO PASSO
Y ROMINA SAULLO

Haciendo un poco de historia...

En el año 1905 la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) inicia actividades de extensión y en el año 1907 Joaquín V. González, como Presidente de esa Universidad, inaugura las Conferencias de Extensión Universitaria y señala la importancia de

la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente, de tal manera que lo que hasta ahora había sido una labor voluntaria, espontánea, de las corporaciones docentes, como en Oxford, Cambridge, Harvard, Pensilvania, Columbia, y otras, aquí se recogía su experiencia ya bastante completa y sistematizada y se herejía resueltamente en una función permanente.

(Recuperado de: <http://extensionunr.edu.ar/congresoextensionrosario2014-historiadelaextension.htm>).

Por lo tanto, en la UNLP desde sus inicios la extensión universitaria formó parte, junto a la docencia y la investigación, de sus tres pilares fundantes. El concepto de extensión por aquellos años suponía que la vanguardia, representada en los intelectuales librepensadores, llevaba la verdad a los sectores obreros y comunidad en general, en un proyecto de suma confianza en el valor de la educación y su vinculación con el progreso social.

El proceso de “jerarquización” de la extensión empieza a partir de la reforma del estatuto de la Universidad en el año 2008. En el artículo 17° del Capítulo III se establece que

la Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, no docente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas.

Como respuesta a este proceso de jerarquización de la extensión, las políticas implementadas por la UNLP abarcan desde los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU), la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) y la creación de Consejo Social, como

claras representaciones de la resignificación de las prácticas de extensión universitaria enmarcadas en un nuevo rol que la universidad debe ocupar en la sociedad actual.

Respecto a la EUO, la Universidad Nacional de La Plata ha definido como una de sus prioridades el aporte de conocimientos en la búsqueda de mejores condiciones sociales de los grupos socialmente desfavorecidos. Desde esta perspectiva, la UNLP a través de la Escuela Universitaria de Oficios propone aportar un espacio educativo para la inclusión laboral, a través de la capacitación en oficios artesanales e industriales destinados a personas de todas las edades, y atendiendo a las situaciones particulares de escolarización y trabajo previos.

La EUO y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas

Si bien la EUO cuenta con una metodología de trabajo bien definida, desde el año 2012, la misma comenzó a articular con la Secretaría de Extensión Universitaria de Facultad de Ciencias Económicas (FCE) para fortalecer el abordaje de temáticas relacionadas a la inserción laboral. En este sentido, se llevaron adelante algunas actividades esporádicas en distintos cursos principalmente sobre cálculo de los costos. Pero dado que la demanda de estas intervenciones fue aumentando año a año, desde el año 2016 se formalizan estas actividades en el marco del Proyecto de Extensión: “Herramientas para mi oficio: Costos y presupuestos para gestionar mi emprendimiento”, el cual consiste principalmente en ciclos de talleres teórico-prácticos dentro de los cronogramas de clases de los cursos, para reforzar las temáticas relacionadas a los costos y presupuestos para los oficios dictados. Estos talleres tienen como objetivo brindar herramientas y estrategias propias de las ciencias de la gestión para trabajar temas referidos al desarrollo y puesta en marcha de los emprendimientos.

Actualmente, además de los estudiantes de los distintos cursos de oficios, son destinatarios del proyecto de extensión los feriantes del “Paseo de la Economía Social y Solidaria (PESyS)”, el cual funciona los viernes en la entrada del Rectorado y depende directamente del Consejo Social de la UNLP. Estos feriantes, durante el año 2017, han manifestado en varias oportunidades la necesidad de poder ser asistidos para poder realizar principalmente el armado de presupuestos.

Y dadas las características comunes de los destinatarios del proyecto (ya sea aprender un oficio o formar parte del PESyS) para mejorar su calidad de vida y la de su familia y alejarse de la situación de pobreza, desigualdad y exclusión en la que se encuentran inmersos, se los puede caracterizar como *emprendedores de la economía popular y solidaria* que, como plantea Coraggio (2005), son entendidos como aquellas personas que llevan adelante emprendimientos que tienen como objetivo la reproducción ampliada de la vida de los miembros de unidades domésticas, grupos y comunidades, quienes a partir de estrategias económicas quedan por fuera de la lógica tradicional de relación asalariada.

A pesar de las restricciones estructurales que condicionan el desarrollo de la economía popular (inestabilidad laboral, dificultades tributarias, acceso restringido al financiamiento, entre otros) es fundamental en este marco desarrollar estrategias de fortalecimiento socio-productivo que apunten a dar respuestas innovadoras a aspectos asociados a la generación de trabajo, al desarrollo de capacidades técnicas y a la mejora de la productividad. Es decir, estos emprendimientos sociales, dado su carácter no lucrativo, sus estrategias de gestión colectiva y su apoyo en las redes territoriales, requieren propuestas diferenciadas a las herramientas de gestión tradicionales. Y en este sentido el proyecto de extensión busca poder acompañarlos en la puesta en marcha de sus emprendimientos.

De la extensión a la academia

Los docentes y adscriptos que dirigen y llevan adelante el proyecto de extensión “Herramientas para mi oficio” forman parte, en su mayoría, de la Cátedra Costos para la gestión. Los mismos promueven que estudiantes avanzados y recientes graduados sean quienes asistan en la planificación y ejecución de los talleres. Es decir, ofrecer una oportunidad para que los estudiantes universitarios complementen su formación académica con una experiencia en territorio dentro de un marco institucional y de manera organizada concientizar sobre problemas contemporáneos de nuestra sociedad.

Además, se fomenta que estas experiencias puedan ser llevadas al aula y nutran el dictado de las clases de grado.

En este sentido se realizó en diciembre del año 2018 una propuesta de seminario de grado, según la ordenanza N° 108 de la Facultad, el cual fue ejecutado durante el primer semestre del año 2019. Los seminarios de grado son propuestas optativas para los estudiantes, los cuales deben cursar y aprobar uno de ellos para poder obtener su título profesional. Estos seminarios tienen como objetivo principal profundizar la formación de grado. Como requisito mínimo para poder acceder a ellos es necesario contar con 23 materias aprobadas, lo que presenta el 70% aproximadamente de la carrera.

En el caso del mencionado seminario, se priorizaron cupos solamente para los estudiantes de la carrera de Contador Público y se estableció como requisito especial tener la cursada aprobada de la cátedra Costos para la Gestión. Para poder llevarse adelante, es necesario que se inscriban al menos 10 alumnos, y en este caso se anotaron 31 estudiantes, siendo uno de los seminarios con más inscriptos del primer semestre.

Principalmente, en el seminario se buscó integrar la experiencia del proyecto de extensión con los conceptos brindados en la cátedra de Costos para la Gestión. De este modo, el principal objetivo del seminario consiste en formar a los estudiantes para que puedan

asesorar en el cálculo de costos y armado de presupuestos a los emprendedores de la economía social, solidaria y popular, enmarcados en los dispositivos de Extensión de la UNLP (específicamente de la Escuela Universitaria de Oficios y del Paseo de la Economía Social y Solidaria).

Para esto fue necesario coordinar reuniones con las referentes de la EUO como así también del Paseo, Carolina y Sol respectivamente, para poder entrevistar a las emprendedoras. Dado que se formaron seis grupos en el Seminario, se seleccionaron los casos a trabajar: cinco feriantes actuales del Paseo: Solange, Carmen, Juliana, Zulema y Mónica y una egresada de la EUO, Josefa.

En las distintas clases del seminario, no sólo se profundizó en la formación académica de los estudiantes, sino también se hizo hincapié en el desenvolvimiento de las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, resolución de obstáculos, manejo de herramientas propias de la disciplina y en la exposición grupal.

Además, la realización de las clases del curso se desarrolló con mucho interés en las temáticas propuestas con mucha participación de los estudiantes y el equipo docente se comprometió intensamente con cada caso.

La propuesta de valor que confeccionaron los alumnos, a través de la identificación de las problemáticas por medio del diagnóstico participativo con las emprendedoras, los enriqueció, al igual que en el intercambio de experiencias y saberes. Fue una experiencia realmente productiva tanto para alumnos como para las emprendedoras.

Dentro de los objetivos secundarios, el seminario se propuso fomentar el voluntariado y la formación extensionista de los estudiantes. En este sentido, a partir de los intercambios entre las emprendedoras, una de ellas, Solange del Paseo de la ESyS, comentó a uno de los grupos que estaba preocupada porque en el club de su barrio, FIDE (al cual su hijo asiste a jugar al fútbol) estaban faltando los alimentos para la merienda. En ese sentido, una de las alumnas, Eugenia, se comunicó con el equipo docente para comentar la situación

y lo que estaban pensando con su grupo. Rápidamente se lanzó una Colecta para colaborar desde la Secretaría de Extensión y las mismas fueron llevadas directamente por Eugenia, sus compañeras de grupo y algunos docentes al club el sábado 01/06 del 2019. De esta forma, se da cuenta de que esta acción, que no estaba programada en el curso, permitió que los estudiantes se acerquen a una realidad que no conocían.

Y, en línea con esto, el seminario permitió que tanto los estudiantes como los docentes sigamos reconociendo la potencialidad de las herramientas de esta cátedra, poniendo en práctica los conceptos que se estudian en la carrera a disposición de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Conclusiones

Los distintos cambios que surgen en la sociedad actual plantean un gran desafío por delante. Por lo que es necesario pensar a las funciones de la universidad de forma integrada y articulada, para poder dar respuestas a las problemáticas de la realidad y, principalmente, para formar estudiantes y futuros profesionales con compromiso social.

Como vimos a lo largo del proyecto de extensión, aún queda mucho camino por recorrer respecto a la articulación de las funciones de la Universidad, de todos modos, el Seminario de grado presentado en este trabajo, da cuenta de que la integralidad es posible. Y si bien el rol de la gestión universitaria es fundamental para fomentar políticas en este sentido, resulta fundamental el compromiso de sus docentes, investigadores, extensionistas y estudiantes, con una mirada crítica y reflexiva sobre los cambios contextuales.

Por último, y no menor, el interés de estos 31 estudiantes de transitar este espacio y haberse movilizadado e interiorizado con las experiencias de las emprendedoras en el último tramo de la carre-

ra, personalmente nos demuestra que el objetivo del Seminario está cumplido.

Pensar nuestra Universidad es imaginarla en el mundo, en el país y en su región, aportando a sus desarrollos, enseñando, produciendo, transfiriendo y compartiendo conocimientos e integrándose a la sociedad que la compone y de la que forma parte y se nutre, contribuyendo con su pensamiento crítico y propositivo, capaz de incidir mediante la formulación de respuestas alternativas, en los cambios sociales necesarios. (Tauber, 2016, p. 9)

Referencias bibliográficas

- Coraggio, J. L. (2005). “Desarrollo regional, espacio local y economía social”. Versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario Internacional “Las regiones del Siglo XXI. Entre la globalización y la democracia local”.
- Drago, N. (2016). *Extensión universitaria y economía social. El Paseo de Economía Social y Solidaria de la UNLP*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Material del curso: “Hacer Saber: Hacia una metodología de las prácticas universitarias integrales”.
- Página web de Extensión Universitaria de la UNLP: <https://unlp.edu.ar/extension>
- Proyecto de Extensión: “Herramientas para mi oficio: Costos y Presupuestos para gestionar mi emprendimiento”.
- Tauber, F. (2016). *Pensar la universidad 2. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022*.
- (2017). “La Universidad Nacional de la Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo”. *Revista de extensión universitaria*, 7, pp. 132-143.

Tommasino, H y otros (2010). “De la extensión a las prácticas integrales”. En: *Hacia la Reforma Universitaria = 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

LA UTILIZACIÓN DE SIMULADORES DE NEGOCIOS COMO MEDIO PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO MEDIANTE LA TOMA DE DECISIONES EMPRESARIAS

ANÍBAL CUETO Y ALFREDO TRONCOSO

Resumen

Desde el año 2010, en el marco de la cátedra de Dirección y Gestión Empresarial de la carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, nos propusimos elaborar una metodología para el dictado de la materia que tenía como objetivo primordial ubicar a los alumnos en una situación de aprendizaje donde puedan vivenciar el ejercicio de la profesión de manera práctica mediante distintas herramientas que le permitan consolidar todos los contenidos aprendidos durante la carrera. Es necesario destacar que esta materia es del segundo cuatrimestre de quinto año y la gran mayoría de los estudiantes estarán buscando su graduación mediante la aprobación de la misma.

El alumno llega a esta instancia con una sumatoria de conocimientos sobre teorías y procesos acumulados durante su carrera, y, como decimos en la clase de bienvenida, traen bajo el brazo una “caja llena de herramientas” para afrontar la realidad en el ámbito laboral.

Es ahora entonces el momento de enfrentarse a la realidad, cada vez más compleja, y poder comprender el desafío que enfrentan y desarrollar la capacidad de, mediante el análisis de la situación, elegir de esa caja de herramientas la más adecuada para solucionar el problema que enfrenten de manera eficiente y bajo los principios de la ética y la responsabilidad profesional

Para ello desarrollamos un proceso de aprendizaje de dificultad creciente donde el alumno se encuentra situado frente a situaciones reales y en las que deba desarrollar su pensamiento crítico, la creatividad y pueda también desarrollar el rol de líder mediante su participación en el equipo de trabajo que ha conformado para transitar esta experiencia integradora.

Metodología

La metodología se basa en un enfoque pedagógico de tipo integrador mediante el cual los alumnos se verán expuestos a situaciones de toma de decisiones que pretenden simular la realidad y el contexto que los rodeará en su ejercicio profesional, a través de la participación en una situación cuasi-real de dirección de una empresa, donde se deben definir estrategias para las cinco áreas típicas de toda organización (recursos humanos, producción, finanzas, *marketing* y ventas) mediante de la utilización de un modelo de simulación de negocios *online*, “el CESIM”, y la resolución y debate de casos de negocio basados en hechos reales, donde podrán poner en práctica los conocimientos previamente aprendidos, como se mencionó anteriormente.

En adición a esta metodología enfocada en la práctica y la aplicación de conocimientos teóricos, la materia también incluye un recorrido por el marco conceptual de las distintas temáticas vinculadas al ejercicio profesional atravesadas durante todo su paso por la facultad mediante la realización de exámenes tipo “*multiple choice*” y presentación oral de distintas temáticas donde se promueve la búsqueda

y comparación de las diferentes teorías aplicables a cada una de las cinco funciones directivas enumeradas anteriormente.

Simuladores de negocios

Marco teórico

Los simuladores de negocios (o simuladores de empresas) son una herramienta utilizada en el proceso de aprendizaje de manera complementaria al dictado de las clases teóricas y prácticas de manera tradicional. Los mismos se encuentran actualmente muy difundidos en el ámbito de la educación de grado y posgrado, pero tienen su origen en la década del 50 en los Estados Unidos, en el marco de la Asociación Americana de Administración y fue denominado “Top Management Decision Simulation” y fue luego la Universidad de Washington la primera en implementarlo en cursos de administración.

Desde allí hasta el presente, y junto con el desarrollo de las computadoras, han surgido innumerables juegos de simulación que van desde programas residentes hasta plataformas *online* con versiones gratuitas y de pago.

Si bien el uso de esta herramienta está difundido tanto entre empresarios, emprendedores, estudiantes de grado y de posgrado o maestría, claro está que los estudiantes de administración (preferentemente con estudios avanzados) son los más beneficiados dado su recorrido académico.

Un simulador de negocios se puede definir como un modelo representativo de las operaciones de una empresa de un mundo real. Es una herramienta dinámica de formación, útil para el desarrollo académico de los estudiantes, ya que les permite comprender de una manera más clara su papel como futuros profesionales, teniendo la oportunidad de poner en práctica muchos de los conocimientos

adquiridos durante su preparación académica sobre diversas áreas (Ruiz Valdez y Ruiz Tapia, 2013).

Con la utilización del simulador se pueden desarrollar diversas competencias como la concentración, capacidad de análisis e interpretación de la información, describir procedimientos para lograr objetivos, desarrollar la creatividad y estrategias de pensamiento, descubrir irregularidades mediante la experimentación, hacer inferencias, ensamblar datos aislados, hacer analogías, suponer conclusión requerida y aplicar los resultados a casos más complejos o nuevos contextos (Ruiz Valdez y Ruiz Tapia, 2013).

Nuestra experiencia

El programa de estudios de la materia Dirección y Gestión empresarial abarca temas tales como, teoría de la decisión, administración estratégica, gestión comercial, producción (operaciones), finanzas, recursos humanos, gobierno corporativo y responsabilidad social empresaria, principalmente.

En ese marco, se recurre a distintas formas de abordar el ejercicio práctico de las funciones clásicas inherentes a la administración de una empresa, siendo el juego de simulación empresarial la principal herramienta que nos permite integrar todos los conocimientos en un entorno de aprendizaje, dinámico y complejo, logrando la motivación de los alumnos y las alumnas dada la facilidad de la utilización y la cercanía con la realidad que el ejercicio profesional les presentará una vez graduados.

Adicionalmente las clases se complementan con desarrollo de temas teóricos y clases donde se ejercitan los conceptos fundamentales de la carrera mediante la resolución de casos de negocios que son mayormente utilizados en carreras de posgrado pero que cada vez más se ven en aulas de grado.

Otro de los objetivos que tenemos es desarrollar las habilidades de liderazgo mediante el trabajo en equipos. Los alumnos desde el inicio de la cursada se dividen en comisiones de aproximadamente 25 participantes (3 o 4 dependiendo de la cantidad de alumnos que cursan cada año) divididos en equipos de no más de 5 integrantes para evitar el riesgo definido en la teoría del “*free rider*” (el problema del polizón).

En términos generales la cursada se desarrolla en 32 clases, donde aproximadamente se destinan un 30% a tratamiento de temas teóricos, otro 30% a resolución de casos de negocios y un 40% al juego de simulación.

Respecto al juego de simulación en particular (CESIM es el software utilizado), las jornadas se dividen entre una clase especial donde se explica el funcionamiento del juego en sí mismo, clases donde los alumnos trabajan en el desarrollo de la estrategia empresarial elegida, otras donde exponen el plan de negocios en distintas instancias (plan inicial, intermedio y resultados finales) y una en particular, la más valorada por los alumnos, donde las decisiones se toman en tres oportunidades “contrarreloj” exponiendo al alumnado a una situación cuasi real de la vida profesional.

Este entorno “libre de riesgo” permite al alumno experimentar el rol del licenciado en administración como líder de organizaciones y/o directores de áreas clave, mediante el análisis de problemas, la toma de decisiones y la evaluación posterior (cuantitativa y cualitativamente) de los resultados obtenidos como consecuencia de las estrategias implementadas.

Otro factor importante para destacar es la posibilidad de analizar el negocio dentro de una industria/mercado (llamado “universo”) donde se logran comprender y entender la evolución del negocio como consecuencia de las decisiones tomadas dentro de equipo, como directivos, y, tal como pasa en la vida real, afectadas e impactadas por las acciones llevadas a cabo por las otras empresas (otros equipos) que participan dentro de ese micro-entorno competitivo.

Si bien la cantidad de rondas (decisión-resultados-análisis-control de gestión-presentación de resultados) ha ido variando con el correr de los años, en la actualidad se “juegan” doce (12) instancias.

El proceso comienza con una presentación formal de la herramienta en una clase de tipo magistral y dos jugadas de práctica, para que los alumnos se familiaricen con el uso del sistema.

Luego desarrollan el plan estratégico para ocho períodos y lo presentan al cuerpo docente. Al finalizar las cuatro primeras rondas presentan un estado de situación y la confirmación o reformulación del mapa estratégico trazado.

Lo mismo se repite al finalizar la ronda ocho.

Hasta aquí todas las instancias de toma de decisiones y procesamiento de resultados se realiza fuera del ámbito de la facultad.

A continuación, en dos clases presenciales, se desarrollan cuatro jugadas más, las últimas del juego, en dos clases presenciales.

Finalmente, los alumnos exponen oralmente ante todos sus compañeros, el plan estratégico inicial, los resultados obtenidos y los planes futuros para los próximos cuatro años.

Dentro de la extensa lista de temáticas abordadas se pueden destacar:

Plan de negocios y Estrategia Presupuestos, Control de Gestión Planificación de la producción, Estrategias de ventas y *marketing*, Contratación de personal, Inversión en investigación de mercados y Análisis de Estados Contables, entre otros.

La posibilidad de jugar con un software en base web, le permite a su vez al alumno ejercitarse en horarios fuera del aula y de acuerdo a las posibilidades de los integrantes del equipo.

Cabe destacar que, si bien se premian los resultados obtenidos, el objetivo es que los alumnos puedan ejercitar las funciones directivas y el proceso de toma de decisiones independientemente del éxito o fracaso de la estrategia seleccionada. Esto quiere decir que lo más importante del proceso de aprendizaje radica en la posibilidad de simular la dinámica de un mercado, tomando decisiones y evaluando

los resultados. Por lo tanto, lo que evalúa es la capacidad de los alumnos para utilizar las herramientas técnicas y teóricas disponibles, la manera en que interpretan los resultados y la capacidad para corregir los desvíos detectados.

Conclusión

Como todo modelo, una de las ventajas de la utilización de estos juegos de simulación radica en brindar a los alumnos y alumnas la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en su recorrido académico, ejercitar el proceso de toma de decisiones, el trabajo en equipo y el liderazgo de los mismos, mediante el análisis de situaciones complejas representadas por un reducido conjunto de variables y en un entorno donde el costo del aprendizaje es muy bajo, considerando principalmente que las consecuencias de posibles errores están reducidas sólo al juego.

Durante el desarrollo de este proceso de aprendizaje se pone en práctica, adicionalmente, el proceso de planeamiento estratégico en su conjunto, incluyendo la definición de estrategias, su implementación y control. Es por esto que su uso está tan difundido en todo el mundo y tiene tan buena aceptación por parte de los que tienen la posibilidad de experimentarlo.

Desde el año 2010, primer año en el que utilizamos el simulador en la cátedra, hasta el 2018, hemos tenido seiscientos ochenta y un alumnos (681), con un promedio simple de 76 alumnos por año.

Durante todos esos años y de manera sistemática, hemos realizado encuestas a todos los alumnos al finalizar la cursada abarcando distintos aspectos de la metodología, donde dos de las preguntas se refieren en particular a la estructura y la herramienta (ambas preguntas de tipo cerradas) y una tercera pregunta abierta sobre la utilidad del CESIM y los beneficios percibidos.

- Estructura General de la materia

- Facilidad para utilizar la herramienta
- Opinión sobre el juego de simulación

Los resultados muestran (respectivamente) que:

Cerca del 85% considera que la estructura general de la materia “superó sus expectativas”. Aproximadamente el 75% consideró que la herramienta es “fácil” de entender y utilizar.

Y alrededor del 80% de los comentarios, en cuanto al juego en particular, fueron positivos y alentadores como para seguir utilizando la herramienta

Referencias bibliográficas

- Ruíz Valdés, S. y Ruiz Tapia, J. (2013). “Uso del simulador de negocios como herramienta para el aprendizaje en alumnos de educación superior de la U.A.E.M. M. A.” En: *Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática*. Año 2. No. 3, pp. 101-121.
- Cueto, A. (2017). “La enseñanza de administración a través de simuladores de empresas”. En: *Memorias de las 1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Links de interés: www.cesim.com/es/home

LEER, HABLAR, EXPRESARSE: LAS PRÁCTICAS ESCRITURALES Y ORALES EN EL TRANCURSO DE LA MATERIA HISTORIA Y AGENDA GEOPOLÍTICA

JOSEFINA MALLO, MARÍA LUCILA SALESSI
Y VIRGINIA SAHORES AVALÍS

Introducción

La asignatura se propone ofrecer a los estudiantes de la Licenciatura en Turismo un abordaje sistemático de distintas problemáticas y temas relacionados con el fenómeno turístico, prestando particular atención a la producción de diferentes teorías que acompañaron su surgimiento y sus transformaciones entre mediados del siglo XVII y comienzos del siglo XXI. El curso de Historia y Agenda Geopolítica corresponde al segundo semestre del tercer año de la carrera.

Los objetivos pedagógicos y su metodología, por lo tanto, estarán orientados no solamente a la comprobación del manejo de los contenidos establecidos, sino también, y principalmente, a la adquisición de las herramientas analíticas pertinentes para el estudio de la agenda turística.

Este propósito será alcanzado a partir del análisis de los documentos históricos y actuales, generados tanto por organismos locales, nacionales y multilaterales como por organizaciones profesionales y

actores específicos en el proceso de la construcción de la agenda turística. Este análisis implica la necesaria contextualización de los documentos en el debate académico, a partir de la ejecución de trabajos que involucran el proceso de deconstrucción de los temas de agenda involucrados.

La currícula, en consecuencia, se estructura alrededor de tres ejes con el objetivo de permitir la apropiación de estas herramientas, centrándose en los espacios y problemáticas presentes en cada uno, su construcción histórica y las actualidades resultantes:

- la práctica del viaje, entre el viajero y el turista;
- las prácticas de la construcción de la agenda;
- las relaciones entre lo local y lo global.

El primero de estos ejes se centrará en la construcción histórica de los agentes sociales, tanto del turista como de la comunidad receptora. Los documentos relacionados con este eje, por lo tanto, son de índole diversa. Se trabajarán sobre documentos escritos, como relatos de viajes, guías de viajes, mapas y folletos, y propaganda turística a partir de los cuales se analizarán elementos discursivos evidentes y latentes, objetivos de emisión y público destinatario de los mismos.

El segundo de estos ejes hará hincapié en los procesos de la construcción de la agenda, teniendo en cuenta las distintas maneras en que el Estado articula necesidades, demandas y expectativas de las comunidades involucradas, así como lineamientos generales de gobierno y políticas públicas. Asimismo, se pondrá énfasis en el proceso de internacionalización de la agenda turística, el proceso de conformación de organismos internacionales interesados en el tema y la recepción de sus lineamientos a nivel local y regional. En este eje, las fuentes documentales con las que se trabajará se tratan de guías emanadas desde distintas organizaciones con el objetivo de reconstruir la emergencia de estas articulaciones tanto en el nivel de las estrategias, planes y políticas, el nivel de las planificaciones y coordinaciones intersectoriales, y la implementación y ejecución de dichas políticas, tanto en su construcción histórica como en el análisis de casos pun-

tuales a través de los cuales se puedan criticar resultados y evaluar el peso de los distintos agentes.

El tercer eje propone un análisis sobre lo global y lo local en tanto maneras de relacionar no solamente las articulaciones entre Estado y organismos multilaterales sino también la incorporación de temas cuyas problemáticas trascienden el ámbito nacional. En este sentido, además de construir conceptos como *glocal*, se tratarán problemas de la agenda turística que implican la relación con agentes, asociaciones y organismos con relaciones indirectas con este fenómeno turístico, entre otros (movilidades, seguridad y terrorismo vinculados a la geopolítica del turismo internacional, economías colaborativas, destinos turísticos inteligentes, saturación turística [*overtourism*] la discapacidad, el narcotráfico, la trata de personas). A partir de estas líneas argumentales se trabajarán documentos de distinta índole, tanto de organizaciones profesionales como de organismos nacionales e internacionales, relacionándolos con la emergencia en agendas más amplias por medio de noticias periodísticas, la frecuencia de su tratamiento en los ámbitos académicos y en manifestaciones sociales pertinentes al ámbito turístico como procesos identitarios, fiestas o manifestaciones artísticas. El análisis discursivo y la crítica de las fuentes serán las herramientas privilegiadas en este eje.

Estos ejes, como evidencian las distintas fuentes mencionadas de manera genérica, son transversales a los contenidos de la materia. A lo largo de la materia se espera la consolidación de estas herramientas críticas cuya concreción se realizará por medio de distintos trabajos que permitirán asimismo la evaluación de los contenidos desarrollados a lo largo del curso. Concomitantemente a la adquisición de estas herramientas, se espera que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicacionales para el ámbito académico, por lo cual las evaluaciones tanto de contenido como de la adecuación de las herramientas propuestas para los distintos análisis se ejecutarán por medio de cuatro trabajos escritos y dos exposiciones orales, tanto en instancias de grupo como individuales.

Las prácticas escriturales que se les propondrán a los alumnos implican también un desafío doble. Por un lado, la multiplicidad de autores posibles en una materia que suele tener por promedio ochenta alumnos que cursan la totalidad de la materia plantea una cuestión logística en cuanto al volumen de documentos generados. Durante el desarrollo previo a la entrega de los trabajos se desarrollarán comentarios de los textos que los alumnos habrán tenido que leer obligatoriamente para el desarrollo de dichos trabajos, por medio de intervenciones docentes que propugnarán lecturas ajustadas de los mismos. En la instancia de producción escrita se espera un nivel de abstracción y generalización mayor: solicitan establecer relaciones entre textos y autores, entre la bibliografía y el desarrollo fundamentado de las opiniones del alumno. También la forma de organizar los textos será un tema abordado desde la cátedra como central en el proceso de evaluación de los alumnos. Siguiendo los lineamientos generales presentados por Carlino (2005) en su ya conocidos textos, se tratará de promover la aceptación y superación por parte de los alumnos de las dificultades inherentes a la escritura académica: la dificultad para escribir teniendo en cuenta la audiencia a la cual se dirigen, en segundo lugar el proceso de escribir como modo de transformar el conocimiento al poner en juego los niveles retóricos y semánticos de los textos por ellos producidos de forma profundamente imbricada con lo ya expuesto la necesidad de una revisión profunda del texto producido y la posibilidad de reescribir como una manera de consolidar los conocimientos y, por último, el proceso de escritura como parte del proceso de creación autónoma de conocimiento, incentivando la escritura desde el comienzo de la cursada.

La relación entre el proceso de escritura y de lectura pensadas como práctica docente de la materia se corresponde también con la adquisición o refuerzo de habilidades informacionales (Grillo, 2003). Estas serán promovidas y su desarrollo será también considerado una de las herramientas de análisis. La posibilidad de internalizar criterios de búsqueda de bibliografía, de catalogar tipos documentales, de

conocer las distintas herramientas de acceso a los mismos son fundamentales para poder elaborar una experiencia autónoma de lectura de documentos y heterodoxa en la organización de los conocimientos alcanzados.

En definitiva, el proceso es entendido por el cuerpo docente como un proceso social y situado. En este contexto, seguimos la propuesta de Guzmán-Simón y García (2015), quienes sostienen que:

Por último, el concepto “alfabetización académica” incorpora a la “socialización académica” elementos relacionados tanto con la adquisición de dicha competencia como con el modelo de desarrollo curricular y las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución educativa, con el fin de dar respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos en un contexto. Es, por tanto, un proceso de alfabetización situada que requiere de estrategias de aprendizaje particulares y que no suele ser adquirida de forma natural por el hecho de estar en un contexto universitario concreto. (p. 5)

Las prácticas específicas

En el contexto anteriormente señalado, el problema es encarado desde múltiples desarrollos a la vez. En primer término, durante las primeras tres clases de los teóricos, se estimula la lectura crítica, proponiendo a los alumnos, en el módulo agenda, la escritura de breves ejercicios de interpretación que no superen una página, controlado por la profesora Salessi. Al mismo tiempo, en el módulo historia, se abordan los distintos problemas de los tipos textuales, a la par que se discuten los contenidos que presentan. Por medio de estas actividades se espera poder *desacralizar* los textos abordados, promoviendo la lectura crítica y la expresión de dudas o expectativas insatisfechas

por medio de los textos. Asimismo, se procura que internalicen ciertas acciones concomitantes con la lectura académica, en principio el recurso a las lecturas paralelas solicitando la explicación de datos necesarios para el texto que no fueron aportados por las docentes y, como consigna constante, la necesidad de tener datos mínimos de los autores, como campo de desarrollo de su trabajo teórico y un mínimo recorrido de su cv. Durante el siguiente mes la mecánica sufre un ligero cambio, porque la crítica se centra en las fuentes de información, proveyendo durante las clases de ambos módulos a los alumnos de fuentes de información de diverso tipo (periódicos, música, obras de arte, propaganda, estadísticas o ensayos breves, principalmente) que ponen en entredicho las tesis principales de los autores analizados, y se les solicita que debatan la pertinencia de las mismas y como afecta a la información elaborada por los autores presentados.

Al mismo tiempo, se desarrollan en el módulo de actividades áulicas discusiones de casos de estudio sobre problemáticas actuales del turismo por medio de bibliografía específica y la lectura de fuentes emanadas de organismos públicos e internacionales, con el objetivo de que desarrollen un informe de consultoría. El trabajo en este módulo se realiza grupalmente, de manera que la expresión y el consenso deben realizarse tanto en el plano oral como en el escrito. Este primer trabajo tiene también la primera evaluación, que es la presentación oral de los resultados alcanzados por el grupo.

La segunda parte de la cursada supone una mayor autonomía por parte de los alumnos. En esta etapa se trabaja principalmente la proalimentación sobre los textos a evaluar a fin de cátedra, con una retroalimentación general por parte de cuerpo docente (Guzmán Simón y García, 2015). Una parte importante a esta altura del curso supone la posibilidad de conceptualización y crítica por parte del alumnado, que se realiza en distintas instancias.

En las prácticas áulicas, se aborda el problema de la conceptualización por medio de prácticas lúdicas, siendo el más efectivo el juego del Tabú, en el cual los alumnos deben poder describir el proceso de

incorporación de las clases trabajadoras en las prácticas turísticas, en particular durante el primer peronismo, sin mencionar ciertos grupos de palabras con las que suelen estar asociados, como turismo social, peronismo, turismo sindical y turismo de masas. Asimismo, redactan un informe crítico de la bibliografía en forma grupal, que será evaluado con otro 25% de la nota total.

En los módulos teóricos, se complejiza la lectura a partir de una crítica del modelo de sistema turístico entendido como la relación entre el Estado, la comunidad local y los inversores privados a través de casos en los cuales no son tan claras estas diferenciaciones. Se construye la disidencia a partir de estudios de casos concretos relacionados con la Agenda 2030, la sustentabilidad y los acuerdos internacionales, por un lado, la seguridad de los pasajeros y los destinos, por el otro, y las economías colaborativas, en último lugar, a partir de la crítica de documentos de organismos internacionales en el módulo de agenda. La crítica es elaborada en clase y en conjunto, y es este resultado la base con la que se elaboran las preguntas de los parciales. En el módulo historia se presentan autores con visiones contrapuestas sobre la construcción histórica de ciertos problemas comunes al espacio latinoamericano, principalmente el papel de los pueblos originarios como comunidades locales y la inclusión de nuevos sujetos (mujeres, personas con discapacidad, religiones no convencionales, entre otros) a la agenda turística. En estos casos, la proalimentación se da por medio del debate de los alcances teóricos, que son una herramienta fundamental en la escritura académica y que muchas veces es dejada de lado por la formalidad de la escritura misma.

Finalmente, las instancias de evaluación de la parte teórica de la materia suponen un trabajo escrito en forma presencial, en el módulo agenda, durante el que tienen que responder a una serie de planteos de las problemáticas analizadas a partir de la crítica de las fuentes que han sido provistas a lo largo del curso, y a las que pueden acudir durante el parcial, siendo la dificultad que mayormente se presenta un desbalance en cuanto a la carga teórica con la que se resuelven los

ejercicios frente a la información fáctica presentada en las fuentes de información.

Por otro lado, se solicita la redacción de un informe bibliográfico sobre un tema desarrollado en el módulo historia en el que se pongan en relación los textos obligatorios proporcionados por la cátedra y al menos un texto provisto por los alumnos, quienes deben justificar su relación con el debate. También tienen que incluir una fuente a este informe, que puede ser de cualquiera de las tipologías analizadas durante todos los módulos.

Esta última tarea suele ser la que presenta mayores dificultades, y que es resuelta después de comentarios de retroalimentación personalizados (recuperatorio de la evaluación parcial). Entre los errores más comunes, suelen incorporar a las fuentes considerándolas en el mismo plano discursivo que los textos teóricos, confundiendo argumentación con hipótesis, no explorar la totalidad de la bibliografía y, sobre todo, no desarrollar una posición personal sobre el debate.

A modo de reflexión final

En síntesis, el proceso de conformación de prácticas de lectura, oralidad y escritura académica que se promueven durante la materia se ven plasmadas en distintas instancias a lo largo del curso, con el objetivo de promover que el proceso de incorporación de conceptos y teorías propios de la materia sean entendidas como un trabajo que se desarrolla al mismo tiempo dentro y fuera del aula, con un trabajo por parte del alumno de lectura y reflexión que será socializado en distintas instancias.

En este sentido, la capacidad de conceptualización y de síntesis, así como la diferenciación entre teorización, argumentación y ejemplos suelen ser un problema presente a lo largo de la materia, que se ve fuertemente reflejado en las instancias específicas de evaluación.

De la misma manera, el desarrollo de instancias de elaboración grupal parece atentar en gran parte de quienes participan en las expresiones autónomas que son solicitadas a lo largo de la cursada, ya que el consenso del grupo parece primar sobre las posiciones personales que, al ser alentadas, pueden ser sostenidas en un contexto de colaboración académica

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327
- (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Grillo, M. C. (2003). “El trabajo en las bibliotecas (digitales): experiencias como docente e investigadora, en La información digital: uso e impacto en la enseñanza y la investigación”. 1ra. Jornada sobre la biblioteca digital universitaria, Buenos Aires.
- Guzmán Simón, F., & García Jiménez, E. (2015). “La evaluación de la alfabetización académica”. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21 (1).

IMPRESIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN Y EL DICTADO DE UN CURSO SEMIPRESENCIAL: UNA EXPERIENCIA EN LA FCE-UNLP

EUGENIA BASILE, JOAQUÍN COLEFF Y CAMILO RUBBINI

Introducción

En las últimas dos décadas se han producido desarrollos significativos en acceso y calidad de tecnologías de comunicación e información (TICs)¹. Estos cambios han revitalizado iniciativas de educación a distancia, en particular de aquellas que hacen uso extensivo de comunicación *online*, permitiendo a docentes y alumnos interactuar en nuevas formas (McDonald and Postle, 1999). Una de las ventajas atribuidas al uso de tecnologías TICs en educación superior virtual, es la mejora en las oportunidades de acceso de poblaciones tradicionalmente subrepresentadas. Así, Eastmond (1998) destaca su importancia en la educación de adultos. En la misma línea, vemos en iniciativas que utilizan estas nuevas tecnologías en educación superior, puesto que brindan la oportunidad de facilitar el acceso de estudian-

¹ Ejemplos de tecnologías desarrolladas en este periodo y utilizadas en nuestro curso semipresencial son: Moodle (2002), Skype (2003), Vimeo (2007), Iphone (2007), Whatsapp (2009), Instagram (2010) and Ipad (2010).

tes “no tradicionales” que, por ejemplo, ingresan (o vuelven) a la universidad luego de varios años de completar el secundario, trabajan, se ocupan de sus familias, o poseen alguna discapacidad.

La creciente utilización de nuevas TICs en educación superior, y el aumento en la oferta de cursos *online*, ha sido acompañado por el desarrollo de una prolífica literatura en educación virtual. El alcance de esta literatura es amplio y analiza, entre muchas otras cuestiones; qué constituye educación *online* de calidad (Dykman and Davis, 2008b; Hirschheim, 2005; Porter, Griffith and Hedberg, 2003), cuáles son los roles de docentes y alumnos en el aula virtual (Collins and Berge, 1996), y cuáles constituyen buenas prácticas en el dictado de clases *online* (Bailey and Card, 2009; Dykman and Davis, 2008a; Sieber, 2005; Jones and Kelley, 2003)².

En este trabajo detallamos la preparación e implementación de un curso de modalidad semipresencial, donde combinamos una serie de actividades *online* basadas en TICs con actividades presenciales tradicionales. Este curso semipresencial corresponde a una de las seis comisiones de la cátedra A de Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina (IEEEA). La asignatura forma parte del ciclo propedéutico común a las carreras de Tec. en Cooperativas, Lic. en Administración, Lic. en Economía, y Contador Público, en la Facultad de Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP). El cuerpo docente de la cátedra A de IEIEEA se compone de un Profesor Titular, 5 Profesores Adjuntos y 6 Ayudantes Adscriptos. Cada uno de los Profesores Adjuntos, al igual que el Profesor Titular, tiene a cargo una comisión de la asignatura. Los objetivos de aprendizaje, la bibliografía, las notas de clase, los ejercicios prácticos, el cronograma de actividades, y las evaluaciones, fueron definidos por la cátedra e implementados indistintamente en las comisiones presenciales y en la semipresencial.

² Una revisión de la literatura esta fuera del alcance de este trabajo. Incluimos aquí sólo algunas de las referencias que nos informaron al diseñar el curso semipresencial.

La diferencia fundamental entre las comisiones presenciales y la semipresencial fue la sustitución, en esta última, de las clases magistrales por videos (clases asincrónicas). Adicionalmente, la comisión semipresencial contó con horarios de consulta virtual (encuentros sincrónicos) mediante el uso de Skype empresarial, y con una comunicación fluida a través de la red social Instagram. Finalmente, los alumnos inscriptos en la comisión semipresencial cumplieron con un requisito de asistencia a una clase de consulta semanal con Ayudantes Adscriptos a la cátedra. Es importante destacar que antes de incorporar la comisión semipresencial, la cátedra A de IEEEA mantenía un alto grado de coordinación entre las distintas comisiones, hacía un uso extensivo del sistema de administración de cursos AU24, y contaba con todos los materiales docentes digitalizados. Esta coordinación y la presencia digital de la cátedra constituyeron elementos clave en la decisión de implementar el curso semipresencial.

Organizamos el resto del presente trabajo de la siguiente forma. En la próxima sección detallamos las diferentes herramientas pedagógicas utilizadas en el curso. En la sección tres describimos la experiencia a la luz de la evidencia anecdótica recolectada durante el curso. En la sección cuatro discutimos algunos desafíos no anticipados al momento de diseñar el curso y las respuestas implementadas (o a implementar en el futuro) para hacer frente a dichos desafíos. La sección cinco concluye y propone algunas preguntas para futuros estudios.

Herramientas pedagógicas

Contenidos, bibliografía, evaluación de los estudiantes

Los contenidos, bibliografía, y evaluación de los estudiantes fueron comunes a las comisiones presenciales y a la semipresencial. Para cubrir los contenidos detallados en el programa de la asignatura adop-

tamos un libro de texto y notas de clase como bibliografía obligatoria. Para el dictado de las clases presenciales, y para la producción de videos para la comisión semipresencial, la cátedra confeccionó presentaciones (filminas) basadas en la bibliografía obligatoria. En algunos casos, modificamos ligeramente las filminas para hacerlas más funcionales al formato de video. Para apoyar el aprendizaje de los contenidos, la cátedra desarrolló una serie de trabajos prácticos con soluciones. Todos los materiales del curso, al igual que los videos en la comisión semipresencial, estuvieron disponibles en el sitio web de la cátedra en AU24³.

La calificación final de los alumnos en la escala 0-10 se hizo en base a doce pruebas *online* (20% de la calificación final) y a dos exámenes parciales presenciales (80% de la calificación final)⁴. Los alumnos con calificaciones finales iguales o superiores a 7 (siete) puntos aprobaron la asignatura sin la necesidad de aprobar un examen final (promocionaron), los alumnos con calificaciones iguales o superiores a 4 (cuatro) pero inferiores a 7 (siete) puntos aprobaron la cursada y deben rendir un examen final de la asignatura. Los alumnos con nota final inferior a 4 (cuatro) puntos deben cursar la materia nuevamente.

Las pruebas *online* fueron confeccionadas utilizando la función *cuestionarios* en AU24 y se habilitaron durante un período de 32 horas, permitiendo al alumno completar cada prueba un número máximo de cuatro veces. Luego de cada intento, el alumno recibió la calificación del intento. La nota final de cada prueba consistió en la nota más alta entre todos los intentos efectuados. Los exámenes parciales y sus recuperatorios, idénticos en todas las comisiones, se

³ Para acomodar los requerimientos de las distintas comisiones, la cátedra contó con dos sitios en AU24; uno dedicado a las comisiones presenciales y otro dedicado a la comisión semipresencial.

⁴ Cada uno de los exámenes parciales contó con su respectivo examen recuperatorio. Los alumnos que desaprobaron parcial y recuperatorio, y que cumplieron con el requisito de asistencia establecido, tuvieron la opción de aprobar la cursada en un recuperatorio general.

administraron presencialmente en el mismo día y horario. Las fechas de las pruebas *online* y los exámenes presenciales se anunciaron al inicio del semestre.

Sistema de administración del curso y organización modular de los contenidos

Para administrar el curso semipresencial utilizamos la aplicación AU24 desarrollada sobre la plataforma Moodle por el Departamento de Tecnología Informática y Servicios Educativos (DeTISE) de la FCE. El sitio web de la comisión semipresencial en AU24 sirvió para: i) presentar al grupo docente y ofrecer recomendaciones sobre cómo aprovechar el curso semipresencial, ii) comunicar las reglas del curso y el cronograma de actividades, iii) dar acceso a filminas, trabajos prácticos con solución, y videos correspondientes a los contenidos del programa de la asignatura, iv) evaluar periódicamente a los estudiantes mediante pruebas *online*, v) efectuar la encuesta inicial y final del curso, vi) reportar las calificaciones, y vii) enviar mensajes generales a los alumnos.

Para organizar el curso semipresencial dividimos los contenidos la asignatura en catorce módulos que habilitamos semanalmente de acuerdo con un cronograma que publicamos en AU24 antes del comienzo de clases. Este cronograma formó parte de un módulo inicial o “módulo 0” donde incluimos la encuesta inicial y detallamos contenidos, reglas, formas de evaluación, y demás información relevante al curso. Para humanizar el inicio del curso incluimos en el módulo 0 videos de bienvenida donde presentamos al grupo docente y ofrecemos consejos para seguir el curso.

Cada módulo semanal incluyó videos, filminas, referencias bibliográficas, y problemas con soluciones correspondientes a los objetivos de aprendizaje de la semana. Doce de los catorce módulos incluyeron también una prueba *online*. Una vez habilitado el módulo,

sus materiales permanecieron disponibles para consulta permanente de los alumnos. Nuestro objetivo al habilitar los módulos secuencialmente fue proveer a los alumnos de una estructura y organización que replicara la periodicidad de un curso presencial. Al requerir de los alumnos participación en pruebas *online* periódicamente, buscamos incentivarlos a esforzarse continuamente. Comunicamos la habilitación de cada módulo enviando un correo electrónico en el que incluimos además información pertinente a la semana en curso.

Clases asincrónicas usando videos

Para reemplazar el dictado de clases presenciales, preparamos videos con explicaciones teóricas de cada contenido del programa. A pedido de los alumnos, en la segunda parte del semestre incorporamos, además, videos ilustrando la resolución de ejercicios prácticos. El rango de duración de los videos va desde dos a quince minutos, el promedio de duración es seis minutos. Cuando fue posible, mantuvimos la duración de los videos alrededor del promedio, para aprovechar así el periodo de atención máxima de los alumnos. Borup, West, and Graham (2012) encuentra que los videos asincrónicos, como los que utilizamos en nuestro curso, contribuyen a mejorar la presencia social de docentes y alumnos en el curso.

Dependiendo del tipo de video, utilizamos diferentes *hardware* y aplicaciones de *software*. En cuanto al *hardware*, empleamos usualmente *laptop* PCs y *Ipads pro*. En cuanto al *software*, para grabar y editar los videos utilizamos las aplicaciones *Camtasia Studio* y *Explain Everything*. Cuando grabamos audio y video independientemente, grabamos y editamos el audio usando *Apowersoft Video Converter Studio*.

Finalmente, para disminuir el uso simultaneo del sitio web del curso en AU24, y para reducir el volumen de datos allí almacenados, creamos un canal privado en la plataforma *Vimeo*. Usar *Vimeo* como

repositorio de los videos nos permitió además acelerar la carga y organización de los videos, controlar los atributos de acceso, y acceder a información sobre el uso de los videos. Una vez que almacenamos los videos en el canal de Vimeo, compartimos enlaces a los mismos, acompañados de títulos descriptivos, en AU24.

Horarios de consulta virtual

Para aumentar la presencia social de alumnos y docentes en el curso, ofrecimos horarios de consulta virtual a través de la aplicación Skype empresarial. Esta aplicación es de uso gratuito para los alumnos, y permite la comunicación simultanea de cientos de usuarios. Los horarios de consulta virtual, de participación opcional, tuvieron lugar los martes de 11:00 a 12:00 horas, y los viernes y domingos de 19:00 a 20:00 horas.

Los alumnos participaron de los horarios de consulta virtual ingresando a un “aula virtual” por medio de un enlace compartido en AU24. Al ingresar, los estudiantes pudieron comunicarse con el docente y demás participantes del aula virtual en forma escrita (por medio de una ventana de chat), visualmente (mediante el uso de cámara web) y verbalmente (mediante el uso de micrófono y altavoz). Los estudiantes también eligieron participar activamente (haciendo preguntas u observaciones, respondiendo a preguntas del docente o de sus compañeros, etc.) o pasivamente (oyendo las conversaciones, preguntas, explicaciones, etc.). En muchos casos, para “romper el hielo”, el docente a cargo tomó la iniciativa discutiendo conceptos relevantes a los tópicos de la semana en curso.

Durante los horarios de consulta virtual utilizamos frecuentemente la opción de compartir nuestra pantalla con los estudiantes. Así pudimos, con el uso de una tableta gráfica Wacom, convertir las pantallas en un pizarrón electrónico donde explicamos conceptos visual y verbalmente como lo hacemos en las clases presenciales. A

pedido de los participantes, enviamos capturas de pantalla de estas explicaciones por correo electrónico.

Si bien destinamos la mayor parte del tiempo a la discusión de los contenidos o la logística de la asignatura, estos horarios de consulta virtual también sirvieron para mantener una comunicación informal con los alumnos. Estos encuentros virtuales humanizaron la clase y contribuyeron, al igual que la interacción en el perfil de Instagram, a desarrollar el sentido de pertenencia a la comisión semipresencial. Muchos de los alumnos que participaron de los horarios de consulta virtual se involucraron activamente en el curso y desarrollaron canales de cooperación interna como grupos de estudio o vínculos en redes sociales.

Seguimiento del perfil de la comisión semipresencial en Instagram

Anticipando que la red social Instagram es una de las más populares entre nuestros alumnos, y buscando formas de comunicación inmediata con los estudiantes, requerimos a los alumnos que siguieran el perfil de la comisión semipresencial en dicha red social. Utilizamos el perfil de Instagram para publicar “historias” con recordatorios (plazos para completar las pruebas *online*, fechas importantes como parciales o clases de consulta, aulas de exámenes o información urgente en general). El perfil de Instagram permitió a los alumnos enviar mensajes de texto a los docentes, y a los docentes responder a estos mensajes individualmente. Una ventaja adicional del uso de Instagram es que permite a los estudiantes comunicarse de manera no supervisada con otros estudiantes de la comisión. De esta forma tiene la capacidad de compensar, en cierta medida, las desventajas debidas a la ausencia del contacto cara a cara existente en los cursos presenciales.

Requisitos y oportunidades de participación presencial

Para aumentar la visibilidad del cuerpo docente y alumnos, y al mismo tiempo, permitir que los alumnos cumplan con el requisito de presencia física impuesto por la semipresencialidad del curso, requerimos a los estudiantes un mínimo de asistencia a clases de consulta prácticas. Específicamente, requerimos asistencia a uno de cinco horarios alternativos por semana, sin forzar a los alumnos a asistir al mismo horario cada semana. Estas clases de consulta práctica fueron dictadas por los Ayudantes Adscriptos. En el espíritu del modelo pedagógico de *aula invertida*, recomendamos a los alumnos mirar los videos e intentar los problemas con soluciones correspondientes al material de cada la semana, y luego aprovechar los horarios de consulta con los Ayudantes Adscriptos para hacer preguntas y clarificar dudas. Los horarios de consulta fueron abiertos para los alumnos de las comisiones presenciales y de la semipresencial, aunque el requisito de asistencia sólo se impuso a los alumnos de la comisión semipresencial⁵.

Una segunda instancia de participación presencial requerida la constituyeron los exámenes parciales y sus respectivos recuperatorios. A diferencia de cursos *online* puros, en nuestro curso semipresencial o “mixto” los estudiantes rindieron sus exámenes presencialmente y en las mismas condiciones que los alumnos de las comisiones presenciales. Finalmente, como instancia de participación presencial opcional, ofrecimos clases de consulta y citas individuales con el Profesor Adjunto. Dos de estas clases de consulta tuvieron lugar en marzo de 2019 y las tres restantes en junio del mismo año. Las citas individuales se concertaron con los alumnos y se ofrecieron en la FCE durante las mismas semanas de las clases de consulta con el Profesor Adjunto.

⁵ Para cumplir con el requisito de asistencia necesario para aprobar la cursada los alumnos debieron asistir a no menos del 70% de los horarios de consulta semanales.

Evidencia anecdótica y resultados preliminares

La inscripción de los alumnos en las diferentes comisiones de la cátedra se llevó a cabo por el departamento de alumnos en diciembre de 2018. Durante los periodos en los cuales la inscripción al curso semipresencial se mantuvo abierta, los estudiantes pudieron elegir entre un numero de comisiones presenciales (en las cátedras A, B, y C) y la comisión semipresencial *online* (en la cátedra A). Aproximadamente 140 alumnos se inscribieron en cada una de las comisiones de la cátedra A. Una vez inscriptos en cada comisión de la cátedra A, para acceder a los materiales del curso, los alumnos debieron registrarse en el sitio web de la cátedra en la aplicación AU24. De los 140 alumnos originalmente inscriptos en cada comisión, el número de alumnos registrados en AU24 promedió los 130 en las comisiones presenciales y fue 114 en la comisión semipresencial.

	Comisión					
	1	2	3	4	5	6
Horario	10 – 12 hs	10 – 12 hs	17 – 19 hs	8 – 10 hs	10 -12 hs	online
Registrados Dpto. Alumnos	138	142	144	138	138	140
Registrados AU24	125	139	116	141	127	114
Completaron las 3 primeras pruebas	88	86	64	93	86	57
Completaron el curso	47	48	26	69	59	27
Promocionados	38	37	17	46	44	19
Cursada aprobada	9	11	9	23	15	8
Calificación promedio prueba 0	7,69	7,92	6,42	7,45	7,27	7,12

Tabla 1

La tabla 1 desagrega por comisión información sobre: horarios de clase, número de inscriptos, número de alumnos que completó las tres primeras pruebas *online*, número de alumnos que completó el curso (aprobandando la materia por promoción o aprobando la cursada) y la calificación promedio en una prueba de aptitudes inicial (prueba 0). En primer lugar, notamos que en todas las comisiones se produce una deserción pronunciada a medida que el semestre avanza. La fracción de alumnos que completó el curso como porcentaje de los que completó las tres primeras pruebas va desde el 41% en el caso más bajo (comisión 3) al 74% (comisión 4) en el caso más alto.

En segundo lugar, vemos que los resultados de la comisión 3 (presencial) y la comisión 6 (semipresencial) son similares. Esto sugiere que algunas diferencias observadas entre el resto de las comisiones presenciales y la semipresencial pueden deberse a características de los alumnos que se registran en dichas comisiones. La calificación promedio de la prueba 0 sugiere que, al menos en cuanto a las aptitudes evaluadas en dicha prueba, no existe diferencia entre los alumnos en las distintas comisiones⁶. En cambio, como las clases de la comisión 3 son las únicas ofrecidas en horario vespertino (martes y jueves de 17:00 a 19:00 horas), las diferencias observadas entre las comisiones 3 y 6 y el resto de las comisiones pueden originarse en diferencias el número de alumnos que tiene un trabajo.

⁶ La prueba 0 administrada al comienzo del semestre no evalúa conocimientos relacionados con la materia sino aptitudes básicas de razonamiento lógico, interpretación gráfica, y operaciones aritméticas.

	Encuesta Inicial			Encuesta Final		
	Comisión			Comisión		
	6	3	1, 2, 4, & 5	6	3	1, 2, 4, & 5
Trabaja	35 (58,33%)	13 (48,15%)	47 (23,58%)	13 (37,14%)	7 (41,18%)	16 (13,45%)
No trabaja	25 (41,67%)	14 (51,85%)	162 (76,42%)	22 (62,86%)	10 (58,82%)	103 (86,55%)
Promedio horas trabajadas	37,29	37,38	28,02	32,23	25,57	15,89
Trabaja más de 20 horas	85,3%	76,93%	59,58%	76,93%	71,43%	21,06%
Respuestas	60	27	212	35	17	119

Tabla 2

La tabla 2 muestra que la fracción de alumnos que trabaja en las comisiones 3 y 6 es mayor que en el resto de las comisiones presenciales, tanto entre los que comienzan el curso como entre quienes lo terminan. Entre los alumnos que trabajan, el promedio de horas trabajadas y la fracción de alumnos que trabaja más de veinte horas semanales es mayor para las comisiones 3 y 6 que para el resto de las comisiones presenciales, tanto para la encuesta inicial como para la final.

	Encuesta Inicial			Encuesta Final		
	Comisión			Comisión		
	6	3	1, 2, 4, & 5	6	3	1, 2, 4, & 5
Año ingreso anterior a 2019	28,33%	37,03%	18,87%	20%	17%	9,24%

Secundario fuera de Pcia. Bs.As.	25%	11,11%	9,91%	20%	0%	10,93%
Edad promedio				23,9	22,7	19,2
Más de 20 años				51,43%	41,18%	13,56%
Respuestas	60	27	212	35	17	119

Tabla 3

Finalmente, como la tabla 3 sugiere, la similitud entre los estudiantes de la comisión 3 y 6 se extiende más allá de variables relacionadas al trabajo. La edad promedio entre los alumnos de las comisiones 3 y 6 es similar, y superior a la de los alumnos en el resto de las comisiones. Notablemente, los porcentajes de alumnos mayores a veinte años, y que completaron el secundario fuera de la provincia de Bs. As, son mayor en la comisión semipresencial. Finalmente, la fracción de ingresantes en las comisiones 3 y 6 es inferior que en el resto de las comisiones.

Desafíos no anticipados

La evidencia anecdótica recolectada durante el primer semestre de 2019 nos permitió identificar desafíos que no anticipamos al momento de diseñar e implementar la comisión semipresencial. Específicamente, no anticipamos: i) la escasa experiencia con cursos *online* y la baja familiaridad con el uso de ciertas tecnologías de muchos estudiantes, ii) la alta dificultad o baja predisposición de los alumnos para cumplir con el requisito obligatorio de asistencia presencial, iii) el uso de dispositivos *smartphone* para acceder a los materiales, y iv) la marcada preferencia para trabajar en el curso durante los fines de semana. En

lo que sigue discutimos brevemente estos hallazgos y las formas en las que respondimos o planeamos responder hacia el futuro.

Baja familiaridad con la plataforma digital y el uso del correo electrónico

El primer desafío con el que nos encontramos fue el de asegurarnos que los inscriptos en la comisión semipresencial tuviesen acceso al sitio web de la comisión en AU24. Actualmente, la inscripción del alumno a la comisión semipresencial no implica su acceso automático a AU24. Por un lado, esto generó retrasos ya que debimos contactar a los alumnos para que se registrasen en AU24.

Creemos que el período comprendido entre la inscripción al curso y el comienzo de las clases es esencial para el éxito del alumno en el curso semipresencial. Esto es particularmente evidente en contextos en los que el alumno no está familiarizado con la modalidad de enseñanza⁷. En primer lugar, este período nos permite instruir a los alumnos en el uso, funcionamiento, reglas, y plazos del curso. En segundo lugar, nos permite comunicar los objetivos del curso y las expectativas que tenemos sobre la participación y el desempeño de los alumnos. En tercer lugar, nos permite establecer presencia como grupo docente a cargo y comenzar a construir la relación docente-alumno. Finalmente, este período también permite a los alumnos conocerse, al menos virtualmente, y establecer mecanismos de cooperación internos como la formación de grupos de estudio y redes de contactos.

Diferir la inscripción de los alumnos en AU24 hasta el inicio del semestre genera retrasos inconvenientes en un período en el que el estudiante debe concentrarse en comenzar a estudiar los contenidos de la asignatura. Para hacer un mejor uso del inicio del semestre, sugerimos la coordinación entre el proceso de inscripción de alumnos

⁷ Este es el caso de la mayoría de los estudiantes en IEEEA que se inscriben por primera vez en la universidad.

al curso y de su inscripción a AU24. Dado que el personal a cargo de la inscripción y las agrupaciones estudiantiles constituyen el primer contacto con los estudiantes, es importante que estos puedan asesorar a los alumnos sobre el acceso al sitio de AU24 y al perfil de Instagram.

Requisito de asistencia presencial

En repetidas oportunidades, ya sea durante horarios de consulta virtuales o presenciales, clases de consulta previas a parciales, correos electrónicos y mensajes en Instagram, estudiantes comunicaron su dificultad para cumplir con el requisito de asistencia presencial a las clases de consulta con los Ayudantes Adscriptos. Por un lado, esto nos obligó a buscar alternativas para ayudar a los alumnos con la resolución de ejercicios prácticos, tarea que originalmente delegamos en los Ayudantes Adscriptos. Por otro lado, también nos obligó a pensar cómo ofrecer alternativas para que todos los estudiantes puedan cumplir con el requisito de asistencia. Después de todo, es razonable esperar que la asistencia a las consultas con los Ayudantes Adscriptos sea más costosa para los alumnos que optaron por inscribirse en la comisión semipresencial.

Para ayudar a los estudiantes con la resolución de ejercicios prácticos, luego del primer parcial decidimos incluir entre los videos de cada módulo, video clips exclusivamente dedicados a la explicación de ejercicios prácticos. Conversaciones con los estudiantes y la encuesta final sugieren que estos videos fueron muy bien recibidos. En la actualidad estamos trabajando en la producción de videos con ejercicios adicionales para ofrecer a futuros estudiantes.

En cuanto a la dificultad expresada por los alumnos respecto a la asistencia presencial, algunas de las alternativas que estamos evaluando son requerir la participación en foros de discusión virtuales y en los horarios de consulta virtual, y requerir asistencia a clases de consulta presenciales a cargo del Profesor Adjunto. Pensamos que un

requisito de asistencia más funcional puede involucrar una combinación de las alternativas enumeradas.

Uso de teléfonos inteligentes

Durante las primeras semanas del curso semipresencial notamos que un porcentaje significativo de los estudiantes utiliza dispositivos *smartphones* para participar en el curso. Por ejemplo, el 30,4% de las reproducciones de video y el 25% (aproximadamente) de los asistentes a horarios de consulta virtual accedieron desde teléfonos celulares. Esto plantea desafíos y oportunidades.

En cuanto a los desafíos, el uso de teléfonos por parte de los alumnos condiciona la preparación de materiales y la elección (o aprovechamiento) de tecnologías de enseñanza. Por ejemplo, para facilitar el *streaming* de algunos videos desde teléfonos celulares, debimos adaptar su resolución. Así mismo, aun cuando la aplicación Skype empresarial utilizada durante los horarios de consulta virtual es accesible desde teléfonos celulares, la funcionalidad se optimiza desde computadoras personales.

En cuanto a las oportunidades, tener acceso a los estudiantes virtualmente las veinticuatro horas al día a través del perfil de Instagram, nos permitió comunicar información inmediatamente y reforzar la presencia del grupo docente. El uso generalizado de dispositivos móviles facilitó la creación de comunidades virtuales de alumnos, no supervisados por la cátedra, como por ejemplo la creación espontánea de grupos en la aplicación Whatsapp (que no formaron parte ni fueron supervisados por la cátedra).

Participación durante fines de semana

En contraste con lo que esperamos al diseñar el curso, la información sobre la reproducción de videos y la participación de los alumnos durante los horarios de consulta virtual, sugieren que los alumnos están dispuestos, y frecuentemente eligen, participar activamente durante los fines de semana. Así, el 17,3% de las reproducciones tuvieron lugar durante los días sábado y domingo. Este número es altamente significativo puesto que, como es esperable, el mayor número de reproducciones tuvo lugar los martes y miércoles (45,8%) cuando las pruebas *online* estuvieron abiertas. En la misma línea, los horarios de consulta que recibieron, consistentemente, más visitantes fueron los domingos. También es interesante destacar que los exámenes parciales de todas las comisiones tuvieron lugar en días sábado y sólo un número insignificante de alumnos requirió reprogramar el parcial a días laborables.

Nuestra experiencia sugiere que los alumnos participan en las actividades *online* durante los fines de semana en la misma medida que lo hacen durante el resto de la semana. En particular, nos indica que asignar más horas de consulta virtual durante el fin de semana puede aumentar la participación en las mismas.

Conclusiones

En nuestro curso semipresencial combinamos un conjunto de actividades *online* (sincrónicas y asincrónicas) con actividades presenciales tradicionales. Al documentar esta experiencia buscamos servir de inspiración y referencia para iniciativas similares.

La decisión de ofrecer un curso semipresencial estuvo basada fundamentalmente en dos creencias. Primero, en el convencimiento de que, al diversificar la oferta educativa, la introducción de un curso semipresencial mejora las oportunidades de acceso para quienes el

formato presencial no resulta funcional. Segundo, en la convicción de que el formato semipresencial permite un mejor aprovechamiento de las nuevas TICs para motivar a los estudiantes a involucrarse activamente en su aprendizaje. Por ejemplo, estas nuevas tecnologías favorecen el uso de estrategias de “aula invertida.” La evidencia anecdótica recolectada en esta primera experiencia es consistente con nuestras creencias, pero sugiere también que el formato semipresencial no es necesariamente apropiado para todos los alumnos o docentes.

El formato ofrece un mayor grado de flexibilidad que los cursos presenciales tradicionales. Sin embargo, la ausencia de contacto cara a cara plantea desafíos. Por ejemplo, encontramos que es necesario prestar mucha atención al desenvolvimiento digital de los estudiantes durante las primeras semanas del curso e incluso ofrecer oportunidades para que estos se familiaricen con la metodología antes del inicio del semestre. También encontramos que el esfuerzo docente en actividades de planificación y seguimiento en el curso semipresencial requiere más tiempo que en un curso presencial.

Esperamos que la oferta futura de cursos semipresenciales como este nos permita continuar aprendiendo, por ejemplo: qué prácticas son satisfactorias y qué prácticas no lo son, para qué alumnos y profesores el formato semipresencial es adecuado, cuál es el impacto que tiene tomar un curso semipresencial en el desempeño del alumno en cursos presenciales tomados al mismo tiempo.

Referencias bibliográficas

Bailey, C. J. y Card, K. A. (2009). “Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors”. *The Internet and Higher Education* 12, no. 3-4, pp. 152-155.

- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). "Improving online social presence through asynchronous video". *The Internet and Higher Education*, 15(3), pp. 195-203.
- Collins, M., & Berge, Z. (1996). "Facilitating interaction in computer mediated online courses". Retrieved June, 15, 2000.
- Dykman, C. A., & Davis, C. K. (2008a). "Online education forum: Part two-teaching online versus teaching conventionally". *Journal of Information Systems Education*, 19(2), pp. 157-164.
- (2008b). "Online education forum-part three a quality online educational experience". *Journal of Information Systems Education*, 19(3), pp. 281-291.
- Eastmond, D. V. (1998). "Adult learners and Internet-based distance education". *New directions for adult and continuing education*, 78, pp. 33-41.
- Hirschheim, R. (2005). "The internet-based education bandwagon: Look before you leap". *Communications of the ACM*, 48(7), pp. 97-101.
- Jones, K. O., & Kelley, C. A. (2003). "Teaching marketing via the Internet: Lessons learned and challenges to be met". *Marketing Education Review*, 13(1), pp. 81-89.
- McDonald, J., & Postle, G. (1999, April). "Teaching online: Challenge to a reinterpretation of traditional instructional models". In *AUS-WEB Conference, Ballina*. Retrieved April (Vol. 10, p. 2004).
- Porter, A., Griffiths, D., & Hedberg, J. (2003). "From classroom to online teaching: Experiences in improving statistics education". *Advances in Decision Sciences*, 7(2), pp. 65-73.
- Sieber, J. E. (2005). "Misconceptions and realities about teaching online". *Science and Engineering Ethics*, 11(3), pp. 329-340.

LA CINEMATOGRAFÍA DEL APRENDIZAJE: PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DEL CINE

DANIELA BLANCO Y GABRIELA FERNANDA MOLLO BRISCO

Introducción

La problemática del ingreso en las Instituciones de Educación Superior (IES) atraviesa a muchas de las universidades argentinas, que, sumado a la lentificación (retraso de los estudiantes en el avance de su carrera en relación con los tiempos previstos por los planes de estudio) y a las bajas tasas de graduación, constituyen algunos de los principales problemas que enfrentan hoy estas instituciones. En este sentido, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE – UNLP) no es la excepción. Frente a este contexto, es necesario que la comunidad universitaria (incluidos todos los actores que intervienen en el proceso educativo) diseñe e implemente políticas, prácticas y estrategias que permitan el acompañamiento, contención, orientación y promoción del colectivo estudiantil a lo largo de toda su trayectoria académica.

El actual trabajo da cuenta de una innovación pedagógica que se implementó durante el primer semestre de este año (2019) por un

grupo de docentes de la asignatura propedéutica **Administración I - Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones** (Cátedra B - comisión 8 y Cátedra C- comisión 14). Durante la misma se invitó a los estudiantes a que experimentaran una nueva forma de relacionarse con el conocimiento a través del uso de la cinematografía. La película seleccionada en esta oportunidad fue *Charlie y la fábrica de chocolate*, y por medio de ella se trabajó integralmente los siguientes temas: *Proceso de Organización del Trabajo, Proceso de Coordinación y Descripción de Áreas Funcionales*.

El motor que impulsó la presente iniciativa fue la riqueza que el uso de esta película brinda a la hora de relacionar aspectos teóricos vinculados con las estructuras, áreas y dinámicas organizacionales, con cuestiones prácticas presentes en una organización, así como también, se ponderó la cuota de fantasía que propone el film permitiendo que los alumnos puedan pensar fuera de la caja, aumentar su creatividad y sentirse atraídos por su perfil lúdico y fantasioso.

El contexto y las condiciones

El marcado crecimiento de la matrícula en las IES en las últimas décadas, a partir de las políticas públicas orientadas a la democratización de la Educación Superior (ES), pone en el centro del debate la cuestión del ingreso a estas instituciones. Cada vez son más frecuentes los estudios respecto a quiénes son los jóvenes que ingresan a la Universidad, en qué condiciones lo hacen y qué posibilidades reales tienen para permanecer y egresar. La contracara de esta tan ansiada democratización de la ES, la constituye los elevados índices de deserción registrados durante los primeros años del trayecto académico que, en Argentina, rondan el 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2015). Estas cifras ponen de manifiesto que aún no se ha logrado romper completamente la lógica de la exclusión y dan cuenta de lo que Ana María Azcurra (2011) ha denominado *inclusión excluyente*. Este con-

cepto hace referencia a los sistemas que, si bien permiten la incorporación masiva de grandes segmentos de la población, hasta entonces excluidas, provocan, en su interior, prácticas que ocasionan, de cierta forma, una expulsión temprana de los estudiantes del sistema universitario. Lo anterior invita a pensar que, entonces, el problema ya no radica sólo en alcanzar una mayor democratización del sistema educativo, sino en diseñar e instrumentar mecanismos y prácticas de inclusión que posibiliten mejorar los índices de permanencia y egreso.

Diversos estudios destacan la significación que tiene el primer año de los estudios superiores en relación con la permanencia de los alumnos dentro de estas instituciones. En este sentido, los docentes de primer año debemos asumir un doble rol: por un lado, el de desempeñar la función como docentes universitarios y, por otro, el de actuar como “garantes” de la continuidad de los estudiantes en las aulas. Este contexto nos interpela y desafía a los docentes del primer año de las IES y nos incita a diseñar propuestas pedagógicas que intenten desarticular la dinámica de exclusión que ellas mismas provocan.

El ingreso a las IES representa, para muchos jóvenes, un momento crucial de quiebre en la vida cotidiana y de los vínculos afectivos previamente construidos (Panaia; 2013). Gran parte de nuestros alumnos se encuentran en una etapa clave, en un momento “bisagra”, “de pasaje”, abandonando la escuela secundaria para ingresar a estas instituciones. Muchos de ellos dejan aflorar sentimientos de soledad, desconcierto, pérdida y desubicación en relación con el edificio, las aulas, la cantidad de personas que circulan, los docentes, los modos en que se relacionan y vinculan, etc. En esta línea, es necesario comprender que, el alumno que ingresa a la Universidad, no sólo se enfrenta a nuevas y diversas formas de relacionarse con el conocimiento, sino que se incorpora a una nueva institución que posee una cultura organizacional, muy diferente al de la mayoría de las escuelas secundarias. Este cambiar “ambientes conocidos” (pequeños y personales) por “ambientes desconocidos” (masivos e impersonales), les genera serios problemas de ajustes. Es importante que los docentes de

los primeros años acojamos estas problemáticas y seamos conscientes de lo relevante que es este momento en sus trayectorias académicas. Debemos ser capaces de generar las condiciones y brindarles las herramientas que les permita comprender que, el ingresar a un espacio universitario implica “ingresar al mundo adulto, al ejercicio de un rol ocupacional” (Falcó de Jouas y Aiello, 2000, p. 1).

Gunset, Abdala y Barros (2017) proponen que para lograr una adecuada inserción de los estudiantes al primer año universitario es importante volver conocido lo desconocido y cierto lo incierto, constituyendo la base del aprendizaje significativo (Moreira; 2017). La expresión “significativo” es utilizada en oposición a lo “memorístico” o “mecánico”. Así, en este sentido, la presente propuesta de innovación convoca al espacio áulico, recursos y elementos que los estudiantes reconocen de su hacer cotidiano, fuera del ámbito institucional, pero que nos permite, a los docentes, recuperarlos y ponerlos a disposición de los contenidos bibliográficos generando ejemplos y referencias prácticas apoyándonos en situaciones que les resultan familiares y conocidas.

Inmersos en esta realidad compleja y diversa, los docentes de primer año asumimos la responsabilidad de garantizar la permanencia de los alumnos dentro de las instituciones, acompañándolos, orientándolos y apoyándolos. Por lo tanto, somos los responsables de generar las condiciones y desarrollar propuestas educativas que posibiliten que los estudiantes, en sintonía con Feldman (2013), se conviertan en algo más y no solamente “hacer que sepan algo”. En esta línea es fundamental que trabajemos fuertemente, intentando “convertir los espacios de formación en *ámbitos* en los que se experimente, se viva (no sólo se observe o se describa) un modelo valorado de práctica” (Feldman, 2014, p. 51).

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de innovación educativa se realizó sobre la asignatura **Administración I - Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones**. La misma se ubica en el primer año según plan de estudios vigente (plan

VII). Es una de las tres primeras materias que comienzan cursando los estudiantes que se inscriben en la FCE-UNLP. Esta es común para las carreras de Contador Público, Tecnicatura en Cooperativismo y las Licenciaturas en Economía y Administración y se dicta durante el primer semestre del ciclo lectivo. La materia antes mencionada se incluye dentro de un diseño curricular “especial” que la FCE-UNLP propone para sus ingresantes: el Ciclo Propedéutico. Este les ofrece aspectos introductorios referidos a las diferentes disciplinas que se encuentran presentes en la mencionada Unidad Académica (administración, economía y contabilidad). Este conjunto de asignaturas preliminares, además de constituir el primer acercamiento con los conocimientos, herramientas e ideas referidas a las Ciencias Económicas, representa el primer contacto de ellos con la vida universitaria, es decir los docentes del primer año, les damos la bienvenida a estos jóvenes estudiantes.

La propuesta: la cinematografía del aprendizaje

Los docentes de Administración continuamente referenciamos, para generar ejemplos y describir situaciones reales a los estudiantes, al mundo de las organizaciones. La verdad es que los alumnos de primer año, debido fundamentalmente a su corta edad, no poseen experiencias reales relacionadas con el mundo organizacional (ya sea como usuarios o como trabajadores), lo cual genera ciertas dificultades en la tarea de los docentes en oportunidad de materializar el conocimiento teórico que se intenta impartir.

Existen varias formas de acercar la realidad a los estudiantes, pero pocas de ellas son acordes a la gran cantidad de alumnos que poseen las materias de primer año (¡imagínese el lector llevar a cien alumnos a ver una fábrica de verdad!) o a adaptarse a los tiempos de la cursada.

En este sentido, la educación en general ha asumido, en los últimos años, una apertura hacia la utilización de dispositivos au-

diovisuales bajo un prisma innovador, motivando, de esta manera, cambios profundos en los modos y metodologías de enseñanza. Hoy, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones están generando un fuerte impacto y transformación en la cultura y la sociedad que trasuntan e influyen el sistema educativo, incorporándose, muchas veces, como una real herramienta que nos permite generar situaciones creativas de aprendizajes (Bustos Betanza, 2010).

En el caso de nuestra asignatura, la utilización de películas, cuidadosamente seleccionadas en función de su contenido, nos permite acercar a los alumnos a situaciones organizacionales reales, concretas y verdaderas, supliendo los inconvenientes antes mencionados.

Precisamente por su carácter de medio de gran difusión, el cine ha sido y es un sistema transmisor de ideología, de actitudes, normas y valores (Bustos Betanza, 2010) que pueden colocar a los alumnos no sólo en un lugar de espectador (generalmente asociado al mundo de cinematografía), sino también que los invita a reflexionar, y criticar sobre el mensaje que la filme proyecta.

Descripción de la actividad

La película seleccionada se utilizó como eje temático para abordar una serie de contenidos de la materia: Organización del trabajo - Áreas funcionales y Mecanismos de coordinación.

Las actividades que se llevaron adelante se presentaron a lo largo del abordaje de la unidad temática mencionada. Durante el mismo, se trabajaron, intercaladamente, cuestiones teóricas y aspectos prácticos, referenciando, en todo momento, al filme propuesto.

Los alumnos recibieron la siguiente reseña de la película, la cual se comparte también en esta oportunidad a fin de poder darle un marco a la actividad:

Ficha técnica

Reino Unido y EEUU, 2005. Duración: 115 m

Director: Tim Burton

Charlie Bucket es un niño de doce años que vive con sus padres y sus cuatro abuelos en una pequeña casa de madera llena de agujeros situada en las afueras del pueblo. Los abuelos pasan el día juntos en una misma cama seguramente porque tienen frío y sus piernas están cansadas de una vida dura y difícil. La madre se ocupa de la casa y el padre trabaja en la fábrica de pasta dental “Smilex”, hasta que su puesto es ocupado por una máquina. Aunque apenas tienen con qué alimentarse, Charlie no pierde la sonrisa y cada noche se duerme contemplando desde su ventana la fábrica de chocolate del Sr. Wonka, majestuosa y misteriosa. El abuelo Joe trabajó para Willy Wonka, pero cerró la empresa hace veinte años porque algunos trabajadores vendían los secretos de la fabricación de dulces. Sin embargo, hace quince años las chimeneas volvieron a indicar actividad industrial. Se elaboraba chocolate que se enviaba a todo el mundo, pero nadie había visto en este tiempo entrar o salir a ningún trabajador. Un día, el Sr. Wonka, hace público un anuncio importante: abrirá su fábrica y revelará sus secretos a cinco niños que encuentren unos billetes dorados escondidos en el interior de cinco chocolatinas. Es el sueño de Charlie y de su abuelo Joe, pero las posibilidades son escasas porque su familia sólo se puede permitir regalarle una chocolatina al año para su cumpleaños. El primer billete lo encuentra el glotón Augustus Gloop, de Düsseldorf; el segundo, la inglesa Veruca Salt, hija mimada de un empresario de frutos secos; el tercero llega a las manos de una jovencita de Atlanta, Violet Beauregarde, campeona mundial de mascar chicle; Mike Tévé, presuntuoso joven de Denver, que pasa el día ante la

tele, consigue el cuarto y cuando Charlie ha perdido toda esperanza de conseguir el billete, lo encuentra dentro de una tableta comprada con el dinero hallado entre la nieve. Los cinco niños visitan la fábrica acompañados de un familiar. El interior de la fábrica deslumbra a los visitantes. El paisaje es dulcemente increíble: montañas de caramelo, cascadas de chocolate, árboles de bastones de caramelo, hierba de azúcar, los pequeños Oompa-Loompa..., y numerosos inventos que hacen de la visita una aventura. Como tal, los riesgos y ciertas actitudes de los niños hacen que estos vayan desapareciendo a lo largo del recorrido: en el río de chocolate, en la sala de las ardillas, con el chicle-comida completa o con el teletransportador televisivo. El extravagante Willy Wonka se encuentra al final con un único niño: Charlie. Charlie es el afortunado vencedor en este dulce juego y viajará en el ascensor de cristal con el Sr. Wonkay su abuelo Joe hasta su casa para escuchar en qué consiste el premio. Willy Wonka quiere dejarle su fábrica, nombrarle su heredero, pero Charlie no desea abandonar a su familia y tendrá que ser el propio Wonka quien se enfrente a sus complejos, a la relación con el padre, para aceptar la realidad familiar de Charlie y pactar una colaboración definitivamente feliz.

Tomando como dispositivo disparador a la película se propusieron dos actividades:

En una de ellas, a través de la presentación de diferentes situaciones problemáticas se los invitó a los alumnos a que se posicionen como asesores del director de la fábrica, *Willy Wonka*, quién les requería una serie de recomendaciones “profesionales” vinculadas, fundamentalmente, con la forma en que organizaba el trabajo dentro de la fábrica.

Sólo a modo de ejemplo se expone una de las situaciones propuestas a los alumnos:

Imaginate que el dueño de la fábrica de chocolate, Willy Wonka, te contrata a vos, que sos estudiante de la Licenciatura en Administración, para que lo ayudes a rearmar la estructura de su fábrica. Actualmente no se encuentra satisfecho con el funcionamiento de su empresa, en lo que a comunicaciones y relaciones jerárquicas se refiere. Ha empezado a notar que las actividades de los Oompa-Loompa se superponen y que existen algunas actividades que directamente no se hacen. Quiere redefinir la estructura organizacional de la fábrica y para ello necesita redefinir el organigrama (incluyendo las líneas de mando). ¿Por dónde arrancás? ¿Qué le sugerís que haga? ¿Qué recomendaciones le darías en relación con los principios que rigen el proceso de organización del trabajo? (Ayuda: es necesario definir cada una de las tareas que se realizan en la fábrica y luego agruparlas de acuerdo con algún criterio de homogeneidad). ¡Ojo! No te olvides de mencionar los tipos de autoridad que consideras conveniente que aparezcan en esta estructura.

Otra de las actividades que se les propuso se basó en el uso del juego de roles (*role playing*) como estrategia pedagógica que promueve un aprendizaje significativo. A través del mismo se les presentó la descripción de un caso ficticio en donde se exponía una situación problemática por la que estaba atravesando la fábrica de chocolate la cual requería que se convoque a una reunión de gerentes de las diferentes áreas funcionales a fin de poder debatir, en conjunto, las posibles soluciones. El objetivo de esta práctica fue que los alumnos vivencien y experimenten las dinámicas internas que se originan por las interrelaciones de las diferentes áreas que componen una organi-

zación, teniendo siempre presente las características propias del tipo de organización (fábrica de chocolate), apoyándose en la bibliografía indicada como soporte teórico y contando, en todo momento, con la supervisión, contención y orientación del cuerpo docente.

Primeros resultados

Si bien toda innovación requiere de cierto tiempo para poder evaluar sus resultados, nos pareció oportuno poder compartir algunas apreciaciones y la opinión de los alumnos participantes. Las actividades que se propusieron en el marco de una innovación pedagógica tuvieron una gran aceptación por parte del colectivo estudiantil. Pudimos observar, a lo largo del desarrollo de estas, la sorpresa y alegría que expresaron sus rostros, en forma simultánea, cuando compartimos en el aula las dinámicas que proponíamos para trabajar algunas de las temáticas presentes en ambos programas de estudio. Percibimos, en todo momento, la buena predisposición que manifestaron para, por ejemplo, volver a ver la película durante un fin de semana, de manera de poder trabajar con ella el lunes siguiente. Se mostraron entusiasta en oportunidad de tener que armar los grupos para trabajar las actividades que les propusimos en relación con la película mencionada. Fue alto el grado de participación que demostraron cuando se les solicitaba algún *feedback* en la clase, entre otras cuestiones.

Instrumentamos, en ambas comisiones, una encuesta voluntaria a través de la plataforma virtual con la que cuenta la FCE-UNLP, en donde se invitaba a este grupo de estudiantes, a que pudieran expresar su opinión sobre la propuesta respecto de las siguientes cuestiones:

- Oportunidad de realización (relación entre el momento en que se desarrolló y grado de avance del programa de la materia)
- Grado de utilidad para relacionar aspectos teóricos con prácticos
- Grado de utilidad para profundizar y comprender la teoría
- Claridad en las consignas

- Grado de motivación experimentada
- Grado de innovación de la propuesta
- Relación con los contenidos de la materia

Les solicitamos que, a las variables antes mencionadas, las evaluaran a través de una escala de Lickert¹, del 1 al 5, en donde 1 significaba que estaban muy de acuerdo con la afirmación, 2 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 en desacuerdo y 5 muy en desacuerdo.

La evaluación de la actividad fue optativa. Se obtuvieron 37 respuestas en la comisión 8 y 29 en la comisión 14. En la Tabla N°1 se exponen los resultados conjuntos.

Respuestas	1	2	1+2	3	4	5	Total
Me sirvió para aplicar los temas teóricos.	48%	26%	74%	18%	5%	3%	100%
Me sirvió para profundizar y comprender la teoría.	45%	30%	76%	12%	9%	3%	100%
Me pareció oportuna (tiempo y relación con el programa de la materia).	29%	33%	62%	30%	8%	0%	100%
Las consignas fueron claras.	24%	41%	65%	30%	3%	2%	100%
Me resultó innovadora.	32%	42%	74%	20%	5%	2%	100%
Me resultó motivante.	24%	29%	53%	36%	11%	0%	100%
Me resultó adecuada, en relación con los contenidos de la materia.	35%	41%	76%	18%	6%	0%	100%
Me resultó interesante.	33%	42%	76%	17%	8%	0%	100%

Tabla 1: Evaluación porcentual de la actividad.

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de las respuestas obtenidas pudimos observar que:

- El 74% de los alumnos que respondieron la encuesta afirmaron que la propuesta innovadora que les presentamos les sirvió para poder aplicar los conceptos teóricos estudiados en clase a cuestiones prácticas.
- El 76% estuvo muy de acuerdo y de acuerdo en afirmar que este tipo de actividades son útiles para poder profundizar y comprender la teoría.
- Al 62% la pareció oportuno el momento en que desarrollaron las actividades vinculadas con la película.

¹ La escala de Likert es un método de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas.

- A un poco más del 50% de los que respondieron la encuesta les resultó motivante este tipo de propuestas pedagógicas y al 75% les resultó interesante poder abordar los temas del programa de la asignatura por medio de una película que era conocida por ellos.
- El 76% estuvo muy de acuerdo y de acuerdo en que las actividades propuestas fueron adecuadas si la relacionan con los contenidos de la materia.

Conclusiones

En la actualidad, los jóvenes nos interpelan continuamente con los desafíos sin precedentes que nos presentan a los docentes. Éstos, poseen características particulares sobre su forma de aprender y experimentar con el conocimiento. La idea de la inmediatez, de lo efímero, se “cuela” detrás de esas particularidades. El desafío que tenemos los docentes consiste en deconstruir los procesos de enseñanza aprendizaje y repensar las propuestas educativas que proponemos en nuestros espacios áulicos.

La innovación educativa aquí presentada se centró específicamente en buscar alternativas que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes y que nos permitan, a los docentes, apoyándonos en diferentes dispositivos audiovisuales, reflejar y ejemplificar cuestiones teóricas abordadas en clase.

Muchas películas, como mencionamos, invitan al espectador a formar parte de la escena que se está presenciando, nos invitan a experimentar sensaciones y sentimientos que difícilmente podamos generar con otros mecanismos. Este importante grado de “enredo” que experimentamos con ellas, en el caso de los alumnos, les permite poder identificar conceptos teóricos, referenciarlos, relacionarlos y proponer, en base a la línea argumentativa de la película, soluciones a los “problemas” presentados por los docentes. En términos generales, las actividades han tenido buena aceptación entre los alumnos,

se percibió un clima de trabajo distendido y ameno. En próximas implementaciones sería deseable abordar la evaluación del impacto que esta actividad tiene en la comprensión de los conocimientos por parte de los alumnos. Como todas las experiencias, es necesario monitorear su adecuación a las necesidades de cada grupo de estudiantes y de docentes. Por esta razón, las actividades propuestas podrán repensarse cada año a la luz del grupo de trabajo del que se disponga y de las nuevas inquietudes que presenten los jóvenes.

Para concluir, es valioso mencionar que los jóvenes, como actores fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, y los docentes, como protagonistas centrales en la creación de experiencias valiosas de aprendizaje (Perosi, 2015), debemos asociarnos para generar, junto con el acompañamiento y el compromiso de las IES y por medio de la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, experiencias áulicas únicas y significativas que garanticen un aprendizaje auténtico.

Referencias bibliográficas

- Bustos Betanzo, P. (2010). “El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en aula”. Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021. Disponible en: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- García de Fanelli, A. (2015). “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX”. *Propuesta Educativa*, (43), pp. 17-31. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/55297?show=full>.

- Gunset, V., Abdala, C. y Barros, M. (2017). “Masividad y vida cotidiana de los estudiantes: el desafío de lograr permanecer en la universidad”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (6), pp. 28-38.
- Falcó de Jouas, R., y Aiello, M. (2000). “Transición escuela-universidad”. *Orientación y Sociedad*, no. 2. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13849>
- Feldman, D. (2014) La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes. En: Civarolo, M. M. Y Lizarrituri, S. G. “Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior” pp. 49-60. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Moreira, M. A. (2017). “Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Panaia, M. (2013). “Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista?”. En M. Panaia (Coord.), *Abandonar la universidad con o sin título* (pp. 21-65). Buenos Aires: UTN FR Avellaneda-Miño y Dávila.
- Pirella, M.P. (2011). “El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”. *Revista Argentina de Educación Superior* pp. 26-48. Año 3 – Número 3.
- Perosi, M. V. (2015). “Imaginar cómo desafío: entre la tecnología y la didáctica”. VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado.

APORTES REFLEXIVOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN TURISMO

MARÍA GABRIELA CÓRDOBA

Introducción

La propuesta de nuestro trabajo se enmarca en la cátedra Psicología del Tiempo Libre, en particular, en el espacio de las clases prácticas. Tiene por objetivo recuperar nuestra experiencia como docentes, desde una perspectiva diversa y transdisciplinar, tanto por la heterogeneidad del estudio del turismo, como por las inscripciones disciplinares e ideológicas de los propios docentes. La cátedra tiene un enfoque integral, con clases teóricas y prácticas articuladas entre sí; se encuentra compuesta por docentes de diferentes disciplinas, (antropología y sociología), y adscriptos a la cátedra, (licenciados en turismo).

Partimos de interpretar el turismo como un fenómeno social, con fuertes implicaciones económicas. El proceso de construcción de conocimiento del turismo como disciplina académica es aún muy reciente respecto de otras disciplinas más tradicionales. En este sentido, en la actualidad, la disciplina del Turismo no tiene un cuerpo

teórico específico, sino que es amplia, compleja, y dinámica ya que necesita diferentes abordajes con relación al tema de investigación¹. Es así que la ausencia de un cuerpo de conocimiento teórico propio, lejos de presentarse como una dificultad, permite nutrirse de diferentes disciplinas, tales como la economía, la sociología, la geografía, la historia, la administración, entre otras.

Surge al interior del cuerpo docente de la carrera, la cuestión de la producción de conocimientos como dimensión analítica que, vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, interroga la producción del conocimiento científico en turismo desde diferentes disciplinas.

En este sentido, desde la cátedra de Psicosociología del Tiempo Libre, nos preguntamos: ¿Cómo se inscribe la sociología en una perspectiva interdisciplinar en el estudio del turismo? Indagamos cuáles son las condiciones y posibilidades acerca de su desarrollo en este campo, en el marco de la carrera de la Licenciatura en Turismo, de la Facultad de Ciencias Económicas. Es así que resulta necesario partir desde un pensamiento crítico para complejizar y poner en discusión la búsqueda de instrumentos pedagógicos para la enseñanza.

El estudio del turismo desde la sociología. Vinculación de campos en continua transformación

La sociología es una ciencia social que estudia, describe y analiza los procesos de la vida en la sociedad; busca comprender las relaciones de los hechos sociales mediante el empleo de métodos de investigación. Comúnmente se suele decir que la sociología es una ciencia que incomoda, por el hecho de que es una ciencia crítica que revela las cosas ocultas, reprimidas o censuradas, poniendo en tela de juicio las cuestiones que resultan familiares o se encuentran naturalizadas.

¹ El tema es desarrollado por Dachary, Arnaiz Burne “El estudio del turismo ¿Un paradigma en formación?”. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 15, núm. 2, abril 2006.

Dicho esto, nos preguntamos por qué la sociología puede abocarse al estudio del turismo. Tomando a Durkheim, podemos decir que el turismo es un hecho social, las repercusiones de sus procesos interfieren en toda la sociedad, en sus diferentes sectores y actividades. El turismo es, entonces, una manifestación de su tiempo, de una realidad socioeconómica e historia particular. Los estudios del turismo por parte de la sociología como especialidad son relativamente nuevos, se han instituido en el mundo académico, especialmente europeo y americano a partir de la Segunda Guerra Mundial (Córdoba, 2019).

En los párrafos siguientes, describiremos de forma breve los núcleos argumentativos de los estudios del turismo por parte de la sociología que interpretamos más significativos, desde sus inicios a la actualidad. (Quedan en el camino, probablemente muchos otros trabajos).

Los primeros estudios de carácter sociológico sobre turismo los podemos encontrar en Leopold von Wiese quien, en 1930, toma como referencia la estupenda obra de Georg Simmel sobre el viajero extranjero, en la cual realiza un análisis teniendo en cuenta los aspectos políticos, como así también explicaciones a sus consecuencias económicas y culturales. Esta obra marca un precedente y un largo camino en el vínculo entre la sociología y el turismo.

En 1942, Kurt Krapf junto a Walter Hunziker escriben la obra *Fundamentos de la teoría general del turismo*, la cual se convierte en un clásico. Luego, estos autores, en 1949, crearon la Asociación Internacional de Expertos Científicos en Turismo, con sede en Berna. Posteriormente, en 1960, H. J. Knebel publica el primer trabajo sociológico sobre el turismo.

Continuando con la descripción de los núcleos argumentativos más destacados, podemos resaltar las primeras obras sociológicas que describen y problematizan las consecuencias del turismo, desde un aspecto social. Estos trabajos, interpretan que el turismo no genera sólo un impacto desde lo económico, sino también desde lo social, lo cultural y político. En este sentido, es relevante la obra de David

Greenwood quien en 1972 y 1976 analiza cómo el turismo puede ser un agente de cambio cultural en los centros receptores y marca un camino de estudio que aún continúa, al analizar como el turismo puede transformar la herencia cultural de los pueblos. Por su parte, Thurot, en 1976, en otra línea argumentativa, critica las repercusiones negativas del turismo sobre los lugares receptivos. En 1976, en el marco de las discusiones académicas sobre los países subdesarrollados, Emanuel de Kadt realiza un estudio sobre el turismo como factor de desarrollo, poniendo en tela de juicio la viabilidad del turismo como motor del desarrollo para con los países subdesarrollados.

A mediados de la década del 70, y avanzando en los 80, hay una serie de trabajos profundamente argumentativos y desde una mirada científicista, en los que se destaca la obra de Eric Cohen de 1972, 1979 y 1988. Este autor, en sus trabajos plantea la existencia de una gran variedad de experiencias turísticas y desde allí desarrolla una tipología para analizar dichas experiencias y clasificar el auge del turismo masivo. Mac Cannell también es uno de los autores cuya obra es sumamente significativa, continuando la línea de estudios de Cohen, en 1973 y 1976, habla de la liberación y restauración del sujeto a partir del turismo, equiparándolo a una función religiosa (idea que es retomada varios años después, por diversos autores).

Años después, en un contexto de grandes cambios sociales y económicos, inmersos en el proceso de globalización y mundialización cultural, los sociólogos Urry y Lash, en 1987, postulan que ha habido un cambio sustancial en el capitalismo, pasando de ser un capitalismo organizado a un capitalismo desorganizado (otros autores postulan como el cambio del fordismo al posfordismo). Dichos sociólogos ilustran muy bien esta transformación vía los viajes y el turismo en su texto *Economía de Signos y Espacios*.

La mirada del turista, publicado en 1990, por el sociólogo británico John Urry, introduce una mirada sociológica del turismo, desde una dimensión no abordada al momento. Este autor, en su trabajo busca comprender, no sólo describir, la evolución y diversos tipos

de miradas turísticas, en el marco de un nuevo capitalismo, introduciendo una perspectiva analítica propia de la sociología. Estas nuevas formas de apropiación por medio de la mirada implican formas de socialización específicas; estas formas culturales se generan por medio de signos, hecho por el cual el turismo es una institución que trabaja como productor de signos. En esta línea argumentativa, ser turista es una forma de ser moderno.

Continuando con la descripción de los núcleos argumentativos, se destaca la obra de Marc Augé en 1998. Dicho autor analiza las “actitudes de los visitantes a lugares turísticos emblemáticos, muestra como esos espacios míticos nos sobrecogen, por su relevancia histórica y también, como son revestidos por los operadores y autoridades turísticas locales con símbolos que luego el turista tratará de encontrar” (Capanegra, 2010, p. 19). Por último, destacamos el trabajo de Margarita Latiesa Rodríguez, Manuel García Ferrando y Antón Álvarez Sousa, quienes en 2009 publican en la Universidad de Granada *Sociología del ocio y del Turismo*. También ese mismo año, Octavio Getino publica *Turismo. Entre el ocio y el negocio*, obra que estudia el turismo como parte del ocio y la identidad cultural, vinculándolo a la dimensión económica y social.

En los últimos años, se han destacado diversos trabajos abordados desde una sociología más heterogénea, diversa, fundamentalmente desde una microsociología, dejando ya de lado los estudios que enfatizan el análisis de los sistemas sociales y poblacionales a gran escala vinculados al turismo y, como contrapartida, los trabajos fragmentados que aparecen son con un enfoque centrado en la agencia social individual. Como así también, comienzan a surgir intereses académicos de trabajos con una mirada multidisciplinar, en el sentido de que involucran el conocimiento de varias disciplinas, (fundamentalmente vinculados al urbanismo, medio ambiente, desarrollo sustentable) pero vislumbran casos de estudio particulares.

Podemos decir que, en Argentina, el turismo es una especialidad que recién está comenzando a surgir y no ha sido aún tema de interés

ni objeto de estudio por parte de los autores e investigadores consagrados de la sociología.

Pensar desde el sur: la universidad como espacio plural

En este apartado nos proponemos indagar cuáles son las condiciones y posibilidades acerca del desarrollo de la sociología como disciplina académica en el campo del turismo, situada en el marco de la carrera de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas². En ese sentido, partimos de un interrogante: ¿En qué medida las distancias disciplinares son motores o complementos de la producción de conocimiento?

Las condiciones de posibilidades y de oportunidades de problematización de los dispositivos implementados en la formación de grado en turismo, se enmarca en una selección y ordenamiento de la narrativa disciplinar específica del turismo, en la cual se presenta una disputa por la autonomía del campo. Es producto de una realidad socio-histórica dinámica y como tal se va transformando.

En el campo de la enseñanza, los planes educativos son resultado de decisiones políticas, poniéndose en juego una disputa entre las lógicas burocráticas y las lógicas de los sujetos del campo científico, donde se estructuran las categorías y aprehensión, y construcción del mundo. En esa disputa, se confrontan las distintas visiones del mundo que luego constituirán las políticas de formación de grado en las universidades. Podemos decir que estos marcos referenciales se encuentran inscriptos en matrices sociales materiales, en las que se reproducen la dominación de determinadas visiones hegemónicas del mundo.

² No abordamos en este trabajo a la sociología del turismo, ni se presenta como tema de indagación las dificultades de incorporar el turismo en el marco de la sociología en la FaHCE-UNLP (campo que presenta también sus propias disputas e intereses).

En función a los niveles de participación de los actores que tienen responsabilidades de gestión en las unidades académicas, es como se presenta la disputa de los marcos referenciales, poniéndose en juego qué concepción se privilegia en la formación: si profesionales o científicos, lógicas de producción del conocimiento diferentes, con implicancias epistemológicas distintas³.

Es importante destacar que el resultado de esta disputa se plasma en las oportunidades de apertura en los procesos colectivos de quienes formamos parte del ámbito universitario. En este sentido, se abren para la cátedra una serie de temas impostergables que consideramos que deben ser de elaboración colectiva, posible solamente por la demanda del rico entramado institucional, resultado de su propia experiencia y de los acontecimientos que suceden estrechamente vinculados a la particular situación regional de las universidades nacionales del país. Consideramos que la educación es política sostenida por valores éticos, por lo tanto, no puede permanecer en la abstracción, sino que se transforma permanentemente en aprendizaje y des-aprendizaje continuo.

Volviendo a la pregunta inicial, podemos pensar que, en este caso, las distancias disciplinares pueden ser un motor que impulsa la producción de conocimiento científico, pero esto necesariamente debe incluir propuestas y posibilidades de desarrollo de la investigación y producción del conocimiento mediante estrategias de acción colectivas con otras disciplinas. Consideramos que la investigación, desde nuestra perspectiva, debe tener como eje central la pertinencia social en lo que se investiga, debiendo integrar un proyecto ético político, por fuera de toda visión hegemónica de saberes, disciplinas y epistemologías. En ese sentido es también al interior de la universidad, un campo en disputa.

³ “Esto da cuenta precisamente de una forma cultural en la cual se expresan de forma conjunta ambas lógicas, encarnada por una realidad social que no tiene capacidad de absorber plenamente a todos sus egresados al mercado laboral. Asimismo, se manifiesta en un modelo educativo universitario que no se orienta sólo a partir de las motivaciones económicas”. (Córdoba, 2017, p. 4)

La complejidad del “hecho social”, es imposible de eludir si comprendemos la influencia y responsabilidad que tiene sobre ella, entre otros actores, la Universidad. Esto exige un compromiso que nos involucra como docentes, y nos impone la responsabilidad de una permanente revisión sobre nuestras ideas y, en consecuencia, sobre nuestras prácticas.

Para que se den condiciones y posibilidades de desarrollo de la sociología en el estudio y la investigación en turismo, consideramos que se requiere de manera imponderable pensar en nuevas etimologías, en particular se requiere repensar desde los hechos sociales de nuestro territorio. Consideramos que desde la Universidad debemos pensar en escenarios latinoamericanos y desde allí cómo reorganizar las categorías del mundo, sin reproducir prácticas que interpretan las disciplinas académicas como si fueran compartimentos estancos.

Pensar etimologías desde el sur es una alternativa emancipadora y una posibilidad de desarrollo de la sociología en este campo. Pero para esto se requiere pensar en conversación, reflexionar con otros que piensan diferente, pensar en nuevas epistemologías configuradas con multiplicidad, a partir de diálogos disciplinares; no sólo desde una perspectiva interdisciplinar, sino también intersectorial. En este sentido, interpretamos que la universidad debe ser un espacio plural, disponible a las problemáticas que existen y no sólo al servicio de los intereses disciplinares. Se requiere tomar como punto de partida un posicionamiento ético del sujeto en la práctica del ejercicio de la docencia y los aportes de la investigación.

Por lo tanto, desde nuestro posicionamiento, el vínculo con la sociología está en constante construcción y, si bien ha sido parcial y fragmentado, se ha generado en los últimos dos años la posibilidad de incorporar nuevas miradas y diferentes posturas epistemológicas y teóricas. En este sentido, podemos decir que en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP está surgiendo el turismo como objeto de investigación, vinculado fundamentalmente al campo disciplinar de la economía y, en menor grado, de la geografía. Pero el marco

analítico en el que se sustentan esos estudios se encuentran vinculados estrechamente a los estudios de economía desde una perspectiva clásica, provocando algunos obstáculos epistémicos en los procesos de investigación para dialogar con otras disciplinas, y establecer estudios transdisciplinarios⁴ (Capanegra, 2010).

Estrategias de enseñanza y aportes de la sociología desde la cátedra de Psicociología del Tiempo Libre

Desde la cátedra partimos desde un pensamiento crítico para complejizar y poner en discusión la búsqueda de instrumentos pedagógicos para la enseñanza. En este artículo, estas reflexiones son desde el espacio de las clases prácticas que llevamos adelante desde el año 2008. En los últimos tres años, el equipo que conforma las clases prácticas está integrado por una docente graduada a cargo y un graduado adscripto, a partir de una integralidad de las funciones universitarias. El eje de la materia se centra en poder brindar un amplio esquema conceptual desde diferentes posturas teóricas.

En tanto equipo docente concebimos a los destinatarios de la formación como sujetos protagonistas en la transformación social, lo que implica el diálogo y la relación sujeto-sujeto, una visión que involucra la participación como relevante en los procesos de producción de conocimiento. Es importante destacar que la incorporación de adscritos a la cátedra, y en particular la experiencia en los espacios de trabajos prácticos, tiene un lugar particular y significativo en el diálogo de la construcción del conocimiento. Esta experiencia nue-

⁴ Destacamos la escasa vinculación de los estudios del turismo en el sector público. Se presenta, en términos generales, una preponderancia que indaga el turismo desde una actividad de interés individual de los sujetos, buscando las cuestiones motivacionales del turismo desde una perspectiva psicológica o vinculada al *marketing*, o se encuentran abocados exclusivamente a la recopilación y organización de estadísticas sobre las variables cuantitativas, pero se carece de estudios que pretendan explicar y problematizar el turismo y el sector público (Córdoba, 2019).

va, implicó asumir responsabilidades vinculadas al conocimiento y la enseñanza universitaria, por parte de quienes son adscriptos, y trabajar en equipo reasignando roles a partir de una nueva configuración, para quienes estamos a cargo de la cátedra desde hace varios años.

La propuesta pedagógica que presenta la cátedra tiene como objetivo fundamental avanzar hacia un análisis, reflexión y crítica sobre el turismo y sus representaciones simbólicas en tanto construcción social. Asimismo, busca introducir las herramientas epistemológicas y metodológicas necesarias para el análisis y realización de investigaciones socio-turísticas desde una mirada transdisciplinar (en el sentido que abarca varias disciplinas en forma transversal y está por sobre todas estas).

El objetivo de las clases es acercar a los alumnos al manejo de un conjunto de textos representativos del tratamiento de los mismos, con el objetivo de que al finalizar el curso estén en condiciones para abordar y profundizar desde un punto de vista analítico y crítico los diversos aspectos abordados en la cátedra, como así también brindar los contenidos y herramientas necesarias para crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Concebimos el aprendizaje como un proceso continuo y sistemático de intercambio entre docentes y alumnos, alumnos entre sí, al interior del propio cuerpo docente, en un dialogo abierto entre la teoría y las problemáticas sociales concreta, utilizando como estrategias el debate sobre los temas; ejercicios prácticos de reflexión sobre situaciones vinculadas a la construcción social del turismo; estudios de casos de fenómenos sociales para el trabajo de resolución de problemas de temas específicos del turismo; exposición de películas, presentación de expositores; la salidas de campo a fin de conocer experiencias territoriales en el propio espacio.

En ese sentido, desde la sociología hay mucho para aportar en función del objeto concreto estudiado, contribuyendo ideas que favorezcan al debate académico, en particular en cuanto a las preocupaciones metodológicas que atañen al desarrollo del conocimiento

científico en turismo, la dinámica permanente de la sociedad en vinculación con el turismo, las representaciones sociales, las cuestiones simbólicas que subyacen en el turismo, los vínculos sociales, los actores sociales y sus disputas en el turismo, entre otros temas.

Por lo expresado anteriormente, consideramos que una propuesta válida y un camino propositivo para comenzar a andar y desarrollar el conocimiento y la investigación del turismo, desde la sociología en la FCE, es mediante una metodología participativa en formato de seminario-taller, con un fuerte componente vivencial, integrado al análisis colectivo en el desarrollo de temáticas específicas relacionadas al eje central de la propuesta: “el turismo como hecho social”. Proponemos de esta manera replantear de forma colectiva la producción del conocimiento científico. En este sentido, consideramos que los proyectos de extensión se transforman en una posibilidad concreta de comenzar a trabajar de forma conjunta. Estos proyectos permiten generar una producción de conocimiento diferente, vincula críticamente el saber académico con el saber social y tiende a promover formas asociativas que aporten a superar problemas sociales. Consideramos también que el desarrollo de la sociología podría permitir, además, orientar líneas concretas de investigación en dialogo con las ya existentes en la facultad, permitiendo insertar la formación académica en la totalidad social, en el marco de un proyecto con un sentido político-pedagógico.

Consideraciones finales

El hilo conductor de nuestro trabajo fue repensar las posibilidades y condiciones de inserción de la sociología como disciplina académica en el estudio del turismo, desde la cátedra de Psicosociología del Tiempo Libre. Comenzamos planteando la necesidad de analizar y reflexionar sobre producción de conocimientos científico en turismo desde diferentes disciplinas y, en este sentido, nos preguntamos

cómo se inscribe la sociología en una perspectiva interdisciplinar en el estudio del turismo. En principio, describimos los núcleos argumentativos más significativos de los estudios del turismo por parte de la sociología.

Planteamos luego las disputas que se presentan en el campo educativo y señalamos que los planes educativos son resultado de decisiones políticas, poniéndose en juego una disputa en las lógicas burocráticas.

Expusimos, como postura centra de nuestro trabajo, que se requiere comenzar a pensar desde el sur, a partir de nuevas etimologías, en particular desde los hechos sociales de nuestro territorio. Consideramos que desde la Universidad debemos pensar en escenarios latinoamericanos y desde allí reorganizar las categorías del mundo, pensar en dialogo entre disciplinas y de forma intersectorial. En particular, desde el espacio de trabajos prácticos de Psicociología del Tiempo Libre, destacamos que nuestra contribución en este sentido se vincula a enmarcar críticamente la producción de conocimientos, particularizando la vinculación entre teoría y práctica; vincularnos con otras cátedras; estableciendo líneas de investigación al interior de la facultad, afianzando los proyectos de extensión y mediante seminarios-taller de temáticas sociológicas en vinculación al turismo.

Quedan planteados nuevos desafíos como docentes y la posibilidad de pensar en un dialogo abierto desde una visión transdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). "De los lugares a los no lugares". En: *Los No Lugares* (pp. 81-118). Barcelona: Gedisa.
- (1998). *El viaje imposible*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo,
- Capanegra, C. A. (2010). "Sociología del turismo". VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata,

- Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5782/ev.5782.pdf
- Cohen, E. (1972). "Toward a Sociology of International Tourism". *Social Research*, 39(1), 164-182.
- (1979). "Sociology of tourism", *Annals of Tourism Research*, vol. 6°, 1, pp. 18-35.
- (1980). "Traditions in the qualitative sociology of tourism", en *Annals of Tourism Research*, Vol. 15, 1, pp. 28-46.
- Córdoba, M. G. (2017). "La producción del conocimiento y la tesis final en Turismo. Aportes para pensar nuevas alternativas". X JI-DEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata). En memoria Académica. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/64419>
- (2019) "La sociología y el turismo. Disputa por la legitimidad en el campo académico" XI JI-DEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata).
- Dan, G. y Cohen, E. (1991). "Sociology and tourism". *Annals of tourism research*, Vol. 18, 1, pp. 155-169.
- Dachary, A. B. et al. (2006) "El estudio del turismo ¿Un paradigma en formación?" *Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 15, núm. 2, 179-192.
- Getino, O. (2009). *Entre el ocio y el negocio*. Buenos Aires: Editorial CICCUS.
- Greenwood, D. (1972). "Tourism as agent of change: a Spanish basque case", en *Ethnology*. Vol. 11, 1, pp. 80-91.
- González, S. (2012). *Producción de conocimientos y posicionamiento de los dispositivos de sistematización e investigación en el campo profesional y en la formación profesional del Trabajo Social*. (Tesis de Maestría), Facultad de Trabajo Social, UNLP. En Memoria Académica Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/26421>
- Knebel, H. (1960). *Sociología del turismo*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

- Mac Cannell, D. (1973). "Staged authenticity: arrangement of social space in tourist setting". *American Sociological Review*, N° 79, pp. 586-603.
- (1976). "Tourism as agent of change". *Annals of Tourism Research*, N°3, pp. 128-142.
- Thurot, J. "Les effets du tourisme sur les valeurs socioculturelles". *Les cahiers du tourisme*, serie C N° 34, Aix-en-Provence.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA UNIVERSIDAD: LA EXPERIENCIA DE ADMINISTRACIÓN II EN LA FCE

MARÍA PAZ AUDE BERIZONCE, JULIÁN PÉREZ Y
FLORENCIA D'ARCÁNGELO

Introducción

El presente trabajo expone la experiencia de los últimos dos años de una comisión de la asignatura Administración II, la cual integra el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Dicha materia tiene un régimen de cursada denominado teórico-práctico, es decir que en los dos (2) días de dictado se trabajan aspectos teóricos por un lado y prácticos por otro, bajo un esquema de desarrollo de casos grupales.

Una característica a resaltar es el vínculo cercano que se crea entre docentes y estudiantes, que ha permitido escuchar y atender en mejor medida las dificultades, sensaciones y opiniones de estos, y adecuar la propuesta de trabajo de cada año para lograr los objetivos de aprendizaje. Esta redefinición considera las experiencias pasadas, la revisión de objetivos de tipo formativo, en particular relacionados con el desarrollo social y profesional, y las inquietudes y propuestas de los estudiantes.

En este marco, y en línea con la propuesta de cátedra, se han aplicado metodologías activas con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, de tipo formativo, es decir, que van más allá de la comprensión y aplicación de los contenidos propios de la asignatura.

Marco teórico de referencia

La decisión de incluir las metodologías activas obedeció a una necesidad percibida por el equipo de docentes dados los cambios que vienen notándose en el aula, originados claramente en el contexto en general y en el sistema educativo en particular. Tal como lo sintetiza Fernández March (2006), vienen cuestionándose diversos aspectos del modelo educativo: en primer lugar, la educación tradicional y centrada en las disciplinas está dando paso a una donde el conocimiento es multi y transdisciplinar. Por otro lado, hay una gran crítica a un modelo de conocimiento acumulativo y fraccionado, y se reclama por una formación crítica, reflexiva y creativa, con sólidos conocimientos científicos y técnicos que prepare a los egresados para resolver problemas reales. Finalmente, el modo de concebir la relación teoría-práctica no parece adecuado, ya que es necesario buscar espacios de integración curricular y la aplicación de metodologías de aprendizaje y enseñanza que faciliten un acercamiento a la realidad profesional.

Es decir, el perfil del alumno-profesional que se inserta en este nuevo modelo se caracterizaría por “...aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable” (Fernández March, *op. cit.* p. 39). Si se desea integrar este perfil a nuestra aula, es necesario ampliar los objetivos considerados en la currícula y, como consecuencia, los métodos a aplicar para alcanzarlos. En este sentido, a los objetivos de tipo informativo ya definidos se incorporan otros de manera complementaria de tipo formativo. Ambos tipos de

objetivos son relevantes para la planificación didáctica, es decir son complementarios:

- Objetivos de tipo informativo: referidos a la información con la que los estudiantes “...entran en contacto durante el curso y definen o describen el nivel o grado de apropiación que deben conseguir en relación a ellos” (Zarzar Charur, 1994, p. 4). Pueden considerarse tres niveles posibles: conocer, comprender y manejar.
- Objetivos de tipo formativo: están orientados a la formación intelectual, humana, social y profesional del estudiante. Están relacionados con las habilidades y competencias que serán útiles en el ejercicio profesional futuro.

Para el logro de los objetivos así definidos resulta insuficiente el desarrollo de metodologías tradicionales, como la exposición dialogada o la discusión en pequeños grupos, es necesario utilizar técnicas que contribuyan a una participación activa del estudiante.

Así, el marco conceptual que es utilizado como referencia en la planificación didáctica está relacionado con el desarrollo de competencias, para lo que se aplican las metodologías denominadas “activas”. Si bien existen numerosas definiciones, respecto del término competencias puede decirse que:

Las competencias en el ámbito universitario son una serie de atributos en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo. (Martínez-Martínez y otros, 2012, p. 378)

Por su parte, las metodologías activas son aquellas que promueven que el estudiante sea protagonista activo de su propio aprendizaje, en palabras de Espejo y Sarmiento (2017) “... es una brújula para no caer en el activismo lúdico, o en el mito de la clase entretenida.

Todo aprendizaje requiere esfuerzo y esto no puede nunca ser olvidado ni por el estudiante, ni por el profesor” (p. 5).

Dentro de estas metodologías pueden considerarse el trabajo basado en equipos, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el método de casos, el aprendizaje más acción (A+A), la simulación, entre otros. Si bien no hay un único listado de este tipo de metodologías, todos los autores coinciden en que se diferencian de las tradicionales porque promueven la participación activa del estudiante en una situación diseñada y guiada por un tutor-docente-moderador que tendrá diferentes roles según sea la actividad propuesta.

Metodologías activas: la experiencia

Conforme a los objetivos de la comisión se combinan diferentes técnicas, atendiendo a la heterogeneidad de los estudiantes y sus diferentes modos de aprender, como, por ejemplo, las exposiciones dialogadas y la resolución de casos en pequeños grupos de discusión. En particular se mencionan algunas de las actividades realizadas:

- Dinámica de análisis de contexto en la que se analizan las influencias de cada fuerza competitiva en una organización modelo.
- Juego lúdico tipo “rompecabezas” para aplicar conceptos asociados a la estructura organizacional.
- Juego de simulación para reflexionar sobre las propias prácticas de responsabilidad social, debatir la ética y la moral desde las decisiones que se toman como consumidores, proveedores, directivos y competidores.
- Desarrollo de proyectos para aplicar conceptos de creatividad (desarrollo de producto innovador con ciertas restricciones. Resolución creativa de problemas vistos en la facultad).
- Repaso de conceptos de creatividad a través de TIC.

En función de dichas actividades se analizó la percepción de los alumnos sobre ellas y el aporte que tuvieron para terminar de com-

prender los conceptos teóricos planteados en cada una. A continuación, se desarrollan las actividades antes mencionadas y las percepciones de los alumnos:

- Dinámica de análisis de contexto en la que se analizan las influencias de cada fuerza competitiva en una organización modelo.

Esta actividad se desarrolló en la clase teórica de la unidad III y se esperaba que los alumnos pudieran aplicar el modelo de las fuerzas competitivas de Porter a McDonald's como organización modelo. Para ello, se dividió el aula en cinco grupos y se le asignó a cada uno una fuerza competitiva en particular (competidores directos, competidores potenciales, productos sustitutos, proveedores y clientes). Se presentaron situaciones problemáticas a los equipos en las que una fuerza competitiva motivaba un posible cambio en el *statu quo* del modelo y, en base al análisis que los grupos hacían sobre la capacidad de afectar a McDonald's, se les solicitó que tomaran decisiones frente a estas dificultades justificando en cada caso los posibles efectos que las mismas tendrían en la organización y en las decisiones de los clientes. Esto generó un rico debate en el aula sobre las percepciones acerca del poder de negociación de las partes involucradas y cómo la rivalidad puede verse aumentada o disminuida tomando en consideración distintos factores que pueden desencadenar una serie de situaciones inesperadas en la organización.

En las observaciones y comentarios obtenidos de las encuestas finales, los estudiantes manifestaron una buena recepción a la actividad, la cual tuvo una valoración muy positiva; reconocieron la creatividad, el dinamismo y lo aplicable del modelo teórico a una organización real.

Sin embargo, muchos alumnos también plantearon la dificultad del trabajo en equipo con un grupo muy numeroso. Esto se debió a que, para lograr una correcta aplicación del caso, se dividió el aula de 70 alumnos en 5 grupos.

- Juego lúdico tipo “rompecabezas” para aplicar conceptos asociados a la estructura organizacional.

Esta dinámica se desarrolla en el marco de la unidad V donde se trabaja con configuraciones estructurales, las que se “construyen” a partir de los conceptos estudiados en las dos clases anteriores donde se abordan las partes de la estructura organizacional tanto desde la teoría como de la práctica.

El aula es separada en grupos de seis a ocho personas. A cada uno se les da un sobre con tarjetas de cartulina que tienen escritas diferentes variables relacionadas con la estructura: ambiente dinámico, coordinación por ajuste mutuo, especialización vertical, agrupamiento por mercado, etc. Varias de estas están naturalmente relacionadas según el modelo teórico, pero algunas no. A partir de identificar las inconsistencias, deben acceder a una pila de tarjetas no asignadas en busca de la correcta para armar correctamente la estructura. Una vez que el equipo cree que finalizó, debe pegar su modelo en el pizarrón.

Una vez que todos los grupos concluyen, o que se termine el tiempo asignado, se comienza a recorrer las estructuras armadas y entre todos se evalúan y proponen nuevas correcciones hasta llegar al consenso.

La percepción de los estudiantes es altamente positiva, ya que descubren ellos mismos la “teoría” y aprenden la metodología “haciendo”.

- Juego de simulación para reflexionar sobre las propias prácticas de responsabilidad social, debatir la ética y la moral desde las decisiones que se toman como consumidores, proveedores, directivos y competidores.

Esta actividad se realizó en la clase teórica de la unidad IX. La idea se basa en un juego de simulación en la que los estudiantes divididos en grupos asumen los roles de las distintas partes interesadas en un mercado de una industria. La finalidad de la actividad es demostrar en una situación controlada cómo influye la moral, la

ética y compromiso social de cada parte interesada en la toma de decisiones de las diferentes empresas de la industria, más allá de los resultados obtenidos en actividades más simplificadas donde la respuesta general apunta a que todos debemos seguir los lineamientos de consumo sustentable y responsabilidad social que expresa la teoría.

En esta actividad en particular, el aula representa la industria que se desenvuelve en tres provincias y CABA. A cada grupo se le asigna uno de los siguientes roles:

- **Cientes:** apuntan a la mayor calidad combinada con el mejor precio, pero teniendo tanto limitaciones económicas como territoriales (debido a su separación en regiones y la participación de las empresas en las mismas).
- Tres **empresas competidoras**.
- Un **organismo de control estatal**.
- Dos **ONGs** que actúan como grupo de presión.
- Un **sindicato** de trabajadores de una de las empresas.
- Dos **laboratorios** proveedores de materia prima.

Una vez separada el aula en trece equipos, se procede a explicar que la simulación tendrá situaciones en las que nueva información será entregada a los agentes y que, a partir del debate, cada grupo deberá tomar una decisión consensuada entre sus integrantes que los beneficie para lograr un mejor posicionamiento en la siguiente etapa. A su vez, cada decisión tomada por los participantes afectará las condiciones de la siguiente situación y a los demás equipos. Por ejemplo: la decisión que tome un proveedor impacta fuertemente en el accionar de la empresa; así como las acciones de los grupos de presión (ONGs) pueden impactar o no en las decisiones de los clientes.

El resultado final depende de las acciones y alternativas tomadas por el aula, influenciadas por el nivel de responsabilidad social de cada uno de los participantes. Como cierre se les da a conocer a los alumnos la información secreta que tenían ciertos agentes y cómo es que la misma, junto a los intereses particulares de cada sector, fue un

factor oculto que motivaba las decisiones de los mismos y limitaba a aquellos que no la tenían.

Con esto, se reflexiona con los grupos los conceptos de responsabilidad social empresarial, consumo responsable, ética y moral, más allá de la teoría; y que todas las acciones que adoptan los participantes de la industria afectan significativamente a todos los actores de la misma.

A partir de encuestas realizadas a fin de la cursada, los alumnos expresaron que además de fijar los conceptos teóricos, la actividad los ayudó a reflexionar sobre sus propias prácticas de compromiso social y consumo personal. Algunas de las opiniones destacadas:

- “Me encantó la charla, dado que me ayudó a pensar y a abrir más la cabeza”.
 - “Me pareció buena, ya que a través de la actividad interactiva terminás de entender los conceptos y tener un acercamiento a la realidad”.
 - “Fue útil y dinámica, fácil comprensión e hicieron que sea interesante. Se tendría que repetir más seguido”.
 - “Me gustó mucho la clase, fue una buena manera de aprender los conceptos y también para entender cómo actúan las organizaciones”.
 - “Me pareció clara e intuitiva la forma en la que abarcaron el tema”.
 - “Esta actividad demostró los valores éticos de cada parte del análisis y aunque no tuvo demasiada teoría hizo pensar en qué valoramos nosotros”.
- Desarrollo de proyectos para aplicar conceptos de creatividad. Para trabajar la creatividad se utilizan varias dinámicas diferentes, entre las que se destacan dos: una en la que se propone el desarrollo de un producto innovador con ciertas restricciones y otra en la que se solicitan ideas para la resolución creativa de problemas de la facultad como, por ejemplo, tener clases aburridas, conseguir un buen lugar en aulas masivas, etc.

En ambos casos, primero se presentan los temas de manera teórica y luego se separa a los alumnos en grupos de seis a ocho personas para darles la consigna.

En la primera dinámica, tienen que crear un producto, pero con ciertos requisitos como que: sea verde, redondo, no muy grande, etc. Además de crearlo, deberán dibujarlo y presentar una publicidad del mismo. Luego de finalizada la clase, y de manera asincrónica, deben entregar lo trabajado, analizándolo desde la teoría como, por ejemplo, qué tipo de creatividad subyace en su producto, cuál fue el proceso creativo desarrollado, qué técnica de creatividad aplicaron, etc. Esta entrega también debe hacerse de manera creativa.

En la segunda dinámica, a cada grupo se les asigna un problema a resolver y una técnica de creatividad a aplicar para generar ideas diferentes a las conocidas. Luego, deben presentar sus propuestas. Si bien muchos alumnos expresan su dificultad para generar ideas creativas, logran hacerlo a través del grupo, desarrollando ideas y proyectos muy interesantes. Se han presentado videos realizados durante la clase, juegos creados por los mismos alumnos, materiales interactivos digitales, etc.

- Repaso de conceptos de creatividad a través de TIC.

La última de las metodologías aplicadas en el aula fue el uso del Kahoot: una página interactiva de preguntas y respuestas en la que los participantes utilizan su teléfono como método de votación en las preguntas de *multiple choice*. En base a la velocidad de la respuesta y a la correcta elección de la misma, el sistema califica y organiza a los grupos en una tabla de posiciones.

Esta actividad se lleva adelante en la clase práctica de la unidad X: “Creatividad”, en la que se presentan técnicas y criterios alternativos para el desarrollo de estrategias. Es por eso que se elige este momento para la utilización de esta herramienta tecnológica. La intención es dejar de lado la idea de un trabajo práctico tradicional o una tarea de reflexión y proponer una actividad más diná-

mica, con una limitación de tiempo mayor, en el que la llegada a un consenso es mucho más caótica que la tradicional utilizada en el aula.

Para desarrollar la dinámica los estudiantes deben trabajar en los mismos grupos que tienen durante las cursadas prácticas. En las preguntas realizadas a través del Kahoot se cuestiona sobre conceptos teóricos puntuales de la unidad, así como su ejemplificación y aplicación práctica, sólo uno de los miembros del equipo es quien contesta a través de su teléfono celular, por lo que el debate y el consenso debe ser mucho más ágil.

Los resultados de esta dinámica siempre son muy buenos, durante el desarrollo de la misma los estudiantes deben generar unas formas de acuerdo en los equipos y se dan debates interesantes por cómo se toman las decisiones en los mismos. Se genera un ambiente muy divertido y relajado, en general los alumnos terminan contentos la clase. También las encuestas revelan datos muy alentadores, la mayoría de los alumnos indican que la actividad les sirve mucho para entender la teoría.

Conclusiones

Tanto en las encuestas como en la clase luego de cada actividad, se observa que los estudiantes valoran mucho estas dinámicas y actividades.

En las encuestas hay comentarios muy positivos sobre la metodología aplicada, que ayuda a adquirir determinadas habilidades, valorando siempre el trabajo en equipo. Esto es particularmente importante, porque muchos estudiantes plantean dificultades iniciales al trabajar con personas que no conocen o con las que nunca han interactuado, pero cuyo desempeño al final de la actividad, y posteriormente en siguientes dinámicas, evoluciona al punto de obtener un consenso y desarrollo correcto de los trabajos y actividades. También se valora mucho el intercambio de opiniones y comentarios tanto

dentro de los propios equipos de trabajo como entre todos los grupos de la comisión durante la actividad. En este mismo punto, surgen los comentarios negativos referidos a que no todos los estudiantes logran participar de forma equitativa y que, al ser tantos, en ocasiones se dificulta la interacción entre los mismos.

Es importante destacar que la mayoría de los alumnos que se han inscripto en la carrera de contador expresan en las encuestas que las materias relacionadas con la administración no son de su agrado, pero que la cursada de esta materia les resulta muy atractiva y dinámica, y que lograron aprender conceptos casi sin darse cuenta.

Un punto clave destacado en los comentarios de los alumnos es el debate al final de la clase, en el que los docentes relacionamos la dinámica utilizada en el día con los textos del programa, planteando interrogantes y disparadores. Esto facilita que, al momento de leer los conceptos aprendidos y aplicados en la dinámica de clase, tengan un punto de relación más claro con la bibliografía correspondiente y hace que la actividad no sea solamente algo lúdico sin conexión con la unidad.

Referencias bibliográficas

- Espejo, R.; Sarmiento, R. (2017). *Metodologías activas para el aprendizaje*. Universidad Central. Santiago de Chile.
- Fernandez March, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio siglo XXI*, 24, pp 35-56.
- Martínez-Martínez, A.; Cegarra Navarro, J.; Rubio Sánchez, J. (2012). "Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación docente". VOL. 16, No 2, pp. 373-386.
- Zarzar Charur, C. (1994). "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia". *Perfiles educativos*, enero-marzo, n° 63, pp. 8-15

DINÁMICAS GRUPALES COMO HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

CRISTIAN ARIEL LUENGO Y MARÍA GUADALUPE BIEDMA

Introducción

En el marco de la cátedra Comportamiento Humano en las Organizaciones (segundo año del nuevo Plan de Estudio para la Licenciatura en Administración), nos proponemos “promover en los estudiantes, a través del aprendizaje significativo¹ y constructivista², el desarrollo de las competencias básicas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitirán: a) visualizar, comprender, analizar

¹ Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963, p. 58), “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. (Antonio Moreira, n.d.)

² “Puede entenderse entonces que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo que les rodea” (Morffe, 2010).

y reflexionar acerca del fenómeno organizacional en su dimensión humana y, b) comenzar a desarrollar las habilidades requeridas por las organizaciones actuales y futuras para integrarse y desempeñarse positivamente en sus diferentes y posibles roles profesionales: miembro, administrador, conductor, diseñador y/o consultor de organizaciones públicas, privadas y del tercer sector. Es así que el presente trabajo pretende esbozar una de las herramientas operativas que, entendemos, permite comprender la realidad organizacional en términos de procesos psicosociales.

Partimos de la idea de que las clases tradicionales en varias ocasiones son planificadas en base a una exposición teórica para luego realizar práctica sobre el tema, resultando quizás poco motivadoras tanto para docentes como para los estudiantes. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de los primeros años de la carrera pertenecen a la denominada generación *millennial* y a la generación *centennial*, caracterizadas por el uso intensivo de tecnologías y por un comportamiento activo en diferentes esferas de su vida. Así, el ambiente académico es uno más y consideramos que es posible adaptarse a esta realidad actual. Por ello, nos proponemos la utilización de las dinámicas grupales como dispositivos disruptivos y para diagramar clases flexibles, participativas y alegres.

Buscamos con este trabajo analizar cuáles son este tipo de actividades, las ventajas y desventajas que las dinámicas grupales tienen en el contexto de la enseñanza universitaria.

También abordaremos algunos aspectos a tener en cuenta para su correcta implementación. Luego pasaremos a detallar algunas de las actividades que desde la cátedra Comportamiento Humano en las Organizaciones se realizaron este año, y el grado de satisfacción de los alumnos con éstas, con la inclusión de algunas estadísticas interesantes.

Definición de dinámicas grupales

Es necesario definir primero lo que es un grupo, para luego avanzar sobre una definición de dinámicas grupales. Así, “un grupo es un conjunto humano estructurado, dotado de finalidad, existencia y dinamismo propios, diferente a la suma de individuos y en el que los elementos se influyen recíprocamente” (Aubry y Saint-Arnaud, 1972, p. 12). Claramente, un grupo, no es lo mismo que un agrupamiento de personas, en las que un conjunto de personas coincide en tiempo y espacio, carente este último de estructura y dinamismo propio.

Una apreciación clave de esta definición es que un grupo se constituye como una construcción humana distinta a la suma de individualidades que la conforman. De esta manera, surge que un grupo tiene sus particularidades, su esencia, sus creencias y su forma de ver la realidad, distinto a cualquier otro grupo. Y, de esta manera, queda expuesta una de las cuestiones más relevantes para nuestro trabajo: que el comportamiento de las personas en un contexto de grupo está determinado por este grupo al que pertenece.

En este marco, e introduciendo el concepto dentro del contexto de la enseñanza universitaria, podemos definir las dinámicas grupales como: *un método de enseñanza basado en actividades que involucran a más de una persona; estructuradas, con propósito y formas variables en la que los alumnos mediante la interacción generada, aprenden y desarrollan habilidades.*

Podemos diferenciarla de lo que se conocen como “técnicas grupales”, que son instrumentos que, aplicados a un determinado grupo, sirven para aumentar su eficacia y productividad. Las técnicas grupales se utilizan para que un grupo pueda trabajar ciertos aspectos en los que puede mejorar.

Las dinámicas grupales, a diferencia de lo que muchos pueden pensar, tampoco son un juego. Este busca como fin último la diversión y en las dinámicas para grupos *se busca el aprendizaje a través del juego.*

Dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje algunas de las aplicaciones que se le puede dar a las dinámicas grupales son:

- **Estimulación de la temática perseguida:** conduce a que los participantes observen con más detalle o experimenten los conceptos aprendidos durante la fase teórica.
- **Reforzamiento de conocimientos teóricos:** busca estimular el aprendizaje de algunos conceptos teóricos-memorísticos relevantes de un determinado tema.
- **Como disparador de un tema nuevo:** a partir de una dinámica se busca que los estudiantes realicen una aproximación al tema a tratar a partir de lo que ellos conocen o se imaginan del tema.
- **Evaluación del aprendizaje:** el objetivo es evaluar la eficacia del aprendizaje al exponer a los alumnos a situaciones prácticas vivenciales.
- **Aplicación del aprendizaje:** busca lograr que los alumnos transfieran a situaciones reales o modeladas los conocimientos adquiridos.
- **Análisis y solución de problemas:** mediante la utilización de dinámicas para grupos puede hacer más conciso y efectivo el análisis de problemas que, en trabajo individual, sería más complejo resolver.

Ventajas y desventajas de las dinámicas grupales en contexto de la enseñanza universitaria

Como toda herramienta que puede ser utilizada en el aula, las dinámicas grupales presentan algunas ventajas y desventajas que deben ser tenidas en cuenta de antemano.

Dentro de las ventajas podemos mencionar:

- Generan un ambiente de diversión y distensión que hace que el aprendizaje fluya de una manera distinta a lo que una clase donde el profesor habla y los alumnos escuchan propone.
- Este tipo de actividades activan la memoria emocional que, a diferencia de la memoria de corto plazo, puede almacenarse e incor-

porarse en el largo plazo en los alumnos, dado a que el recuerdo de las emociones vividas durante una dinámica grupal tiene la posibilidad de ser más recordada que otro tipo de información.

- Permiten el entrenamiento de ciertas habilidades y competencias, como por ejemplo las capacidades de trabajar en equipo, de resolución de conflictos, de manejo de emociones, de administración de tiempos. También facilitan la comunicación y la extroversión, entre otras.
- Generan un acercamiento entre el docente y el alumno. Dado a la naturaleza lúdica de algunas de las dinámicas se genera un acercamiento imposible de generar en una clase “tradicional”.
- Para algunos conceptos de naturaleza compleja para la asimilación del alumno, permiten el estudio desde otro ángulo. Por ejemplo, la aparición de distintos roles en un grupo puede ser mejor asimilada con una dinámica que con una explicación teórica.
- Dan lugar a la expresión de los alumnos. Muchas veces los alumnos tienen ideas, pensamientos, sentimientos; y los rescates que se pueden dar con esta herramienta permite que los saquen a luz y compartan con el resto de los alumnos y docentes.

Por el lado de las desventajas es posible mencionar las siguientes:

- Si no son bien administradas, pueden llevar a la exclusión de alumnos en el aula. Por ejemplo, si un grupo reducido de personas tiene que llevarla a cabo porque la consigna de la dinámica así lo determina, hay que evaluar qué hará el resto. En algunos casos se le puede dar el rol de observador, pero debe hacerse con consignas claras.
- En los casos en que no se hace un buen anclaje con los temas teóricos propuestos por la cátedra, pueden dar la sensación de que las clases son más lúdicas que de aprendizaje.
- Su uso en demasía pierde efectividad. El factor sorpresa siempre es bienvenido en el aula, pero si siempre se utilizan este tipo de actividades, pierde este beneficio.

- Hay alumnos que no se encuentran cómodos con este tipo de dinámicas, lo cual debe ser considerado al momento de diagramar las clases.

Aspectos a tener en cuenta para su aplicación

Es importante tener en cuenta algunos aspectos para su aplicación, en primer lugar, los objetivos que se persiguen con la dinámica. Desde su diagramación el objetivo buscado debe estar claro, no es lo mismo realizar una dinámica para evaluar conocimientos previos, que para vivenciar o aplicar conceptos ya desarrollados, por ejemplo.

Por otro lado, es necesario considerar la madurez y conocimiento del grupo. Hay actividades que demandan un mayor grado de cohesión, escucha activa y habilidades complementarias entre los integrantes de un grupo que imposibilitan su realización en un grupo donde sus miembros recién se están conociendo.

Las características de los miembros del grupo también deben estar presentes en la planificación pues, como se mencionó arriba, pueden existir alumnos que no se encuentren cómodos con este tipo de actividades y nunca deben verse obligados a participar. La participación debe ser voluntaria y con entusiasmo.

Algunas cuestiones de logística si no son consideradas, pueden llevar al fracaso de una dinámica. Aspectos como el tamaño del grupo determinarán el desarrollo efectivo de una dinámica o la imposibilidad de hacerla. También hay que tener en cuenta el ambiente físico disponible (tamaño del aula, posibilidad de mover las sillas) y los materiales necesarios para el desarrollo. Por ejemplo, una dinámica que necesita gran cantidad de materiales quizás es más viable para un grupo pequeño que para un grupo numeroso, lo mismo con el espacio físico. A su vez, el momento elegido para desarrollarla también es clave. Una dinámica para evaluar los conocimientos previos que los

alumnos tengan de un tema, necesariamente debe ser desarrollada al comienzo de la clase.

Usos de las dinámicas de grupo en las clases de Comportamiento Humano en las Organizaciones

- Rescate de saberes previos.

Partiendo de la premisa de que los estudiantes llegan al aula con saberes adquiridos previamente, sea en materias del primer año o desde el hecho de vivenciarlas en organizaciones a las cuales pertenecieron o pertenecen, el uso de dinámicas grupales permite poner en común estos saberes, para luego enmarcarlo en la teoría.

Asimismo, las dinámicas grupales, al ser realizadas con poca cantidad de integrantes, permiten rescatar la voz de aquellos estudiantes que no lo harían en un grupo más numeroso o ante el aula completa. Esto nos parece muy importante para desarrollar habilidades de comunicación y diálogo con otros, generando consensos para luego transmitirlo al resto del aula.

- Como disparador de un tema nuevo.

Se abordan los temas centrales de cada unidad temática, incorporando “disparadores” que contribuyen a despertar el interés de los estudiantes y, a su vez, tratando de generar un espacio de diálogo que favorezca la comprensión de la teoría. Esta instancia, según la temática, contempla, por un lado, momentos donde se promoverá la participación y el intercambio con los estudiantes apuntando a la construcción colectiva del aprendizaje y, por otro, breves momentos predominantemente expositivos por parte del docente. Se hace fuerte hincapié en la vinculación entre el nivel conceptual, las organizaciones reales y, como se mencionó en el apartado anterior, la propia experiencia y conocimientos previos del estudiante. Así, con la activa participación de los estudiantes y la generación de actividades de

sensibilización y descubrimiento, se los orienta para que logren los objetivos generales y específicos de la asignatura.

- Para cubrir todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Las diversas dinámicas están a cargo de todo el equipo de cátedra y su diseño depende del dispositivo pedagógico propuesto para cada unidad temática. En este sentido, cada comisión por momentos trabaja en una sola aula, en otros se conformarán dos o tres grupos que trabajarán en aulas separadas, y a su vez se dividirán en pequeños grupos de trabajo, con la idea de rescatar la voz y opinión de todos, siguiendo la línea de lo mencionado anteriormente. Esta instancia implica actividades altamente participativas, con consignas de trabajo definidas y la utilización de recursos pedagógicos, tales como videos, cuestionarios auto-administrados, actividades lúdicas, uso de aplicaciones móviles, juego de roles, entrevistas a profesionales, análisis de casos reales, elaboración de *collage*, juego de relación de conceptos teóricos, etc.

- Dinámicas - emocionalidad - aprendizaje.

Al finalizar cada actividad se promueve el rescate de la experiencia y la vinculación conceptual, siguiendo el modelo del Ciclo de Aprendizaje consciente basado en la experiencia de David Kolb (Kolb, Rubin, & McIntyre, 1977), buscando generar la capacidad de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas, brindadas a través de los distintos aportes y más tarde con la teoría, aunque hay temáticas del programa de estudio que requieren primero esbozar la teoría y luego implican la realización de una dinámica concreta.

¿Por qué hablamos de “emocionalidad”? Porque con cada clase, con cada dinámica, con cada participación subjetiva se pone en juego sin duda una emoción o varias. Se trata de reconocer a esa persona completa (al estudiante completo), reconociendo su mente, cuerpo, corazón y espíritu (Covey, 2005), en este caso puesto en el ámbito del aula.

Consideramos además que el aprendizaje también debe presentarse para el mejoramiento del equipo docente, con el cual, al cierre

de la cursada, en la última clase, se realiza la técnica de Grupos Nominales, orientada a la producción colectiva y participativa del conocimiento. En función del desarrollo grupal del conjunto de estudiantes se decide si el tema a trabajar será interno a la cátedra, es decir que el conocimiento producido colectivamente se convierta en un insumo para el mejoramiento del equipo docente, o si será de articulación con otra cátedra, es decir que el conocimiento producido colectivamente sea un insumo para esta última, generando de este modo en ambos casos un proceso recursivo (Etkin , 2005), en el primero intracátedra y en el segundo intercátedra.

Ejemplos de dinámicas usadas en la cátedra Comportamiento Humano en las Organizaciones

A continuación, mencionaremos dos ejemplos de las dinámicas utilizadas en la cátedra durante la primera edición llevada a cabo en el año 2019. Las mismas consisten en técnicas fuertemente corporales, es decir, donde los estudiantes debieron movilizarse para llevarlas a cabo.

- Técnica del teléfono descompuesto actuado.

A través de una técnica popularmente conocida como teléfono descompuesto, pero en esta ocasión con la particularidad de que debían actuar (sin hablar), se buscó ilustrar las distorsiones que suelen ocurrir durante la transmisión de información, donde no sólo se “pone en juego” lo comunicado oficialmente sino además las percepciones y “conversaciones” subjetivas previas (los propios modelos mentales). La dinámica consistió en escoger a alrededor de 15-20 voluntarios (considerando que las comisiones están conformadas por alrededor de 90 alumnos promedio, esto no configura un problema), siendo el resto de los estudiantes observadores de la dinámica. Los voluntarios formarán una fila y sólo el primero de la misma recibe la información completa, que consiste en representar una situación (este año se utilizó la de una persona subiendo a una moto y dando marcha a

la misma). Este participante tendrá que decírselo al segundo participante, Este al tercero y así sucesivamente hasta llegar al final de la fila. La última persona será la encargada de comunicarle la información que le llegó al resto del aula. Además de resultar una dinámica divertida, graciosa, y que moviliza (permite soltar), consiste en una fuente de información muy valiosa para trabajar luego en el rescate y tomar conciencia de la comunicación efectiva, actitudes (o modelos mentales) que la interrumpen o agregan información, del lenguaje verbal y no verbal, el contexto significativo de la comunicación, entre otros. En este punto es muy importante el papel que cumplen los observadores, dado que son quienes logran visualizar lo acontecido. Cabe destacar que se observa que aquellos estudiantes más extrovertidos son quienes se animan a actuar, mientras que se deja lugar para que aquellos que son más introvertidos (o que quizás no se sienten tan a gusto con estas dinámicas) puedan tener otro rol, que no necesariamente es menos activo, porque participan, pero desde otro lugar.

Entre las habilidades y competencias que se pretende potenciar con esta actividad y otras para la unidad de Comunicación, se encuentran: la escucha activa, el autoconocimiento, el saber comunicar, la inteligencia emocional, la interacción social, la visión sistémica y las habilidades interpersonales.

- Técnica de la máquina humana.

Esta técnica fue utilizada para trabajar la Unidad de Grupos y Trabajo en Equipos, aunque también se pueden abordar otras temáticas como comunicación. La dinámica consiste en formar grupos de aproximadamente 10-15 personas, con la consigna de armar entre todos sus integrantes la representación de una máquina que funcione durante dos minutos, ningún integrante del equipo podrá quedar afuera de la misma. Mientras el grupo representa la máquina, el resto de los grupos (ocupando el rol de observadores) deberán identificar de qué máquina se trata. El objetivo de la dinámica consiste en generar sincronía a partir de acciones individuales para un fin en común, motivar la creación colectiva de manera espontánea y hacer una sín-

tesis colectiva de un tema a través de movimientos corporales. En el rescate de la actividad se pregunta, por ejemplo: ¿Cómo se sintieron? ¿Lograron construir una máquina? ¿Qué hace la máquina? ¿Qué rol cumplía cada uno? ¿Qué tipo de relación establecieron entre ustedes? ¿Qué conductas ayudaron u obstaculizaron su realización?, si a la máquina se le retira un elemento ¿puede seguir funcionando? ¿Para qué creen que fue esta actividad? Todo ello da lugar a introducir la unidad y luego, cuando se expone el marco teórico, se traen ejemplos de lo acontecido en la dinámica lúdica.

Las habilidades y competencias que se busca generar o potenciar con esta actividad son: la capacidad de coordinación, la escucha activa, la planificación, la comunicación eficiente/retroalimentación, el aprendizaje continuo y el *feedback* constructivo.

Este tipo de dinámicas sirven como disparadores disruptivos de la temática a abordar y logran movilizar a los estudiantes, logrando mayormente “romper el hielo”. Luego en la misma clase se utilizan otras técnicas, con menor involucramiento físico, que también permiten abordar y comprender el tema a desarrollar luego teóricamente.

Estadísticas del grado de satisfacción de los alumnos con las dinámicas

Como hemos mencionado anteriormente en el presente trabajo, desde la cátedra de Comportamiento Humano en las Organizaciones buscamos conocer las distintas opiniones y sugerencias, de manera de lograr una retroalimentación que permita implementar mejoras en las ediciones posteriores. Por ello, el primer año de implementación realizamos una encuesta, que tuvo un doble fin: por un lado, conocer las percepciones de los estudiantes y, por otro lado, sus resultados, que recabarón el clima en el aula y nos permitieron introducir la temática de “Clima Organizacional”.

En este primer año se inscribieron alrededor de 280 estudiantes a la materia, de los cuales participaron de la encuesta 167. Si bien hubo una gran cantidad de preguntas o consignas, en este apartado sólo vamos a recoger las más relevantes al efecto de recabar información sobre la metodología utilizada en la cátedra.

Cabe aclarar que este número de inscriptos fue dividido en tres comisiones (los tradicionales turnos mañana, tarde y noche) y, asimismo, dentro de cada comisión, cada clase contiene dos partes: una común a todos los estudiantes y una segunda parte donde se utilizaban dos aulas, dividiendo en partes iguales la cantidad de estudiantes, de manera de facilitar la participación, generar cercanía y favorecer las dinámicas de la clase.

Los resultados de las encuestas aquí analizados corresponden a la totalidad de los estudiantes encuestados, sin discriminación de comisión, de modo de contar con una impresión general.

Al consultar si se encuentran satisfechos con las metodologías utilizadas por la materia, el 94% respondió favorablemente (totalmente de acuerdo y de acuerdo), un 3% contestó desfavorablemente (en desacuerdo o totalmente en desacuerdo), y el restante 3% tuvo una respuesta neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

Al preguntar si se sentían motivados y comprometidos a asistir a las clases semanalmente, un 80% contestó favorablemente, un 15% en forma neutra y el restante 5% desfavorablemente.

También al indagar si sienten que la metodología utilizada en la cátedra les sirve, nos contestaron en un 83% que se encontraron de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 8% no está de acuerdo con esta premisa.

Si bien los porcentajes desfavorables o neutros son bajos, cabe aclarar que desde la cátedra consideramos que es importante conocerlos y no ignorarlos, de modo de hacer las modificaciones pertinentes y lograr una mejora, y esto se logró a través de las devoluciones cualitativas en la misma encuesta y luego en la devolución de cierre de cursada.

Por último, de los datos cuantitativos, donde se dio lugar a que los estudiantes expresaran sus diferentes opiniones, decidimos compartir en el presente las siguientes:

- “La cátedra rompe con todas las estructuras típicas de una Facultad (sin perder el criterio evaluativo y la importancia del proceso de aprendizaje), lo cual hace las clases ultra interesantes y dinámicas”.
- “Creo que una vez que todos creamos ese clima y a partir también de que haya surgido distintas actividades de integración, equipos y motivación mi compromiso con la materia fue mayor y, por lo tanto, también mi motivación al querer asistir a la cursada, que tal vez antes era algo que no me motivaba tanto. Por eso espero que, para los próximos años, sigan implementando más actividades porque al ser cuatro horas, se vuelve todo medio pesado. Y considero, a partir de la experiencia, que la mejor forma de aprender las unidades fue a través de la práctica, ya que fue la manera en que se generó un mayor compromiso por parte de todos y una mayor motivación”.
- “Me gusta la dinámica de la clase y el ambiente que se fue generando a lo largo de la cursada”.
- “Consideraría reformular la práctica, las actividades grupales en clase están bien, pero las actividades disparadoras me parecen innecesarias”.
- “Muy buena metodología, aunque se puede ampliar aún más en otros aspectos (clases *online*, interacción entre las comisiones, trabajos en grupos estables)”.

Conclusión

Dado el contexto actual, en donde los alumnos son literalmente perseguidos con información y contenido, que la posibilidad de estar conectado a internet desde cualquier dispositivo da; se hace cada vez más necesario realizar esfuerzos por captar su atención y lograr el

aprendizaje significativo antes descripto. Las dinámicas grupales son uno de los instrumentos que se pueden utilizar en busca de este objetivo. Este tipo de actividades vivenciales, con los recaudos mencionados en el presente trabajo, pueden ayudar a hacer de la enseñanza universitaria un atractivo genuino para los estudiantes y docentes.

Referencias bibliográficas

- Aubry, J-M. y Saint-Arnaud, Y. (1972) Dinámicas de grupos. Colección Desarrollo Social. Madrid: Euramérica.
- Aguilar, M. J. (1997). *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Balduino A. A. (1984). *Dinámica de grupo*. Ed. Sal Terral.
- Covey, S. R. (2004). *El 8º hábito De la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Ed Paidós.
- Etkin, J. R. (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: la estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Ed Granica S.A.
- Fernández A. M. y Del Cueto A. M. (2000). “El Dispositivo Grupal”. En, Pavlovsky, E. y De Brassi, J. C. (Dirs.), *Lo grupal- Historias y Devenires* pp. 13-55. Buenos Aires: Editorial Galerna Búsqueda de Ayllu.
- Gómez B. R. (1989). *La dinámica y las Técnicas de grupo*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Kolb, D. A. (1977). “Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje”. En *Psicosociología de las Organizaciones* pp. 18-34. México: Prentice Hall.

¿CÓMO ENSEÑAMOS?

Reflexión sobre las metodologías de enseñanza en los cursos de prácticas contables

CARLA ROBERTINA SPICOLI

Resumen

En la presentación del Plan de Estudios de la carrera Contador/a Público/a, se plantea como objetivo preparar a los estudiantes para que sean capaces de elaborar, analizar e interpretar sistemas de información de procesos contables. Ahora bien... ¿cómo podemos favorecer a ello desde nuestro rol docente? Este trabajo invita a reflexionar sobre la preconfiguración de las propuestas metodológicas de las clases prácticas de los cursos contables con el propósito de responder este interrogante. Con el fin de invitar a preguntarnos y repreguntarnos sobre nuestras propuestas, a dudar de lo que pensamos y a reflexionar sobre nuestro ejercicio. ¿Cuáles son los aportes de la didáctica que permiten potenciar la actividad docente y favorecer el proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son los componentes de las clases que pretendemos revalorar? ¿Qué intencionalidades ponderamos ante una clase práctica? ¿Cómo logramos motivar, dar herramientas, despertar un mayor interés por parte de los alumnos, crear un ambiente propicio

para el intercambio? Mediante la exposición de una actividad práctica alternativa al diseño tradicional, se pretende hacer un análisis de las prácticas con el propósito de desarrollar nuevas propuestas enfocadas en los alumnos de hoy y en el contexto actual donde dichas propuestas se desarrollan. Este ejercicio nos permite aproximarnos a los conceptos: Información y Sistemas de Información, mediante una propuesta simple. Se pretende: crear un ambiente informal, generar confianza y permitir entender el porqué de las técnicas que se abordarán posteriormente. Este enfoque tiene la finalidad de considerar los aportes de la didáctica que permiten redefinir nuestra labor para servir de guía a los alumnos, que sean conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje, desarrollen autonomía, sean proactivos y construyan su propio criterio profesional en su tránsito por la carrera.

Propuesta

Introducción y fundamentación

Reconociendo que las prácticas de enseñanza constituyen una práctica social compleja, sometida a múltiples factores y variables, y que, para ser docente de las materias contables, generalmente no adquirimos previa formación en docencia. “Si se entiende la docencia como práctica social compleja que expresa conflictos y contradicciones, se impone incorporar desde la formación de grado una lectura crítica de los marcos teóricos de referencia y las derivaciones que estos originan” (Edelstein y Coria, 1995, p.83). Considerando también que los métodos de instrucción y los mecanismos de repetición para transmitir las técnicas profesionales son necesarios, pero no suficientes, para obtener los mejores resultados en el proceso de enseñanza, este trabajo invita a una reflexión sobre las propuestas metodológicas.

Preguntarnos: ¿Cómo enseñamos?

Desde la configuración de la propuesta metodológica y las intenciones manifiestas, hasta la elección del título, el agrupamiento de los alumnos, el material seleccionado, el manejo de los tiempos y las conclusiones finales... ¿cómo podemos favorecer al proceso de enseñanza? “La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos es una constante en la historia desde que el hombre es hombre y vive en sociedad” (Davini, 2008, p.15).

En el presente trabajo se expone, a modo de ejemplo, una actividad para luego analizarla, repasar las dimensiones de las selecciones, momentos e intenciones de cada macro-decisión tomada.

Desarrollo y propósitos

La actividad propuesta tiene como propósito reflexionar sobre las decisiones que tomamos en la preconfiguración de las clases (macro-decisiones). Busca crear un impacto sobre algunos supuestos ya adquiridos para redefinir nuestra labor y buscar herramientas no habituales.

Se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. Esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. Este entonces, debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. (Edwards, s.f).

Esta actividad consta de dos ejercicios. El primero se desarrolla en cuatro etapas; y el segundo en dos instancias. La duración de la primera actividad es de aproximadamente treinta minutos; mientras que la segunda requiere una consigna precisa desarrollada en pocos minutos en una primera instancia y, una segunda instancia en una próxima clase, de aproximadamente treinta minutos adicionales.

En la primera etapa del primer ejercicio se proyecta el título: “El juego de la isla”, en letras grandes y con colores amarillo, celeste y verde agua. En el caso de no contar con proyector, se puede escribir el título en el pizarrón. Luego, se entrega material impreso en una hoja individual a cada alumno, solicitando que no sea leído hasta tanto todos tengan su material. La consigna dice:

El juego de la Isla

“Pensá que te vas a una isla... ¿Qué cosas llevarías?
Escribilas a continuación... pensalas bien!”

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Una vez que cada alumno tiene su material, ya puede proceder a completar lo allí consignado.

En la segunda etapa, se invita a los alumnos a compartir sus elecciones con todo el grupo. Generalmente, estas elecciones están basadas en un preconcepción o idea de “isla” con temperaturas cálidas, aguas cristalinas, mayormente desiertas. En el mismo sentido, los contextos en los que se basan las decisiones de las “cosas” seleccionadas, están relacionados a la supervivencia o al descanso.

En la tercera etapa, se proyectan las definiciones de los términos: “isla” y “cosa”, según la Real Academia Española. *Isla*: “Extensión natural de tierra rodeada de agua...” y *cosa*: “Entidad material o inmaterial que tenga una existencia autónoma...”. Luego, se proyecta una imagen de la película *El Náufrago* consultando cuántos de los presentes se imaginaron una situación similar a la del protagonista. Seguido a ello, se proyecta un video de una isla paradisíaca, con distintas imágenes de estilo vacacional, con complejos hoteleros “todo incluido”. De no contar con proyector, se puede describir los distintos tipos de

islas, incluso el que se detalla a continuación; aunque contar con las imágenes y videos contribuyen al logro del efecto que se pretende conseguir con el ejercicio. Para cerrar esta etapa se proyecta una imagen de las Islas Malvinas, consultando qué sucedería si la isla en cuestión fuera una de ellas. En este momento es importante recordar las decisiones que se compartieron en la etapa segunda y preguntar: ¿En qué supuestos basamos estas elecciones? ¿Qué no tuvimos en cuenta? ¿Qué nos faltó para poder elegir?

Aquí se introduce el término “Información”. Se consulta a los alumnos qué creen que es la Información. Continuando con el ejercicio del juego de la isla se consulta si pensaron, antes de decidir sobre las elecciones de las cosas, a qué tipo de isla iban a viajar, cuántos días, etc.

Seguido a ello, se invita a consultar, mediante la utilización de los teléfonos celulares, la página de la Facultad; específicamente la presentación del Plan de Estudios de la Carrera “Contador Público”. Donde consta lo siguiente:

Objetivo de la carrera. La carrera de Contador Público de la UNLP tiene como objetivo formar profesionales que estén altamente capacitados para desempeñarse en el sector público, privado y/o tercer sector, contribuyendo al avance de los sistemas de información contable, a su vinculación con el medio económico y al bienestar. La carrera de Contador Público en la UNLP tiene como meta preparar a los estudiantes para que sean capaces de elaborar, analizar e interpretar sistemas de información de procesos contables con sesgo generalista y con un enfoque integral, tanto en el ámbito público como en el privado y en el tercer sector. Para ello, la carrera expone a los estudiantes a diversas problemáticas del campo profesional y les ofrece un conjunto de herramientas teóricas y empíricas.

Luego de leer esta presentación y ya como etapa cuarta del primer ejercicio, se invita a reflexionar nuevamente sobre qué es la información, para qué es útil, cuál es el rol de los contadores públicos en relación a ello. Con las respuestas que se van compartiendo, se confecciona un listado de términos, palabras o pequeñas definiciones transcribiendo en el pizarrón todos los aportes que se vayan realizando.

El segundo ejercicio se presenta como un “Concurso de definiciones”. Se invita a los alumnos a que elaboren su propia definición de “Información” y “Sistemas de Información” para una próxima clase. Esta elaboración puede basarse en la experiencia del Juego de la Isla y la bibliografía que se detalla a continuación:

- Volpentesta, Jorge Roberto: *Sistemas administrativos y sistemas de información*.
- Faga, Héctor Alberto: *Información contable útil para la dirección superior*.
- Alessandro, José: Ficha de cátedra: Introducción a los métodos, técnicas y herramientas.

En la siguiente clase se exponen las definiciones, en principio en pequeños equipos de cuatro o cinco integrantes, y se invita a elegir una frase finalista entre las elaboradas en cada grupo. Luego se copian las finalistas en la pizarra y se procede a elegir una definición entre ellas, por votación de todos los presentes.

Se entrega un premio al autor de la definición ganadora, como una lapicera o un resaltador; un chocolate, un libro.

Consideraciones específicas

¿Qué intenciones guardan estos dos simples ejercicios? “En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones” (Litwin, 1997, p.98). En este caso, se considera como multipropósito las distintas cuestiones que se detalla a continuación:

1. Favorecer a generar un ambiente de confianza, donde se rompa el esquema de aula frontal; clases pasivas y, la asimetría inicial de la relación docente-alumno.

El poder se ejercita desde el uso del espacio en las aulas, cumpliendo así con la función de clasificar actores. Se marca un espacio diferencial para maestros y alumnos: el docente, lugar privilegiado que válida imágenes, posiciones y actuaciones; y desde el cual es posible dominar. Lugar de privilegio que hace al docente banco de miradas, de la atención de su auditorio (Furlan y Pasillas, 1989, p.230).

2. Fomentar a la participación, involucrar a los alumnos con la clase, con el/la docente y con sus pares.
3. Introducirse en la materia insinuando el propósito de los temas que luego se abordarán a lo largo del cuatrimestre. Cada decisión se encuentra basada en una unidad de sentido menor que, a su vez, se encuentra basada en una unidad de sentido mayor.
4. Presentar definiciones sin reproducir una de autor. De esta manera se logra involucrar a los alumnos para que construyan y elaboren propias definiciones basadas en las definiciones de autores. “Reconocer y ayudar a las aspiraciones individuales y colectivas que, en nuestro caso, expresan docentes y/o padres. Reconocimiento que intenta, de algún modo, ampliar la autonomía de sujetos implicados en el hecho educativo” (Achilli, 1998, p.52).
5. Vincular los marcos teóricos a las técnicas, dando respuesta al qué, por qué y al para qué, para luego pensar en el cómo.

Las elecciones específicas refieren a distintas intenciones. El título, el material, la forma de entregar el material, la consigna verbal, el debate en conjunto, las imágenes que se proyectan en el tercer momento, el premio que se ofrece.

El título “Juego”, indica que la actividad puede ser divertida. En ambientes que se presentan como lúdicos, se logra romper barreras y establecer relaciones sociales más significativas.

Los colores del título invitan a pensar en un tipo de isla, que responde a modelos mentales que suelen ser genéricos en la mayoría de las personas pertenecientes a una cultura similar.

El papel que se entrega individualmente, en un lenguaje informal, conciso y con los espacios para completar corresponde con la consigna de juego.

Al compartir las elecciones se busca generar un clima de intercambio sin que los alumnos se sientan muy expuestos con su participación.

Las imágenes proyectadas son dos especialmente seleccionadas para reforzar la visión de isla que se estuvo describiendo.

Al proyectar la imagen de las Islas Malvinas se genera un fuerte choque entre lo que se estaba idealizando y este nuevo concepto de isla. Es interesante, si se logra el efecto, poder repensar las elecciones tomadas.

Luego, la invitación a elaborar una definición permite abordar al material bibliográfico y empatizar con las lecturas que luego se utilizarán en el desarrollo de la materia.

Todo ello contribuye a crear un ambiente crítico, donde se permita el análisis de los conceptos y los métodos, reflexionar sobre el rol del alumno en su proceso de aprendizaje.

Conclusión

Este trabajo no pretende dar respuestas ni arribar a conclusiones acabadas. Busca, por el contrario, incitarnos a indagar en nuestras decisiones como docentes y permitirnos reflexionar sobre las oportunidades que se presentan en este rol. Este trabajo tampoco, pretende desplegar una guía o punteo de las acciones, tareas o competencias necesarias para asegurar potenciar y revalorar la actividad de enseñanza. Reconocer que toda esta reflexión constituye un puntapié necesario y una tarea que se va afianzando en la experiencia del espacio

aula es lo que nos permite ampliar marcos conceptuales, redefinir estrategias teniendo como base la deconstrucción y el desnaturalizar lo cotidiano, lo impuesto y lo autoimpuesto.

Luego de haber recorrido y abordado de modo reflexivo sobre las dimensiones de los ejercicios propuestos, sí podríamos destacar que los aportes pedagógicos necesarios tienen que ver inicialmente con reconocer lo complejo y la dinámica de la tarea, la condición y el contexto, y la capacidad de tomar macrodecisiones en el armado de la propuesta de práctica.

De acuerdo con entender los aportes de la didáctica en general como ciclos de mejoramiento de recursos a disposición, es sumamente importante conocer las guías de actualización de saberes, los lineamientos, investigaciones, trabajos y marcos con los que se cuenta históricamente. Es fundamental recorrerlos para decidir un (nuevo) método que integre todas las perspectivas, que nos permita elegir con libertad. Un método que puede tomar y apoyarse en lo que se tiene a disposición o, por el contrario, que permite romper con las estructuras y confrontar incluso con nuestros preconceptos y modelos mentales; cuestionar matrices construidas y generar esquemas de acción alternativos.

Más allá de los contextos socio-culturales, políticos, económicos; más allá del espacio físico, de las preconfiguraciones de las unidades académicas, del espacio físico a habitar, de los recursos a disposición; y de otros elementos y componentes de las prácticas, son las decisiones personales y la intencionalidad de cada uno lo que determinan las propuestas y una acción docente determinada. Son las elecciones cotidianas las que nos marcan como docentes, todas y cada una de ellas hacen a nuestra labor.

Considerando, fundamentalmente, al alumno como centro de toda propuesta; luego poner en foco los contenidos a desarrollar, la metodología seleccionada específicamente para cada momento; y la pasión por el aprendizaje y la enseñanza como esencia de todo el proceso.

Siempre nos encontramos en un momento ideal para redefinirnos como profesionales docentes, como alumnos docentes, como personas. La diversidad y la incertidumbre son aliados en este camino, ya que, la vida cotidiana no es sólo un “campo de lucha” también habrá que considerarla un “instrumento de lucha” (Lechner, 1984).

Referencias bibliográficas

- Achilli, L. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editores. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- Aristi, P. y otros. (1989). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México DF: DIE. CIEA del IPN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México. DF: Grijalbo.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz editora S.A.
- Edwards, V. (s/f). “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. Mimeo.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Madrid: Miño y Dávila.
- Romo Beltrán, R.; Becerra García, M. G. y Garrido Flores, M. de R. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria. En: Furlán A. y Pasillas, M. A. (Comps.) *Desarrollo de las investigaciones en el campo del curriculum* (227-238). México D.F.: ENEP Iztacala. UNAM.

DINÁMICA GRUPAL DE SIMULACIÓN DE PROCESO PRESUPUESTARIO

FERNANDO GABRIEL STÁBILE

La asignatura

El objetivo de la asignatura Contabilidad para la Toma de Decisiones es

...concientizar al futuro profesional [acerca] del rol protagónico que le compete como responsable de la provisión de la mejor información para la administración eficiente del ente del cual forma parte (...), satisfaciendo necesidades informativas de orden operativo y estratégico, tanto en el proceso de planeamiento como en el de control. (Facultad de Ciencias Económicas, s/f, p. 2)

Esta materia representa el punto final del ciclo académico que se define como Contabilidad para la Gestión. Es lógica su inclusión en el último año de la carrera de Contador Público ya que durante su dictado se utilizan una variedad de herramientas que, por lo general, ya fueron definidas y detalladas en materias anteriores, pero dándo-

les nuevo significado: obtención y uso de la información necesaria para su aplicación.

La asignatura cuenta con cuatro ejes temáticos:

1. La Contabilidad como sistema integrado de información
2. La Contabilidad Estratégica (para el planeamiento y control estratégico)
3. La Contabilidad Presupuestaria (para el planeamiento y control operativo)
4. Los estados contables proyectados en el planeamiento

El tercero de ellos se refiere a la “Contabilidad Presupuestaria” y describe principios y herramientas aplicables al planeamiento y control operativo los cuales se traducen principalmente, a efectos del dictado de las clases prácticas, en un conjunto de trabajos prácticos (en adelante “TP”) que desarrollan los distintos presupuestos parciales de una empresa (presupuesto de ventas, de producción, de insumos, de compras, de inversiones, financiero, etc.) y el presupuesto integral que armoniza los anteriores, entendiendo al presupuesto no sólo como un plan integrado y coordinado, expresado en términos financieros, respecto de las operaciones y recursos que forman parte de una empresa para un período determinado, sino también como un proceso.

En general la mecánica de resolución de cada uno de los TP mencionados respeta la siguiente secuencia: lectura previa por el alumno ➤ breve exposición teórica ➤ resolución mediante exposición dialogada con el total de los alumnos¹. Durante la exposición se enfatiza la fuerte interrelación que existe entre los distintos presupuestos parciales, específicamente cómo las Salidas (*Output*) de un presupuesto parcial suelen ser las Entradas (*Input*) de otro; por ejemplo, una Salida del presupuesto de Ventas es una Entrada para el presupuesto de Producción. Las Salidas de cada presupuesto parcial se documentan

¹ Obviamente esta mecánica puede variar con cada docente.

en las llamadas Cédulas Presupuestarias, concepto que conviene conocer de antemano dado su uso en el TP.

La idea: origen y mejora

La idea aplicada consiste, en su forma básica, en elaborar el Presupuesto Financiero anual de una empresa compuesta por seis áreas, dividiendo para ello la clase en igual cantidad de grupos de trabajo, los cuales no pueden hablar entre sí. Cada grupo tiene acceso (más allá de una pequeña cantidad de datos generales incluidos en el planteo) solamente a información correspondiente a su área de la empresa. Dicha información (y la que luego recibirá de otras áreas) permite elaborar ciertos presupuestos parciales y completar Cédulas Presupuestarias que deberán entregarse bien a otra área o bien a la Gerencia General (el docente) para su posterior consolidación, exposición del presupuesto financiero resultante y eventualmente optimización del mismo. En este apartado se explica la génesis y posterior mejora de dicha idea.

Quien esto escribe pertenece al conjunto (posiblemente no menor) de graduados de esta facultad quienes, amparados en su amplia experiencia en la práctica profesional respecto al objeto de la enseñanza, se animan a liderar una clase aún sin poseer grandes conocimientos pedagógicos o didácticos previos. En mi caso particular, a lo largo de la práctica profesional he participado en varios procesos presupuestarios, inicialmente como integrante de un equipo o (posteriormente) liderando el mismo. Dicha experiencia, sumada también a mi *expertise* como expositor ante directivos y accionistas de empresas de, entre otros temas, los resultados de dichos procesos presupuestarios, derivaron en la intención de variar la mecánica de resolución de alguno de los TPs mencionados en el acápite anterior, buscando evitar que la misma se vuelva rutinaria para el público receptor.

Sin embargo, fue solamente a partir de la participación en sendos cursos organizados por la Unidad Pedagógica cuando dichas necesidades o intenciones prácticas confluyeron con el necesario basamento teórico en temas didácticos y permitieron que la idea de desarrollar el TP que da nombre a este trabajo surja y sea luego enriquecida.

El surgimiento de la idea se produce al participar, a mediados de 2016, en el curso “Estrategias para la mejora de la enseñanza en la educación superior”, el cual se focalizaba en dos ejes, dos continuos para el buen aprendizaje:

1. Pasar de las tareas receptivas (clase expositiva) a los ejercicios y problemas, y de allí a las tareas auténticas.
2. Pasar de los procesos de aprendizaje individuales (intervenciones mediacionales) a los colaborativos (cognición distribuida).

El trabajo final de dicho curso debía responder a la siguiente consigna:

1. *Revise el listado o guía de prácticos de su materia; identifique el tema central de cada uno y estrategias de enseñanza que emplea actualmente para darlo.*
2. *Reflexione sobre las estrategias empleadas: ¿Funcionan? ¿Promueven un buen aprendizaje? ¿Hay alguna dificultad con algún práctico en particular al que no se le está dando respuesta con la forma de enseñanza que se propone?*
¿Qué cambios haría en la forma de enseñar alguno/s de estos en función de promover mejores aprendizajes?

Parte del foco de dicho trabajo final fue puesto en dotar a mis clases prácticas de cierta estructura básica (explicitación de objetivos, uso de organizadores previos y mapas conceptuales, etc.). Uno de los componentes de dicha estructura (o momentos de dichas clases) era, y lo es hoy, una sección del tipo “así es en la realidad”, la cual fue defendida y promovida en estos términos: *...permite también preparar a los alumnos para aplicar lo aprendido en otras situaciones parecidas, pero no exactamente iguales, ya que como indica Pozo (2008), cuanto más se parezcan los contextos de aprendizaje y de recuperación de lo aprendido, mayor es la posibilidad de transferencia... La materia dic-*

tada cuenta con una amplia aplicabilidad en el ejercicio profesional y es una pena desaprovechar dicha circunstancia, dejando que el objetivo de la clase se transforme en “resolver un ejercicio”.

En ese momento surgió la pregunta: ¿Y por qué no diseñar un TP que permita a los alumnos experimentar, en pocas horas, el mismo proceso presupuestario que en los entes o empresas lleva varias semanas o incluso meses, con su dinámica de iteraciones sucesivas para mejorar las usualmente insatisfactorias versiones iniciales, reflejando los puntos de vista individuales (y a veces incluso egoístas) de cada área involucrada; en fin, con todas las virtudes y defectos o peligros de un proceso presupuestario? Si bien la idea era relativamente simple, la dificultad que conllevaba desarrollar un modelo matemático que cumpla con estas características, junto con la necesidad de contar con el apoyo y compromiso del resto de los profesores de la materia para poder plasmarlo en forma relativamente uniforme en todas las comisiones de trabajos prácticos y sumado al inminente inicio de la cursada en el segundo semestre, obligaron a posponer el desarrollo del TP para el primer semestre de 2017. Esta demora terminó siendo beneficiosa ya que, durante ese período, con la participación en el curso “Seminario Juego y Enseñanza”, nuevamente organizado por la Unidad Pedagógica, se adquirieron conocimientos que permitieron enriquecer la idea inicial, ya en etapa de desarrollo, dotándola de elementos lúdicos que serán detallados más adelante.

El proceso de implementación

La elaboración del TP se llevó a cabo en tres etapas bien diferenciadas:

1. Una primera etapa de diseño, de carácter individual: Consistió en generar, elaborar, ordenar y desentrañar un complejo entramado de variables cualitativas y cuantitativas a los fines de tener una versión “de prueba” del TP. Las variables cualitativas se refirieron, por ejemplo, al nombre y actividad de la empresa, el contexto que

enfrentaba, las áreas que la componían, la información general a distribuir, con qué información iba a contar cada área (y, por oposición, qué información le iba a faltar), qué tareas debía llevar a cabo cada área, qué objetivos debía cumplir, qué circuitos iba a seguir la información, etc. Las variables cuantitativas se refirieron a todo el andamiaje matemático y contable detrás de la información cualitativa, ya se trate de datos de entrada (precios de venta, costos unitarios, cantidad y costo del personal, tasas de interés, valores de otras variables macroeconómicas tales como inflación y tipo de cambio, etc.) o datos de salida tales como los cálculos de ventas, costos de venta, salarios, utilidad, costeo de las existencias de productos terminados y materias primas, rendimiento de inversiones financieras y, por último, pero ciertamente no menos importante, los estados de resultados, de situación patrimonial y de flujo de fondos tanto reales como a presupuestar. Se buscó dotar de consistencia contable y cohesión matemática a todo el modelo diseñado, aun cuando el alumno no tuviera a disposición el ciento por ciento de dichos valores, sino tal vez un poco más que “la punta del iceberg”.

2. Una segunda etapa de testeo o prueba, de carácter colaborativo: se solicitó a cada uno de los ayudantes diplomados de la asignatura que asuman el rol de una de las áreas del TP y que intenten resolver las consignas con la información inicial con la que contaban y con la que iban recibiendo de otras áreas. Se validó de esa manera si las consignas eran claras y comprensibles, y se detectaron, en base a la medición de tiempos que hizo cada ayudante (toda la secuencia fue hecha en forma remota), la existencia y duración de posibles “tiempos muertos” en cada área. Por ejemplo, se determinó que la fase crítica del TP era lograr un rápido envío del Presupuesto de Ventas por parte de esta área al grupo encargado de la Producción. También se verificó que el trabajo por separado de cada área, sin interactuar con las demás, finalizaba en un presupuesto financiero muy deficitario, tal cual se esperaba. En

- general, este trabajo en conjunto permitió recabar sugerencias e implementar mejoras sustanciales en el planteo.
3. La tercera y última etapa consistió en la elaboración de un “manual de instrucciones” para los docentes (acerca del cálculo de cada valor parcial y de la naturaleza, lógica y secuencia de las distintas mejoras a llevar a cabo sobre la versión inicial que debiera surgir del trabajo de cada equipo) y del diseño de la *interface* en Excel que iban a visualizar los alumnos al ir mostrando las mejoras sobre la versión inicial. Incluyó un par de reuniones con el resto de los ayudantes, a manera de ensayo final del TP. El mismo se dictó por primera vez en la cursada del segundo cuatrimestre de 2017.

La descripción detallada de la dinámica

En el apartado anterior se brindó una somera descripción del TP grupal implementado; se brindan aquí mayores detalles sobre la naturaleza y contenidos del mismo. Como se indicó anteriormente, existe un breve planteo general, el cual comienza de este modo:

Trabajo Práctico N° 25: Kobasashi S.A.

La empresa Kobasashi S.A. se dedica a la producción y venta de un único producto, denominado "Macguffin". Dicho producto se fabrica y vende íntegramente en el país, y para su producción se requiere una única materia prima ("Mapri"), la cual es importada.

Es una empresa pequeña, con una gerencia general, un responsable de Presupuesto y 6 áreas, cada una de las cuales está a cargo de un Jefe de Departamento, según se muestra en el siguiente organigrama:



La empresa debe preparar su presupuesto financiero para el año próximo (denominado "Año UNO"), con apertura trimestral. El responsable de Presupuesto ha distribuido la siguiente información referida a premisas macroeconómicas esperadas...

Planteo general Trabajo Práctico 25

Luego de tales premisas macroeconómicas se muestran los tres estados contables básicos del año CERO o año base (resumidos, para dar una idea de magnitudes), finalizando con este párrafo:

Los accionistas tienen la expectativa de que la empresa distribuya, durante el año UNO, dividendos similares a los recibidos durante el año CERO. A tal fin, han decidido establecer incentivos económicos específicos para cada área de la empresa, orientados a cumplir con dicha expectativa.

En cuanto a la información específica que recibe cada una de las seis áreas, la misma consiste en:

1. Listado detallado de la información a producir, junto con premisas para el cálculo. Por ejemplo, para el área de Ventas: presupuesto de ventas, de publicidad, de cobranzas, de comisiones por ventas, objetivo específico del área, etc. Para el caso del área de Producción: unidades a producir, requerimiento de materias primas, cantidad de operarios, objetivo específico del área, etc. Cabe destacar que algunas áreas deben preparar también cierta información especial requerida por la gerencia general. Por ejemplo, el área de Recursos Humanos debe verificar si la escala progresiva del impuesto a las ganancias afecta el incentivo de los vendedores a obtener mayores comisiones. El área de Finanzas debe analizar si es conveniente incrementar el plazo medio de cobro. Este requerimiento cumple el doble rol de disminuir los tiempos muertos de cada área y servir de contraste de información en la etapa de optimización de los resultados iniciales.
2. Cédulas presupuestarias a completar, indicando los datos a completar y los destinatarios de dicha información (por ejemplo, las unidades a vender deben informarse al área de Producción).
3. Orden sugerido para completar las tareas, buscando evitar tiempos muertos.

La dinámica de resolución del TP se indica en el punto siguiente.

Los momentos de las clases

El desarrollo de la actividad grupal requiere, en total, aproximadamente cinco horas a lo largo de tres clases, identificándose cuatro Etapas o momentos de las clases.

1. Primera clase (1/2 hora): Etapa de Preparación. La última media hora de la clase previa a la ejecución se dedica a explicar las consignas de la actividad, armar los grupos de trabajo y definir algunas cuestiones logísticas (uso de *notebooks* o calculadoras, ubicación física de cada grupo, etc.). Permite liberar el máximo tiempo posible para la parte grupal de la dinámica (etapa de Ejecución), la cual requerirá realizar una importante cantidad de tareas en un límite temporal establecido por la duración de la clase.
2. Segunda clase (3 horas): Etapa de Ejecución. Los equipos llegan y se ubican en los lugares asignados, reciben las carpetas con la información y se les recuerda que no pueden hablar con miembros de otros equipos. Se les pide que antes de entregar cada cédula presupuestaria les saquen fotos. Durante esta clase el profesor asume el rol de gerente general, instando a cada grupo a cumplir con su objetivo individual, mientras al mismo tiempo monitorea su actividad y registra hechos o comentarios relevantes de la actividad. Si detecta algún equipo ocioso, le solicita realizar algún análisis especial adicional (aunque también lo haya hecho otro grupo). La clase finaliza cuando todos los grupos cumplieron las consignas solicitadas y el profesor ha recibido toda la información elaborada por estos.
3. Entre la segunda y la tercera clase: Etapa de Consolidación. El profesor consolida la información recibida y elabora la primera versión del flujo de fondos a exponer en la tercera clase. Asimismo, envía por correo a cada equipo por separado una serie de preguntas que los instan a reflexionar sobre las decisiones que tomaron, para llegado el caso poder defenderlas, así como sobre

la lógica de la información que recibieron de otros equipos y si cumplieron o no el objetivo asignado a su área.

4. Tercera clase (1,5 horas): **Etapa de Optimización.** El profesor asume un nuevo papel como responsable del área de Presupuesto de la empresa y como tal expone el presupuesto financiero inicial, para luego trabajar con el conjunto de los alumnos en su optimización. Se genera un debate y se comentan las principales conclusiones. La optimización debiera ser siempre necesaria ya que la información entregada a cada grupo es sólo parcialmente completa, a veces contradictoria con la de otros sectores, orientada a tomar decisiones antieconómicas que privilegian al área por sobre la empresa en su conjunto y/o intencionalmente mal comunicada. Las mejoras pasan por cuestionamientos tales como: ¿Conviene invertir en publicidad? ¿Conviene vender a crédito? ¿Podemos disminuir nuestros *stocks*, contratar menos gente, refinanciar deudas, demorar pagos, etc.? En cuanto a las conclusiones, las mismas giran en torno a los siguientes temas:

- La ausencia de la necesaria coordinación por parte del área de Presupuesto.
- El escaso conocimiento de varias áreas sobre el contexto de la empresa.
- La tentación de hacer las cosas de una manera porque “siempre se hizo así”.
- Presupuestar es repensar la empresa.
- La definición disfuncional e inconexa de los objetivos de cada área.
- Conflicto de agencia y otros conflictos de intereses.
- Fundamentalmente, la necesidad de compartir y comunicar la información.
- Las mejoras producidas por el trabajo en conjunto (colaborar y no competir).
- La necesidad de cuestionar permanentemente la información recibida.

La importancia del uso de Excel como herramienta facilitadora.

- Cualquier otro tema que haya surgido durante la ejecución de la dinámica.
- Como, si bien el caso no es realista, la dinámica del proceso sí lo es.

Los resultados hasta ahora. Conclusiones

Como se indicó, la dinámica se realizó por primera vez en 2017 y se repitió en 2018, con resultados más que satisfactorios. Se destacan a continuación, a modo de conclusión, los principales aspectos positivos observados y algunas dificultades encontradas (la mayoría superadas). En cuanto a los aspectos positivos o beneficiosos se destacan:

1. Desde el punto de vista didáctico, se considera que esta dinámica reúne las tres características que, según Pozo (2008), son deseables para un aprendizaje eficaz: produce un cambio duradero (se estructura sobre los conocimientos previos de los alumnos y permite cambiarlos y reorganizarlos), es transferible a otras situaciones (ya que hay un gran parecido entre el contexto del aprendizaje y el contexto de recuperación del mismo) y es consecuencia directa de la actividad realizada.
2. Además, se considera que esta dinámica favorece la comprensión del tema por parte del alumno ya que, siguiendo a Pozo y Echeverría (2009), consiste en una tarea abierta que admite más de una solución (existen múltiples presupuestos financieros finales posibles) y durante la misma se valoran las ideas personales de los estudiantes sobre el tema. De más está decir que esta dinámica se acerca bastante al concepto de tarea auténtica dentro de un proceso de aprendizaje colaborativo.
3. Ya en el terreno de la experiencia práctica recogida, pudo observarse que los alumnos disfrutaban de la actividad, de su participación activa en la misma y de la “adrenalina” generada por el lí-

mite de tiempo con el que cuentan, se toman en serio su papel y “suspenden su incredulidad”. En la encuesta de final de curso que el autor de este trabajo realiza cada año se han recibido buenas críticas sobre esta dinámica, la cual les permite simular la manera en la se lleva a cabo este proceso en la realidad.

4. Se destaca también el compromiso de los responsables de las demás comisiones de TP, ya que la dinámica requiere en esfuerzo extra por parte del docente como coordinador de la actividad, además de manejo de proyector y planilla de cálculo. Incluso algunos han llevado a cabo la clase grupal en las aulas digitales del Departamento de Tecnología Informática y Servicios Educativos (DeTISE) de la facultad, ambiente óptimo para el desarrollo del caso.
5. Tal como se mencionaba anteriormente, la dinámica cuenta con varios elementos asociados a lo lúdico, tales como:
 - a) Existe un desafío a cumplir con un final incierto, que primero adopta la forma de una competencia o enfrentamiento y luego la de una colaboración.
 - b) Existe “movimiento” de los alumnos, tanto físico y corporal (circulación de cédulas presupuestarias) como verbal (debate en el grupo y con el profesor).
 - c) Existe en definitiva un juego de roles, en el cual los alumnos asumen el papel de cada sector y el profesor toma primero el rol de un gerente general cómplice con sus dirigidos, que busca que cada área cumpla su objetivo (incluso, debido a que a su vez él recibe un incentivo económico si todas las áreas cumplen sus objetivos individuales, se transforma en un “narrador no confiable”) y luego el del Responsable del área de Presupuesto, con un foco mucho más contable.
 - d) La generación de un cierto clima de diversión, con referencias mordaces al papel de los jefes y al de cada área o profesión asociada a la misma (contadores, ingenieros, *marketing*,

etc.), reproches entre áreas, entrega de las carpetas con el logo de cada área y un sello de *top secret*, etc.².

En cuanto a las dificultades o desafíos encontrados se puede mencionar:

1. Existencia de tiempos muertos: se producen porque algunas áreas deben esperar información de otras para trabajar. Se solucionó con los análisis especiales solicitados a cada área. Si durante la dinámica se producen “huecos” no previstos, se le pide al área ociosa otro análisis especial (en la medida que no le revele información que no debiera poseer) o se le solicita que documente lo hecho hasta ese momento.
2. En la primera experiencia con esta dinámica se observó que los equipos, transcurrida una semana, no recordaban lo que habían hecho y se les complicaba la optimización. Se solucionó con la obligación que tienen de contestar preguntas durante ese lapso, con lo cual cuentan con la información “fresca” para la segunda clase.

También en la primera experiencia se verificó, durante la etapa de Optimización, que uno de los equipos sintió que “había hecho todo mal”. Se explicó que “habían hecho lo que se esperaba que hagan”, que no cometieron ningún error. En el siguiente año tal explicación se hizo antes de iniciar la Optimización, para evitar herir susceptibilidades.

Un desafío a futuro lo constituye la pérdida de sorpresa ante la dinámica por la existencia de recursantes o simplemente por enterarse los alumnos por otros del mecanismo detrás de la actividad. Eventualmente podría discontinuarse su aplicación durante un año,

² De hecho, el nombre del producto vendido y de la empresa son referencias veladas a elementos de la industria cinematográfica: Un *Macguffin* es un elemento de suspenso que hace que los personajes avancen en la trama, pero que no tiene mayor relevancia en la trama en sí. El término fue popularizado por Alfred Hitchcock. El “Kobayashi Maru” es una prueba académica de simulación en el universo ficticio de Star Trek. Se trata de un entrenamiento de la Flota Estelar de estilo “Situación nadie gana” diseñada para poner a prueba el carácter de los cadetes de la Academia de la Flota Estelar al enfrentarse a la muerte.

modificar valores o, algo de más difícil implementación, invertir la lógica por la cual el presupuesto financiero se vuelve viable.

Finalmente, el autor de este trabajo desea agradecer a la Unidad Pedagógica por la utilidad de los cursos brindados y muy especialmente a todos los miembros de la Cátedra de Contabilidad para la Toma de Decisiones por el apoyo brindado para el diseño y la implementación de esta dinámica en las clases.

Referencias bibliográficas

Facultad de Ciencias Económicas, UNLP (s/f). Programa de la asignatura “Sistema de información contable para la toma de decisiones”. Disponible en: https://www.econo.unlp.edu.ar/carreras/sistema_de_informacion_contable_para_la_toma_de_decisiones_plan_vii-5387

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros, La Psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.

PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS COMO EJERCICIO DE PENSAMIENTO Y ESCRITURA CRÍTICA

SILVINA GÓMEZ Y GABRIELA CÓRDOBA

Introducción

Este trabajo es una recapitulación y reflexión sobre el desarrollo de la experiencia de producción de ensayos argumentativos llevado a cabo por estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Turismo, en el marco del Curso Especial 2018 de la cátedra Psicosociología del Tiempo Libre.

El objetivo principal de esta iniciativa fue fomentar en estudiantes de los años iniciales de la carrera la lectura crítica y la producción escrita, estimulando la curiosidad a través de la construcción, por parte de los y las alumnas, de preguntas teóricas, al tiempo que se generaba la oportunidad de construir y expresar un pensamiento propio, que dialogue con la bibliografía propuesta por la cátedra.

Esta innovación planteó algunos desafíos a la cátedra. Por un lado, surgieron algunas incertidumbres respecto a la conveniencia de proponer la producción de ensayos en los años iniciales de la carrera, tendiendo en consideración que el estudiantado de la Lic. en Turismo tiene pocas materias del área social previamente a la cursada de esta asignatura y que la producción académica supone la familiarización

con algunas formalidades de este tipo particular de escritura. Por otro lado, la planificación de la actividad fue demandante, en tanto debía tener en cuenta las condiciones previamente expuestas, por lo que se resolvió construir herramientas que permitieran a los y las estudiantes acceder a realizar la actividad sorteando las dificultades previstas. Asimismo, el acompañar el proceso de producción de los ensayos, también supuso un esfuerzo de organización de la cátedra, que buscó garantizar espacios de producción áulica con el fin de guiar dichas producciones. Por último, evaluar las producciones realizadas por los grupos de estudiantes, implicó esfuerzos de coordinación del equipo docente en la explicitación de criterios de evaluación que no se basaban sólo en los contenidos de la asignatura, sino también en aquellas cuestiones vinculadas a la escritura académica: redacción clara, explicitación de preguntas e hipótesis de trabajo, argumentaciones claras, coherentes y articuladas, conclusiones pertinentes al trabajo realizado y correcta citación bibliográfica.

Aunque el proceso revistió variadas incertidumbres y dificultades para el equipo docente y el estudiantado, que por primera vez se enfrentaba a una actividad de este tipo, los resultados fueron positivos, con una rica y variada producción de ensayos por parte de los y las alumnas, que mostraron profundidad reflexiva (en distintos grados) y capacidad expresiva.

Los párrafos siguientes son una invitación a repensar nuestra práctica como docentes, a interpelarnos de forma continua en el proceso de enseñanza aprendizaje y a preguntarnos qué objetivos tenemos y qué sujetos estamos formando en el ámbito universitario.

La innovación y su contexto

Como señala Zabalza (2003-2004), innovar no es sólo realizar cambios, sino realizar cambios con el fin de hacer mejoras y supone un proceso de evaluación previo y un ajuste a dicha evaluación.

La experiencia de este trabajo ponencia tiene por principio, una evaluación de acciones previas por parte de la cátedra, y de necesidades y habilidades necesarias en el estudiantado, sobre todo considerando que en el fin de la carrera de grado se les solicita a los y las estudiantes la realización de una tesis de grado.

Respecto a la evaluación de acciones previas, entre los años 2008 y 2016, desde la cátedra Psicología del Tiempo Libre, se implementó la realización de visitas guiadas a algunos de los principales lugares históricos de la ciudad de La Plata y a partir de ello se realizaron informes de dichas visitas, en las que se pedía a los y las estudiantes que analizaran conceptualmente, a través de la bibliografía, algunos aspectos de las mismas. La producción de estos informes solía presentar algunas dificultades que los convertía en informes sumamente descriptivos y normativos, a veces llegando a ser similares a informes de auditoría. La bibliografía de la cátedra se caracterizaba por ser muy abstracta, con textos que se acercaban a la filosofía y en general las relaciones conceptuales entre las visitas y la bibliografía en los informes estaban apenas esbozadas, y muchas veces parecían forzadas. El “poner a conversar a los autores” también se tornaba dificultoso y más aún que la voz de él o la estudiante se hiciera presente en términos de una reflexión personal acerca de aquello observado. Sumado a estas cuestiones, parte de las dificultades de llegar a informes escritos que reflexionasen conceptualmente sobre una porción de la realidad podían vincularse a que, si bien luego de cada visita se solicitaba a los y las estudiantes que entregaran un informe escrito descriptivo de la visita, en los mismos no se pedía que elaboraran reflexiones conceptuales, por lo que el trabajo de análisis conceptual se reducía al último momento de producción del trabajo evaluativo.

Respecto a esta actividad, el discurso de los y las estudiantes avanzados y los y las tesisistas a los que hemos tenido acceso a través de charlas informales, consideraba la experiencia de las visitas como una rica experiencia de salidas de campo, pero no parecía reconocer-

la como una experiencia o ejercicio de escritura que aportara al desarrollo de habilidades necesarias para el posterior abordaje de la tesis.

En suma, la actividad de realización de visitas y la confección de informes analíticos de las mismas no arrojó, en los años en que se implementó la propuesta, los resultados esperados, a pesar de haberse modificado las consignas de la actividad en varias ocasiones.

Desde el año 2017, con el cambio de titularidad de la materia, se realizó una adecuación del programa, que busca que los estudiantes comprendan el aporte de las ciencias sociales en tanto acceso a conocimientos complejos, como variadas interpretaciones de la realidad, y logren reflexionar sobre las problemáticas socio-antropológicas del turismo. Para ello se plantearon unidades con textos teóricos de corte sociológico, antropológico y geográfico, con vinculaciones más directas al turismo. En cada unidad varios autores conversan sobre los mismos temas, aunque haciendo foco en distintas dimensiones de los mismos fenómenos.

Por otra parte, en el proceso de dirección y evaluación de tesis de alumnos y alumnas de grado de la carrera, hemos podido apreciar las dificultades que encarna pasar de la lectura de autores a la escritura sobre y con autores.

En primer lugar, una de las dificultades mayores que observamos es poder dialogar con los autores, tomando distintos puntos de vista y utilizando sus argumentos para fortalecer los del tesista. Otro inconveniente recurrente es no serle fiel a los autores en las ideas que expresan en sus textos. Sucede que en ocasiones los y las estudiantes, en lugar de conversar o establecer un debate conceptual con los autores, parecen acomodar las ideas del autor o autora a las del propio lector o lectora. Muchas veces, otra dificultad se centra en no poder “separar” la lectura de la escritura y terminar cayendo en replicación de ideas de otros, como si fuesen propias, siendo una de las razones el creer que esas ideas no pueden ser mejor expresadas que como lo ha hecho el autor leído. Esto nos lleva a revisar los códigos de escritura

académica y sus buenas prácticas, en especial respecto a la citación de autores.

Con la intención de introducir al alumnado a una de las formas académicas de escritura más comunes del medio universitario y también como una forma de tomar responsabilidad en el proceso de formación de los y las estudiantes como productores de textos, que sobre el final de su carrera deberán producir una tesis de grado, es que se pensó en introducir la escritura de ensayos a la materia.

En el año 2018, tras una experiencia piloto en la carrera de Turismo de la Universidad Nacional de la Pampa, se implementó en la asignatura Psicosociología del Tiempo Libre de la carrera de Turismo de la UNLP, la producción de ensayos argumentativos como forma de apropiación de conocimientos significativos, y evaluación de la segunda parte de la materia. Se planteó que el ensayo sea un trabajo grupal, de entre dos y tres alumnos y alumnas, a ser trabajado durante la segunda mitad del cuatrimestre. La propuesta del trabajo grupal tiene como objetivo que como primera aproximación a la producción de textos académicos no sea tan desafiante, pero también que el esfuerzo de lectura, interpretación de la bibliografía y las mismas etapas de escritura sean compartidas entre pares. Luego se plantearon etapas de trabajo áulico y extra-áulico:

1. Para iniciar el proceso, se propuso que, a partir de un video-debate, en forma individual escribieran una reflexión propia sobre un tema de su interés. Esto tuvo una doble intención: sirvió para escuchar distintas opiniones y reflexiones sobre las problemáticas planteadas en el *film* y también para ensayar la escritura de una reflexión corta.
2. En una instancia posterior se les pidió a los y las alumnas que formularan una pregunta sobre el turismo o alguna de sus dimensiones que invite a la reflexión, centrándose en ideas y conceptos vistos en las unidades 3, 4 y 5 de la materia y no en hechos/actividades.

3. A continuación, se solicitó que enunciarán una respuesta tentativa y provisoria a la pregunta formulada. Esta respuesta constituiría el eje del ensayo, sobre la cual se desarrollaría la argumentación del mismo.
4. El paso siguiente consistía en armar el esquema de argumentación, donde estén mencionados entre dos y tres argumentos que dialogaran con la respuesta que el ensayo sostenía (elaborada en el paso 3).
5. Luego, debían elaborar un borrador del ensayo, de al menos una página, en que se desarrollara brevemente el esquema de argumentación, y se esbozaran al menos dos o tres argumentos que dialogaran (apoyando o discutiendo) la respuesta que el ensayo sostenía.
6. Por último, debían terminar de escribir el ensayo, teniendo en cuenta que el mismo se debía estructurar en:
 - a. Introducción: en la que se expone el tema de reflexión (pregunta), la respuesta tentativa que será el eje del ensayo y se invita al lector a seguir leyendo;
 - b. Desarrollo: en el cual se despliega la argumentación acerca del tema. Se exponen los argumentos siguiendo una lógica coherente y se deberán utilizar al menos cuatro autores de la bibliografía de la materia;
 - c. Conclusión o reflexión final: en la que el autor resume las ideas principales, cierra sus argumentos y puede dejar planteados interrogantes que devienen de su reflexión.

Consideramos el aprendizaje como un conjunto de fases sucesivas tendentes a desarrollar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimiento; a la vez que un proceso dinámico que implica siempre una modificación en los esquemas referenciales y comportamentales del sujeto. Es por ello que se pretende abordar la enseñanza como un proceso continuo y sistemático de intercambio. En este sentido, se vuelve imprescindible que el proceso de desarrollo del conocimiento en el ámbito universitario se realice a partir de un enfoque integral. Desde

la cátedra, sustentamos el proceso de enseñanza aprendizaje, basado en tres pilares fundamentales:

En el análisis reflexivo y crítico de las diferentes posturas de los autores referidas a la temática abordada (posible a partir de una lectura activa mediante un diálogo permanente entre las los temas y autores, y la asimilación de las propias ideas, contrastadas con casos concretos del contexto social).

- En la participación activa en el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje autónomo (que implica brindar al alumno las herramientas necesarias para su independencia).

Inscribimos la presente reflexión sobre nuestras prácticas en comprender que “entrar” a la vida universitaria supone para el estudiantado un esfuerzo por desentrañar no sólo los contenidos por de las materias, sino también comprender cómo interactuar con dichos contenidos y cuáles son las reglas de interacción con los mismos. De este modo, la formación en la carrera implica una red de saberes que trascienden los contenidos curriculares de las materias.

En la carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas, la introducción del estudiantado a las ciencias sociales, sus problemáticas y sus formas de lectura y escritura conlleva algunas dificultades extras, dado que los y las alumnas no se encuentran habituados a lecturas que deben ser interpretadas en relación al autor.

La ejercitación de producciones escritas permite la interacción genuina de las y los alumnos con la bibliografía. En ese sentido, interpretamos que se establece de esta forma un hilo conductor de los diferentes temas abordados en la cátedra, como así también la referencia de las ideas substanciales de los principales autores y los conceptos centrales. El ensayo es una oportunidad de una experiencia de aprendizaje en la que pueden tomar contacto con los temas de la materia y producir un material conceptual valioso, como así también introducirlos en la experiencia de la escritura académica. Escribir puede empujar a desarrollar la lectura activa, motivada por la intención, por el

hacer, propiciar el interés personal y el trabajo en equipo, y fomentar una actitud crítica y autónoma.

¿Por qué un ensayo?

En la universidad acostumbramos a leer mucho y, en las formas de examen tradicional, a reproducir el conocimiento adquirido. Sin embargo, en la vida profesional también es indispensable tomar posición respecto a distintos temas y poder transmitir nuestras ideas a otros. La elaboración de un ensayo permite a los y las alumnos convertirse en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, abordando los contenidos de la materia desde los intereses propios. También les permite ejercitar la reflexión y toma de posición respecto a conceptos e ideas teóricas, discutir conceptos y argumentar académicamente. En cuanto a la escritura, permite ejercitar esta forma de comunicación, necesaria para la posterior elaboración de la tesis de grado y en el futuro ejercicio profesional.

Como señala Zunino y Muraca, en el ámbito académico, entendido como ámbito de formación universitaria, el ensayo suele usarse como evaluación, que es el caso de la presente experiencia y, por ende, “permite al docente observar el grado de comprensión de los textos por parte de los alumnos, por un lado, y su capacidad de establecer relaciones entre diferentes conceptos, por el otro” (2012, p.63). Zunino también refiere a las exigencias que el ensayo como forma de evaluación supone a los y las alumnas, a saber, desarrollar operaciones de comprensión lectora, como realizar una selección pertinente de textos en función de los aportes que estos hagan al tema en discusión; extraer ideas principales; comprender las distintas posturas de los y las autoras, y operaciones de escritura tales como uso de lenguaje adecuado, organización y jerarquización de la exposición, entre otras (Zunino, 2012).

Pero más que el ensayo como forma de evaluación, sobre todo de evaluación de contenidos, resulta interesante el ensayo como forma de acercamiento al texto leído y de exploración de la propia capacidad de producir textos, como forma de apropiación-reflexión-expresión.

Las palabras de Larrosa (2006), sobre la experiencia, resumen algunas ideas del objetivo ulterior del ejercicio de escritura y de la búsqueda de la alfabetización, en este caso, académica, como experiencia: la búsqueda de generar en los y las estudiantes la experiencia de leer y también la experiencia de escribir, el dejarse transformar por esos procesos de lectura y escritura, de permitir que esos procesos y esas ideas ajenas a los y las estudiantes los atraviesen y los transformen, dejando marcas en su subjetividad; permitiendo que otras ideas, desconocidas o antipáticas, encuentren resonancia y lleven a la reflexión.

De la mano de la posibilidad de transformación, se encuentra la necesidad de libertad, de poder acercarse, desde la afinidad o la curiosidad, al tema o problemática que sientan que más los interpela, que los “llama” a conversar. Por eso la decisión acerca del tema que se abordará y los textos que se pondrán en debate queda a cargo de los y las alumnas. El ejercicio de libertad también se plantea en la postura que cada ensayista debe desarrollar y sustentar. La libertad da lugar a la curiosidad, y la curiosidad al interés y la motivación. En términos de Larrosa (2006), la experiencia es libertad, en tanto da lugar a lo inesperado, a lo sorprendente, a la incertidumbre, a lo imprevisible. En términos de esta propuesta, la libertad temática, la libertad que mueve a cada estudiante en torno a un tema o discusión se plasmará en algo nuevo, en una construcción inesperada, en tanto nadie puede prever qué intereses, preguntas y respuestas se aventurarán.

Producción de ensayos como forma de alfabetización académica

La planificación e implementación de la propuesta conllevó algunas incertidumbres respecto a la conveniencia de proponer la producción de ensayos en los años iniciales de la carrera, teniendo en consideración que el estudiantado de la Lic. en Turismo tiene pocas materias del área social previo a la cursada de esta asignatura, y que la producción académica supone la familiarización con algunas formalidades de este tipo particular de escritura. La metáfora que Gimenez (2011) propone acerca de los y las estudiantes como inmigrantes, y por ende neófitos, en una cultura extranjera nos parece acertada, en tanto desconocen las formas de interpretación de los códigos académicos y las leyes de interacción y producción de este ámbito. Podría suponerse que la norma sería que quienes tienen mayor experiencia, quienes con el tiempo se han convertido en nativos de dicha “cultura”, introdujesen a los neófitos en las formas de hacer que estos desconocen. Sin embargo, esta familiarización con las formas y normas de la escritura académica, en muchas ocasiones, son actividades que se depositan únicamente en el estudiantado, sin prever que también dichos procesos deberían ser guiados. Se da por sentado que esas formas se aprenderán por inferencia o simple imitación, sin mediar guías facilitadoras.

La falta de experiencia demostrada por muchos alumnos y alumnas avanzados de la carrera, fueron las señales de alerta para pensar cómo realizar una propuesta que acompañara los primeros pasos de estos procesos de alfabetización académica, entendida como la introducción del estudiantado a los procesos de “desentrañar las reglas de producción e interpretación de esos textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que la disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discusiones” (Carlino, 2005; en Gimenez, 2011, p.8).

Se pensó en generar un proceso de introducción a la escritura académica que posibilitara el acercamiento guiado, que les de herramientas para desentrañar las reglas de producción del conocimiento.

Por otro lado, la planificación de la actividad fue demandante, en tanto debía tener en cuenta las condiciones previamente expuestas, por lo que se resolvió construir herramientas que permitieran a los y las estudiantes acceder a realizar la actividad sorteando las dificultades previstas. Surge el ensayo como la posibilidad de mostrar sólo una forma posible de entender una porción de la realidad. Por lo tanto, su finalidad no es adquirir información acabada, sino hacer del aprendizaje un proceso interactivo generando nuevas síntesis cognitivas.

Asimismo, el acompañar el proceso de producción de los ensayos supuso también un esfuerzo de organización de la cátedra, que buscó garantizar espacios de producción áulica con el fin de guiar dichas producciones.

¿Cómo evaluar un ensayo con estas características? Más allá de lo disciplinar

Por último, evaluar las producciones realizadas por los grupos de estudiantes implicó esfuerzos de coordinación del equipo docente en la explicitación de criterios de evaluación que no se basaran sólo en los contenidos de la asignatura, sino también en aquellas cuestiones vinculadas a la escritura académica: redacción clara, explicitación de preguntas e hipótesis de trabajo, argumentaciones claras, coherentes y articuladas, conclusiones pertinentes al trabajo realizado y correcta citación bibliográfica.

Las y los estudiantes, mediante los ensayos, trabajaron la habilidad para identificar problemas, proponer soluciones con criterios de factibilidad, conveniencia y creatividad, desarrollando argumentos rigurosos y convincentes. Además, desarrollaron la competencia

práctica para seleccionar, evaluar e incorporar fuentes bibliográficas a sus producciones escritas.

La mayor riqueza de los ensayos, como forma de evaluación, está en contribuir a la capacidad crítica de las y los estudiantes y fomentar la escritura académica. Entendemos la evaluación como un procedimiento por el cual se obtiene información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como un proceso sistemático y continuo mediante el cual se comprueba los logros y se reorienta el proceso didáctico. Las estrategias de evaluación se encuentran ligadas a las expectativas de logro, es por ello que en la evaluación se pretende que los alumnos puedan analizar críticamente las temáticas abordadas.

A modo de cierre

En función de lo expresado en este trabajo, consideramos que el camino para repensar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje es a partir del dialogo e intercambio permanente. Sin embargo, este artículo no pretende agotar el debate, sino realizar aportes para continuar la discusión sobre el tema, en especial considerando la importancia que tiene en estudiantes de los años iniciales de la carrera la lectura crítica y la producción escrita. Para ello tomamos como eje el desarrollo de la experiencia de producción de ensayos argumentativos en el marco del Curso Especial 2018 de la cátedra Psicología del Tiempo Libre. Dimos cuenta, en el trascurso del trabajo, de las implicancias que devienen de un tipo de producción de escritura académica, tanto para los alumnos como para los propios docentes. Ha sido un desafío planteado en forma conjunta por la cátedra, que entendemos con derivaciones satisfactorias y significativas en la trayectoria de formación de grado de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Giménez, G. (2011). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad." En: Ortega, F. (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.
- Larrosa Bondía, J. (2006). "Sobre la experiencia." *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport.*, Núm. 19, pp. 87-112. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Zabalza, M. (2003-2004). "Innovación en la enseñanza universitaria". *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 113-136.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). "El Ensayo Académico", en Natale, L. (Coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

CAMBIO DE ROLES EN EL AULA: “CHICOS, HOY EXPLICAN USTEDES”

GLORIA MOLINARI, ALEJANDRA ALFONSO Y NORA SCARAMELLINI

Resumen

Los alumnos en su trayectoria universitaria se ven obligados a superar desafíos y traspasar sus miedos, es por ello que como docentes nos concentramos en diseñar acciones con el objetivo de facilitar su tránsito por la materia.

Nuestra asignatura, Organización y gestión de empresas turísticas, es una materia teórico-práctica que corresponde a 3° año de la Licenciatura en Turismo de la UNLP. En función de la construcción del plan de estudios, a pesar de lo avanzados en el curso de la carrera, es la primera y única aproximación que tienen a conceptos relacionados con la administración y la gestión de organizaciones.

Sabemos que es una asignatura que les demanda a los alumnos mucha lectura, mantenerse permanentemente informados a los efectos de trasladar los conceptos teóricos a la realidad que los rodea y, además, atento a que los trabajos prácticos se realizan en forma grupal, requerimos un permanente intercambio entre ellos.

Para la aprobación es necesario que cumplan con un porcentaje de asistencia, la aprobación de los trabajos prácticos, los exámenes parciales y el examen final obligatorio, generalmente oral.

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia realizada con los alumnos de este año en el aula, así como los resultados obtenidos y las reflexiones realizadas conjuntamente con ellos al finalizar la cursada.

El objetivo de la actividad consistió en propiciar un aprendizaje participativo con los alumnos, generando un ámbito de intercambio con sus pares, para lo cual dos grupos de alumnos seleccionados por sorteo asumieron el rol de docentes para explicarles a sus compañeros temas de la asignatura.

El diseño de la actividad tiene su origen en el relevamiento realizado a los alumnos en los primeros días de clase respecto de sus miedos y expectativas sobre la asignatura, donde expusieron entre otras cuestiones sus dificultades para la exposición oral y sus temores para enfrentar el examen final, examen que por lo general suele ser de manera oral o comenzando los alumnos a responder preguntas escritas para luego concluir el examen oralmente.

En la cátedra, el aprendizaje creativo y participativo pone al conocimiento como resultado de la construcción colectiva y la implicación del alumno, desde su planificación hasta su internalización. De este modo, el proceso áulico se torna abierto a la generación continua de contenidos que permita mejorar la experiencia del alumno. Dicha filosofía lleva a que todos los años realicemos diferentes actividades propuestas por los docentes o por los alumnos en función de sus intereses y necesidades.

Nuestra experiencia deriva de preguntarnos constantemente qué hacer para motivar a los alumnos.

No es lo mismo comenzar una clase planteando una interrogante que despierte la curiosidad, que pedir a los alumnos directamente que saquen los libros y comiencen a leer, o decir “hoy nos toca el tema” y empezar después una exposición de tipo magistral, o señalar

que deben prestar atención porque el contenido de la clase aparecerá en la próxima evaluación. Hay formas de actuación del profesor que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría, otras, sin embargo, tienen efectos distintos según el tipo de alumno de que se trate (Alonso Tapia, 1997).

En el caso de nuestra experiencia, al plantearnos los alumnos los primeros días de clases sus temores acerca de la exposición oral y el examen final, nos propusimos en el año 2019 fomentar en clase una mayor participación de los alumnos (aunque solemos hacerlo año tras año). Al tener conocimiento los alumnos del tema que se iba desarrollando constantemente los instamos a participar, en la medida en que hubieran tenido alguna experiencia sobre el tema.

En concordancia con esta idea de participación, se confeccionó una Guía de Trabajos Prácticos con casos que se desarrollaban en su totalidad en organizaciones de la vida real, cuestión que aportó al aprendizaje de los alumnos, generando un mayor interés al momento de la realización de las actividades propuestas, tomando un contacto concreto con la realidad que los rodea.

A medida que se iba avanzando en las clases con esta modalidad, la de una mayor participación de los alumnos en el aula, tuvimos alumnos que nos enviaban noticias relacionadas a los temas tratados en clase, las cuales fueron compartidas con el resto de sus compañeros a través de la página virtual que posee la materia en AU24 (Entorno virtual de enseñanza aprendizaje con que cuenta nuestra Facultad), retomándolas en el aula y utilizándolas para repasar los temas.

Al tratar durante el 2019 de “diferenciar la enseñanza”, nos hemos guiado por la siguiente frase: ya no se ven a sí mismos como guardianes y transmisores de conocimientos, sino como organizadores de oportunidades de aprendizaje. Si bien el conocimiento de los contenidos sigue siendo importante, los docentes se concentran menos en saber todas las respuestas y más en “leer a sus alumnos”. Así, pueden crear modos de aprender que a la vez capten la atención de los estudiantes y promuevan su comprensión. Organizar las clases

apuntando a la actividad y la investigación eficaces pasa entonces a ser la tarea prioritaria (Tomlinson ,2005).

Fue así como, una vez transcurridos unos meses del desarrollo de la materia con las actividades antes mencionadas, les propusimos a los alumnos, con un tiempo prudencial de anticipación, que, en grupo, desarrollaran ellos para sus compañeros dos clases, explicando temas de la materia.

Los alumnos se mostraron muy predispuestos y entusiasmados ante el desafío, conformando grupos de entre cuatro y cinco personas. Realizándose el sorteo del grupo en clase.

La consigna fue solamente el tema que debían desarrollar en grupo y la bibliografía pertinente, tanto la metodología como los soportes técnicos de la clase, fueron elegidos libremente por cada grupo. Se les pidió además una conclusión al tema con algún material que no formara parte de la bibliografía.

Los temas que escogimos para las clases fueron seleccionados en función de la complejidad y de los conocimientos previos de los alumnos, a los efectos de facilitar la explicación y propiciar la relación entre los mismos. El desarrollo de los mismos no requería una extensión superior a los 45min o 1 hora de clase.

Dichos temas fueron:

1. La coordinación del trabajo en las organizaciones turísticas: descripción y mecanismos.
2. Proceso de comunicaciones. Elementos, tipos, medios, redes y problemas. Las comunicaciones al interior de las empresas turísticas, con los clientes y con otros operadores y organismos vinculados.

El primer tema fue seleccionado ya que se había desarrollado en clases anteriores. El tema: El Proceso de Organización del Trabajo, conceptos básicos, caracterización. Estructura de organizaciones turísticas. Delegación, departamentalización, descentralización. Funciones, actividades, tareas y puestos principales. Dimensiones de la estructura en organizaciones turísticas. Organigramas y manuales.

Algunos procedimientos. El Proceso de Coordinación se encuentra estrechamente ligado a la conformación de la estructura de la organización o sea al desarrollo de todos los temas citados anteriormente.

El segundo tema fue seleccionado habiéndose desarrollado previamente las clases en el aula que comprendían los siguientes temas: Procesos de dirección o conducción del personal y de influencia. Funciones, actividades, niveles y estilos de dirección o conducción. Elementos, modos y fuentes de influencia. Autoridad, poder y liderazgo. Comportamiento individual, grupal y organizacional. Necesidades, motivación y conducta. Conflictos inter y extra empresas. Relaciones con otros procesos. El Proceso de Comunicación se encuentra estrechamente ligado a todos los temas mencionados anteriormente, desde el desarrollo de la función que realiza un dirigente, hasta la motivación que lleva a cabo el mismo, así como para el ejercicio de la influencia y la resolución de los conflictos en las organizaciones.

Los alumnos emplearían la bibliografía que consignamos como bibliografía básica de nuestra materia, y podrían valerse para el desarrollo de la clase de: afiches, power points, muestra de videos, con el consiguiente acompañamiento de la oralidad al explicar a sus compañeros el tema designado.

Al momento de pensar los alumnos en la planificación de sus clases, en todo momento estuvimos predisuestas a responder sus dudas acerca de cómo tendrían que desarrollar su primera clase asumiendo frente a sus compañeros el rol de docentes.

Desarrollo concreto de la experiencia

Llegado el día establecido para el desarrollo de las clases por los alumnos, la clase transcurrió de la siguiente manera:

1. Realizamos una presentación recordando al resto de los compañeros que hoy los docentes iban a ser sus propios compañeros de cátedra.

2. Luego los grupos desarrollaron su clase, según el orden de los temas establecido en el Programa de la materia.
3. Al comenzar a desarrollar la clase los alumnos-docentes, el silencio fue inmediato en el aula, sus compañeros asumieron el rol de alumnos: predisuestos a escuchar, respetuosos de sus compañeros que estaban desarrollando la clase e interesados en todos los conocimientos que les iban transmitiendo.
4. Una vez finalizada la clase, instamos a los alumnos-alumnos a que realizaran preguntas y o consultas para poder los alumnos-docentes responder a todas las dudas que hubieran quedado.
5. La clase finalizó con un aplauso muy motivador iniciado por los alumnos-alumnos hacia sus compañeros alumnos-docentes en dicha instancia.

A modo de ejemplo y atento a que las clases de los grupos tuvieron un desarrollo similar, exponemos la clase realizada sobre el proceso de comunicación:

Comenzó con el grupo definiendo los temas que iban a explicar, utilizando el proyector como elemento soporte.

La explicación transcurrió con un exhaustivo abordaje de la totalidad del tema, explicando los conceptos e incorporando ejemplos para su comprensión.

Uno de los grupos para culminar la clase proyectó un video relacionado al tema¹, que se utilizó, ya con intervención también de las docentes, realizando el repaso del tema.

Finalizada la clase, se realizó una retroalimentación de la misma con los alumnos, comentandoles acerca de: formas de expresión; lectura, en algunos casos, cuando le tocaba a un alumnos realizar su participación; forma de presentación de la clase; forma de finalización de una clase comentando la bibliografía en la cual sus compañeros-alumnos podrían ubicar el tema.

¹ Disponible en: <https://youtu.be/WLC-9c1VViE>

Conclusiones

Nuestra conclusión como docentes y moderadores fue que sin explicación previa, sin consignas estipuladas, desconociendo el tema, la exposición de los grupos fue prolija, los temas expuestos con total claridad, el material de apoyo fue distribuido entre sus compañeros, los ejemplos en los que se apoyaron para el tema fueron apropiados y creativos.

De la encuesta realizada al finalizar la cursada, los alumnos comentaron encontrarse muy conformes con esta modalidad empleada, la cual les fue útil al momento de ir diciéndoles sus temores acerca de expresarse oralmente, ya sea para participar frente a sus compañeros, como al momento de tener que rendir un examen final.

Podemos concluir que: las clases tienen que “estar hechas para los alumnos y no los alumnos para la clase”, quienes tendrían que ser introducidos en el conocimiento por quienes le han precedido, pero no moldeado o fabricado por el docente que transmite dicho conocimiento (Meirieu, 1998). Es por ello que, como expresamos en un comienzo, con el transcurso de los años, ponemos más énfasis, como docentes, en las necesidades que poseen nuestros alumnos, para poder desarrollar en el aula un buen proceso de enseñanza–aprendizaje en un contexto cada vez más cambiante, donde las organizaciones en general y las turísticas en particular, no son la excepción.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J.(1997). Un problema:¿Qué hacer para motivar a mis alumnos?. En *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, pp. 13-17. España: Colección INNOVA. Proyecto Editorial: EDEBE.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona. Editorial Laertes.

Tomlinson, C A. (2005). El rol del docente en un aula diferenciada.
En *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, pp. 41-49.
Buenos Aires: Paidós.

La Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata lleva adelante acciones para la mejora de la enseñanza a través de diversos dispositivos de formación y trabajo cooperativo con los docentes de esta casa de estudios. Esta labor en Orientación Educativa Universitaria dio lugar a la I Jornada de Experiencias de Innovación en la Enseñanza en Ciencias Económicas. Este volumen reúne un conjunto de trabajos presentados por los docentes en esa Jornada cuyo objetivo ha sido visibilizar y poner en valor todo el esfuerzo que, cotidianamente, se lleva adelante en las aulas de la Facultad para propiciar que los estudiantes alcancen sus objetivos educativos.

La perspectiva de Orientación Educativa desde la cual se desarrolla la labor en la Unidad Pedagógica (UP), en particular en el espacio de trabajo con los docentes, se define atendiendo centralmente a la naturaleza y calidad de las experiencias educativas propuestas al estudiantado. La UP sostiene que es indispensable superar un abordaje centrado sólo “en el estudiante” y considerar el panorama completo de los procesos educativos según las particularidades subjetivas, institucionales, sociales e históricas que configuran cada aula de clase.

María Alejandra Pedragosa es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magister en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (UBA), y Doctora en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el proceso educativo y de la Cátedra de Psicología Educativa, del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Investigadora en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la FaHCE-UNLP. Miembro del Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

María Fernanda Barranquero, es Magister en Lingüística Hispánica, Universidad de Minnesota (EEUU), Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP). Coordinadora del Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas (UNLP), Profesora Adjunta en Facultad de Informática (UNLP) en las carreras de Maestría y Especialización de Tecnología Informática Aplicada en Educación.

