

1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.
TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN | SAA | UNLP

Diagnóstico y acciones para mejorar las habilidades escritas y la exposición de conocimientos en Administración I

❖ **TAMARA B. CINQUETTI** | tamaracinquetti@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

DESCRIPCIÓN

El presente relato contiene la descripción de la estrategia implementada durante el corriente año en la Comisión 3 de la materia Administración I de la Cátedra A, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, cuya titular, Prof. Lic. Norma A. Paolini, propició la experiencia.

La intervención realizada se originó en un Trabajo Final presentado en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP¹⁸⁹, motivada en la problemática observada: *el bajo porcentaje de alumnos que aprueban la cursada de Administración I*.

La materia Administración I es de carácter propedéutico, por lo tanto es introductoria a la disciplina. Forma parte de las trece materias correspondientes al Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas, diseñado para ser cursado en los dos primeros años. El Ciclo Básico es el primer tramo de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía, en el que los alumnos de estas tres carreras deben cursar las mismas materias, para luego poder cursar aquellas específicas de cada carrera.

El problema enunciado en el segundo párrafo se refiere a la cantidad de alumnos que cada año aprueba la cursada de la materia Administración I, en la Comisión 3¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Materia: “Prácticas de Intervención Académica”

¹⁹⁰ Este es un problema compartido por las cinco comisiones que forman la Cátedra A. Sin embargo, para plantear el problema, se acotó a la Comisión 3, que es en la que me desempeño y por lo tanto, pude intervenir.

Este problema comienza a hacerse visible en la instancia del primer parcial, donde se observa un *bajo porcentaje de alumnos que aprueban la primera instancia (primer parcial y recuperatorio del primer parcial)*.

En el año 2014, de un universo de 150 alumnos inscriptos en la Comisión 3 de la Cátedra A, se presentaron 47 estudiantes a rendir el primer parcial, de los que aprobaron 15. Al recuperatorio del primer parcial se presentaron 75 y aprobaron 19. Entiendo pertinente enmarcar el problema en el primer parcial y analizar las variables que intervienen en la conformación del mismo, para intentar subsanarlo desde el principio, y que no se repita en la instancia del segundo parcial.

Esta situación se prolonga durante toda la cursada, hasta el fin de la misma, donde se observa un *porcentaje bajo de alumnos que aprueban la cursada al mes de julio*. Para aprobar la cursada, es necesario aprobar el primer parcial y el segundo parcial (en una de las tres instancias que tiene cada uno), aprobar los Trabajos Prácticos y el Trabajo Práctico Integrador, junto con su exposición.

En el año 2014, de 150 alumnos que comenzaron a cursar, 24 alumnos, que representan el 16 %, aprobaron la cursada, luego del segundo parcial¹⁹¹. De esos 24 alumnos, 13 promovieron la materia y 11 aprobaron la cursada, debiendo rendir el examen final para promover la materia.

El resto de los alumnos (126), debían presentarse al Recuperatorio General para rendir, según el caso, toda la materia, la primera parte o la segunda parte. En el 2014 se presentaron a rendir el Recuperatorio General, 37 alumnos, clasificados de la siguiente forma:

- H.** 25 tenían que rendir toda la materia. De estos alumnos, aprobaron 2.
- I.** 12 tenían que rendir la primera parte o la segunda. De estos alumnos, aprobaron 12.

Es de esperar que cuando llegan al primer parcial, hayan tomado contacto con “el papel y la redacción” por lo menos 6 veces respecto a temas relacionados con la materia, debido a que el primer parcial es en el mes de abril y los alumnos han tenido 5 o 6 clases de práctica.

Sin embargo, luego de leer algunos parciales, pareciera que es en el momento del parcial cuando se sientan a escribir por primera vez. Esto es posible ya que los trabajos prácticos se

¹⁹¹ Fuente: datos de relevo personal, pertenecientes a la Comisión 3, Año 2014.

resuelven de forma grupal y dentro de cada grupo opera generalmente la división de tareas, aunque cada alumno debe reproducir las respuestas en forma individual en su carpeta.

Por otra parte, en las clases prácticas de la materia se resuelven los trabajos prácticos, que representan casos. Cada Trabajo Práctico describe una organización y una situación que sucede dentro de la misma. Luego los alumnos deben responder preguntas en las que tienen que resolver hipotéticamente una determinada situación, basándose en supuestos en función del caso que han leído. Ej: *“¿Qué problema (oportunidades de decisión) identifica en el caso? Enúncielo”*¹⁹²

En conclusión pareciera ser que cuando llegan al parcial se encuentran con el desafío, más allá del contenido propio de la materia, de resolver de forma individual una consigna, que hasta ese momento lo habían hecho de forma grupal, reflexionando y redactando entre todos.

Cabe destacar, que los alumnos ingresantes, para poder cursar el segundo cuatrimestre del Ciclo Básico, deben aprobar la cursada de las tres primeras materias. He aquí la relevancia del tema planteado, ya que aquellos alumnos que no logran aprobar la cursada de la materia Administración I en la instancia de parcial o de Recuperatorio general, no podrán luego continuar con el resto de las materias de primer año. Entonces, *¿cómo podría la Cátedra favorecer a mejorar el rendimiento académico de los alumnos? ¿Qué estrategia se podría aplicar para lograrlo?*

PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN

Si bien no existe un parámetro objetivo que indique el porcentaje de alumnos aprobados deseable, basándome en mi experiencia, entiendo que el mismo debería ser superior al 37 % obtenido en el año 2014¹⁹³. Al poner este número en contexto, se torna relevante al analizar que significa que el 63 % de los alumnos de esta comisión no podrán seguir cursando el Ciclo Básico. Esta situación pone de manifiesto una de las dificultades relacionada con la igualdad de oportunidades, la igualdad de acceso a la educación, en este caso el acceso a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, donde se observa igualdad de ingreso pero no de permanencia (Anijovich, Camilloni, y otros; 2010).

192 Fuente: Caso Heladería, Unidad III, El Proceso Administrativo; Guía de Trabajos Prácticos Año 2014 – Cátedra A.

193 Fuente: datos relevados por mí de la Comisión 3, Año 2014.

Según Camilloni (2010) la enseñanza debería tener los mismos principios ordenadores que la práctica. De lo contrario, se generaría un estado de confusión en los estudiantes respecto a qué dirección deben seguir. Un dispositivo pedagógico debería abarcar entonces, la enseñanza y la evaluación. Por consiguiente, es un requisito indispensable que la evaluación sea válida: el instrumento de evaluación debe medir lo que se pretende evaluar con él. La validez no debe acotarse y definirse sólo con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación, sino que debe encontrarse en referencia a los propósitos de la enseñanza y a los conocimientos y saberes que los alumnos deben desarrollar. La citada autora observa que en la instancia de construcción del instrumento de evaluación frecuentemente los propósitos de la evaluación se distancian de los propósitos de la enseñanza, “en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un ranking, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases” (Camilloni; 2010).

La presente intervención encuadra a la evaluación como instrumento que contribuya a mejorar el aprendizaje de todos y no como instrumento destinado a seleccionar a los alumnos que demuestren ser capaces de aprender. A su vez, encuadra al conocimiento como proceso y no como producto. Esto último implica que el tipo de evaluación a utilizar debiera ser la evaluación formativa.

Para que una evaluación sea formativa deberá, en términos de Perrenoud (1997), contribuir a la regulación de los aprendizajes en curso, con relación a los dominios a los que apunta. De esta forma, la regulación se define por sus intenciones, siendo formativa toda evaluación que permite que el alumno no sólo aprenda, sino que también se desarrolle.

Al poner el centro del análisis no en la evaluación, sino en la educación como proceso continuo, se desprende un interrogante del mismo: cómo puede, un docente, verificar, si se han alcanzado los objetivos planteados, no sólo al final, sino también a lo largo del desarrollo de la cursada, con el fin de identificar los desvíos y actuar en consecuencia. Es en este punto donde Perrenoud (1997) opina que la regulación de los procesos de aprendizaje es poco eficaz porque no siempre el docente llega a optimizar su evaluación y sus intervenciones. Dicho autor, plantea un enfoque descriptivo de las prácticas docentes en el que parte del hecho de que los actores reales son personas con sus prejuicios, presiones e intuiciones y sostiene que, para que exista una evaluación formativa, será necesario un docente comprometido en una interacción con el estudiante. Llegando a la conclusión de que la

evaluación es necesaria para reorientar la acción pedagógica, ya que ayudará a dar cuenta del nivel de dominio ya alcanzado. Retomando el enfoque en la propuesta que se plantea, para que exista un docente de estas características será necesario poner de manifiesto la subjetividad operante en cada docente.

Resulta pertinente poner en relieve la importancia que reviste para los procesos de enseñanza y aprendizaje de Administración I el uso correcto de las instancias de evaluación. El proceso de evaluación debería diseñarse bajo el concepto de evaluación formativa, generando un espacio para el desarrollo de los alumnos, no sólo de los saberes técnicos, sino de aquellos relacionados con la profesión, como la escritura individual y el manejo de la palabra de forma oral. Para ello, es el docente de Administración I quien debe, ir diseñando el camino mental que los alumnos deberán recorrer hasta adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para aprobar la cursada. Si bien el ideal a alcanzar es el esbozado bajo el concepto de evaluación formativa, es menester reconocer que las prácticas actuales distan de las primeras. Si clasificamos las mismas en términos de Perrenoud (1997), podríamos situar los exámenes parciales como regulaciones retroactivas, ya que sobrevienen al término de una secuencia de aprendizaje más o menos larga, a partir de una evaluación puntual, mientras que los trabajos prácticos presentan la oportunidad de efectuar regulaciones interactivas, ya que sobrevienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En general, las prácticas que se replican en la materia, están en consonancia con la evaluación clasificatoria enunciada por Hoffman (2010) que es selectiva por naturaleza ya que tiene por finalidad seleccionar, comparar, clasificar. La Ordenanza 97, en su artículo 4° establece que la Cátedra deberá realizar dos comunicaciones por alumno de la calificación alcanzada. De esta forma, existe un deber institucional de calificar, y luego de hacer una "selección de alumnos", por ejemplo, entre los que aprueban y los que no, entre los que promocionan y los que solamente aprueban la cursada. Sin embargo, esto no implica que los docentes no puedan reformular sus prácticas para acercarse gradualmente a la evaluación mediadora, descrita por Hoffman (2010).

Luego de analizar a Perrenoud (1997) y Hoffman (2010), se podría concluir que el concepto de evaluación mediadora de Hoffman se encuentra en consonancia con el de evaluación formativa de Perrenoud al tener ambos puntos en común. Como el hecho de que para Hoffman la evaluación no debería reducirse a tests, pruebas o ejercicios, considerados como instrumentos de evaluación. Para él, la diferencia entre ambos tipos de evaluación se encuentra en el fin con el que se utilizan y no en los instrumentos o metodologías aplicados.

El tratamiento de casos en las clases prácticas de Administración I, se origina en la necesidad de desarrollar en los alumnos mayores competencias que el aprendizaje reproductivo (o memorístico) que requieren fomentar un uso autónomo de los conocimientos y habilidades adquiridas (Pozoy Pérez Echeverría; 2009). Se busca un aprendizaje basado en la comprensión, aprendizaje que incrementa la probabilidad de que los alumnos sean capaces de recuperar y usar esos conocimientos en nuevas situaciones.

La evaluación de un aprendizaje repetitivo “resulta fácil, fiable y objetiva; es un aprendizaje todo o nada, no hay término medio” (Pozoy Pérez Echeverría; 2009). Esta forma la evaluación se caracteriza por ser fácil de objetivar y fiable, y sólo requiere plantear de nuevo la tarea de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje por comprensión es más difícil de objetivar y con menor fiabilidad, y requiere plantear tareas o situaciones diferentes a las del aprendizaje. De esta forma, se podrá graduar en niveles de comprensión las respuestas de los alumnos, mientras que los criterios de evaluación no serán tan fáciles de objetivar ni tan fiables, como en la evaluación de un aprendizaje repetitivo (Pozoy Pérez Echeverría; 2009).

La presente intervención intenta acercarse a lograr el aprendizaje por comprensión por parte de los alumnos. Este aprendizaje requiere por parte de los estudiantes una actividad cognitiva más compleja; pero también es más compleja para el docente ya que, según Pozo y Pérez Echeverría (2009) no alcanza con que el docente sólo presente información relevante para ser repetida, sino que debe utilizar estrategias cuyo resultado se le presente incierto. Bajo esta óptica de aprendizaje, las explicaciones que realizan los docentes deben acompañarse de tareas que requieran de los alumnos construir su propia respuesta y de ser posible contrastarla con la de sus compañeros. Esto requiere entrenarse en usar de modo autónomo el conocimiento.

La intervención desarrollada retoma de manera específica la idea de “ensayar” las formas de la evaluación antes de la misma, de modo que, en este caso, el momento del parcial no sea una novedad metodológica para los alumnos, sino que sea una instancia donde retomen las formas de resolución utilizadas en los trabajos prácticos para resolver el parcial.

INTERVENCIÓN REALIZADA: LÍNEAS DE ACCIÓN, METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS

Los objetivos generales de la intervención fueron:

- J. *Mejorar el índice de rendimiento académico, medido en porcentaje de alumnos que aprueban la cursada.*

K. *Diseñar de forma integral la cursada de Administración I en lo relativo a las clases prácticas, actividades (individuales y grupales), de forma de mantener un correlato entre el contenido y habilidades que se enseñan, y las que se evalúan en las instancias de parcial.*

Es importante destacar que el rendimiento académico de un alumno en una variable multicausal que se encuentra atravesada no sólo por la dimensión de la enseñanza sino por otras dimensiones como el ingreso a la Universidad, capacidades personales, motivación, diseño del Plan de Estudios, programas y cronogramas, entre otras.

Los objetivos específicos, para el año 2015 en la Comisión 3, fueron los siguientes:

- Rediseñar las clases prácticas y establecer una articulación con las clases teóricas en lo relativo a la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes.
- Diseñar instancias donde los alumnos puedan practicar la escritura y la lectura académica, que les permita mejorar el rendimiento académico.

La metodología implementada consistió en la reformulación de trabajos prácticos y actividades, para que metodológicamente se alineen con el formato de evaluación propuesto por la Cátedra en las instancias parciales, según el siguiente detalle:

Guía de Trabajos Prácticos: los trabajos prácticos se acotaron en temas y cantidad total. Se diseñó una Guía con 11 trabajos prácticos, en lugar de 13. Sin embargo, ningún tema quedó fuera de ella ya que se realizó evitando duplicarlos y considerando los temas que debían desarrollar en el Trabajo Práctico Integrador. A su vez, se incorporaron nuevas herramientas para presentar los casos y temas sujetos a discusión como películas, publicidades, series y entrevistas.

Se eliminó el caso descriptivo de los Trabajos Prácticos 8 y 9 ya que cada grupo debía aplicar la consigna (igual para todos) a la organización que habían elegido para el Trabajo Práctico Integrador.

Trabajo Práctico Integrador: es un trabajo que se realiza durante la cursada y debe exponerse al final, en el que los alumnos deben vincular los temas de la materia, trasladando el conocimiento adquirido a situaciones reales. Para ello deben resolver, de forma grupal, una serie de consignas aplicadas a una organización elegida por ellos.

Este año, los alumnos comenzaron a desarrollar el TPI a partir del primer parcial con la innovación de que, a diferencia de años anteriores, en dos trabajos prácticos de la guía, cada grupo abordó la consigna desde la organización desarrollada en el Trabajo Práctico Integrador. Los temas desarrollados en clase se incorporaron al TPI. De esta forma se trabajó durante la clase en la resolución del TPI.

Instancia de práctica individual¹⁹⁴: esta práctica tuvo como fin primario reforzar la escritura y la lectura individual y como fin secundario caracterizar una organización en función de los contenidos aprendidos en la materia. Para ello, los alumnos debían comenzar a describir una organización que les sea familiar. Esa descripción se retomó al comienzo de cada clase práctica, donde cada uno debía generar valor agregado en su escritura teniendo en cuenta los conceptos que fueron aprendiendo semana a semana. A su vez, cada relato fue intercambiado con un compañero para que comente respecto a la descripción en temas tanto teóricos como de comprensión de lo escrito.

Luego se corrigieron todas las instancias de las IPI, totalizando 380 correcciones (3 IPI por cada alumno). Cada devolución tuvo dos notas diagnóstico (una relativa a la redacción y otra respecto a la aplicación de la teoría de Administración) que conformaban una nota global (Muy Bien, Bien, Regular y Mal). La nota global se acompañó de una explicación particular y detallada para cada alumno.

CONCLUSIONES

En primer lugar es importante destacar que pudieron realizarse todas las modificaciones, rediseños e innovaciones planeadas para el primer cuatrimestre del año 2015.

Respecto a la IPI, los 125 alumnos que realizaron la práctica individual fueron clasificados de la siguiente forma:

- *Grupo A* - mostraron una mejora en la redacción: 48 alumnos.
- *Grupo B* - no mostraron una mejora: 51 alumnos.
- *Grupo C* - mostraron buena redacción desde el comienzo: 22 alumnos.
- *Grupo D* - evidenciaron problemas de redacción: 4 alumnos.

¹⁹⁴ Esta acción representa una innovación no sólo en la Cátedra sino también en la Facultad, ya que no existen precedentes de que una materia haya realizado acciones similares en pos de la mejora de la escritura y lectura de los alumnos.

Con esta información relevada antes del primer parcial, el cuerpo docente solicitó la intervención de la Unidad Pedagógica de la F.C.E. para que pueda guiar individualmente a los alumnos que presentaron problemas de redacción, como así también a todos los alumnos de la Cátedra. Para ello, la Unidad Pedagógica realizó una Edición Especial del “Taller Aprender a Aprender”.

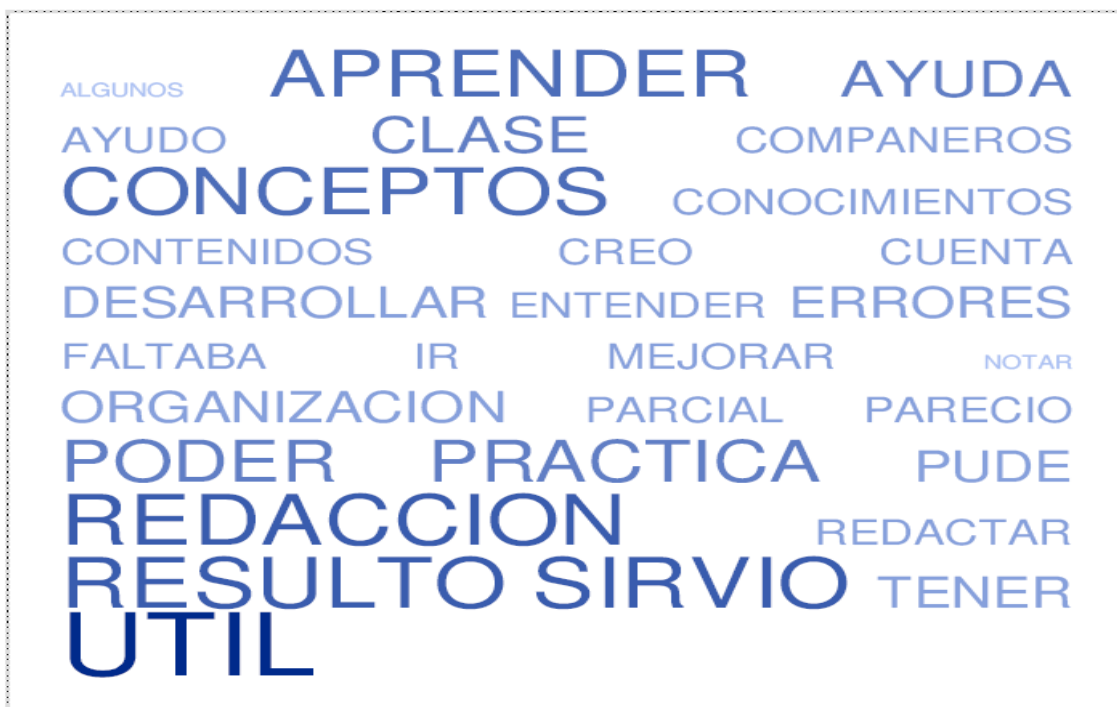
Es importante analizar, en función de los grupos previamente pautados, a qué grupo pertenecen los alumnos que aprobaron el primer parcial de la materia:

- 12 pertenecen al Grupo A (42,86%)
- 10 pertenecen al Grupo B (35,71%)
- 6 pertenecen al Grupo C (21,42%)

Para finalizar, se muestran los resultados de la encuesta anónima que se realizó al finalizar la IPI, en la que los alumnos debían responder dos preguntas:

- A) ¿Le resultó útil la IPI?
- B) En caso afirmativo, ¿para qué cree que le sirvió?

Respecto a la pregunta A), el 90% de los alumnos respondió que le había resultado útil. Respecto a la pregunta B), y para finalizar, presentamos la respuesta en una nube de datos:



BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R.; Camilloni, A. y otros. (2010). La Evaluación Significativa. Argentina: Editorial Paidós.

Barraza Macias, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad de Durango.

Perrenoud, P. (1997). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As: Colihue.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). "Aprender para resolver y comprender problemas" En Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata. Saez, J. y Nieto J. M. (1995) Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución. Revista Universitaria de Pedagogía Social N° 10.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS:

Informe presentado en mayo de 2013 por la Secretaría de Planificación y Control Institucional "Principales Características de los aspirantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP – Año 2013"

Ordenanza 97, Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.