



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**Revisión y Actualización del Programa de Estudio de la materia
Administración III (Comercialización)**

DIRECTOR: Mg. FERNANDA BARRANQUERO

CO-DIRECTOR: Mg. ALEJANDRA PEDRAGOSA

ALUMNO: Mg. ANIBAL CUETO

2017

ÍNDICE	Página
I. Resumen	2
II. Introducción	2
III. Objetivos del proyecto	4
IV. Contextualización y Diagnóstico inicial	5
V. Propuesta de Intervención Académica	8
VII. Marco Conceptual:	11
i. Descripción general de las líneas que guían la innovación en el diseño del programa.	11
ii. Modelo espiralado de secuenciación concéntrica.	19
iii. Enseñanza para la Comprensión (EpC)	22
VI. Plan de Trabajo	30
VIII. Diseño del Nuevo Programa	32
IX. Programa de Estudio Propuesto	45
X. Conclusiones	52
XI. Bibliografía	53
XII. Anexo I	55

I. Resumen

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) consiste en la actualización del programa de estudio de la asignatura Administración III (Comercialización) de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

El abordaje se desarrolló mediante una propuesta de intervención académica, con el propósito de revisar y actualizar los contenidos del programa de estudio y estructurar estos contenidos de forma que se articule con el desarrollo del trabajo práctico global que desarrolla la cátedra durante toda la cursada.

El resultado es un nuevo diseño de programa de estudio mediante una estructura de secuenciación concéntrica espiralada, presentando los contenidos en forma de preguntas/interrogantes y basándose en los conceptos de Enseñanza para la Comprensión.

Se espera que este nuevo programa de estudio facilite y mejore la comprensión de los alumnos mediante la articulación entre el programa y el trabajo práctico global ejecutado por la cátedra sobre el desarrollo de un Plan de Marketing. La mejora en la comprensión facilitará el proceso de trabajo de los alumnos para la ejecución de los proyectos y la calidad de los Planes de Marketing presentados.

II. Introducción

La necesidad de hacer una revisión y actualización del programa de estudio vigente e integrarlo a un trabajo práctico integral, ha llevado a desarrollar este proyecto de intervención académica con el propósito de diseñar un nuevo programa de estudio para la materia. Esta propuesta de intervención consiste en la “Elaboración de un proyecto de innovación educativa” y está enmarcada dentro de la línea de temática “Currículum universitario: problemáticas,

desarrollo e innovación”, de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, con foco en la actualización de un programa de estudio después de años de vigencia y su integración al trabajo práctico integral que realiza la cátedra durante la cursada.

El trabajo práctico integral que los alumnos desarrollan durante toda la cursada, denominado Trabajo Práctico Global, consiste en desarrollar un Plan de Marketing sobre algún producto o servicio innovador. Este Plan de Marketing está inmerso en la realidad actual de los mercados, por lo tanto, provoca que los alumnos tengan que trabajar con herramientas y conceptos que muchas veces no están presentes en el programa de estudio vigente, teniendo el docente que explicar contenidos no abarcados por el programa actual.

El actual programa de estudio data del año 2000. Han pasado más 15 años sin efectuarse modificaciones en términos formales e institucionales al programa de estudio. A pesar de esto, desde un aspecto informal, sí ha habido modificación e incorporación de contenidos y bibliografía en el desarrollo habitual de la materia. Pero al no estar formalizado e institucionalizado, estas modificaciones han quedado muchas veces a criterio de cada docente.

La dinámica de la materia está muy asociada a los cambios en el mercado y a las nuevas formas de comercializar. Nuevas herramientas e instrumentos de marketing han aparecido en los últimos años y en ocasiones requieren de una reconfiguración de los contenidos en el programa de estudio.

Las nuevas tecnologías y los nuevos estudios vinculados al marketing, como ser el marketing sensorial, el marketing experiencial y el neuromarketing, han reconfigurado las formas de comercialización y generado nuevas herramientas de gestión comercial.

Muchas de estas nuevas herramientas de gestión están vinculadas a las nuevas formas de comercialización a partir de internet. El programa de estudio vigente fue diseñado cuando internet recién estaba apareciendo en el mundo y

todavía no tenía el desarrollo comercial actual. Por lo tanto, no contempla en sus contenidos y bibliografía, esta nueva dinámica comercial.

A esta problemática se le suma que, debido a la organización lineal de las unidades temáticas del programa vigente, los alumnos al momento de desarrollar el Plan de Marketing en sus primeras etapas, no han trabajado todavía con muchos de los contenidos y herramientas necesarias para diseñar un Plan en forma integral. Esta es otra de las problemáticas que el nuevo programa debe contemplar.

La situación descrita ha llevado, en mi carácter de responsable actual de la asignatura, a la decisión de desarrollar un proceso de trabajo tendiente a generar una propuesta de actualización del programa de estudio en lo concerniente a la selección, secuenciación y organización de los contenidos que contempla, a fin de que sea presentado al Departamento de Ciencias Administrativas para que se eleve a la aprobación del Consejo Académico.

Este proceso de actualización es factible y se enmarca en el pedido del Departamento a las cátedras de llevar adelante llevar adelante la actualización de aquellos programas que no hayan sido modificados en los últimos años y que el equipo docente considere la necesidad de una actualización.

III. Objetivos del proyecto

El presente trabajo tiene como objetivo general elaborar una propuesta de cambio a través de la actualización del Programa de Estudio vigente de la asignatura Administración III (Comercialización) de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP con el propósito de facilitar la comprensión de los alumnos a través de la articulación del trabajo práctico global con el desarrollo de la materia.

El proceso de trabajo conducente a la revisión del programa vigente y la elaboración de una propuesta superadora, requiere de ir cumplimentando los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los contenidos desactualizados y definir los contenidos vigentes no presentes en el programa actual a través de consenso entre los docentes de la cátedra.
2. Coordinar y ordenar los contenidos definidos en forma espiralada para mejorar la integración con el trabajo práctico global.
3. Mejorar la comprensión en los alumnos mediante la integración del programa de estudio y el trabajo práctico global.

IV. Contextualización y Diagnóstico inicial

La asignatura Administración III (Comercialización) fue incorporada al Plan de Estudio de la carrera de Contador Público en la última reforma de 1994 y forma parte del Plan VI con el código 632. Se desarrolla en el primer cuatrimestre de tercer año, siendo correlativa de Administración II (Técnicas administrativas y gestión organizacional) ubicada en el primer cuatrimestre de segundo año.

Tiene como propósito desarrollar los contenidos referentes a la Comercialización, una de las funciones de la Administración. Los contenidos mínimos de la materia sobre los cuales hay que basarse para el armado del programa de estudios son los siguientes: 1) Comercialización: concepto, funciones y sistemas de comercialización. 2) Micro y macrocomercialización: políticas, instrumentos y estrategias. 3) Investigación cualitativa y cuantitativa de mercado.

La ley 10620 de Ejercicio Profesional en Ciencias Económicas en la Pcia. de Bs As establece entre las incumbencias del Contador Público, las funciones de interventor, veedor, administrador, coadministrador de sociedades comerciales o empresarias. Siendo la Comercialización una de las funciones básicas de la

Administración, es necesario formar a los futuros contadores en los principales conceptos y herramientas de gestión comercial.

El programa de estudio vigente data del año 2000. Este programa se presentó bajo el Expediente 900-21876/00 y fue aprobado por la Resolución N° 302/00 del Consejo Académico. Reemplazó en su momento al programa original desarrollado en 1994 cuando la asignatura se incorpora al plan de estudios. La asignatura Comercialización ha formado parte de la currícula de la licenciatura en Administración desde la creación de la carrera, pero a partir de 1994 se decidió incorporarla también a la carrera de Contador Público (Plan IV) junto a otras materias típicas de la carrera de Administración con la intención de dar al contador público una formación más integral para un mejor desenvolvimiento en la prestación de sus servicios profesionales a sus clientes.

En la reforma del plan de estudio del año 1994 se consideró importante la necesidad de incorporar conocimientos referidos a comercialización por sus incumbencias, tanto judiciales como extrajudiciales, de administrador, coadministrador o interventor de los distintos tipos de sociedades comerciales o empresarias.

En la mayoría de los comercios o pequeñas empresas, el único profesional en ciencias económicas presente y vinculado, casi obligatoriamente, por cuestiones de asesoramiento contable impositivo es el contador público. Debido a esto, estuvo en el espíritu de la reforma curricular dotar al contador de conocimientos en comercialización, producción y finanzas, para que pudiera ampliar ese asesoramiento al resto de las cuestiones empresarias y brindar un asesoramiento integral (se incorporó en el Plan de Estudio las materias Comercialización, Producción y Finanzas de Empresas).

Han pasado más de 15 años sin efectuarse modificaciones en términos formales e institucionales al programa de estudio, aunque en los hechos, los profesores de la cátedra en forma personal han ido modificando los contenidos y la bibliografía que utilizan durante el desarrollo de la cursada.

Toda la comercialización *online* ha generado nuevos conceptos y herramientas, que también han afectado algunos conceptos y herramientas usadas en el mundo *off-line*. Han aparecido a partir de internet nuevos canales de ventas, nuevas formas de vincularse con los clientes y consumidores, modificaciones en el proceso de compra de los consumidores debido a la mayor información disponible, mayor grado del efecto comparación en los precios, mercados de interacción entre consumidores. El marketing en buscadores (Search Engine Marketing), la gestión de comunidades en redes sociales (Community Management), marketing en juegos de video (Advergaming), Marketing Viral, Marketing en celulares (Mobile Marketing) entre otras, son herramientas muy comunes en la actual gestión comercial y nada de esto está abarcado por el programa de estudio vigente.

Algunos contenidos, principalmente sobre herramientas de gestión, que se daban hace más de diez años, hoy ya han perdido vigencia, mientras que actualmente se pone énfasis en otros que no figuran en el programa de estudio. La nueva concepción de los mercados, desde el punto de vista *off-line* y *online*, sus diferencias y su integración, genera la necesidad de actualizar en el programa de estudio. Igual situación se tiene con la bibliografía de la materia. La bibliografía enunciada en el programa de estudio aprobado en el año 2000 y actualmente vigente, ya no se utiliza o se usa en sus ediciones más actuales.

La cátedra hace más de 12 años que no tiene profesor titular ordinario. En estos años, la planta docente se ha conformado de cuatro profesores adjuntos, un jefe de trabajos prácticos, seis ayudantes diplomados y varios adscriptos graduados y alumnos *ad honorem*. Tres de los profesores adjuntos son ordinarios por concurso y uno con designación interina. Desde hace años un profesor adjunto ejerce el cargo de profesor adjunto a cargo de la titularidad. En lo personal he sido quien lo ha ejercido en los últimos años y recientemente fui designado profesor titular interino.

Con el paso de los años, y aunque el profesor adjunto a cargo ha fijado líneas de trabajo, la inexistencia formal del cargo de profesor titular y la desactualización del programa de estudio, derivó en que los profesores adjuntos hayan seguido su propio criterio en la actualización de los contenidos. Esto generó impacto en las evaluaciones e incertidumbre en los alumnos, debido a que según el profesor cambiaba el foco en los contenidos. Hasta la situación de que algunos contenidos solo eran dados por algún docente y no por los otros.

La postergación del concurso para profesor titular ha ido demorando la actualización del programa de estudio. En mi rol reciente de profesor titular interino de la asignatura, creo necesario desarrollar una propuesta de actualización del programa de estudio que permita revisar los contenidos y articularlos con el desarrollo de los trabajos prácticos, y que quede formalizados en un nuevo programa de estudio.

El Departamento de Ciencias Administrativas, del cual depende la materia en el organigrama de la facultad, ha solicitado no esperar a la regularización de la situación de profesor titular y evaluar la necesidad de una actualización del programa de estudio.

V. Propuesta de Intervención Académica

El proyecto de intervención planteado se desarrolló en el ámbito interno de la cátedra y a través de la colaboración del grupo de docentes involucrados, siguiendo los principios metodológicos de Barraza Macias (2010) que manifiesta que la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa debe:

- Destacar la construcción de problemas como eje constructor de la actuación profesional.

- Promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el dialogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras.
- Tener como requisito sine qua non la existencia de un verdadero diálogo.
- Involucrar y hacer partícipe de su proceso de indagación-solución a las personas incluidas en la realidad investigada.

Esta se enmarca dentro de lo que Barraza Macias (2010) define como una “Propuesta de Actuación Docente”, donde los profesores son los actores principales, como principal usuarios y beneficiarios, participando activamente de la elaboración de la propuesta de intervención.

Siguiendo a Barraza Macias (2010) podemos decir que esta propuesta de intervención tuvo una orientación crítico progresista ya que fue llevada adelante por el equipo docente, bajo la modalidad de equipo colaborador.

El equipo colaborador fue constituido por los docentes de la cátedra, cuatro profesores adjuntos, un jefe de trabajos prácticos y seis ayudantes diplomados. Se realizaron reuniones periódicas programadas donde se discutió y debatió los contenidos y la vinculación e integración de estos al trabajo práctico integral.

La preocupación temática de la Propuesta de Intervención Educativa puede ser clasificada como:

- Teórica: porque surge de los contenidos del Plan de Estudio
- Específica: Se remite específicamente a la actualización y reorganización de los contenidos del programa de estudio.
- Contrastadora de Supuestos: Basada en la relación causa efecto referente a la desactualización del programa de estudio y su baja integración al trabajo práctico integral de la cátedra.

Habiendo identificado la situación problemática, podemos enunciar **la pregunta de intervención**:

- ¿Cómo articular los contenidos del programa de estudio con experiencias que contribuyan a la comprensión de los alumnos y de forma tal que cuenten con herramientas para operar en proyectos de marketing?

El proyecto de intervención se organizó en tres grandes etapas: 1) Revisión de contenidos, 2) Diseño del nuevo programa, 3) Articulación con un trabajo práctico integral.

En la primera etapa se efectuó una serie de reuniones de cátedra para generar un documento que presente los contenidos desactualizados del programa vigente y los contenidos de uso actual no contenidos en el programa vigente. En la segunda etapa se puso foco en el diseño de nuevo programa, su ordenamiento y secuenciación temática. Por último, en la tercera etapa, se vinculó e integró los contenidos en experiencias de comprensión en los alumnos mediante un trabajo práctico integral.

Podríamos definir como **Hipótesis de Implementación** la siguiente:

- A través del diseño y desarrollo de un nuevo programa, actualizado en sus contenidos y estructurado de forma tal que se articule con un trabajo práctico integral, se logrará alcanzar la comprensión de los alumnos de forma tal que cuenten con herramientas para operar en proyectos de marketing.

VI. Marco Conceptual:

i. Descripción general de las líneas que guían la innovación en el diseño del programa.

En base al diagnóstico efectuado y la propuesta de intervención planteada, encontramos un problema en la estructuración actual del programa vigente de Administración III (Comercialización). El modelo actual vigente del programa de estudio tiene un orden lineal (Ver Anexo I). En el modelo lineal, “el contenido se presenta en unidades que tiene un valor equivalente. Solo se diferencia por la información que ofrecen. Cada unidad temática continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad” (Feldman, 2010, p.7).

La cátedra viene desarrollando un trabajo práctico integral, denominado TPG (Trabajo Práctico Global) y que se desarrolla durante toda la cursada con una presentación final y evaluación. El TPG se basa en un Plan de Marketing sobre un proyecto de lanzamiento de un producto o servicio donde el alumno pone en práctica casi todas las variables de la Comercialización, desde la Investigación de Mercado hasta las estrategias de Precio o Comunicación por ejemplo.

Los buenos resultados obtenidos a través del TPG, ha llevado a la decisión de que esta metodología sea eje central del proceso de aprendizaje y reemplace a la guía de trabajos prácticos por unidad temática. Una de las pocas dificultades que se ha presentado en su desarrollo, está asociada a la secuenciación lineal del contenido.

Cuando el alumno inicia el proceso del TPG desconoce muchos de los contenidos para comprender “el todo” del proyecto. Esta situación lleva a la necesidad de una nueva secuenciación, que permita una presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para

luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle y realizando un aumento progresivo de la densidad informativa en base a una temática.

Las necesidades descritas implican una nueva programación para la materia. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. En nuestro país ha sido usual diferenciar “Plan” -o actualmente “currículum”-, como la referencia más amplia, y “programa” para definir el proyecto propio de un curso, una asignatura o una unidad del currículum. Feldman (2010, p.1) expresa que “se denominará programa al producto de la tarea de planeamiento que se desarrolla entre el plan de estudios, el curso escolar y la clase”.

Definimos al Programa de Estudio (Susana Barco, 2000, p.1) como “un documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudio, proporcionando los fundamentos adecuados a la elección propuesta, planteando propósitos de la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades y fechas de evaluación”.

Palamidessi y Gvirtz (1998) citados por Feldman, (2010, p.42) expresan que existen “cuatro rasgos comunes que se encuentran en todo programa de enseñanza: propósito, representación, anticipación y carácter de prueba o intento:

- Un programa tiene el propósito de resolver algún problema. El problema puede ser fijado por el profesor o puede venir definido institucionalmente. El problema que estructura un programa es su núcleo fundamental.
- Todo programa implica una representación. Cuando se programa se obtiene una representación de un cierto estado futuro de cosas.
- Todo programa implica una anticipación de la acción.

- Todo programa es un intento, no una realidad constituida. Siempre implica algún nivel de incertidumbre”.

La necesidad de un programa de estudio que sirva de eje rector de los contenidos exigibles en la formación de los alumnos no implica un código imperativo que deje sin margen de acción al profesor (tercer principio de Bourdieu, 1988). Estos deben ser formulados de una forma abierta, flexible y revisable que sirva de guía tanto a los alumnos como a los profesores de los objetivos de enseñanza como de los contenidos exigibles.

Las decisiones de contenidos de un programa de estudio pasan por tres momentos: la selección, la organización y la secuenciación. La definición del contenido, sus componentes, características y valor formativo queda asociada con el primer momento. La organización y secuenciación están ligados a consideraciones epistémicas (“la lógica del conocimiento”) o de orden psicológico (“la secuencia ideal de aprendizaje”) (Feldman y Palamidessi, 2000; Ausubel 2002).

Feldman (2010) en referencia al “contenido” sostiene que es una expresión controversial ya que lo que se enseña sería mucho más que el contenido del programa o el currículum. “Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. El término contenido se utilizará en un sentido más restringido, no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado” (p.4).

Bourdieu (1988) expresa en su primer principio sobre los contenidos de enseñanza que deben estar sujetos a revisión periódica con el propósito de introducir los saberes del progreso de la ciencia y los cambios sociales. En el mismo sentido, Feldman, D y Palamidessi, M (2000, p.35), expresan la necesidad de “revisar periódicamente y compensar lo que se agregue suprimiendo algunos de los contenidos anteriores, moderando el impulso a que

los programas crezcan junto con los avances de un campo, conservando, al mismo tiempo, las líneas clásicas y acumulando temas y bibliografías sin que los tiempos reales de clase y cursada aumenten de manera proporcional”.

Esta revisión, actualización y compensación de contenidos debe estar ajustada al cuarto principio expresado por Bourdieu (1988, p3), que expone la necesidad de “un examen crítico de los contenidos en búsqueda de conciliar la exigibilidad y la transmisibilidad por parte del docente. Por un lado, tenemos el dominio del saber indispensable para el nivel universitario que se está formando, y por el otro, los tiempos de cursada y la posibilidad efectiva de construir de los aprendizajes en las condiciones institucionales en las que éste se enmarca”.

La selección de los contenidos del programa de estudio debe ajustarse a la lógica de que puedan ser desarrollados durante el curso regular de la materia. Como plantean Feldman y Palamidessi (2000, p.37), “el proceso de selección debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea. Debe responder a la pregunta ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su dominio?”.

“La selección no consiste en elegir de un stock”, expresa Feldman (2010, p.5), y agrega que “la selección involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. La selección no es simplemente un recorte de un campo disciplinar. Cuando se selecciona se recontextualiza según unos propósitos y se representa el conocimiento para su comprensión. La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. En su sentido más general alude a qué elegir dentro de lo posible para un curso. En un sentido un poco más modesto supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones”.

Esto implica discutir qué metodología es necesaria, en base al contexto, para que los contenidos curriculares definidos en el programa de estudio puedan ser apropiados por alumnos que se encuentran en un determinado momento de su

carrera así como de la cursada de la asignatura. Gloria Edelstein (1996, p.85) expresa que “la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de éstas por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”.

Esta situación implica que como docentes debemos balancear entre los contenidos fundamentales que pretendemos que el alumno incorpore, los tiempos de cursada y el nivel de conocimientos previos que traen los alumnos dentro de la carrera para apropiarse de estos contenidos. Dice Gloria Edelstein (1996, p.81) que “la construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella”.

Siempre se debe tener presente las citas de Gardner y Boix-Mansilla (1994, p.24) expresan de manera contundente esta situación: “El mayor enemigo de la comprensión es la cobertura. Desde el momento en que un docente (alumno, padre o administrador) está empeñado en querer cubrir todo lo que está en el curriculum o en el programa a expensas de un alto costo, sin dar a los estudiantes varias oportunidades desde diferentes ángulos que muestren tanto sus comprensiones como sus malas comprensiones, será poca la comprensión genuina que se logre”

Como plantea Jaume Martínez Bonafé en Angulo y Blanco (1994, p.173), “una primera red o mapa conceptual puede dar lugar a la organización y secuenciación de los principios, hechos y explicaciones que deberán ser trabajados, distinguiendo diferentes grados de profundización y opcionalidad, así como aquello que es básico o relevante de lo que es accesorio o complementario”.

Definido el contenido, se da paso al segundo momento referente a la organización y secuenciación del contenido. Respecto a la organización,

Feldman (2010, p.6) expresa que “el currículum ofrece un stock de conocimiento “empaquetado” de cierta manera, pero que la programación del contenido permite reempaquetarlo de otras maneras para su presentación. De esta manera las unidades de trabajo pueden adoptar distintas formas de organización”.

En referencia a la secuencia, Feldman (2010, p.7) dice que “siempre implica progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo. El autor manifiesta que cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales”. Finalmente se debe decir que la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias, y depende de la conjugación de varios factores o de varios criterios.

En este sentido es interesante la propuesta que hace Susana Barco (2000, p.2) de estructurar el programa y las actividades en torno a un eje. Se entiende por eje del programa “a una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por conceptos o claves que vertebran los elementos nodales de cada asignatura”. Las diferentes unidades didácticas del programa irán siguiendo este eje rector, y por consiguiente, las actividades prácticas asociadas a unidad temática.

Jurjo Torres (2006) manifiesta que el modelo de secuenciación lineal disciplinar hace que los contenidos sean presentados como parte de un orden natural, objetivo y alejado de toda subjetividad; y se erijan frente al alumnado como un conocimiento ya acabado. En oposición, propone un currículum integrado que posibilite la manera hacer hincapié en los procesos, basado en que “el todo” es más que la suma de las partes. Este enfoque de unidad de las partes pone el

acento en que las asignaturas o unidades temáticas se subordinen a la idea que gobierna una forma particular de integración.

La opción de desarrollar un proyecto curricular integrado busca crear las condiciones para favorecer la motivación por el aprendizaje al permitir una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio o tópicos que los alumnos encuentren de interés para resolver problemas, tomar decisiones, etc. Un proyecto curricular integrado o interdisciplinar facilita aquellas preguntas o cuestiones que pueden formularse o afrontarse y que con frecuencia no se pueden confinar dentro de los límites de una sola disciplina o unidad temática. Esta modalidad curricular asociada al trabajo práctico global puede generar en el alumnado un interés y curiosidad por los contenidos, ya que lo que se estudia puede aparecer eventualmente vinculado a cuestiones reales y prácticas, estimulando al alumno a analizar los problemas en los que se ve envuelto y a buscarles alguna solución desde los contenidos.

Frida Diaz - Barriga Arceo (1990, p.121) también plantea una alternativa al modelo lineal en la que prevalece una preocupación por ligar los contenidos a problemáticas reales que suelen ponerse en juego en el desempeño profesional. Así hace una apuesta por “un modelo modular conformado por un grupo de módulos. Cada módulo estará compuesto por un conjunto de actividades de capacitación profesional, de una o varias unidades didácticas que proveen al alumno de la información necesaria para desempeñar una o varias funciones profesionales”. Como expresa Panzsa (citado por Frida Diaz – Barriga Arceo, 1990, p.121), el modelo modular se basa “en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en el cual la teoría y la práctica se vinculan. El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples a otras más complejas”.

Otro tipo de secuenciación, interesado en hacer foco en la forma en que los contenidos se imbrican e interrelacionan es el de las secuencias concéntricas. En éstas, un mismo tema o conjunto de temas es retomado de manera

sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación. Este tipo de ordenamiento se describe como “la imagen del efecto zoom: primero se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto” (Feldman y Palamidessi, 2000, p.39).

Todo lo expuesto hasta el momento nos obliga dejar definitivamente el tradicional modelo lineal disciplinar de organización de contenidos que en general ordena las unidades temáticas de un programa de estudio en forma fragmentada y en ocasiones de una manera arbitraria. Nos lleva a repensar alternativas para secuenciar la asignatura, de forma tal que integre de forma significativa el Trabajo Práctico Global.

En este sentido, hemos decidido llevar adelante esta complementación entre el programa de estudio y el trabajo práctico global desarrollado durante la cursada en base al marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). El modelo conceptual de la EpC surge de la experiencia del Proyecto Zero, unidad de investigación y extensión de la Universidad de Harvard. El Proyecto de Enseñanza para la Comprensión, dirigido desde sus inicios, en 1988, por los profesores David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, tuvo como objetivo el desarrollo de una novedosa metodología de enseñanza, orientada primordialmente al nivel de la escuela secundaria, en las asignaturas de inglés, historia, ciencias y matemáticas. Luego este concepto ha sido extendido y aplicado a todos los niveles de educación, inclusive el universitario.

La propuesta de un diseño basada en interrogantes / preguntas tiene como propósito generar la motivación en el alumno, a explorar y buscar respuestas a estos interrogantes, en diferentes y diversas fuentes, siendo asistidos y guiados en esta búsqueda por los docentes.

En los próximos dos apartados, se desarrollará específicamente el marco teórico sobre un programa de estudio basado en un modelo espiralado de secuenciación concéntrica y los conceptos centrales de la Enseñanza para la Comprensión que sirven de sustento a la formulación de un programa

confeccionados a partir de interrogantes / preguntas y un trabajo práctico global que de un marco de aplicación al conocimiento adquirido.

ii. Modelo espiralado de secuenciación concéntrica.

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, el diseño curricular pasa por tres momentos: la selección, la organización y la secuenciación. En este proyecto de intervención, el punto secuenciación toma una relevancia especial. La necesidad generada a partir de la metodología utilizada en las clases prácticas, basada en un trabajo práctico global durante toda la cursada sobre el diseño y desarrollo de un Plan de Marketing, implica secuenciar los contenidos de una forma particular para que den soporte a este trabajo práctico global.

Camillioni (2001) expresa qué tanto al nivel del currículo total como para cada una de las materias, se debe definir de qué manera se van a organizar los contenidos y dice que hay tres alternativas básicas. “Supongamos que en el 1er. año se enseña un conjunto de contenidos. En el 2º año se enseñan otros contenidos nuevos. El primer paquete se vio en el primer período; el segundo paquete se ve en el segundo y se da por sabido. En el tercero se ve otro paquete. Esto es lo que se denomina programación lineal en la secuencia de contenidos. Todos los docentes tienen experiencia en haber cursado o enseñado materias que se dan de esta forma en 1er. año, luego en 2º, y no se vuelve atrás. Lo que el alumno no aprendió en el 1er. año no se vuelve a ver en el 2º. Se dio por cerrado. A veces hay, sin embargo, una gran laguna entre el 1er. Y el 2º año y, en ocasiones, cuando se hace la evaluación de los currículos se llega a la conclusión de que los vacíos configuran lagunas sistemáticas, es decir, que implican huecos en el conocimiento que no se llenan nunca y que son producidos o facilitados por este tipo de presentación de los contenidos” (p.15) *(expresa la autora que lo ella denomina primer año puedo reemplazarse por la del primer mes de una materia, ya que se puede hablar de la secuencia de los contenidos en un ciclo o una carrera completa o en el programa de un curso o materia, porque el criterio es el mismo en uno u otro caso).*

Feldman y Palamidessi (2001) dicen que siempre que hablamos de secuencia, implica siempre progresión; y proponen tres tipos de secuencias posibles para organizar los contenidos: lineal, concéntrica y espiralada:

- Lineal: consiste en la presentación guiados por un orden de sucesión en el tiempo. Cada unidad constituye un fragmento, una porción nueva de conocimientos disciplinarios para los alumnos. Se trabaja paso a paso.
- Concéntrica (o zoom): se hace una presentación general de la materia en un primer período, sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. Luego se retorna hacia el mismo contenido pero en este caso se profundiza el abordaje.
- Espiralada: en un primer período se hace una presentación general a la que se vuelve en períodos posteriores pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes lo que enriquece la base disciplinar y conceptos fundamentales presentados al inicio que se van profundizando progresivamente.

Estos diferentes tipos de progresiones son bien explicados por Feldman (2010). Cuando se les asigna el mismo valor, el orden es lineal: una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Cada unidad solo se diferencia por la información que ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se ordena el contenido siguiendo un orden cronológico. “En estas secuencias, que se denominan lineales, los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad” (p.7).

En las secuencias llamadas concéntricas se produce “un aumento progresivo de la densidad informativa sobre la base de una temática. Una de las formas características de esta progresión consiste en la presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle. La idea de concéntrica expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera

presentación del tema. En las secuencias concéntricas un mismo tema, o conjunto de temas, es retomado de manera sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación” (Feldman, 2010, p.8).

Este formato genera un efecto *zoom*, dado que primero se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto, se vuelve a la escena general y se pasa a otro sector. Dice Feldman (2010, p.8) que “cuando se realizan las sucesivas aproximaciones, la propia escena general se enriquece y nunca se vuelve al mismo punto. Y agrega este autor, que en este caso, no se considera que cada unidad tenga un valor equivalente, ya que algunas son preparatorias de otras y la versión más completa se presenta (y, por parte de los alumnos, se obtiene) solo en algún momento más avanzado de la cursada”.

En igual sentido Camilloni (2001, p.16) dice que “supongamos que en el primer período se ofrece una visión general de toda la materia, en el 2º se ve también la superficie total de toda la materia pero con más detalles, con más profundidad, y en el 3º se añaden nuevos detalles a partir de un análisis más profundo. Este es un currículo que ya no adopta una presentación lineal y que se denomina concéntrico”.

Pero también aclara Camilloni (2001), que el modelo concéntrico apunta a repetir los conceptos fundamentales y a ir ampliando la profundidad con la que se ven. “La secuencia concéntrica tiene los defectos que todos conocemos: la saturación que produce es muy grande, es muy aburrido y realmente no promueve que se aprenda más por la vía de esta repetición constante. Los dos, tanto la secuencia lineal como el currículo de programación concéntrica, tienen defectos y alguna virtud” (p.16).

Cuando el modelo de avance concéntrico, no solo avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, sino también procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización, estamos frente a una secuenciación denominada espiralada (Feldman, 2010). Dice este autor que se

intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que “vuelve sobre sí mismo, pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirlos de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos. Estas secuencias se caracterizan por su recursividad porque un mismo contenido es retomado aumentando la profundidad teórica, el grado de formalización o reinsertándolo en nuevas estructuras conceptuales. Estas secuencias promueven, fundamentalmente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos” (p.8).

Camilloni (2001, p16) expresa que suele denominarse “currículo en espiral cuando en el primer momento se enseña esa visión más general de la estructura conceptual y teórica de la disciplina, en el segundo período se retoman esos conceptos fundamentales pero se agregan campos nuevos mostrando cómo esos conceptos fundamentales se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de nuevos campos”. Y expresa la autora que “el currículo en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas y esto reúne tanto algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal, como las que tiene la secuencia concéntrica evitando sus desventajas”.

iii. Enseñanza para la Comprensión (EpC).

El segundo enfoque a considerar en el desarrollo curricular de nuestro programa de estudio es el concepto de Enseñanza para la Comprensión (EpC). ¿Qué es la comprensión? Para Martha Stone Wiske, Profesora de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, “la comprensión es una capacidad de desempeño”. Es la cualidad de ser capaz de utilizar activamente lo que se sabe en el mundo. David Perkins, también Profesor de

Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard expresa que hay que entender la comprensión, no como un conjunto de informaciones en la cabeza, sino como un desempeño. Comprender algo se trata de lo que usted puede hacer con lo que sabe, no solamente en saberlo (WIDE World. Inspiring Great Teaching, 2006).

Paula Progré (2001) cita la definición de Perkins (Stone, 1999) “Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” y expresa que no sólo reconocemos a la comprensión mediante un desempeño flexible sino que podemos afirmar que la comprensión es el desempeño flexible. Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar que son la comprensión misma.

Quienes gestaron la propuesta de la Enseñanza para la Comprensión han planteado que la misma ofrece un nuevo giro al constructivismo, pues se trata de tener presente a todos los actores: el conocimiento, el docente que enseña y alumno que aprende. Perkins (1999) señala las particularidades del constructivismo asumidas por la EpC en dos aspectos: 1) En relación a “qué se construye”, aquí se destaca la elaboración de capacidades de desempeño por sobre la construcción de representaciones, 2) en relación a “cómo se construye”, es sólo una cuestión de tácticas subordinadas a las metas de comprensión.

Según Perkins (1999), la propuesta pedagógica Enseñanza para la Comprensión, tiene el propósito de dar una respuesta a cómo enseñar para la comprensión, que involucre a los alumnos a realizar y evidenciar sus aprendizajes, por intermedio de los desempeños de comprensión que demandan usar el conocimiento en diversas situaciones. Esto se expresa en el aula por medio de la exploración – acción realizada en forma conjunta, entre

los alumnos y los docentes. El marco conceptual se concibe como un instrumento, que intenta que los alumnos construyan desempeños de comprensión flexibles, a partir de los cuales los conocimientos puedan ser utilizados en distintos contextos, con diferentes códigos y en diversas situaciones.

Progré (2001) plantea que durante mucho tiempo los maestros y profesores pensamos que quien sabía algo, naturalmente podría poner ese conocimiento en acción. Agrega la autora: “Nos ocupamos de que se enseñara la mayor cantidad de contenidos posibles, en la idea de que cuánto más se sabía, mejor se iba a actuar”. “El centro de la mirada en el proceso de enseñanza estaba puesto en el maestro que, explicando, diciendo, mostrando, ponía – supuestamente- a los estudiantes en contacto con el saber. La imposibilidad de nuestros estudiantes de aplicar y/ o transferir aquello que habían aprendido nos hizo dudar del aprendizaje mismo, pero no necesariamente de nuestra enseñanza”. “Siempre que enseñé, enseñé algo a alguien. Esto no implica que siempre que enseñé, ese alguien comprenda lo que estoy enseñando, si bien es muy posible que comprenda muchas otras cosas. Es más, es posible que el otro aprenda cosas que nadie le ha enseñado” (Progré, 2001, p4).

Rescata Progré (2001) también las palabras del educador brasileño Paulo Freire (1986) quien en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en diálogo con Antonio Faundez, señala “...nunca dije, o ni siquiera lo sugerí, que lo contrario a no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer” (p 53). Freire (1986) dice que el educador no puede negarse a proponer.

En la enseñanza no puede ser un propósito solo incorporar conocimiento, es necesario e importante que podamos plantearnos interrogantes que nos obliguen a hacer preguntas y motive la búsqueda de conocimiento y su aplicación. Dice Antonio Faundez (Freire, 1986) “en la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta” (p. 53)

En el desarrollo de esta perspectiva teórica, Progré (2001, p. 6) explica que una de las propuestas del marco de trabajo de Enseñanza para la Comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas. Si bien pueden formularse de diversas formas, propone pensar en las siguientes:

“¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?
¿Cómo sé que comprenden?
¿Cómo saben ellos que comprenden?”

Martha Stone Wiske (1999, p.14) en el libro *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, había formulado similares preguntas que dan origen a los elementos centrales del diseño de la EpC.

“Las preguntas que ella formula son:

1- ¿Qué tópicos vale la pena comprender?

Introduce las metas de comprensión, tanto a las abarcadoras (hilos conductores) como las de unidad.

2- ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?

Introduce el concepto de tópico generativo

3- ¿Cómo podemos promover la comprensión?

Identifica la relevancia de los desempeños de comprensión. Permite diferenciar este concepto del de actividades usualmente utilizado en la planificación tradicional.

4- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

Introduce a la evaluación diagnóstica continua”.

Para responder a estas preguntas se parte de una serie de elementos esenciales para la propuesta pedagógica de Enseñanza para la Comprensión:

- a) Hilos Conductores,
- b) Tópicos generativos,
- c) Metas de comprensión,
- d) Desempeños de comprensión,
- e) Evaluación diagnóstica continua.

Un breve resumen del desarrollo de cada uno de estos elementos del marco conceptual ilumina su evolución y explica criterios para su puesta en práctica.

a) *Hilos Conductores*: Los hilos conductores son las preguntas clave que orientan en la tarea. Se transforman en la referencia que permite recuperar el hilo de lo que realmente es importante hacer durante el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades articulándolas y dándoles sentido. Es una brújula tanto para el profesor como para los alumnos, que los orienta para entender por qué se hace lo que se hace en las clases.

Los hilos conductores tienen implícitamente el propósito e intencionalidad de donde el docente quiere llegar. Los hilos conductores suelen expresar el espacio y tiempo entre lo que se sabe y lo que se desea comprender. Por esta razón muchas veces se formulan en términos de pregunta. Al formularlos, es importante poder rescatar la expresión de la curiosidad de los alumnos y que su propio lenguaje se exprese en estos hilos.

Plantea Progré (2001, p.8) que “los hilos conductores expresados de manera casi llana y precisa, orientan la tarea de la asignatura proponiendo un modelo no academicista. Intentando con los hilos mostrar que profundidad, rigurosidad y simpleza, pueden estar asociados”.

b) *Tópicos generativos*: Los tópicos generativos se refieren a la selección de contenidos a ser enseñados. Estos tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje.

Propone Stone (1999, p.15) que “el currículo debe involucrar a los alumnos en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tópico que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales”.

Como resultado del trabajo del proyecto Zeta se pudo establecer cuatro criterios a tener en cuenta para evaluar la posible generatividad de los tópicos (Stone 1999, Progré 2001). Expresado en forma resumida se puede decir que las condiciones que debe reunir un tópico para ser generativo, deberían ser: 1) central para la disciplina, 2) rico en conexiones, 3) accesible e interesante a los alumnos, 4) interesante e importante para el docente. “Los temas, preguntas, ideas no son tópicos generativos *per se* sino que pueden convertirse en tópicos generativos según el trabajo que se haga con ellos” (Progré, 2001, p.11).

- c) *Metas de comprensión*: Las metas de comprensión enuncian explícitamente lo que el docente espera que los alumnos lleguen a comprender. Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los alumnos desarrollen. Se enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él. Diseñar correctamente desempeños resulta más fácil una vez que los docentes responden a la pregunta que se formula en términos de “¿Qué es lo que más quiere que sus alumnos comprendan al final de la cursada?”. La necesidad de metas claras sirve para definir los desempeños de los alumnos como así también los criterios de evaluación.

Blyte (1999) citado por Progré (2001) expresa en la diferenciación del tipo de metas de comprensión que las metas de comprensión vienen en dos tamaños: 1) las que corresponden a una unidad y las que corresponden a un curso. 2) las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los alumnos obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un semestre o de un año.

Agrega Progré (2001, p.12) al respecto, que “las metas de comprensión de unidad se convierten en una especie de mapa que guía el recorrido y los puntos que nos importa visitar en el trayecto de exploración de un tópico generativo en particular. Sin duda su elaboración no es sencilla y son una interesante ocasión para el trabajo cooperativo entre docentes, porque cuánto más claras las tenemos más intencional podemos hacer nuestra enseñanza”. Hay tres condiciones que ayudan a que las metas realmente orienten la tarea: 1) que sean públicas y explícitas, 2) que sean centrales para la materia, 3) que estén dispuestas en una estructura compleja en la que los hilos conductores se articulen con las metas de comprensión, y éstas al mismo tiempo estén articuladas entre sí para potenciar sus sentidos.

d) *Desempeños de comprensión*: Son actividades que requieren que los alumnos usen y profundicen el conocimiento en formas y situaciones diversas, nuevas y variadas. Dice Progré (2001) que “en estas actividades los alumnos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión” (p. 13).

Maria Martha Sturla (2007) expresa que “es importante destacar que los desempeños de comprensión, deben contemplar también las siguientes actividades de comprensión: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización, observación, análisis, interpretación, evaluación, clasificación, etc. Estos procesos luego se articulan en estrategias de aprendizaje, el alumno aprende a coordinarlas y posibilitan la construcción de conocimientos comprensivos. Es decir, se espera que el estudiante desarrolle la capacidad de usar sus conocimientos, conceptos y habilidades para resolver nuevos problemas o temas no previstos, dentro y fuera del contexto escolar” (p.6).

e) *Evaluación diagnóstica continua*: Este proceso de evaluación se basa en dos requisitos principales: 1) establecer criterios claros y públicos, 2) proporcionar retroalimentación al alumno.

Como manifiesta Blythe (1999), los criterios para evaluar cada desempeño de comprensión deben 1) claros y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión, 2) pertinentes, estrechamente vinculados a las metas de comprensión de la unidad y 3) públicos, todos en la clase los conocen y comprenden.

En este punto manifiesta Maria Martha Sturla (2007) que “la realimentación debe proporcionarse con frecuencia, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad, juntamente con los desempeños de comprensión. Y que esta realimentación puede ser formal y planificada (como la realimentación sobre las presentaciones), y en otras, más informal (como responder a los comentarios de un alumno en las discusiones en clase). También se debe proporcionar a los alumnos, información sobre el resultado de los desempeños previos y las posibilidades de mejorar los futuros desempeños” (p.6).

La aplicación de un enfoque de EpC permite que los alumnos se sientan protagonistas de sus aprendizajes, dado que encuentra un sentido, un significado a su dedicación. Aporta una mirada crítica y reflexiva sobre el contenido que el docente quiere que los alumnos aprendan y las formas para lograrlo. El punto fuerte de esta propuesta pedagógica está en el encuadre metodológico.

En resumen, podemos decir que la Enseñanza para la Comprensión: 1) aporta claridad para la selección y el desarrollo de los contenidos, 2) revaloriza la importancia de tener metas claras, reales, posibles y evaluables, 3) orienta sobre cómo desarrollar actividades áulicas que promuevan una comprensión flexible de los conocimientos y 4) estimula al alumno a ser un aprendiz activo, que pueda utilizar sus conocimientos adquiridos en situaciones nuevas.

VII. Plan de Trabajo

A partir del marco teórico enunciado, la ejecución de la práctica de intervención se realizó mediante el siguiente Plan de Trabajo, constituido de varios pasos, recursos y estrategias de seguimiento y evaluación.

El plan de trabajo se ejecutó mediante los siguientes pasos:

1. Definición de Criterios: Reunión de cátedra con todos los integrantes, para la revisión del programa vigente, identificando los contenidos desactualizados y definir los criterios que deben ayudar a seleccionar los nuevos contenidos.
2. Selección de Contenidos: Reunión con los profesores adjuntos y el jefe de trabajos prácticos para definir los contenidos, siguiendo los criterios definidos en el punto 1, que deben formar parte del nuevo programa de estudio, tanto entre aquellos del programa actual como los no presentes en el programa actual, pero de actualidad y vigencia en la disciplina.
3. Organización de Contenidos: Se definió los lineamientos sobre las cuales se agruparán los contenidos y su secuenciación. Se confeccionaron las unidades temáticas, sus objetivos y la bibliografía básica y complementaria.
4. Integración: Se efectuó la vinculación al Trabajo Práctico Global mediante los aspectos de una Enseñanza para la Comprensión. Se definieron las metas y desempeños para la comprensión.
5. Propuesta: Se desarrolló una propuesta de programa de estudio en forma concéntrica espiralada, en formato de interrogantes, para ser elevada al Departamento de Ciencias Administrativas para su revisión y posterior presentación al Consejo Académico.

Recursos: El desarrollo del nuevo programa de estudio se llevó a cabo bajo un esquema consultivo dentro de la cátedra. El ámbito fueron las reuniones de cátedra que se realizan en forma periódicas. El equipo docente se conforma de un profesor titular interino, tres profesores adjuntos, un jefe de trabajos prácticos, seis ayudantes diplomados y 8 adscriptos graduados ad honorem y 12 ayudantes alumnos. La dirección y coordinación del trabajo quedara a mi cargo como profesor adjunto a cargo de la titularidad.

Estrategias de seguimiento y evaluación: El proyecto de intervención debe tener una etapa de evaluación que permita identificar los desvíos y tomar las acciones correctivas correspondientes bajo un enfoque más dirigido hacia la mejora que hacia el control.

Barraza Macias (2010) manifiesta que la aplicación del Proyecto de Intervención Académica no debe perder de vista los siguientes elementos que integran una evaluación: búsqueda de indicios, formas de registro y análisis, criterios de evaluación, juicio de valor y toma de decisiones.

La estrategia de evaluación no se centra solo en la correspondencia entre el propósito establecido y los resultados obtenidos, sino que además pone foco en el proceso de trabajo, comparando en distintos puntos de control, lo alcanzado respecto a lo programado.

En nuestra definición de que evaluar, el foco estará puesto en el proceso de trabajo y en los resultados obtenidos. La finalidad de evaluar el proceso es tener información de cómo se va desarrollando las actividades diseñadas como “desempeños para la comprensión” con la aplicación del nuevo programa de estudio y el cumplimiento de las “metas para la comprensión” establecidas.

Finalmente se evaluará el “output” del proceso de intervención en términos de resultados del proyecto, midiendo el grado de cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos del mismo, verificando el cumplimiento de la hipótesis de implementación.

Los resultados del proyecto se medirán mediante las siguientes herramientas cuantitativas y cualitativas: 1) Calificación promedio de los Planes de Marketing: Se comparará el resultado y calificación promedio de los nuevos planes de marketing bajo la nueva metodología y programa de estudio con los resultados y calificaciones promedios de años anteriores, 2) Mejora del proceso de trabajo: En las periódicas reuniones de cátedra se releva la opinión de los docentes de cada comisión sobre los cambios y mejoras obtenidas en el proceso de trabajo de los alumnos para desarrollar el plan de marketing.

VIII. Diseño del Nuevo Programa

Los contenidos del nuevo programa: selección, secuenciación y presentación

La forma de aproximarnos al cambio del programa no fue sencilla. Se decidió, en principio, empezar por definir y recortar los contenidos que conformarían la nueva propuesta. Así fue que en las reuniones de cátedra se ha trabajado sobre la identificación de los contenidos desactualizados y la definición de los criterios que deben guiar la selección de los nuevos contenidos. Se puede resumir los debates de cátedra sobre contenidos, en tres denominadores comunes que se establecen como criterios: Relevancia. Actualidad. Practicidad

El marketing como disciplina ha penetrado en casi todos los ámbitos de la vida actual y a vez ha evolucionado en sus formas a través del tiempo. Esto, por un lado, genera una lista interminable de contenidos posibles a considerar en un curso de Marketing, y por el otro, la obligación de hacer un recorte a las posibilidades de los tiempos de cursada, el tipo alumno en el curso y los objetivos pedagógicos formulados.

Selección de los contenidos

La selección del contenido se efectuó mediante los siguientes criterios definidos por la cátedra:

- Relevancia: Los contenidos seleccionados deben ser fundamentales, trascendentales y significantes al eje rector de la estrategia pedagógica definida.
- Actualidad: Los contenidos deben focalizarse en aquellos que han sido perdurables a través del tiempo manteniendo su vigencia y en aquellos vigentes que las nuevas formas de comercialización han incorporado en estos tiempos.
- Practicidad: Los contenidos deben ser útiles y aplicables en la planificación, ejecución y control de actividades de marketing.

Siguiendo los criterios definidos anteriormente, se identificaron aquellos contenidos que deben formar parte del nuevo programa de estudio, tanto aquellos presentes en el programa actual como los no presentes, pero de actualidad y vigencia en la disciplina.

Cualquier definición de contenidos, más allá de los criterios anteriormente mencionados, reglamentariamente debe partir desde los Contenidos Mínimos de la materia: “Comercialización: concepto, funciones y sistemas de comercialización Micro y macrocomercialización: políticas, instrumentos y estrategias Investigación cualitativa y cuantitativa de mercado”

También se definió los lineamientos sobre las cuales se agrupan los contenidos y como quedan definidas las unidades temáticas, sus objetivos y la bibliografía básica y complementaria.

Eje rector y palabras clave del nuevo programa

Como se expresó en el Marco Conceptual, Susana Barco (2000) dice que, estructurando en torno a un eje rector, se puede mejorar la organización del programa de estudio. En este caso se definió como eje rector del programa de estudio, “el desarrollo del Plan de Marketing”. Los contenidos del programa deben estar distribuidos a las necesidades de ir construyendo y desarrollando

un Plan de Marketing. Las diferentes unidades didácticas del programa irán siguiendo este eje rector.

Como plantea Susana Barco (2000), cada unidad didáctica va a estructurar los contenidos del programa en torno a un tópico o concepto central que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí. De esta forma, mediante la denominación o título de la unidad, el alumno puede captar en forma global la problemática que abarca la unidad temática.

Se propone, a partir de la idea de un curriculum integrado, un programa de estudio que permita centrarse en procesos, y así contrarrestar una enseñanza centrada solo en un conjunto de contenidos. El programa se centra en los procesos que llevan al desarrollo del Plan de Marketing (eje rector).

Para cada unidad del programa de estudio se buscaron además palabras clave que permitan una relación entre las unidades de estudio. Estas palabras clave deberán ser, un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, y que los alumnos puedan en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

Hoy día las palabras claves son una herramienta común de búsqueda. La inmensa mayoría de visitas en las páginas de internet se hacen a través de ellas. Los artículos científicos suelen poner palabras clave que describen el contenido y facilitan la búsqueda de artículos con temáticas en específico.

Las palabras clave suelen ser palabras o frases cortas que logren condensar los temas más importantes que se presentan. Para escoger las palabras clave, simplemente se debe pensar en cuales palabras utilizaría un usuario para encontrar un tema a través de un buscador. Estas palabras deben ser acordes a la jerga que se maneje en el entorno profesional del tema y deben ser en un lenguaje natural y de frecuente uso.

Secuenciación concéntrica espiralada

La organización de las unidades didácticas sigue un modelo de secuenciación concéntrica espiralada que permite al alumno ir incorporando gradualmente los conocimientos necesarios para entender los diferentes conceptos asociados al desarrollo del eje rector: El Plan de Marketing.

Los módulos de conocimiento se van desarrollando en un proceso de acercamiento progresivo a la comprensión profunda, por lo cual, primero se desarrolla un módulo de entendimiento básico del Marketing donde se abordan los conceptos centrales de la materia. Luego un módulo más abarcativo donde se amplíen los conceptos, los cuales se retoman a través del desarrollo de las distintas herramientas y estrategias de marketing. Finalmente, un módulo donde los conceptos y estrategias se ven aplicados en diferentes situaciones de mercado (mercados B2C, mercados B2B, mercados de servicios, mercados internacionales, etc) y un módulo más profundo que permitan tener una visión completa de la disciplina por medio del diseño e implementación de un Plan de Marketing.

Por ejemplo, conceptos como Producto o Precio que se definen en el primer módulo, se retoman en el segundo módulo viendo las distintas estrategias de desarrollo de productos y estrategias de fijación de precio. En el tercer módulo, se aborda la aplicación de los conceptos y herramientas, como ser la aplicación de las estrategias de productos y/o precio en los distintos mercados o sectores específicos. Se ve su aplicación en los mercados a consumidor (B2C), en los mercados organizacionales (B2B), en mercados de servicios, en mercados externos, etc.

Finalmente en el cuarto módulo se retoman nuevamente de los conceptos y herramientas en el desarrollo de un plan de marketing específico. Siguiendo con el ejemplo, se diseñan y desarrollan las estrategias de producto y/o precio para el propio plan de marketing que el alumno está desarrollando.

De esta forma la estructura espiralada de secuenciación permite que un mismo tema sea retomado de manera sucesiva, ampliando y profundizando su desarrollo, es decir, llevando adelante un efecto zoom: primero se lo ve en forma más general y luego se realizan aproximaciones más detalladas (Grafico 1).

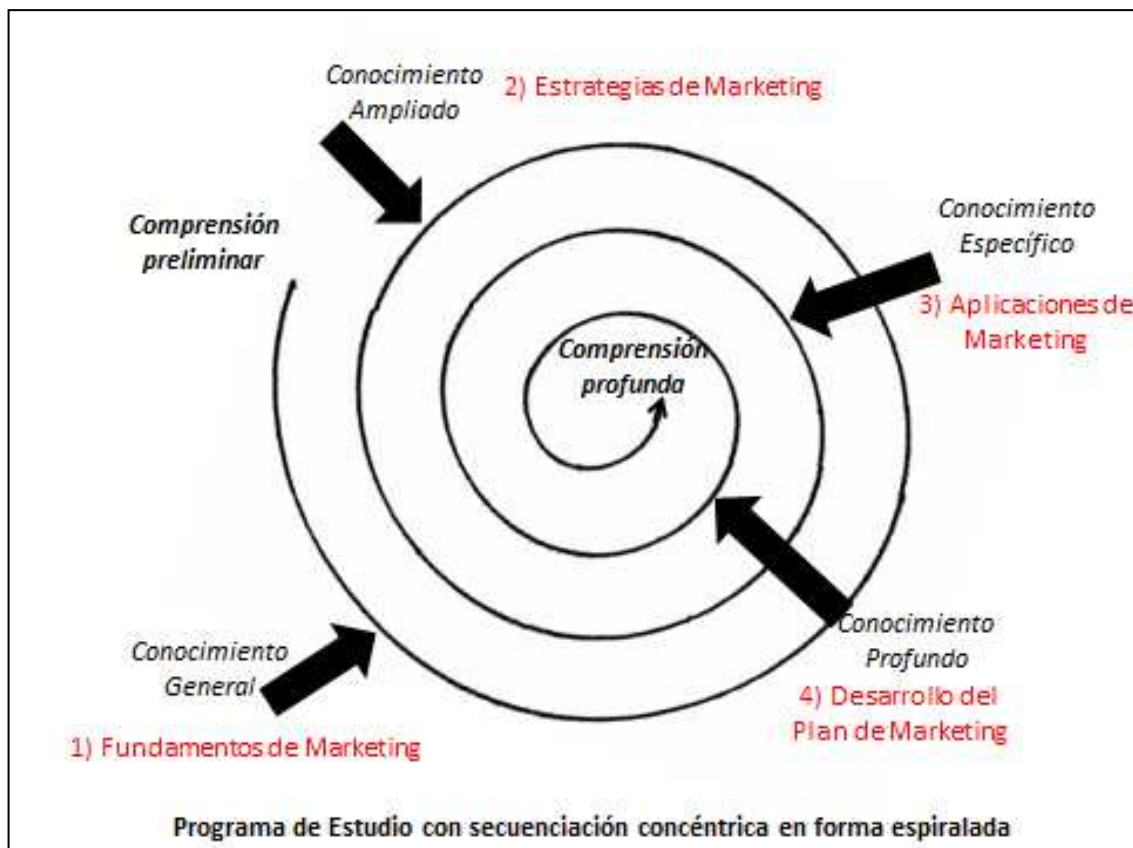


Gráfico 1: Elaboración Propia

El desarrollo del trabajo práctico global llevado adelante por la cátedra es uno de los motivos que justifican una secuenciación concéntrica. Este formato de secuenciación no solo permite avanzar en la profundización de los temas, sino también la ampliación de la teoría. El regreso sobre temas ya presentados permite al docente redefinirlos de varias formas, aumentando la profundidad teórica, pero reinsertando el tema en nuevas situaciones de aplicación.

Presentación de los contenidos: El nuevo programa dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión

En base al eje rector establecido anteriormente, y ya desde el marco conceptual de la EpC, se estableció como hilo conductor del desarrollo del curso de la materia Administración III (Comercialización), la siguiente pregunta:

- ¿Cómo diseñar, desarrollar e implementar un Plan de Marketing?

Por otra parte, cada módulo que aborda progresivamente el programa de estudio, se organiza en torno a un tópico generativo que sirva como habilitador del aprendizaje. Dice Progré (2001, p.10) que “una forma de explorar la generatividad de un tópico, es establecer a partir de él redes de relaciones con otros temas, conceptos, ideas, situaciones y ver cuán fértil y central es”

Cuando enseñamos para la comprensión, necesitamos tópicos que permitan enfocarse en preguntas centrales de la disciplina, tanto en las grandes ideas como en las ideas más pequeñas. Los tópicos generativos tienen que facilitar el “enganche” de los alumnos y generar entusiasmo. Permitir conexiones dentro y fuera de la disciplina.

En cada módulo se plantea una pregunta provocadora y disruptiva que obliga al alumno a pensar y repensar la materia desde perspectivas diversas. Buscar respuestas a estas preguntas, lleva al alumno a sumergirse en un espectro muy amplio del marketing, por fuera de la Administración, y pararse desde las disciplinas como sociología, historia, economía, psicología y antropología.

Los tópicos generativos formulados para este programa de estudio son los siguientes:

- Módulo 1 “Fundamentos de Marketing”: ¿Quiénes necesitan del marketing, los vendedores o los compradores?

- Módulo 2 “Estrategias de Marketing: ¿Necesita un Contador Público tener una estrategia de marketing para comercializar sus servicios profesionales?”
- Módulo 3 “Aplicaciones de Marketing”: ¿Los Fenicios aplicaban marketing para comercializar sus productos?”
- Módulo 4 “Plan de Marketing”: ¿Es necesario un Plan de Marketing para comercializar productos y servicios? ¿Y para lugares, proyectos, ideas, personas?”

Los tópicos generativos formulados y su amplia relación dentro y fuera de la disciplina, permiten al alumno la exploración profunda en diferentes temáticas y generar los interrogantes que obligan a indagar en búsqueda de las respuestas que van dando comprensión a la materia. La inmersión en los tópicos generativos permitirá la comprensión profunda de la necesidad, utilidad y aplicación de un Plan de Marketing (eje rector).

El avance en la comprensión está facilitado mediante una redacción de las unidades que componen el programa en forma de preguntas / interrogantes. Se busca que estos interrogantes se planten en forma abierta y así motivar al alumno en la búsqueda del conocimiento, y a relacionar conceptos y herramientas.

Dice Barco (2000, p.4) que “es preferible la presentación de interrogantes, ya que las preguntas convocan a una respuesta supuestamente ya determinada, que en la mayoría de los casos no es sino una afirmación encerrada entre signos de pregunta. Los interrogantes son más amplios y complejos, no tienen una sola respuesta posible (la misma depende del enfoque elegido), puede combinar para su respuesta, distintos conocimientos”.

En este marco de un modelo de Enseñanza para la Comprensión, el nuevo programa de estudio tiene que tener una alta complementariedad con el trabajo práctico global que se desarrolla durante toda la cursada y viceversa. A partir de esto debemos establecer las metas y desempeños de comprensión, y

desarrollar una evaluación diagnóstica continua que permita medir los resultados alcanzados en la comprensión de los alumnos.

Metas de comprensión del nuevo programa:

Las metas de comprensión buscadas a partir del desarrollo del programa de estudio y la realización del trabajo práctico global, se pueden clasificar en dos tipos: las metas de comprensión abarcadoras y las por unidad. Las metas de comprensión abarcadoras refieren al hilo conductor definido anteriormente y enunciado en forma de pregunta: ¿Cómo diseñar, desarrollar e implementar un Plan de Marketing?.

Siguiendo con lo que propone el marco de la EpC se propusieron además metas de comprensión para cada módulo en función de que identificaran aquello que se propone que los estudiantes alcancen en torno al TPG y la materia en su conjunto.

Las metas de comprensión por módulo están basadas en un conjunto de comprensión más específico, centradas en conceptos claves y modalidades de indagación importantes en la materia. Las metas se definieron a nivel de módulo debido a que la comprensión requerida en cada uno de estos es diferente en base al modelo de secuenciación concéntrica espiralada (Ver Gráfico 1).

Las metas de comprensión definidas para cada módulo son las siguientes:

- Módulo 1 “Fundamentos de Marketing”: Desarrollar una visión integral y sistémica del proceso de comercialización para comprender la gestión de procesos y operaciones comerciales.
- Módulo 2 “Estrategias de Marketing”: Aplicar los diferentes conceptos y herramientas de Marketing, a través de distintas estrategias, para comprender su significancia y utilidad.
- Módulo 3 “Aplicaciones de Marketing”: Experimentar la toma de decisiones en Marketing, en una situación particular de mercado, para

comprender los usos y aplicaciones específicas de las distintas estrategias.

- Módulo 4 “Plan de Marketing”: Experimentar el diseño, desarrollo e implementación de un Plan de Marketing para comprender la integración de todos los conceptos, herramientas y estrategias de Marketing.

Estrategias y actividades: los desempeños de comprensión:

Definidas las metas debemos trabajar en planificar los Desempeños de Comprensión. Planificar las actividades que cumplen con la función de desempeños nos obliga a diseñar actividades que generen experiencias a los alumnos. Dice Progré (2001, p.14), “¿Qué tipo de consignas de trabajo les propondremos para que realmente permitan “meterse” en el sentido ya descripto con el tópico, involucrarse con ese conocimiento, relacionarlo con sus saberes y experiencias, despertar la curiosidad por saber más acerca de él? Todo desempeño implica la propuesta de una actividad, pero no toda actividad implica un desempeño de comprensión. Elegir adecuados desempeños es lo que hace buena una actividad”.

Durante la cursada, los alumnos prepararán y presentarán un Trabajo Práctico Global (TPG), que se desarrolla en forma transversal a través de los distintos módulos del programa y es integrador de todos los temas vistos durante el curso. El nuevo programa de estudio estructurado en forma concéntrica espiralada se vincula con el TPG, para facilitar el cumplimiento de las metas para la comprensión debido a que los contenidos se presentaran en forma articulada para facilitar los desempeños para la comprensión.

Como ya hemos dicho, el TPG se basa en desarrollar un Plan de Marketing sobre un proyecto de lanzamiento de un producto o servicio, a propuesta de los alumnos, donde ponen en práctica casi todas las variables de la Comercialización, desde la Investigación de Mercado hasta las estrategias de Precio o Comunicación por ejemplo.

Este trabajo cumple la función de desempeño de comprensión porque permite al alumno experimentar en forma directa todos los conceptos y herramientas visto en la materia. El equipo docente se encarga de guiar y orientar al alumno en la realización del mismo, por medio de una guía elaborada por la cátedra, y a través de las consultas permanentes durante el curso y en las programadas clases de coaching.

El Trabajo Práctico Global se efectuará en equipos (se trabaja en grupos de entre 4 y 6 alumnos) durante el transcurso del cuatrimestre, y el ciclo finaliza con la presentación y defensa del Plan de Marketing a los integrantes de la cátedra y otros docentes invitados, evaluando su contenido y exposición.

Esta metodología colocará al alumno en una situación cuasi real de desarrollar un proyecto de un Plan de Marketing, donde a partir del estudio de campo realizado, cada equipo desarrolla un Plan de Marketing dirigido a brindar soluciones a problemas detectados en el mercado o para aprovechar oportunidades de mejoras, ambos, del diagnóstico realizado. Los diferentes Planes de Marketing deberán atender distintas cuestiones detectadas en el diagnóstico y trabajar colaborativamente entre los grupos, estimulando y ejercitando el trabajo en redes.

Los alumnos tendrán una Guía del TPG “orientativa” con los contenidos y aspectos a considerar en su realización. Se prevén entregas parciales, para su corrección y retroalimentación, y una entrega final, donde se evalúa el contenido y una instancia de presentación y defensa oral del proyecto.

La evaluación de los aprendizajes: valoración y retroalimentación:

Finalmente dentro del modelo de Enseñanza para la Comprensión debemos definir la Evaluación Diagnostica Continua que nos permita visualizar y medir si se han cumplido las metas de comprensión fijadas. Progré (2001, p.16) propone que “en esta instancia el proceso de retroalimentación se dé tanto durante como después de los desempeños. Es importante que se pueda prever

la presencia de diversas perspectivas, la de los alumnos entre sí, la autoevaluación, la evaluación del docente, la evaluación de otros miembros de la comunidad universitaria ante quienes se presentan las producciones, se explicitan los criterios sobre los que se construyeron y se fundamentan las decisiones tomadas”.

En base a esto se planifican varias instancias de evaluación que abarcan los aspectos reglamentarios y de comprensión del alumno. Las dos evaluaciones parciales reglamentarias para la aprobación de la cursada por parte de los alumnos tienen un formato donde se evalúa si se conocen los conceptos y herramientas de la disciplina en base al programa de estudio y los interrogantes planteados en este.

Pero para poder evaluar la comprensión en términos de la EpC de la materia debemos ampliar los aspectos evaluativos al trabajo práctico global. El TPG como elemento de desempeño de comprensión nos brinda la posibilidad de una evaluación más completa y permite una retroalimentación frecuente durante todo el curso de parte de los docentes y ayudantes hacia los alumnos, indicando qué están haciendo bien y cómo podrían mejorar el trabajo.

Se establece un programa de seguimiento y tres puntos evaluativos del TPG: 1) el proceso de trabajo, 2) el producto final representado por el proyecto del Plan de Marketing, y 3) la presentación y defensa oral del trabajo.

- Seguimiento:
 - Asignación de un coach a cada equipo de trabajo
 - Revisión de Pre entrega de etapa 1 y 2
 - Clases específicas de coaching
- La evaluación del Trabajo Practico Global es el resultante del promedio de las tres instancias de evaluación:
 1. Proceso de trabajo.
 2. Plan de Marketing (Contenido Final del TPG).
 3. Presentación y Defensa Oral.

El proceso de trabajo se evalúa en forma continua a través de las clases. A cada grupo se le asigna un ayudante que guía y orienta en la realización del TPG, dando seguimiento durante toda la cursada y evalúa el proceso de trabajo de los alumnos. Están programadas clases de coaching durante el curso donde el docente y los ayudantes se reúnen grupo por grupo, dando retroalimentación específica sobre el trabajo a los alumnos.

El proyecto de Plan de Marketing es el producto final que deben entregar los alumnos y ser evaluado por el docente en base a una serie de criterios acordados por la cátedra y puestos a disposición de los alumnos para guiar su desempeño.

Aunque durante el proceso de trabajo, el docente y los ayudantes van haciendo acciones de coaching sobre los alumnos para dar soporte al desarrollo del mismo y aumentar la efectividad del producido final, se programan dos entregas para evaluación y retroalimentación y una entrega final. Una entrega de la primera parte sobre los aspectos de marketing estratégico (desde la concepción de la idea de producto hasta la investigación de mercado) y una segunda entrega sobre la segunda parte referida al marketing mix aplicado. En ambos casos se hace retroalimentación a los alumnos para su mejora. Finalmente la entrega final para evaluación y determinación de si se cumplen las metas de comprensión.

El último punto evaluativo es la presentación del proyecto y su defensa oral. Lo alumnos presentan a un panel compuesto por otros profesores de la cátedra que no fueron sus docentes durante el curso. Aquí es muy importante como los alumnos explican y defienden su proyecto a docentes que no conocen detalles del trabajo. La efectividad de la presentación y defensa dependerá de la comprensión que tengan de lo realizado y de las decisiones tomadas en el uso de las diferentes herramientas y conceptos que la materia propone. En esta instancia también reciben *feedback* por parte del panel de profesores.

En síntesis, el desarrollo y evaluación del Plan de Marketing como eje rector del programa de estudio es una poderosa herramienta que permite lograr las metas de comprensión establecidas y conocer su grado de cumplimiento. También tener un programa de estudio en forma de secuenciación concéntrica espiralada permite al alumno tener los conceptos iniciales para entender “el todo” e ir profundizando en la medida que el desarrollo el plan de marketing se lo va exigiendo.

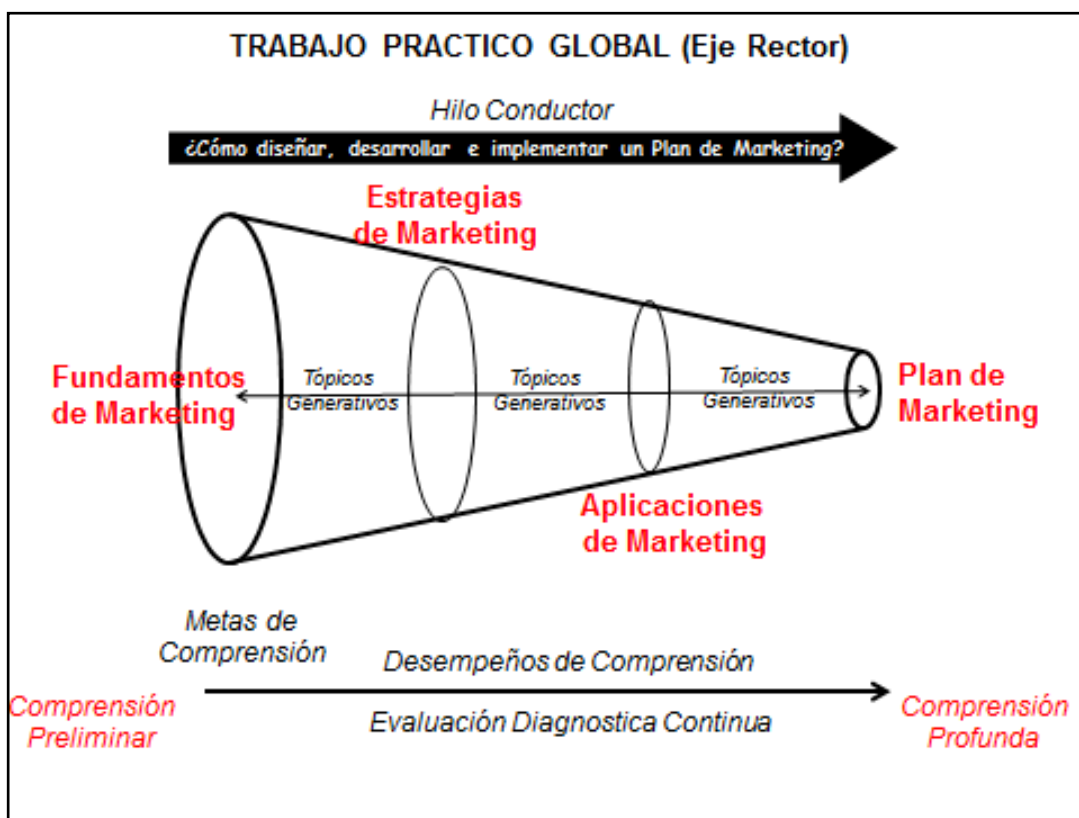


Gráfico 2: Elaboración Propia

El diseño final del nuevo programa (Gráfico 2) de estudio tendrá cuatro módulos con los correspondientes tópicos generativos sugeridos para su abordaje y las metas de comprensión desde donde se plantea los interrogantes específicos de las diez unidades didácticas que compones el programa. A continuación se desarrolla en forma completa la propuesta del nuevo programa de estudio.

IX. Programa de Estudio Propuesto

MODULO 1: FUNDAMENTOS DEL MARKETING

Tópicos Generativos: ¿Quiénes necesitan del marketing, los vendedores o los compradores?

Metas de Comprensión: Desarrollar una visión integral y sistémica del proceso de comercialización para comprender la gestión de procesos y operaciones comerciales.

UNIDAD 1: CONCEPTOS GENERALES. ¿Qué es el Marketing? ¿Cómo ha evolucionado el marketing a través de los años? ¿Cómo aplicaría el marketing en las organizaciones para que sea de utilidad a sus propósitos? ¿Qué podría ser un mercado para una organización? ¿Cómo haría para conocer y entender un mercado, si necesita relacionarse e interactuar con él?

Palabras clave: Necesidad. Deseo. Cliente. Consumidor. Mercado. Satisfacción. Valor para el Cliente

UNIDAD 2: PLANEAMIENTO ESTRATEGICO Y OPERATIVO. ¿Cómo sería un sistema de planificación comercial, desde lo estratégico a lo operativo, para que facilite en una organización, la generación de resultados y el cumplimiento de objetivos? ¿Dónde aplica, dentro de la planificación organización, el Plan de Marketing? ¿Cómo se gestiona el entorno de una organización para poder cumplir sus objetivos e implementar sus estrategias?

Palabras clave: Misión. Visión. Objetivos. Estrategia. Contexto. Plan de Marketing

MODULO 2: ESTRATEGIAS DE MARKETING

Tópicos Generativos: ¿Necesita un Contador Público tener una estrategia de marketing para comercializar sus servicios profesionales?

Metas de Compresión: Aplicar los diferentes conceptos y herramientas de Marketing, a través de distintas estrategias, para comprender su significancia y utilidad.

UNIDAD 3: IDENTIFICACION DE SEGMENTOS DE VALOR. ¿Cómo se decide qué mercado la organización debe atender? ¿Cómo dimensionamos la magnitud de un mercado elegido para saber si es atractivo para la organización? ¿Cómo haría para definir el perfil de un consumidor/cliente que debe atender? ¿Cómo es el comportamiento del consumidor y su proceso de compra en los mercados actuales? ¿Y si fuera una organización la que compra?

Palabras clave: Segmentación de Mercado. Mercado Objetivo. Demanda. Consumidor. Comprador.

UNIDAD 4: PROPUESTA DE VALOR. ¿Cómo y por qué posicionar una marca el mercado objetivo? ¿Qué se puede considerar como valor para un cliente? ¿Cómo construiría una propuesta de valor que contenga los atributos definidos en la estrategia de posicionamiento para el mercado objetivo definido? ¿Qué estrategias de su mezcla comercial (marketing mix) utilizaría en cada etapa del Ciclo de Vida de una Producto/Servicio/Marca para llevar adelante su estrategia de posicionamiento?

Palabras clave: Diferenciación. Posicionamiento. Producto. Servicio. Marca. Precio. Valor para el Cliente

UNIDAD 5: SISTEMA DE ENTREGA DE VALOR. ¿Cómo diseñamos y administramos un sistema de entrega de valor para que los productos/servicios/marcas lleguen a los consumidores? ¿Cómo se diseña y gestiona un sistema de ventas que permita atender a la cartera de clientes? ¿Cómo gestiona la relación con los clientes para lograr la recompra de productos/servicios y una fidelidad a la marca?

Palabras clave: Canales. Ventas. Clientes. Mercados.

UNIDAD 6: COMUNICACIÓN DE VALOR. ¿Cómo diseñamos y administramos la comunicación en una organización para que se conozca nuestra propuesta de valor? ¿Qué herramientas comunicacionales se pueden utilizar, combinar e integrar para que nuestro mensaje llegue en forma efectiva a la audiencia meta?

Palabras clave: Comunicación. Difusión. Promoción. Venta. Posicionamiento. Marca. Mercado Objetivo

MODULO 3: APLICACIONES DE MARKETING

Tópicos Generativos: ¿Los Fenicios aplicaban marketing para comercializar sus productos?

Metas de Comprensión: Experimentar la toma de decisiones en Marketing, en una situación particular de mercado, para comprender los usos y aplicaciones específicas de las distintas estrategias.

UNIDAD 7: MARKETING A CONSUMIDOR - BUSINESS TO CONSUMER (B2C). ¿Cómo diseñaría e implementaría una estrategia de marketing de servicios dirigida a consumidores? ¿Cómo hacen marketing los dueños de superficies de venta, de surtido de productos y marcas, destinadas a consumidor final? ¿Cómo se hace marketing de productos y servicios cuando

se comercializa en forma online y móvil? ¿Cómo hacen marketing las empresas globales o multinacionales?

Palabras clave: Consumidor. Comprador. Servicios. Mercado. Consumo

UNIDAD 8: MARKETING A ORGANIZACIONES - BUSINESS TO BUSINESS (B2B). ¿Cómo diseñaría e implementaría una estrategia de marketing en una industria proveedoras de insumos, materias primas o servicios industriales a otras industrias? ¿Cómo diseñaría e implementaría una estrategia de marketing dirigida a los canales de distribución y venta? ¿Cómo se comercializa al sector gubernamental? ¿Cómo se atiende los mercados externos?

Palabras clave: Comprador Organizacional. Canales. Comercio Internacional.

MODULO 4: PLAN DE MARKETING

Metas de Comprensión: Experimentar el diseño, desarrollo e implementación de un Plan de Marketing para comprender la integración de todos los conceptos, herramientas y estrategias de Marketing.

UNIDAD 9: PROCESO DE LANZAMIENTO DE PRODUCTOS. ¿Cómo es un Plan de Marketing para Nuevos Productos/Servicios/Marcas? ¿Cómo se lleva adelante el proceso de lanzamiento de nuevas ofertas, desde la generación de la idea hasta que esté introducido en el mercado? ¿Cómo analizamos la viabilidad técnica, comercial y económica?

Palabras clave: Ideas. Creatividad. Innovación. Concepto de Producto. Rentabilidad

UNIDAD 10: PLANIFICACION Y CONTROL DE MARKETING. ¿Cómo generamos un modelo de negocios? ¿Cómo es un Plan de Marketing Anual?

¿Cómo se implementa y controla el Plan de Marketing? ¿Qué métricas se utilizan para medir la efectividad y eficiencia de la gestión de marketing?

Palabras clave: Modelo de Negocio. Planificación. Implementación. Control. Indicadores. Plan de Marketing

TRABAJO PRÁCTICO GLOBAL (TPG)

El Trabajo Practico Global es parte del programa de estudio, articulando los contenidos bajo el eje rector de la materia: El Plan de Marketing. El TPG tiene como propósito aplicar, vivenciar y experimentar los conceptos y herramientas de comercialización a través de la elaboración de un Plan de Marketing con el propósito de lograr una comprensión profunda de la materia.

El desarrollo del TPG en forma transversal a través de los módulos del programa de estudio permite ir integrando y profundizando los contenidos de la materia en forma progresiva y recurrente mediante diversas actividades que cumplen el rol de Desempeño de Comprensión para el alumno.

El programa de actividades del Trabajo Práctico Global se divide en etapa que permiten avanzar simultáneamente en la comprensión de la materia y en la confección del Plan de Marketing. Los desempeños de comprensión definidos son los siguientes:

1. Detección de Necesidades: Se realiza una actividad de Brainstorming (tormenta de ideas) para encontrar necesidades insatisfechas que generen ideas de producto/servicio que sean oportunidades de mercado.
2. Definición de un Concepto de Producto: Se selecciona una de las ideas detectadas y se la desarrolla en función de un posible consumidor, formando un concepto de producto/servicio.
3. Análisis del Macro y Micro Ambiente: Se realiza una investigación exploratoria del contexto macro (político, económico, social y

- tecnológico) y micro (industria/sector/rubro) del concepto de producto/servicio elegido para desarrollar en Plan de Marketing.
4. Estudio de Mercado: Se realiza una investigación de mercado descriptiva mediante entrevistas y/o encuestas para realizar una prueba de concepto (intención de compra, valor percibido, atractivo, etc.). Se trabaja previamente en la confección de los cuestionarios, luego se realiza el trabajo de campo y finalmente se realiza en análisis de los datos.
 5. Definición de la Propuesta de Valor y el Mercado Objetivo: Se delinea la propuesta de valor y se define el mercado objetivo (perfil del consumidor/cliente), realizando el ajuste (fit) entre ambos. Se define también el Posicionamiento de la propuesta de valor. Se construyen mapas de posicionamiento.
 6. Definición del Modelo de Negocio: Se construye el Modelo de Negocio y se presenta mediante la metodología Canvas Model.
 7. Estimación de la Demanda Potencial: Se realiza la cuantificación, en término de clientes y unidades físicas, del mercado objetivo definido.
 8. Decisión de Estrategia de Producto / Servicios: Se realiza la definición completa del producto o servicio enunciando sus atributos diferenciales de valor. Se define características, etilo, nivel de calidad, envase y embalaje (si correspondiere), servicios complementarios, etc.
 9. Decisión de Estrategia de Marca: Se realiza el proceso de construcción marcaría (branding). Se define el nombre de marca, la simbología (logotipo, isotipo, cromatismo, slogan, etc.), identidad y personalidad marcaría, discurso marcarío.
 10. Decisión de Estrategia de Precio: Se determina el costo unitario y se fija el precio en base a tres los parámetros: costos, cliente (valor percibido), competencia. Se definen estrategias de precios y descuentos.
 11. Decisión de Estrategia de Canales: Se definen el tipo de cobertura de mercado y los canales de distribución y venta para acceder al cliente. Principalmente se define entre canales directos o indirectos, online u offline. Se determina la logística para llegar al cliente.

12. Decisión de Estrategias de Comunicación: Se definen los objetivos comunicacionales y el presupuesto. Se construye la mezcla de comunicación (publicidad, promoción, marketing directo, relaciones públicas, venta personal). Se define qué tipo de medios y cuales específicamente como vehículos de comunicación.
13. Definición de la Estructura de Ventas: Se determina cual será la estructura y organización en general de la empresa que llevará adelante el proyecto. En particular se define la estructura de ventas necesaria para atender el mercado objetivo. Se define la cantidad de vendedores y el perfil necesario para el puesto.
14. Análisis de Factibilidad Económica Financiera: Definido el plan de marketing se realiza el análisis económico financiero del proyecto (*Este punto requiere de muchas herramientas que el alumno verá en materias posteriores en el plan de estudio <Finanzas de Empresas, Costos>, por lo cual, solo se realiza parcialmente y usando herramientas conocidas por el alumno*). Se determina la proyección de ventas y se identifican los costos fijos y variables. Se calcula el punto de equilibrio. Se realiza un estado de resultado proyectado por costeo directo.
15. Redacción del Resumen Ejecutivo: Terminado el trabajo se redacta el resumen ejecutivo que encabezará el plan de marketing. Se realiza una síntesis descriptiva, con una extensión no mayor a las 2 páginas, en la que se destaca lo que se considera importante para conseguir el objetivo.

X. Conclusiones

En mi carácter de profesor titular interino de la materia Administración III (Comercialización) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, considero de gran importancia incorporar al plan de trabajo de la cátedra durante el año 2016/2017, el desarrollo de un proyecto que tenga como objetivo revisar, modificar y actualizar el programa de estudio.

Este proyecto está basado en un plan de trabajo participativo que integre a todos los docentes y auxiliares docentes de la cátedra, y está concebido para desarrollarse en tres grandes etapas: revisión, diseño e implementación. El propósito al final del proceso es contar con un programa de estudio actualizado que sirva de guía para la temática desarrollada en las clases teóricas y de marco al trabajo práctico global.

El programa propuesto abandona el tradicional modelo de organización lineal y adopta un modelo espiralado de secuenciación concéntrica que se adecua mejor a las necesidades de llevar adelante un trabajo práctico global sobre un proyecto de un Plan de Marketing, definido como eje rector del proceso de enseñanza de la materia. También el haber concebido el programa en forma de interrogantes y bajo el modelo de Enseñanza para la Comprensión le ha dado un enfoque moderno y superador al existente. De esta forma el programa de estudio deja de ser un instrumento meramente formal y se convierte en un instrumento pedagógico.

XI. Bibliografía

- Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (1994): *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Málaga, El Aljibe.
- Ausubel (2002) *La adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barco Susana. *Acerca de los programas de asignaturas*. Mimeo. Material de cátedra. UNCo. 2000
- Barco Susana. *Rescate de un olvido: los programas como construcción* Universidad Nacional de La Habana – CUBA 1992
- Barco Susana. *Armado de un plan*. Material de cátedra. UNCo. 2000
- Barraza Macias, A. (2010) *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México, Universidad de Durango
- Bourdieu, P y Gros, F (1988) “Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. Publicación de Le monde de l education
- Blythe T (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni Alicia (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular en: Aportes para un cambio curricular en Argentino 2001*. UBA/OPS/OMS
- Díaz Barriga, A. (1995): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As., REI-Aique
- Díaz Barriga Arceo, M. (1995): *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Trillas
- Edelstein Gloria. *Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo*. En: Camilion, Alicia y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- Feldman, Daniel. (2010) *Didáctica general. Capítulo IV*. Instituto Nacional de Formación Docente. 1º ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D y Palamidessi, M (2000) *Programación de la enseñanza. Material de trabajo para docentes* Universidad Nacional de General Sarmiento apartados 5 a 9

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001): Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y Enfoques. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freire, Paulo (1986), Hacia una pedagogía de la pregunta. Ediciones La Aurora, Bs.As.
- Frida Díaz-Barriga Arceo (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior Vol. 1 Nro. 1 / pp. 37-57
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). “Enseñar para las disciplinas y más allá de ellas”. Educational Leadership 51.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Editorial AIQUE
- Sanz Carreras Juan y Nieto Jose. Evaluación de Programas y Proyectos Educativos o de Acción Social. Directrices para el diseño y ejecución. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Stone Wiske, Martha (1999) La enseñanza para la comprensión. vinculación entre la investigación y la práctica. Ed Paidós, Buenos Aires
- Sturla Maria. Aplicación de la teoría de la enseñanza para la comprensión en E.G.B.3 (Ponencia). II Encuentro Provincial de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - UNaM. Redine.
- Torres Santome. Jurjo (2006) “La organización relevante de los contenidos en los currícula” En: Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado Madrid, Morata
- Pogré Paula (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En: Aguerrondo Inés y colaboradoras. Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan. Capítulo 3. Editorial Papers. Argentina
- Remedí Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- WIDE World. Inspiring Great Teaching (2006). Developed at the Harvard Graduate School of Education. <http://wideworld.gse.harvard.edu> Página visitada el 4/01/17.

XII. Anexo I:

Programa Vigente Actual (a modificar)

Unidad 1: INTRODUCCIÓN Y CONCEPTOS BÁSICOS DE MARKETING. El Marketing: Definición. El marketing como un Enfoque-Marco Conceptual –Tecnología. La Gestión del Marketing.. El Proceso de Aprendizaje. La Adaptación Activa a la Realidad. Conceptos Básicos en Marketing: Productos, Bienes, Servicios e Ideas. Necesidades, deseos y Demandas. Tipos de Marketing. Evolución del Concepto de Marketing. Marketing y Ventas. Naturaleza y Alcance. La Creación de Utilidad. La mezcla de Marketing-las 4P –las 8P – las 4C del Servicio. Las 2P del Megamarketing. Marketing No Empresarial. Marketing Publico y De Instituciones No Lucrativas: Clasificación. Características Diferenciales. Marketing Social. Marketing Político y Electoral. Marketing e Internet

Unidad 2: LA DIRECCIÓN DE MARKETING Y EL ENTORNO DEL MERCADO: La Función de Marketing en la Empresa. El Sistema de Marketing. La Micro y Macro Comercialización. Sistema Empresarial de Marketing. Concepto y Tareas de la Dirección de Marketing. Requisitos y Tareas Básicas de la Dirección de Marketing. El Gerente de Marketing –el Brand Manager y el Product Manager. Ubicación. Relaciones de Poder. Características de los Problemas de Marketing. Clasificación de los Mercados. El Macroentorno. Medio Ambiente. Entorno Virtual

Unidad 3: LA DEMANDA: Análisis de la Demanda y la Toma de Decisiones de Marketing. Dimensión de la Demanda. Enfoques y Métodos de Análisis y Previsión de la Demanda. Enfoque Subjetivo. Enfoque de Investigación de Mercados. Enfoque de Series de Tiempo. Enfoque de Análisis Causal. Dimensiones a considerar en la formulación de modelos de demanda. Formulación matemática. Efectos dinámicos. Incertidumbre. Mercado Potencial. Demanda de la Compañía. Métodos de Previsión y Presupuestacion de Ventas. Tamaño y Valor del Mercado y del Negocio.

Unidad 4: PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO DE MERCADO: El Planeamiento. Los Errores mas frecuentes de las Empresas. La Visión. La Misión. Políticas Generales. Análisis del SWOT. Formulación de los Objetivos. Estrategias. Programas de Acción. Organización y Control. Matriz de Impacto de las Oportunidades y Amenazas. Luchas por el Poder dentro de la Empresa. Análisis Competitivo. Estableciendo las Unidades Estratégicas de Negocios (SBU). Asignando Recursos a cada SBU. La Matriz BCG. El Modelo de GE. Críticas al Modelo de Portafolios. Portafolio de Negocios del Negocio. Estrategias Genéricas. Modelo de Abell. Formulación de la Estrategia Competitiva. Fuerzas Competitivas Básicas. Nivel de Análisis. La Cadena de Valor. El Benchmarking: Concepto. Etapas y Tipos de Benchmarking

Unidad 5: IDENTIFICANDO SEGMENTOS DE MERCADO Y SELECCIONANDO TARGET: MARKETS Concepto y Fines de la Segmentación. Utilidad de la Segmentación. Requisitos de la Segmentación. Criterios de Segmentación. Segmentación de Mercados de Consumo e Industriales u otras empresas. Métodos y Técnicas de Segmentación. Estrategias de Segmentación. Modelo de Segmentación Vincular. Utilización de los Instrumentos Comerciales en la Segmentación. El Proceso de Percepción. Análisis de Valor. Posicionamiento. Concepto y Técnica. Como se realiza el Posicionamiento. La Triada del Posicionamiento. Estrategias de Posicionamiento. Estrategias de Guerrillas.Unidad

Unidad 6: EL COMPORTAMIENTO DE COMPRA: Concepto, clasificación y alcance. Finalidad del estudio. Características del Comportamiento del Consumidor. Enfoques del Comportamiento del Consumidor. Dimensiones a Considerar. El Proceso de Decisión de Compra. Determinantes Internos del Comportamientos. La Motivación. La Percepción. La Experiencia y el Aprendizaje. Características Demográficas, Socioeconómicas y Psicograficas del Comprador. Las Actitudes. Condicionantes Externos del Comportamiento. El Macroentorno. La Clase Social. Grupos Sociales. Familia. Influencias Personales. Modelos de

Comportamiento del Consumidor. Ventajas y Desventajas. Modelo de Engel-Kollat y Blackwell. Modelo de Cambio de Marca de Markov. El Movimiento de Defensa del Consumidor. Características del Comportamiento de Compra de las Organizaciones. Diferencias con el Comportamiento del Consumidor. Personas que intervienen en el Proceso de Compra. EL Proceso de Decisión de Compra Industrial. El Modelo de Sheth.

Unidad 7: SISTEMA DE INTELIGENCIA DE MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: El Sistema de Información de Marketing. Concepto y Contenido de la Investigación de Marketing. Aplicaciones de la Investigación de Mercado. Fases de la Investigación de Mercado. Diseño de la Investigación de Mercado: La Determinación del problema a Investigar. Tipos de Diseño de Investigación. Definición, Clasificación y medida de las Variables. Fuentes de Información De Marketing. Formas de Obtener la Información. La Encuesta. El Cuestionario. Diseño, Tamaño y Selección de la Muestra. Colección de Datos. Edición, Codificación y Grabación de los Datos. Tabulación de los Resultados. Análisis de Datos: Técnicas Univariabes y Bivariabes. Técnicas de Análisis Multivariable. Interpretación de los Resultados y Presentación de Conclusiones. Investigación en Publicidad y Comunicaciones.

Unidad 8: DECISIONES SOBRE POLÍTICA DE PRODUCTO / MARCA: El Concepto de Producto: Enfoques y Dimensiones. La Cartera de Productos. El Producto: Clasificación. Diferenciación del Producto. Identificación de Producto. Concepto y Finalidad de la Marca. Tipologías de las Marcas. Estrategias de Marcas. El Envase. La Etiqueta. Diseño y Desarrollo del Producto: Concepto de Producto Nuevo. Causas de sus Fracasos. Planificación de Nuevos Productos: Generación de Ideas. El Brainstorming. Test de Concepto. Diseño de Estrategia de Marketing y Análisis Económico. Desarrollo del Producto. Test del Producto. Test del Mercado. Lanzamiento. La Difusión y el Proceso de Adopción. Fases del Proceso de Adopción. El Concepto y Fases del Ciclo de Vida del Producto. Criticas. Modelos de Difusión o Primera Compra. Modelo de Bass. La Calidad Total. Garantía de Calidad Total. Decisiones de Producto en Marketing Internacional.

Unidad 9: DISEÑO DE POLÍTICA Y ESTRATEGIAS EN SERVICIOS: Naturaleza de los Servicios. Categorías del Mix de Servicio. Características de los Servicios y sus implicaciones en Marketing. Concepto y Comprensión de la Naturaleza del Acto de Servicio. Estrategias de Marketing de los Servicios. Contrarrestar la Naturaleza Perecedera de los Servicios. Marketing Interno. La Triple P: Política Potenciadora de Personal. El Proceso de Compra en los Servicios. El Precio de los Servicios. Establecimiento de Honorarios. Momento de Pago. Forma de Pago. Unidad

10: DISEÑO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE PRECIOS: Concepto del Precio. El Precio como Instrumento de Marketing. Condicionantes en la Fijación de los Precios. Objetivos de la Empresa. Múltiples Partes Interesadas. Interdependencia entre Demandas Cruzadas. Interacción entre los Instrumentos Comerciales. Respuesta de la Demanda. Costes y Curva de Experiencia del Producto / Servicio. Ciclo de Vida del Producto / Servicio. Métodos de Fijación de Precios: Costes-Competencia-Demanda. Estrategia de Precios. Condiciones para Precios: De Penetración-De Paridad. Estrategias Diferenciales. Estrategias de Precios Psicológicos. Estrategias Para Línea de Productos. Estrategias para Nuevos Productos. Modelos de Fijación de Precios: Modelo de Simon. Modelo de Dolan y Jeuland. Internet y sus efectos en el Precio de los Compradores y Vendedores. E-Commerce y su Impacto.

Unidad 11: DISEÑO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE DISTRIBUCIÓN: La Distribución como Instrumento del Marketing. El Concepto del Canal de Distribución. Funciones de los Intermediarios. Selección de los Canales. Aspecto a Considerar. Factores Condicionantes. Selección del Mercado. Selección del Lugar de Emplazamiento. Relaciones entre Miembros del Canal de Distribución. Características y Funciones del Comercio Mayorista. Clasificación del Comercio Detallista: Según Actividad; Según Propiedad; Según Localización; Según Estrategia Seguida; Según Venta Sin Tienda. El Merchandising. Integración de los Canales de Distribución. La Venta Directa. El Franchising.

Unidad 12: DISEÑO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN. FUERZA DE VENTAS: La Comunicación: Concepto y Fines. Instrumentos de la Comunicación. El Proceso de la Comunicación. Condicionantes en la elección de los Instrumentos de Comunicación. Objetivos de las Acciones Comunicacionales. Modelos: AIDA-Jerarquía-Innovación / Adopción-Comunicaciones La Venta Personal: Concepto, Importancia y Finalidad. Características de la Venta Personal. Tipos de Venta Personal. El Proceso de la Venta Personal. Dirección de Ventas: Concepto y Funciones. Planificación del Sistema de Venta. Especificación de los Objetivos de Venta. Elección de Sistema y Equipos de Venta. Organización del Sistema de Ventas: Diseño de la Red y Territorios de Venta. Selección, Formación, Motivación, Evaluación y Control del Equipo de Ventas. Determinantes del Rendimiento de los Vendedores.

Unidad 13: DISEÑO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN. PUBLICIDAD – PROMOCION Y RELACIONES PUBLICAS: Concepto y Objeto de la Publicidad. Fines. Efectos Económicos y Sociales de la Publicidad. Regulación de la Publicidad. El Mensaje Publicitario. El Contenido del Mensaje. La Formulación del Mensaje. Requisitos del Mensaje. Estilos Publicitarios. Formato del Anuncio. Medios Publicitarios: Medio y Soporte. Características de los Medios. La Audiencia. La Difusión. Alcance y Repetición. Gross Rating Point. Cobertura Neta. Estrategia Publicitaria. Condicionantes. Definición de los Objetivos Publicitarios. Determinación del Presupuesto. Planificación de Medios: Aspectos a Considerar. Modelos de Planificación de Medios. Medida de Eficacia de la Publicidad. Relaciones Publicas: Concepto y Fines. Instrumentos de las Relaciones Publicas. Promoción de Ventas: Concepto y Fines. Instrumentos.

Unidad 14: DISEÑO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN. MARKETING DIRECTO – ONLINE MARKETING – TELEMARKETING: El Marketing Directo: Concepto y Crecimiento. Beneficios del Marketing Directo. Crecimiento del Uso Integrado del Marketing Directo. El Marketing Directo: Base de Datos. Venta Face-to-Face. Correo Directo. Marketing de Catalogo. Telemarketing. Otras Formas de Marketing Directo. Sistemas Híbridos de Marketing. Plan de Marketing Directo. E-Commerce: El Cliente On-Line. Ventajas y Desventajas. Conduciendo OnLine Marketing. Estrategias de Sitios Web de Bases de Datos e Interactivos. Estrategias Avanzadas de Desarrollo de sitios Web. La Miopía de Internet. Como Dirigir Trafico a su Sitio Web. Beneficios. El Infomediario: Concepto y Requisitos.

Unidad 15: EL PLAN DE MARKETING. PLANIFICACIÓN-ORGANIZACIÓN Y CONTROL DE LA ESTRATEGIA DE MARKETING: El Plan de Marketing: El Concepto. Formulación de la Estrategia de Marketing. Análisis de la Situación. Análisis del Mercado. Análisis del Entorno. Análisis de la Competencia y del Sector. Análisis Interno de los Recursos y Capacidades. El Sistema de Información de Marketing. Definición de los Objetivos. Desarrollo de Acciones Estratégicas: El Marketing-Mix. Tipos de Estrategias. Evaluación de la Estrategia de Marketing. Organización e Implantación de la Estrategia de Marketing: Aspectos a Considerar. Tipos de Organización. Implantación de la Estrategia de Marketing. Control de la Estrategia De Marketing.

Expediente 900-21876/00
Resolución Nº 302/00