

I Jornada de Aulas Abiertas

Encuentro de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas

Actas de la Jornada 2017



FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS

SAA
Secretaría de
Asuntos
Académicos



FyPE
Área de Formación
Docente y Producción
Educativa



UNC
Universidad
Nacional
de Córdoba

I Jornadas de Aulas Abiertas : Encuentro de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas / Iván Iturralde ... [et al.] ; contribuciones de Laura Delmonte ; Myriam Valle Díaz ; Víctor Raniero Cacciagiu ; compilado por Oscar Margaría ; Gabriela Sabulsky. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1446-3

1. Enseñanza. 2. Ciencias Económicas. 3. Tecnología de la Educación. I. Iturralde, Iván II. Delmonte, Laura, colab. III. Díaz, Myriam del Valle, colab. IV. Cacciagiu, Víctor Raniero, colab. V. Margaría, Oscar, comp. VI. Sabulsky, Gabriela, comp.

CDD 378.007

Diseño gráfico y audiovisual: Lic. Laura DELMONTE
Maquetación de materiales: Tec. Myriam DÍAZ y Lic. Víctor CACCIAGIÚ
Asesoramiento imagen institucional: Área de Relaciones Institucionales
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Córdoba
ISBN 978-950-33-1446-3



I Jornadas de Aulas Abiertas by [Oscar Margaría - Gabriela Sabulsky](#)
([compiladores](#)) is licensed under a [Creative Commons](#)
[Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](#).



ACTAS DE LA I JORNADA DE AULAS ABIERTAS

ENCUENTRO DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

JUNIO DE 2017



**FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS**

SAA
Secretaría de
Asuntos
Académicos



FyPE
Área de Formación
Docente y Producción
Educativa



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

AUTORIDADES

Mgter. JHON BORETTO

Decano

Dra. MARÍA LUISA RECALDE

Vicedecana

Dra. PATRICIA CARO

Secretaria de Asuntos Académicos

Lic. JUAN SAFFE

Secretario de Extensión

Cr. FACUNDO QUIROGA MARTÍNEZ

Secretario Técnico

Esp. DIEGO CRIADO DEL RÍO

Secretario de Administración

Cr. MATÍAS LINGUA

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Dr. ANDRÉS MATTA

Secretario de Ciencia, Técnica y Relaciones Internacionales

Cr. FRANCISCO GATTI

Prosecretario de Informática

Esp. SILVANA BATISTELLA

Director de la Carrera Contador Público

Mgter. MARCELO CAPELLO

Director de la Carrera de Licenciatura en Economía

Lic. MARCELA CASSUTTI

Director de la Carrera de Licenciatura en Administración

COMITÉ ORGANIZADOR

ÁREA DE FORMACIÓN DOCENTE Y PRODUCCIÓN EDUCATIVA

Coordinador General

Oscar Margaría

Esp. Eliana Ayelén Arévalo

Lic. Cecilia Botino

Lic. Víctor R. Cacciagiú

Lic. Nora Ceballos

Lic. Laura Delmonte

Lic. Flavia Ferro

Lic. Vanesa Guajardo

Esp. Verónica Pacheco

Mgter. Gabriela Sabulsky

Lic. María Florencia Scidá

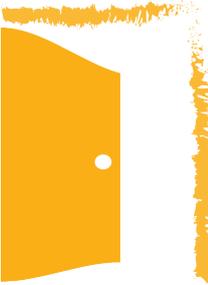
Tec. Myriam Díaz

COMITÉ ACADÉMICO

Mgter Gabriela Sabulsky

Esp. Verónica Pacheco

Mgter. Gerardo Heckmann



INDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción <i>Oscar Margaría, Gabriela Sabulsky y Verónica Pacheco</i> | 10 |
| Transformar el contenido, transformar el conocimiento. Materiales didácticos para estudiantes de primer año <i>Micaela Alonso, Natalia Becerra y Karina Tomatis</i> | 12 |
| Produciendo entre todos: una experiencia de trabajo colaborativo para promover aprendizajes significativos <i>Vanesa Guajardo Molina y Cecilia Magnano</i> | 18 |
| E-Valuando en el aula universitaria <i>Cecilia B. Díaz, Claudia B. Peretto, Josefina Racagni y Mariana Guardiola</i> | 24 |
| Taller de estado de flujo de efectivo <i>Gladys Susana García, Natalia Cohen, Sebastián Tapia, Damián Erazu y César Torres</i> | 30 |
| La metodología b-learning aplicada en la enseñanza de “Estadística I”, una experiencia de cambio del entorno educativo virtual <i>María Inés Ahumada, Norma Patricia Caro y Verónica Arias</i> | 33 |
| La clase invertida como estrategia de enseñanza aprendizaje en la presencialidad <i>María Beatriz Ricci</i> | 41 |
| Transfiriendo el conocimiento al campo laboral <i>Miriam Mónica Giménez</i> | 45 |
| Portafolio didáctico sobre aplicación del modelo estratégico de educación comunicativa en modalidad mixta para una división de la materia Estadística I. <i>Rosanna Beatriz Casini, Julio Rosales y Roberto Adrián Infante.</i> | 51 |
| Actividad de Aprendizaje Activo en el Aula <i>Paulo S. Russo y Pablo S. Sánchez</i> | 57 |

| | |
|--|------------|
| El Intercambio de ideas en acción: la experiencia de la asignatura de Economía Ecológica <i>Iturralde Ivan, Domenech Roberto, Torrico Julieta, Estigarribia Lucrecia, Gohlke Guillermo, Rosenfeld Valeria, Montejano Franco y Atienza Bárbar</i> | 63 |
| Trabajo de consultoría en los sistemas administrativos de una organización Real <i>Shirley Saunders, María Laura David y Verónica Andrea Flores</i> | 68 |
| La coevaluación en el aula universitaria <i>Gabriela Römer</i> | 73 |
| Una película para diagnosticar el diseño organizacional <i>Sonia López y Natacha Beltran</i> | 79 |
| De la comunicación a la colaboración de la mano de Google Classroom <i>Marcelo Emilio Rocha Vargas y Cecilia Diaz</i> | 85 |
| El aula de Matemática Financiera a distancia <i>Laura S. Bravino y Oscar A. Margaria</i> | 92 |
| Traer la empresa al aula <i>Silvana Del V. Batistella</i> | 99 |
| Otra manera de entender la evaluación <i>Carlos Trucchi y Flavia Ferro</i> | 102 |
| Requisitos de regularidad y promoción de la materia <i>Noel Goyeneche, Silvia Huanchicay, Emanuel Marzo y Mariano Olmos</i> | 109 |
| Enseñanza de la Economía: El desafío de las nuevas tecnologías <i>Eugenia Perona y Mariela Cuttica</i> | 114 |
| La mejora en la enseñanza de grado por medio de la aplicación de las TIC: Caso de estudio cátedra de Introducción a la Administración - primer año - Facultad de Ciencias Económicas <i>Marcela Beatriz Cassutti y Juan Nicolás Sánchez</i> | 119 |
| Participación activa del estudiante, involucrando al medio <i>Gerardo Heckmann y Juan José Vega</i> | 125 |
| Diseño de materiales educativos. Experiencia previa y aplicación en tutorías. <i>Gloria Susana Asís y Ana María Ortiz Figueroa</i> | 129 |
| Entrevista en consultoría: Cómo ejecutarla correctamente e incorrectamente. <i>María Mercedes Tagle y Siria Miriam García</i> | 135 |

| | |
|---|------------|
| Hacia nuevos escenarios. Propuestas de mejora en la materia Derecho Laboral y de la Seguridad Social. <i>Norma Flores y Eliana Arévalo</i> | 140 |
| Implementación de la guía de trabajo de campo de Tecno 1 <i>Sandra Arónica, Carola Jones, Fernando Ortega y Florencia Peretti</i> | 145 |
| Aplicaciones web para enseñar y aprender. Proyecto Eco Apps <i>Arévalo Eliana, Cecilia Bottino, Víctor Cacciagiú, Vanessa Molina Guajardo y María Florencia Scidá</i> | 151 |
| El Ciclo de Nivelación en la FCE: El desafío siempre renovado de hacer sitio a los que llegan. <i>Verónica Pacheco, Laura Delmonte, Nancy Stanecka y Ana Caminos</i> | 159 |

I Jornadas Aulas Abiertas Facultad de Ciencias Económicas

INTRODUCCIÓN

La Jornada de Aulas Abiertas quiere ser una oportunidad para que los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas nos encontremos en un espacio de reflexión y revisión de nuestras prácticas, distendido, cálido y respetuoso, que nos permita compartir nuestras experiencias cotidianas en las aulas, tanto presenciales como virtuales. Es la posibilidad de conocernos, intercambiar, aprender y contagiarnos de las inquietudes y el entusiasmo que muchos docentes ponen en juego cotidianamente.

En el marco de propuestas de enseñanza, se analizaron recursos multimediales, materiales de estudio, aulas virtuales, redes sociales, aplicaciones web, juegos y actividades de evaluación y coevaluación originales; también se abordaron problemáticas y propuestas para favorecer vinculaciones con la práctica profesional. Estas fueron algunas de las cuestiones abordadas y compartidas en las presentaciones de nuestros colegas. Distintas propuestas, pero siempre con el propósito de favorecer las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Esta publicación pretende ampliar el alcance de esta actividad. Es una invitación para que los y las docentes que participaron puedan revisar nuevamente aquellas actividades que les parecieron valiosas, o las que no pudieron presenciar. Y para aquellos/as que no tuvieron la posibilidad de estar presentes, puedan descubrir cuánto podemos hacer para que nuestros estudiantes aprendan más y mejor, y se animen a iniciar sus propios recorridos.

Esperamos repetir este evento para seguir aprendiendo de las iniciativas de los/las docentes de nuestra Facultad, poder hablar de lo que nos preocupa y nos enorgullece, en particular de las propuestas que desarrollamos en el aula para favorecer la comprensión, promover el entusiasmo, abordar temas complejos y errores frecuentes de nuestros estudiantes.

Desde el Área de Formación Docente y Producción Educativa queremos agradecer a las autoridades de nuestra Facultad por acompañarnos en este desafío y a los/las docentes que estuvieron presentes compartiendo sus experiencias.

A continuación, presentamos los trabajos de la Jornada.

Transformar el contenido, transformar el conocimiento Materiales didácticos para estudiantes de primer año

Eje temático: Diseño de materiales educativos

Materia / Comisión de referencia: Introducción a las Ciencias Sociales, División Buffa y Tomatis

Alonso, Micaela; Becerra, Natalia; Tomatis, Karina

micaelaalonso82@gmail.com; natibe78@yahoo.com; karina_tomatis@yahoo.com

RESÚMEN

La presentación expone una experiencia de producción de materiales didácticos y organización en un entorno web apropiado (plataforma moodle) para la materia Introducción a las Ciencias Sociales en el marco del Proyecto PAMEG "Utilización de TIC en entornos áulicos para materias del Ciclo Básico de las carreras de grado (Etapa 2)".

Nos interesa recuperar en particular el desarrollo de algunos materiales que tuvieron la intención de facilitar dos tipos de procesos para las y los estudiantes de primer año: la transformación de un texto cultural (una teoría o abordaje teórico) en contenidos a enseñar y la apropiación de estos contenidos por parte de las y los estudiantes (Odetti, 2016). En cuanto facilitadores educativos se ponen en juego al menos tres dimensiones: el contenido, la forma de representación de la información y la interpretación. A partir de estas trataremos de presentar y analizar la experiencia de elaboración y uso de los materiales.

Palabras Clave: materiales didácticos, plataforma educativa, ciclo básico

1. CONTEXTO

La experiencia que traemos se desarrolla en el marco de la materia Introducción a las Ciencias Sociales del ciclo básico (comisiones Buffa y Tomatis), dictada en el segundo semestre del primer año. Las comisiones son de cursado presencial y con masividad de estudiantes, en particular para el turno mañana que cuenta con aproximadamente 400 alumnos.

Las acciones fueron desarrolladas por un equipo integrado por docentes de la materia, un apoyo pedagógico/didáctico y apoyo técnico por parte del equipo de trabajo que coordinó el proyecto "Utilización de TIC en entornos áulicos para materias del ciclo básico de las carreras de grado (Etapa 2)" presentado a la convocatoria PAMEG 2015.

El trabajo consistió en la organización de un aula virtual con la plataforma moodle y en la elaboración de materiales didácticos y otros facilitadores para el dictado de la materia y acompañamiento del estudio de los/as estudiantes.

En esta presentación nos interesa en particular acercar algunas reflexiones que atravesaron la elaboración de los materiales elaborados y algunos otros recursos que fueron dispuestos en el aula virtual.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Algunas consideraciones necesarias en la elaboración de materiales didácticos

Como primera aproximación a la experiencia, nos interesa mencionar algunas características de la materia que fueron puntos de partida para la definición tanto en la elaboración de materiales como del aula virtual.

Una propuesta de trabajo para una materia de primer año implica ciertas consideraciones que no sólo atraviesan los contenidos teóricos de la asignatura sino que también cuentan las estrategias pedagógicas que se propongan para introducir al mundo académico a los/as estudiantes. Estas dos dimensiones necesariamente se articulan.

Nos referimos con esto a la necesidad de una alfabetización académica, un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410). Es decir, ir al encuentro de lo que resulta una cultura desconocida para los/as ingresantes.

En particular para nuestra materia, Introducción a las Ciencias Sociales, las y los estudiantes se enfrentan a un campo de conocimiento nuevo, a una diversidad de temas, distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno o problema teórico, diversas clases de textos, lo que plantea al cuerpo docente desafíos en cuanto al tratamiento que se le da a los contenidos y prácticas que colaboren con la acción de estudiar. Ante ello, consideramos que la materia debe contemplar en sus objetivos no sólo aspectos ligados a la formación en contenidos sino también aquellos vinculados a inserción en la vida académica- universitaria y las habilidades que serán requeridas a lo largo de su trayecto de formación: lectura comprensiva, escritura académica, desarrollo de habilidades argumentativas, entre otros.

Se aprende a ser estudiante universitario en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución. Ante ello, esta asignatura presenta un doble desafío en tanto introducir a los estudiantes en las discusiones específicas del campo de las ciencias sociales; como así también acompañar el proceso de ingreso al mundo universitario, sus reglas de juego y las destrezas y habilidades que requieren desplegarse dentro del campo académico.

Para facilitar a los estudiantes acercarse a un campo de conocimiento desconocido es necesario acompañarlos en la lectura (y escritura también) tanto para aprender como para pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina (Carlino, 2003). Esto no implica que hay un tipo de materiales para las materias introductorias, que estos materiales tienen que ser textos de fácil lectura al estilo de manuales, sino que debemos preguntarnos ¿Qué trabajo se hace con los textos?

“aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que ‘una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual’ (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?” (Carlino, 2005: 19)

En este sentido, entendemos a los materiales desarrollados como instrumentos para el aprendizaje de ese sistema conceptual-metodológico, para su apropiación, que deben combinarse con herramientas adicionales que complementen el espacio tradicional de enseñanza: el aula.

Así, la propuesta intentó poner en funcionamiento los textos de la materia en tanto sistema interpretativo. Siguiendo a Gimenez (2014), mover en el/la estudiante: los conocimientos del mundo, su experiencia previa; las enciclopedias personales, es decir, las lecturas previas; los conocimientos sobre el lenguaje, su léxico, los significados atribuidos a las palabras y también el reconocimiento de los textos, los géneros; y los “metaconocimientos”, las acciones que se ponen en juego al abordar un texto (buscar información, estrategias de lectura, uso de otras fuentes, etc.).

2.2. Materiales didácticos con intenciones

Los materiales y recursos que desarrollamos para el aula virtual estuvieron pensados a partir de una serie de problemas identificados en el estudio y apropiación del conocimiento de las y los estudiantes, así como también a estrategias que entendíamos eran necesarias para acompañar esa apropiación. Tanto los contenidos como la forma de abordaje de la materia presenta cierta complejidad a poner en juego. De esto se desprenden las intenciones de los materiales didácticos, porque los contenidos también esconden intenciones, como las metodologías y las

apropiaciones que hacen las y los estudiantes.

2.2.1. Navegando por las aguas de la modernidad

Para la Unidad 1 de la materia “Modernidad, Ciencias Sociales y la institucionalización de las Ciencias Económicas” elaboramos una historia multicamino desde una página web que a su vez incluyó distintos dispositivos/recursos para la presentación de los contenidos (genial.ly, animaciones, recursos educativos), que permitan ir descubriendo y problematizando los conceptos, pero principalmente que posibiliten comprender los debates que el tema aborda. En la unidad un mismo tema es trabajado desde distintos autores y corrientes teóricas, donde los conceptos se diferencian y se llega a conclusiones opuestas o diversas.

Por ello definimos como objetivos del material:

- Generar traducciones del debate sobre la modernidad y el surgimiento de las ciencias sociales desde dos corrientes principales, la dominante y la crítica.
- Abordar el debate a través de la exploración y desde dispositivos no sólo textuales, incluyendo audiovisuales, animaciones y elementos gráficos.
- Acercar a las y los estudiantes ejemplos que permitan una mayor apropiación de los contenidos y el debate.

Buscamos definir un material desafiante, que necesite tomarse un tiempo para comprender la lógica de exploración. Si bien hay un cierto orden de los contenidos la propuesta es abierta para la exploración o navegación. Esta estructura intenta romper la linealidad no sólo del texto escrito sino de la secuencia prearmada y lo que se va recorriendo son agrupamientos de contenido donde el lector tiene que tomar decisiones de lectura para poder abordarlos.

A través de la metáfora de la navegación se realizó una recontextualización de los materiales bibliográficos básicos que los transforma en contenidos a enseñar, es decir, que posibilitan la apropiación de los discursos. Los distintos puertos que se encuentran en el material van dando una jerarquía a los contenidos desde distintas maneras de representación de la información.

“El material didáctico es un texto que, como todo texto, se produce desde otros textos pre-existentes. Es decir, uno de sus rasgos principales es la intertextualidad dado que incorpora una variedad de elementos como poesías, mapas, cartas, etcétera, que adquieren un nuevo sentido en el marco de una nueva intencionalidad comunicativa constituida por el material en su conjunto” (Odetti, 2016: 5).

Así dispusimos de una brújula con pistas para navegar en las profundas aguas de la Modernidad, donde se pueden explorar recursos, ideas, hacerse de utensilios para comprender el debate que se plantea en esta unidad. Las preguntas claves fueron: ¿Cuáles son los puntos centrales para tener en cuenta en el estudio sobre la modernidad y el surgimiento de las ciencias sociales? ¿Cuáles son las claves que diferencian a las distintas perspectivas o interpretaciones del tema?

La propuesta es que las y los estudiantes puedan tomar su barco y en cada puerto (dimensión de análisis) puedan ir recogiendo esos pertrechos, provisiones indispensables que ayudan en el estudio. El barco tiene la capacidad para llenarlo de los recursos que se necesiten. Puede que sólo se elija dar un paseo, pero también se pueden tomar más elementos y profundizar en los temas.

Otra clave del material es que los puertos están interconectados, no se encuentran en cada uno los utensilios completos, éstos se completan en la navegación.

En el siguiente link se puede acceder al material:

<http://elianayelen.wixsite.com/eje1sociales>

EJE 1: LA MODERNIDAD Y EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

S.A.A. Secretaría de Asuntos Académicos

Departamento de Educación a Distancia



Universidad Nacional de Córdoba

Cátedra Introducción a las Ciencias Sociales - 2016

Producción multimedia:

Walter Aguado Arceles

Walter Caraglio



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

En cuanto dimensión interpretativa, nos interesaba que se pudiera develar la intencionalidad de los textos en la materia ¿por qué está allí? ¿qué nos permite abordar? ¿de qué manera?. Ello contribuye a no leer los textos desde la superficie, de forma mecánica, sino a desarmarlos, analizarlos, buscar el nexa entre el contenido y el objeto/tema de estudio, incluir la curiosidad, pensar la propia disciplina, etc. (Freire, 1968).

Por ello, el material fue elaborado como un desarrollo de contenidos particulares para un lector aislado, sino que los entendíamos situados en una comunidad interpretativa particular, la de estudiantes de la materia. En este sentido cuidadosamente fuimos armando discursos específicos, buscando sentidos particulares, posibles, deseados, en torno a los problemas interpretativos que desde la experiencia de la cátedra se reconocían.

2.2.2. Recursos para la lectura

Un recurso que se dispuso en el aula virtual para el trabajo de los textos bibliográficos fueron las fichas de lectura, con el objetivo de poner en ejercicio distintas capacidades de las y los estudiantes en la comprensión e interpretación del material de lectura.

La presencia en la materia de textos de distintos autores con orígenes disciplinares diversos, posiciones teóricas divergentes, ha significado un problema en el estudio. Como lo plantea Roland Barthes, cada texto "presenta una pluralidad de sentidos, es una matriz abierta e incompleta, una fuente de diálogo permanente" (Odetti, 2016: 6). Y justamente allí radica el problema, las y los estudiantes en plena alfabetización académica, tienen que construir dentro del sistema conceptual-metodológico de la materia, completar el sentido del texto, en muchos casos sin saber cómo.

Es así que las fichas son guías sobre el texto a estudiar que propician de un proceso de aprendizaje y hábitos en el trato de los materiales, considerando: a) una indagación sobre el autor y momento de edición (lectura situada); b) preguntas para hacerle al texto (problema que aborda, cuestión central, conceptos utilizados); y c) el abordaje de la lectura cuando sobre un mismo tema hay varios autores o corrientes teóricas que tratan con conceptos diferentes, llegando a

conclusiones opuestas o diversas.

En el siguiente link se puede acceder a una de las fichas: <https://infograph.venngage.com/p/130944/ficha-de-lectura-brunner>

3. RESULTADOS

Debido a que estos materiales fueron utilizados sólo un semestre, no hemos arribado aún a demasiadas conclusiones. De todas formas, a través de la herramienta Estadísticas que proporciona Moodle, pudimos observar que durante el cursado fueron secciones más visitadas, aproximadamente 900 ingresos. Sin embargo, los estudiantes siguen privilegiando otros recursos usados en las clases por los docentes que responden al trabajo específico de los textos, como las presentaciones de power point, que fueron usados en las instancias presenciales, más allá de que los materiales educativos. En esos casos los ingresos en el aula virtual son de aproximadamente 3000.

Nuestro objetivo es y será analizar los resultados continuamente y hacerlo junto con los/as estudiantes, quienes serán nuestra fuente de consulta para pensar mejoras y nuevas propuestas frente a sus demandas. Debido a la masividad del curso, el aula puede convertirse en un espacio de apoyo fundamental para el estudio.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Para incentivar el uso del aula y de los materiales didácticos, creemos importante la comunicación que brindamos sobre éstos a los/as estudiantes; poder utilizar en el espacio áulico los recursos que provee la plataforma como modo de generar un trabajo de apropiación conjunta (docente-estudiante) de estas herramientas; invitar a la participación de estudiantes generando instancias de intercambio y participación activa de lo/as mismo/as tanto en el aula como a través de la plataforma.

Para el caso de los materiales en cuestión, fue importante destacar que en ellos iban a encontrar un recurso que les facilitara la comprensión y profundización de los textos. De acá se desprende que la visión de la cátedra sobre el uso del aula es pensarla como algo más que un lugar en donde se envían notificaciones y se comparten textos. Se trata más bien, de un espacio de interacción docente-estudiante, un ámbito más para la enseñanza y que complementa el proceso de aprendizaje.

La introducción de otro tipo de formatos y soportes (multimedia, espacios de debate, herramientas interactivas) promueven a su vez diferentes modos y "puertas de entrada" a los textos y contenidos que implican en el/la estudiante un trabajo activo en la búsqueda de caminos y modos de aprehender los contenidos. Los procesos de aprendizaje pueden desarrollarse así desde la combinación de estos lenguajes tendientes a la apropiación de los contenidos a abordar en la materia.

Finalmente también resaltar que el uso de la plataforma virtual, como dispositivo de soporte y acompañamiento a los estudiantes, puede constituirse en una herramienta útil tanto para estudiantes como para docentes en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Generar dispositivos de comunicación e intercambio entre el equipo docente y los estudiantes, así como entre los mismos estudiantes puede favorecer procesos de construcción de conocimiento más rico y colaborativo.

5. REFERENCIAS

- CARLINO, P. (2003): Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Revista EDUCERE, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20, enero-febrero-marzo de 2003, Universidad de Los Andes, Mérida. Pag. 409-420. Versión obtenida el 13/05/2017. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- CARLINO, P. (2005): La escritura en el nivel superior. Revista La Gaceta, N° 418, octubre 2005. Pag. 18. Versión obtenida el 13/05/2017. <http://files.elecode.laspalabras.webnode.es/200000071-3108c31870/La%20escritura%20en%20el%20nivel%20superior.pdf>

- FREIRE, P. [1968](1996): La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores, México.
- GIMENEZ, G. (2014): "La lectura de textos académicos como problema". En Gimenez, Luque, Orellana (comp.) Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces. Universidad Nacional de Córdoba.
- ODETTI, V. (2016): "Las vicisitudes de los materiales educativos en el formato digital". En Material del Curso Remix, mashup y nuevas narrativas: Materiales didácticos hipermediales. PENT-FLACSO. Buenos Aires. Mimeo

Produciendo entre todos: una experiencia de trabajo colaborativo para promover aprendizajes significativos

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Introducción a las Ciencias Sociales. Ciclo Básico a Distancia

Molina, Vanesa Guajardo ; Magnano, Cecilia

vanesa.guajardo.molina@unc.edu.ar ; cecimagnano@gmail.com

RESÚMEN

Se trata de una experiencia de trabajo colaborativo desarrollada en el marco de la materia de primer año Introducción a las Ciencias Sociales, división distancia. La dinámica propuesta fue que en equipo, a través del uso de la Wiki en Moodle, los estudiantes definan un concepto clave de un tema del programa (asignado por la cátedra). Para ello, era fundamental trabajar entre pares, pues uno de los criterios de evaluación se refería al proceso de construcción de la definición junto a los compañeros.

La actividad estuvo dirigida a estudiantes que aspiraban a promocionar, para quienes se considera que el acceso a esta condición debe ser el resultado de un desempeño diferencial durante el cursado. Se invitó de manera abierta y optativa a todos los cursantes, excepto a los que quisieran acceder a la promoción, para quienes su aprobación era obligatoria. Finalmente, veinticinco fueron quienes construyeron la experiencia.

El equipo docente que diseñó, acompañó y evaluó a través del aula virtual, tuvo múltiples desafíos: desde trabajar de manera colaborativa y virtual- para comprender la dinámica y poder desde allí acompañar a los estudiantes- hasta construir criterios y acuerdos para su seguimiento y evaluación.

Palabras Clave: Trabajo colaborativo - Wiki - Construcción colectiva - Modalidad virtual - Ciclo básico.

1. CONTEXTO

Esta actividad se desarrolló en el redictado de la materia Introducción a las Ciencias Sociales -división Distancia- durante el primer semestre del año 2016. La materia se encuentra en el primer año del ciclo básico común a las tres carreras de la Facultad: Contador Público, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración. En el redictado correspondiente a esta división suelen inscribirse alrededor de 700 estudiantes, aunque sólo la mitad tiene participación activa en el cursado.

La actividad estuvo dirigida a estudiantes que aspiraban a promocionar, para quienes se considera que el acceso a esta condición debe ser el resultado de un desempeño diferencial durante el cursado. Ellos no solamente deben obtener una calificación mayor a siete en los parciales, sino también se espera que participen activamente en las instancias que se proponen en el aula virtual. La actividad de producción colaborativa fue parte de este proceso.

Se invitó de manera abierta y optativa a todos los cursantes, excepto a los que quisieran acceder a la promoción, para quienes su aprobación era obligatoria. Finalmente, veinticinco fueron quienes construyeron la experiencia.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad propuso construir grupalmente y de manera colaborativa la definición de un concepto correspondiente a una de las unidades del programa. Este trabajo fue sostenido a través de la interacción grupal en el aula virtual, utilizando el recurso Wiki en Moodle.

El objetivo principal fue propiciar la lectura y la escritura colaborativa como herramientas para el aprendizaje. Ello se logró apelando a tecnologías que transforman esa escritura en producciones, en donde pueden intervenir imágenes, fuentes textuales diversas, tiempos de producción simultáneos, nuevos modos de comunicar. Donde, ya no EL texto, sino LOS textos y los diversos escritores / autores le dan nuevos sentidos a la lectura y la escritura.

Siguiendo la consigna, los estudiantes no sólo debían producir conjuntamente (en el espacio de edición correspondiente), sino también lograr los acuerdos y consensos necesarios mediante comentarios que tuvieran lugar en el mismo espacio de la Wiki, de modo que tanto el proceso como el resultado queden reflejados allí.

Una vez finalizada la actividad y a partir de las producciones grupales, las docentes elaboramos una síntesis del concepto trabajado. La definición alcanzada fue incorporada en el Glosario del aula virtual de la materia.

Sobre el diseño previo de la actividad

Como primer paso, todo el equipo docente acordó cuáles serían los términos sobre los que se trabajaría. En esta instancia participaron activamente los adscriptos de la cátedra, dada su cercanía a la experiencia del estudiante y al vínculo con quienes cursan esta materia. Trabajamos en un archivo compartido en Google Docs, en el que los integrantes de la cátedra fuimos proponiendo un listado de conceptos por unidad. El criterio de incorporación a la lista y posterior elección estaba sujeto a identificar cuáles eran los más complejos para quienes cursan. Aquí parte de este documento colaborativo:

Proponemos en este espacio empezar a diseñar una actividad grupal (Glosario) que llevarán a cabo los alumnos de ICS, en este 1º semestre.
La idea es que el equipo de cátedra construya un listado de términos/conceptos del programa de ICS (en la posible, tres a cinco por unidad). La elección debe radicar en los que creemos más dificultades de comprensión tienen los estudiantes. Sería muy bueno que explicitemos el porqué de la elección.
A partir de este listado, en el aula virtual, les propondremos a los estudiantes que construyan grupalmente las definiciones de término.

1. Primer momento: se construye un listado "abierto" de términos/conceptos que entendemos serán los más interesantes/pertinentes para que los alumnos puedan resolver la actividad grupal.
2. Luego, vamos a elegir entre todos los primeros doce o quince conceptos con los que iniciaremos el ejercicio.

Tenemos tiempo hasta el lunes 7 de marzo.

| Concepto/Término | Anotaciones | ¿Qué "cuestiones" deberían estar en la definición del glosario? |
|------------------------|---|---|
| Institucionalización | Es frecuente en los horarios de consulta, no les queda claro qué significa que las ciencias sociales se "institucionalizan". | |
| <u>Interdisciplina</u> | Estas dos van de la mano, y también es frecuente en el horario de consulta que las pregunten porque no entienden su significado, tampoco la diferencia. Además, en los parciales hemos preguntado acerca de disciplina e interdisciplina. | |
| Transdisciplina | | |
| Hermenéutica | También es un término difícil, que les cuesta asociar con la perspectiva | |

Se propusieron once términos, de los cuales seleccionamos uno, que correspondía al contexto de surgimiento de las Ciencias Sociales, tema que se aborda en la primera unidad. Luego, avanzamos en decidir el recurso de Moodle sobre el que diseñaríamos la actividad. Para aprovechar el espacio disponible en el aula virtual, y las posibilidades que brinda tanto para la

producción colaborativa como para el intercambio paralelo, se eligió el formato Wiki. Aquí acordamos con V. Odetti (2016) en adoptar la tecnología desde una doble vertiente: como un recurso didáctico facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y como un espacio de práctica en el uso de dispositivos “tecnopedagógicos”.

En esta etapa de diseño también definimos la modalidad de inscripción a la actividad (mediante un formulario de Google Docs), los plazos necesarios para la realización de la actividad (14 días), la cantidad de integrantes por grupo (5 o 6 estudiantes) y cómo íbamos a publicar/validar las definiciones trabajadas.

Sobre la implementación y acompañamiento a los estudiantes

Para la realización de la actividad, en primer lugar se publicó en el aula virtual la consigna, los requisitos para participar y la modalidad de evaluación. Paralelamente se comunicó la consigna a los estudiantes a través del Foro Novedades del aula virtual (esto aseguraba que la invitación les llegara a todos por correo electrónico). En ese aviso se facilitaba un link al formulario de inscripción, que debían completar los interesados, en el plazo pautado.

Una vez cumplido el plazo se confirmó mediante correo electrónico la participación de todos los inscriptos. La idea era asegurar la continuidad de trabajo de los grupos y el compromiso de quienes se habían inscripto, reforzando las exigencias de participación activa y colaborativa que requería la actividad. Se inscribieron 77 estudiantes, de los cuales confirmaron 25, que se distribuyeron en 4 grupos. Se crearon los correspondientes espacios de trabajo en el aula virtual y se avisó por mensajería interna la asignación de los grupos. El término que debían trabajar fue Institucionalización.

Las docentes acompañamos la actividad con diferentes estrategias. Por un lado, se habilitó un Foro dentro del espacio de la unidad 1 en el cual los estudiantes podían hacer consultas generales sobre la tarea.

A su vez, se realizó una tutoría permanente de lo que cada grupo iba trabajando en la Wiki. En la pestaña “Historia” podíamos identificar los aportes y modificaciones y comparar distintas versiones. La pestaña “Ver” mostraba la última versión del texto producido. La pestaña “Comentarios” registraba los diálogos entre compañeros que trabajaban en la misma Wiki y que formaban parte de los acuerdos necesarios para producir el texto. Este espacio nos permitía también a las docentes intervenir, comentando el estado de avance, sugiriendo modificaciones o ajustes en función de la consigna e invitando a todos los integrantes del grupo a mantener el ritmo de trabajo.

Además, en algunos casos, se recurrió a la mensajería interna del aula virtual (para recordar el compromiso asumido con el grupo, por ejemplo).

El formato del escenario hasta aquí descrito es el siguiente : Vista de la Wiki como espacio general de trabajo:

The screenshot shows a Wiki page interface with a navigation bar at the top containing links: Ver, Editar, Comentarios, Historia, Mapa, Ficheros, and Administración. On the right side, there is a 'Menú del recurso wiki' with options for 'Vista General' and 'Versión imprimible'. The main content area is titled 'Institucionalización' and contains several paragraphs of text defining the concept and its social context.

Institucionalización

El concepto "**Institucionalización**" significa dotar a un ente de un cuerpo normativo, un objeto, una estructura organizada de manera que ese ente sea reconocido como tal e implícitamente se le otorgue una posición dentro del entramado social y, por lo tanto, tenga una estructura propia fácilmente individualizable. Según Immanuel Wallerstein, en su texto "impensar las ciencias sociales", el proceso de institucionalización, significa una intervención social con intenciones capaces de influir en la dirección del cambio social, para enfrentar la aceptación de la "normalidad del cambio".

Podemos decir que la institucionalización de las Ciencias Sociales hace referencia al surgimiento de las mismas, al reconocimiento de estas por parte de la sociedad como una estructura única capaz de estudiar determinados temas.

La institucionalización de las ciencias sociales no se da en un momento único del tiempo sino que es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el periodo de la historia de la humanidad conocido con el nombre de modernidad.

Que este proceso se haya dado durante la modernidad no fue determinado por el azar, sino que se dieron un conjunto de fenómenos y circunstancias que derivaron en el surgimiento de este cuerpo normativo.

Por un lado, en términos de contexto, la consolidación de los estados modernos, el Capitalismo y la Burguesía contribuyeron a que el hombre rompa con dogmas que estaban establecidos desde siglos anteriores. Fué importante la contribución de:

- Pestaña EDITAR desde donde cada participante diseñaba el texto:

Ver **Editar** Comentarios Historia Mapa Ficheros Administración **Menú del recurso wiki Vista editar**

Institucionalización

▼ Colapsar todo

▼ Editando esta página 'Institucionalización'

Formato HTML ?

Párrafo **B** *I* [Listas] [Enlaces] [Imágenes] [Videos] [Archivos]

El concepto "**Institucionalización**" significa dotar a un ente de un cuerpo normativo, un objeto, una estructura organizada de manera que ese ente sea reconocido como tal e implícitamente se le otorgue una posición dentro del entramado social y, por lo tanto, tenga una estructura propia fácilmente individualizable. Según Immanuel Wallerstein, en su texto "impensar las ciencias sociales", el proceso de institucionalización, significa una intervención social con

- Pestaña COMENTARIOS, donde se produjo el intercambio entre compañeros:

Ver Editar **Comentarios** Historia Mapa Ficheros Administración **Menú del recurso wiki Vista Comentarios**

Institucionalización

Agregar comentario

de ROCIO DANIELA MENDOZA - Friday, 15 de April de 2016, 10:40

Hola chicos! escribo aca para que como grupo nos contactemos para ir debatiendo, asi a la hora de editar y que el trabajo final quede claro...Ademas de agregar lo que cada uno entiende y los aportes que crea necesario, en caso de no estar de acuerdo con algo, tambien poder debatir por aca... que les parece?

de JULIA NATALIA MONGE - Monday, 18 de April de 2016, 00:26

hola rocio. esta buena la idea. te paso mi numero asi vemos como lo organizamos 3512776080

de ROBERTO MIGUEL RIVERO - Monday, 18 de April de 2016, 22:37

estaria ir aportando aca algo asi vamos armando bien todo que dicen?

Sobre la evaluación de la experiencia

Pensamos que el trabajo colaborativo mediado por tecnologías tiene ciertas particularidades, especialmente la ubicuidad, "lo difuso" de los límites espacio-temporales y la facilidad para documentar y transparentar los procesos de participación de los involucrados. A partir de allí, acordamos diseñar una evaluación que priorice el proceso y permita valorar no sólo el producto final del trabajo colaborativo (la definición del término) sino también cómo consiguieron construirlo entre todos.

Es por ello que se tuvo en cuenta que las definiciones sean pertinentes con relación al material de estudio, pero fundamentalmente el tipo de interacciones desplegadas para escribir una producción colectiva: división y complementariedad de roles, uso de instancias de comunicación para generar acuerdos, capacidad para reelaborar con palabras propias el contenido, resolución de discrepancias, proceso de revisión del texto, observancia de pautas formales de presentación, entre otras.

De acuerdo a lo comentado, los criterios comunicados a los participantes fueron los siguientes:

Para que la participación en la actividad se considere aprobada, se valorarán los siguientes aspectos:

- El proceso colaborativo del trabajo, es decir, la manera en que construyen el texto entre todos los integrantes, intercambiando, escribiendo, editando, dialogando, quitando ideas, etc. Para que esto suceda es necesario que intervengan desde el inicio de la actividad, tanto en la pestaña de edición como en la pestaña de comentarios de la wiki para dialogar entre todos.

- La pertinencia y adecuación del texto producido con la consigna de la actividad y el material de estudio.

- La apropiación de los conceptos y la capacidad de reelaborarlos y expresarlos con sus propias palabras, sin reproducir textualmente lo que dicen los autores.

- Los aspectos formales del texto producido: claridad y organización de las ideas, prolijidad y respeto por las pautas de ortografía y gramática.

Inspiradas en P. Caldeiro (2013), con esta experiencia nos propusimos construir, a través del aula virtual, un territorio de encuentro e interacción entre quienes participaron. Se trató en todo momento de impulsar interacciones genuinas con el contenido y entre pares. El diseño intentó ser convocante y colocar a los estudiantes en el centro de la dinámica, invitar a una verdadera construcción colaborativa de conocimiento. Ello supuso, en palabras de Schwartzman, G; Tarasow, F; Trech, M (2014) "una transformación pedagógica que recupera y articula principios provenientes de las teorías socio-constructivistas, otorgando un lugar central al aprendizaje a través del diálogo y la interacción social".

3. RESULTADOS

Al finalizar la experiencia y con el objetivo de revisarla y perfeccionarla para futuras ediciones, se encuestó a los estudiantes que participaron. Si bien no todos respondieron, compartimos los resultados:

- Respecto a las dificultades para realizar la actividad.

El 100% de los encuestados comentó que la mayor dificultad fue ponerse de acuerdo con sus compañeros al momento de escribir. Un 33% manifestó dificultad para manejar y entender el recurso wiki.

- Sobre lo pertinente de la actividad para su estudio.

El total de encuestados manifestó que la actividad le permitió darse cuenta de errores en la comprensión de los temas a estudiar. Un 66% manifestó poder vincular algunos de los temas con lo estudiado en otras materias.

El 66% también reconoció que no podría haber llegado al mismo resultado si hubiera trabajado de manera individual. Al preguntarles el porqué de esta afirmación, ellos comentaron: *Porque no hubiese sido tan enriquecedor leer y entender a partir de la visión de otras personas.*

Porque, es muy bueno para la comprensión del tema, ver cómo lo toman, de qué forma lo ven y desarrollan los demás compañeros.

Porque los docentes hicieron un buen seguimiento de la actividad, guiándonos adecuadamente y marcándonos en que debíamos hacer inca pie, para llegar al correcto desarrollo del tema en cuestión.

- Sobre los aspectos positivos de la experiencia, los estudiantes destacaron:

El conocimiento de otras formas de relacionarse y de incorporar conocimientos.

El enriquecimiento desde las diversas miradas y posturas.

Es una forma muy creativa de hacer más dinámico el cursado y el entendimiento de la materia.

- Sobre los aspectos a mejorar de la experiencia, los estudiantes señalaron:

Posiblemente debió haber más participación y compromiso de los integrantes del grupo para así haber podido hacer más rico y diverso el resultado final.

Que pudieran participar más cantidad de alumnos, seguramente hubieran aportado ideas muy buenas en la elaboración colectiva.

Mayor control en la responsabilidad de los participantes.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La actividad constituyó una experiencia muy interesante desde el punto de vista de las producciones generadas por los estudiantes, que sirvieron también como material de estudio desde el Glosario de la materia, y del proceso que siguieron para alcanzarlas.

Para el equipo docente la propuesta constituyó un espacio de aprendizaje colectivo en el que se pusieron en juego ciertas estrategias, revisadas y mejoradas en las siguientes réplicas de la actividad. Algunas de estas mejoras tuvieron que ver con ampliar las consignas respecto a las indicaciones técnicas sobre el uso de la Wiki, precisar los criterios de evaluación en cuanto a cantidad y frecuencia de las intervenciones, ajustar las modalidades de tutoría de los docentes.

Consideramos que estos aprendizajes son clave para el desarrollo satisfactorio de la actividad, en especial el acompañamiento docente permanente, que permita sostener el ritmo de trabajo de los grupos y una mejor consolidación del proceso de trabajo, a medida que la producción se va concretando. Para los estudiantes, contar con una mirada externa que va orientando en el "cómo vamos", ha significado un estímulo para concretar la actividad.

La experiencia se replicó en el primer semestre de 2016. Durante el primer semestre del año 2017 se está llevando a cabo nuevamente, con la participación de cinco docentes de la cátedra. En esta oportunidad se organizaron dieciseis grupos, con un total de noventa estudiantes. Actualmente el equipo docente se encuentra en instancia de revisión de las participaciones. Está previsto durante esta experiencia evaluar mediante encuesta para continuar adecuando el dispositivo a los diferentes contextos de enseñanza.

5. REFERENCIAS

-CALDEIRO, Graciela Paula (2013). El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología (2013). Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>

-LITWIN E, Maggio M y LIPSMAN M.(2005) "Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrortu . Cap. 3.

-ODETTI, Valeria (2016) "Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes". En Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO en Uruguay. Disponible en http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Baez_Garcia_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf

-PAGOLA, Lila y otros: (2011) Construcción colaborativa del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

-SCHAWRTZMAN, G. (2009) "El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados?" En Sara Pérez y Adriana Imperatore (compiladoras) Comunicación y Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje: Perspectivas Teórico-Methodológicas. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

-SCHWARTZMAN, G; TARASOW, F; TRECH, M (2014) Educación: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia) Disponible en <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/913.pdf>.

E-Valuando en el aula universitaria

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad.

Materia / Comisión de referencia: Tecnologías de Información I, División Díaz y Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones, División Peretto.

Díaz, Cecilia B. ; Peretto, Claudia B. ; Racagni, Josefina ; Guardiola, Mariana

cdiaz@eco.uncor.edu - cperetto@gmail.com - jracagni@gmail.com - marianaguardiola@eco.unc.edu.ar

1. CONTEXTO

La enseñanza universitaria, como respuesta a las nuevas necesidades sociales, requiere cambios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje: algunos son estructurales y otros funcionales. La manera de aprender de los estudiantes también ha variado considerablemente debido al desarrollo y surgimiento de nuevas tecnologías, lo que exige un cambio en la manera de enseñar y evaluar del profesor, fundamentalmente desde que se ha comenzado a recibir alumnos que nacieron y crecieron en la era digital. Para muchos de ellos, la tecnología es muy importante y no conciben la posibilidad de un mundo sin conexión, ya que a través de ella satisfacen necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información e, incluso, formación. Las características particulares de estos jóvenes, nos plantea un desafío constante para motivar y captar la atención de los alumnos.

En este contexto, los profesores deben diversificar y reordenar sus métodos de enseñanza para ayudar a aprender a sus alumnos y procurar que adquieran, como resultado del proceso, competencias y conocimientos. La evaluación es una de las tareas clave del proceso formativo (Knight, P., 2005), y debe servir para conseguir información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los alumnos.

La presente experiencia es el resultado de la utilización de la aplicación "e-valorados", a través de la instrumentación de cuestionarios para el complemento de las clases y la evaluación de la comprensión de algunos contenidos, como parte de un proceso de aprendizaje activo. "E-valorados" permite trabajar descargándola en forma gratuita en dispositivos móviles o desde una computadora, lo que facilitó que los alumnos la usaran en el aula, durante el dictado de la clase.

La aplicación fue utilizada en Tecnologías de Información I y en Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones, materias obligatorias del ciclo de especialización de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La aplicación en pocas palabras...

- Esta herramienta ha sido desarrollada en nuestra ciudad (Córdoba) y tiene una interfaz sencilla, a partir de la creación de un usuario vinculado a un perfil de Facebook, twitter o una dirección de correo electrónico, que es posible utilizar desde los celulares y se la puede descargar en el mismo momento en que se empleará.
- Los docentes, una vez creado su usuario, generan un espacio para su materia, al que se le asigna un código de identificación, que deberán informar a los alumnos para que puedan, previa generación de un usuario en forma similar, acceder a los cuestionarios y/o encuestas y responderlos.
- Los cuestionarios contienen preguntas de elección de alternativas (opciones múltiples) que pueden adaptarse a preguntas de tipo "Verdadero o Falso", exigiéndose un mínimo de dos preguntas para cada uno de estos instrumentos. Las encuestas son anónimas y también deben tener un mínimo de dos preguntas, admitiendo la posibilidad de respuestas de carácter abierto.
- Una vez que los alumnos han respondido un cuestionario, no es posible su modi-

ficación; no obstante, se lo puede copiar a una nueva materia y allí agregar, quitar o modificar preguntas.

- Se obtienen estadísticas en tiempo real respecto de los resultados generales y por estudiante, por lo que es indispensable que estos usuarios estén registrados para poder hacer uso de la herramienta.

1.1. Tecnologías de Información I

La asignatura Tecnologías de Información I cada año incluye nuevas actividades, atravesadas por la tecnología, para mejorar la interacción entre docentes y alumnos:

- En el año 2011 se comenzó con el uso de un grupo cerrado de Facebook: en donde se plantean temas relacionados con la tecnología, de interés para los jóvenes y referidos a la realidad social, política e histórica del ámbito universitario, local, del país y de la región. Sólo se admiten a los alumnos inscriptos a cursar la materia, con la finalidad de establecer un diálogo entre docentes y estudiantes, en donde es posible plantear consultas y dudas, realizar trabajos, etc.
- Desde el año 2013 se realizan actividades de "gamificación":
 - 1) Crea tu propio caso: consiste en crear una progresión narrativa de un acontecimiento del estilo de los libros "elige tu propia aventura". Luego de terminar el estudio conceptual de las unidades "Aplicaciones de Negocios" e "Implementación de Sistemas de Información" (unidades 5 y 6 del programa de la asignatura), se les presenta el caso de una empresa real que tiene una determinada problemática con sus sistemas de información. Según las decisiones que se tomen deberán elegir diferentes caminos a seguir.
 - 2) Juego de rol: Una vez terminado el estudio conceptual de la unidad "Procesos de Negocios" (unidad 3 del programa de la asignatura), la cátedra organizó un "concurso" o "licitación" para la presentación de propuestas para resolver un problema real: relevar y desarrollar el proceso de selección de aspirantes a becas de trabajo ofrecidas por el Gobierno de la Provincia de Córdoba (Argentina). El docente interpretaba el rol del Estado (contratante) y los alumnos eran los oferentes en el proceso licitatorio.

El año pasado (2016), para estimular la participación en las actividades que se venían realizando, se planificaron otras tareas para que los alumnos acumularan "créditos o puntos" y poder canjearlos. Luego de ver la aplicación e-valorados en un programa televisivo se decidió su utilización para lograr una mayor participación de los alumnos en las clases masivas y los que contestaran correctamente el 75% de preguntas de respuestas múltiples acumulaban 1 punto.

1.2. Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones

En Métodos Cuantitativos, presentamos la App en el redictado 2017 de la asignatura. En la materia se abordan, con un enfoque introductorio, temas de Investigación Operativa relacionados con la toma de decisiones en el ámbito de las ciencias económicas. El Plan de Estudios estipula para esta materia una carga de cinco horas semanales, tres destinadas a clases teórico-prácticas y dos a clases eminentemente prácticas. Si bien el número de inscriptos a este curso ascendió a 378 alumnos, asistía habitualmente a clases un número de alumnos considerablemente inferior.

Además de las clases presenciales, forma parte de la propuesta educativa desde hace ya bastante tiempo, la utilización del aula virtual, en la plataforma E-educativa que permite la realización de autoevaluaciones, el acceso a materiales de estudio complementarios a la bibliografía básica, y el intercambio entre docentes y alumnos y de los estudiantes entre sí a través de foros de discusión, entre otros recursos. Por otra parte, la división cuenta con un grupo cerrado de Facebook como medio de comunicación con los estudiantes para cuestiones meramente administrativas, como complemento del recurso "Noticias" de la mencionada aula virtual.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Tecnologías de Información I

Las clases teóricas de la materia en el turno noche son los lunes y viernes de 19 a 21 hs. Para incentivar la participación de los alumnos se organizó la utilización de la App e-valorados los días viernes, y para poder acumular puntos debían hacerlo en forma presencial. La participación fue aumentando en las 6 veces que se implementó, variando entre 100 y 200 estudiantes:

| Cuestionario | Progreso de Completados | (%) | Acciones |
|---------------|-------------------------|-----|------------|
| Unidad 1 | | 12% | ✓ Corregir |
| Unidad 2 | | 21% | ✓ Corregir |
| Caso Expofrut | | 19% | ✓ Corregir |
| Unidad 2-TI | | 12% | ✓ Corregir |
| Módulo 3 | | 16% | ✓ Corregir |
| Unidad 3 | | 29% | ✓ Corregir |

Mostrando 1 a 6 de 6 Registros

Anterior 1 Siguiente

2.2. Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones

La experiencia se desarrolló en tres oportunidades, siempre en clases prácticas, actuando las docentes a cargo de las mismas como moderadoras.

Para la primera oportunidad, se envió una comunicación a los estudiantes solicitando la descarga de la herramienta y comentando que se implementaría este nuevo instrumento en la siguiente clase. Al inicio de la misma se estableció que habría un espacio, durante su transcurso, destinado a responder el cuestionario en el aula y se reiteró la invitación a descargar la App a quienes no hubieran podido hacerlo previamente. La nueva herramienta fue bienvenida por el grupo de estudiantes presentes, aunque algunos pocos manifestaron inconvenientes para su descarga o utilización. En el momento elegido para la revisión del cuestionario, se procedió a su cierre y se proyectaron las respuestas y sus estadísticas al grupo, destacando los porcentajes de algunas respuestas, recuperando las correctas y los errores más frecuentes. A partir de esta información, se trabajó con los errores como disparadores de nuevas situaciones de aprendizaje y para reforzar algunos aspectos conceptuales trabajados en clase.

En las otras dos oportunidades, hubo menos participación, no obstante cabe destacar que en principio la reducción del número de respuestas fue acompañada por una reducción casi proporcional en el número de asistentes a clase; y que puede también haber incidido en este hecho que se trataba de una clase de repaso previa al parcial, momento en que muchos estudiantes se encontraban más preocupados por los temas desarrollados en la clase que por responder el cuestionario. Para posibilitar una mayor intervención y aprovechamiento del mismo como instrumento de revisión de contenidos, se pospuso su cierre y análisis de respuestas, dando oportunidad para que continuaran participando quienes así lo desearan.

La tercera utilización, tuvo por objetivo revisar contenidos relacionados a una unidad estudiada a lo largo de tres clases prácticas. Se habilitó el cuestionario horas antes de la segunda de ellas, y se pospuso su revisión para la tercera clase por problemas de conectividad a internet

en el aula. Las respuestas fueron recuperadas en la siguiente clase, donde se profundizó sobre los mismos temas trabajados previamente y analizaron las estadísticas para todo el grupo en forma similar al primer uso de la herramienta.

3. RESULTADOS

3.1. Tecnologías de Información I

El uso de la App tuvo dificultades, que algunas se fueron solucionando en las sucesivas aplicaciones:

- 1) Numerosos alumnos no pudieron descargar la aplicación por incompatibilidad tecnológica de los equipos móviles que disponían.
- 2) Al momento de la apertura del cuestionario, que 100 o 200 alumnos se conecten al mismo tiempo provocó problemas de escalabilidad. El sistema estaba pensado para grupos reducidos. Se producía desconcierto en los alumnos.
- 3) Se detectaron errores de programación en el cómputo de las respuestas correctas.



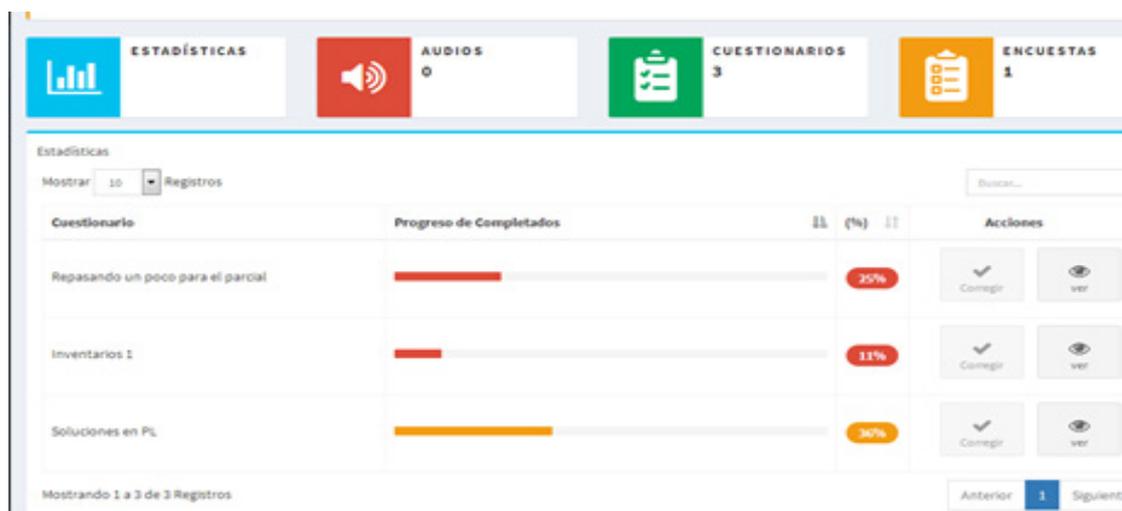
Se debió implementar un sistema paralelo en papel, lo que complicó el cómputo de los créditos.

Estas dificultades pudieron trabajarse desde lo conceptual analizando los contenidos de unidad "desarrollo e implementación de Sistemas de Información".

3.2. Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones

La principal fortaleza que encontramos en esta herramienta, es que permitió un abordaje de contenidos en forma similar a una evaluación tradicional, pero de manera más distendida y, al contar con estadísticas en tiempo real de las respuestas brindadas, ejerció una acción de concientización sobre el alumnado acerca del grado de manejo de los contenidos estudiados y la necesidad de realizar ajustes, previo a las instancias formales de evaluación. Este aspecto fue positivamente valorado por los alumnos que participaron.

Las siguientes imágenes muestran el grado de participación en los cuestionarios como porcentaje de los alumnos con actuación, y el registro de la primera experiencia.



Quisiéramos destacar la excelente disposición de los desarrolladores a realizar modificaciones en la herramienta para adaptarla al trabajo en grupos masivos y para incorporar mejoras en su funcionamiento a partir de las sugerencias vertidas. En la primera oportunidad en que utilizamos la aplicación en el aula, contamos con la asistencia de uno de ellos, quien brindó ayuda a los estudiantes que tuvieron inconvenientes, logrando superar muchos de los obstáculos que se presentaron.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

4.1. Tecnologías de Información I

Los resultados no se ajustaron a los objetivos planteados inicialmente, como herramienta de evaluación instantánea, pero pudo reencausarse su uso para analizar temas curriculares de la asignatura, como por ejemplo, los criterios de selección de una aplicación informática; las dificultades en el desarrollo, prueba e implementación de un sistema de información utilizando tecnología; los problemas de estrés y escalabilidad de las aplicaciones informáticas.

El sistema debe mejorarse para poder aplicarlo a cátedras masivas. Se recomienda su uso en grupos para realizar control de lecturas, de comprensión de temas desarrollados, evaluar conocimientos previos, etc., debido a que algunos estudiantes manifestaron ser discriminados y no poder participar de las actividades planteadas por no tener un dispositivo móvil adecuado.

Se destaca la predisposición de los desarrolladores para acompañar en la implementación,

colaborando con ayuda en línea e incluso presencial en el aula.

4.2. Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones

La aplicación en sí de la herramienta constituye un desafío para los docentes y pone de manifiesto el interés de todos los integrantes de la División por acercar nuevas propuestas a los alumnos en relación a la enseñanza y evaluación de contenidos, buscando ayudarlos a estudiar y a revisar los temas abordados, a fin de que puedan lograr mejores resultados finales.

Como en toda nueva experiencia podemos resaltar aspectos positivos (ventajas) y negativos (desventajas) detectados:

- Aspectos positivos:
 - La posibilidad de realizar y responder preguntas en el momento de la clase generó una retroalimentación en tiempo real entre los alumnos y docentes, que permitió ir midiendo el nivel de comprensión de los temas desarrollados, y analizar los errores encontrados.
 - La aplicación constituyó una estrategia para promover la participación del estudiante en clase de una forma relajada y relativamente anónima. Esto es especialmente importante en grupos masivos, donde muchas veces por timidez evitan participar.
 - La incorporación de los celulares como herramienta de evaluación: esta aplicación ayudó a convertir los dispositivos móviles en otra herramienta de estudio, sumada a las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, en lugar de ser motivo de distracción, aprovechando la utilización permanente de estos elementos por parte de los estudiantes, en el desarrollo de su vida cotidiana.
- Aspectos negativos:
 - Los problemas de conectividad, algunas veces dificultaron el normal desarrollo de la experiencia en el aula.
 - Algunos alumnos experimentaron dificultades para la descarga y/o utilización de la aplicación por falta de espacio de almacenamiento o incompatibilidad tecnológica de los equipos móviles con que contaban.

Finalmente, durante esta experiencia se realizaron sugerencias a los desarrolladores para mejorar la operatividad de la herramienta y procesar más fácilmente los resultados individuales, de forma tal que sirvan para un seguimiento más detallado del desempeño de los alumnos.

5. REFERENCIAS

- Instructivo E-valorados elaborado por FyPE (Formación Docente y Producción Educativa)
- KNIGHT, P. (2005): "El profesor universitario. Formación para la excelencia". Madrid: Narcea.
- Página web de la aplicación: <https://www.e-valorados.com/>
- PRENSKY, M. (2012). BRAIN GAIN: Technology and the Quest for Digital Wisdom, publicado por Palgrave Macmillan. <http://marcprensky.com/brain-gain-technology-and-the-quest-for-digital-wisdom/> . Consultado el 21/05/2017.
- SANCHEZ, N. (2012): Llega la Generación Z http://www.ieco.clarin.com/economia/llegaGeneracion_0_691131168.h Consultado el 21/05/2017.
- Tutorial de la app: <https://www.youtube.com/watch?v=J2MfVKWmgo8> Consultado el 18/5/2017.

Taller de estado de flujo de efectivo

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Contabilidad III, División Torres

García, Gladys Susana ; Cohen, Natalia ; Tapia, Sebastián, Erazu, Damián ; Torres César
cra.sgarci@gmail.com ; natalialcohen@gmail.com ; stapia@deloitte.com ;
damian.erazu@fcagroup.com ; cesargabrieltorres@gmail.com

RESÚMEN

En el marco de la materia Contabilidad III - División a cargo del Mg. César Torres, de tercer año de la carrera de Contador Público, el equipo docente se propuso dictar un taller al finalizar la última Unidad del Programa dedicada al estudio del "Estado de Flujo de efectivo".

Este contenido es de suma importancia, no sólo por tratarse de un Estado Contable Básico de presentación obligatoria, sino porque permite a los estudiantes tomar conciencia de la relevancia del mismo en el proceso decisorio de cualquier tipo de ente.

En base a experiencia de años anteriores, y evaluando el nivel de complejidad del tema y las dificultades que presentan los alumnos en las evaluaciones parciales y finales, es que se optó por diseñar un formato taller para ser trabajado en las aulas del gabinete de computación de la Facultad, donde se abordaría un caso práctico complejo utilizando planillas de cálculo (Excel). Se pretendía de este modo, complementar un tema contable con el uso de la tecnología, brindando a los estudiantes una visión y herramientas diferentes al resto de los empleados en las clases prácticas que se desarrollan en el semestre.

La experiencia fue realizada por primera vez en el 2016 con muy buenos resultados y opiniones favorables por parte de los estudiantes, justificado en la atención y participación que valió de estímulo adicional.

Palabras Clave: Estado de Flujo de Efectivo. Contabilidad. Estados Contables. Planilla de Cálculo. Percibido. Circuitos Contables.

1. CONTEXTO

La experiencia se desarrolló en el marco de la asignatura Contabilidad III - División a cargo del Mg. César Torres, que se dicta bajo la modalidad presencial durante el primer semestre del tercer año de la carrera de Contador Público.

En el ciclo lectivo 2016 se inscribieron 289 estudiantes en esta División. La cantidad de asistentes al taller de Estado de Flujo de Efectivo dictado en el aula de Computación de Planta Baja de la Facultad fue de aproximadamente 150 personas, lo que demuestra que quedó ampliamente superada la capacidad de equipos disponibles en el aula, situación que de alguna manera fue resuelta a través de los aportes de los estudiantes que, previendo esta limitación se hicieron presentes con equipos propios (con notebooks, tablets o smartphones).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Verificada la necesidad en abordar un tema complejo y esencial del programa de Contabilidad III, como es el Estado de Flujo de Efectivo, un Estado Contable atípico en el sentido que no surge de los registros contables realizados en los Libros de Contabilidad (Diario y Mayor), por lo que requiere confeccionar un papel de trabajo para convertir los asientos realizados por el criterio de lo Devengado al criterio de lo Percibido, el equipo docente decidió llevarlo adelante empleando Excel, una herramienta que se suponía conocida por los alumnos.

Este supuesto conocimiento de la herramienta por parte de los estudiantes de tercer año de la Facultad, resultó no ser tal, ya que se notó que en la mayoría de los casos, éste fue el primer

contacto que tenían con fórmulas complejidad media, generando como efecto adicional o complementario la inquietud de conocer cómo funciona la planilla de cálculo, y cómo aplicarla para elaborar una planilla de trabajo que hasta el momento se hacía en forma manuscrita, empleando hojas de papel con diagrama de columnas y sin mayor soporte que la calculadora.

En lo relativo a la didáctica de la clase, se preparó sobre la base de un ejercicio completo elaborado el año anterior, el cual por cuestiones de tiempo no se terminó de materializar en una clase práctica, por lo que se encargó al equipo de colaboradores adscriptos a la cátedra que le imprimieran su impronta para ofrecer el caso en una clase de formato taller, bajo la supervisión y con las sugerencias del equipo de Profesores a cargo de cada comisión.

En torno a esto, el ejercicio se enfocó en los circuitos básicos del Estado de Flujo de Efectivo, sentando bases que en la disciplina no implican la sumatoria de asientos, sino adicionando la interpretación de los flujos y análisis de cuentas que debían leerse de forma conjunta. Así, a modo de ejemplo, conociendo que los tipos de variaciones que presenta el EFE, es decir, las variaciones operativas, financieras y e inversión:

- En las Actividades Operativas se mostró la causa de generación de efectivo “Ventas Cobradas”, la cual fue analizada en conjunto como un “circuito comercial”, es decir a Ventas, se agregó: Créditos por Ventas, Descuentos y Bonificaciones, Intereses Comerciales Ganados, Intereses Comerciales Ganados No Devengados, etcétera. Posteriormente se continuó con las causas de aplicación y origen respectivamente: Compras Pagadas, Sueldos Pagados, Provisiones, Pagos de Impuestos.
- En las actividades de inversión se trabajó con las incorporaciones de Bienes de Uso, ventas de Bienes de Uso etc.
- En las Actividades de Financiamiento se incluyeron los aportes y dividendos de los accionistas.

En síntesis, se logró una perspectiva de visión global de la Contabilidad que se continúa en las materias correlativas, tanto en el programa como en el conocimiento dentro de esta carrera.

El caso práctico (enunciado y consignas que incluían la plantilla para ser completada) fue subido previamente a la plataforma de la División. A los alumnos se les solicitó asistir al taller con el caso leído e impreso y gravado en un pen drive para ser instalado en las computadoras del gabinete de la Facultad. Previendo la posibilidad de que el equipamiento del aula no resultara suficiente, se sugirió a los estudiantes que dispusieran de equipamiento (notebooks, tablets o smartphones), los aportaran para su uso personal, gravando en ellos el caso a desarrollar.

Mientras los colaboradores adscriptos desarrollaban el caso frente al grupo de asistentes, el resto del equipo docente tomó a su cargo un determinado sector del aula a fin de orientar-facilitar el proceso de los estudiantes, asistiendo las dudas e inconvenientes de cada grupo.

La participación de los alumnos fue muy activa, lo que nos permite inferir que, sobre la atención y seguimiento, la clase tuvo un plus en relación a un práctico convencional.

3. RESULTADOS

El nivel de aceptación fue muy bueno y considerado como una experiencia nueva y motivadora al sentir que se tomaba contacto con papeles de trabajo del formato que se emplea en el ejercicio de la profesión.

La dinámica de trabajo en grupos, de 3 a 4 alumnos por computadora, fue muy enriquecedora, ya que por primera vez compartían opiniones, intercambiaban conocimientos, reflexionaban sobre un caso de la vida profesional de un contador.

Al finalizar el taller los estudiantes pudieron cumplir con las consignas estipuladas, realizaron consultas y la mayoría manifestó que era la primera vez que tenían contacto con una herramienta como el Excel para elaborar un Estado Contable.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Siendo conscientes de las complicaciones que generan para los estudiantes las clases masivas, y de la existencia de elementos distractores durante el dictado de las mismas, emerge la necesidad de generar actividades que susciten mayor interés, tales como el uso de herramientas que faciliten la comprensión del contenido, y la creación de entornos que se condicionen mejor a la necesidad de los alumnos.

Con vistas a una propuesta superadora, y considerando el nivel de aceptación de la experiencia, se propone, para futuros dictados, disponer de dos clases para trabajar el caso, a fin de lograr un mayor nivel de participación por parte de los alumnos, siendo lo ideal contar con una PC cada dos estudiantes.

5. REFERENCIAS

- RIPETTA, Osvaldo y QUADRO, Martín (2006): "Contabilidad y Normas Contables". 2011. FCE. UNC.
- FOWLER NEWTON, Enrique. Normas Internacionales de Información Financiera, Editorial La Ley, Bs. As.
- RT N° 16, Marco Conceptual de las Normas Contables Profesionales, FACPCE.
- RT N° 17 Normas Contables Profesionales: Desarrollo de Cuestiones de Aplicación General.

La metodología b-learning aplicada en la enseñanza de "Estadística I", una experiencia de cambio del entorno educativo virtual

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad.

Materia / Comisión de referencia: Estadística I, División Caro.

Ahumada, María Inés; Caro Norma Patricia ; Arias, Verónica

Ahumada.mi@gmail.com ; pacaro@eco.unc.edu.ar

RESÚMEN

En el año 2005 comenzamos a repensar la propuesta de enseñanza-aprendizaje con la abordábamos los contenidos de la materia Estadística I. Así iniciamos un camino de búsqueda de una metodología diferente a la tradicional, donde se aprovecharan mejor los recursos tecnológicos ya disponibles en la Facultad.

El objetivo del presente trabajo es recorrer, desde el año 2005 hasta el 2016, los cambios de nuestra propuesta pedagógica logrados mediante la diversificación de los recursos didácticos disponibles e incorporación adecuada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Se consideró el doble rol que ejerce el docente-tutor en un entorno virtual y como profesor tradicional frente al aula, también la gran cantidad de alumnos que conforman un curso, entre otros aspectos. Cada año pretendíamos alcanzar cierto equilibrio en la combinación de los elementos antes mencionados, de manera que la innovación metodológica realmente pudiera ser implementada y garantizara el aprendizaje de los contenidos del programa de la asignatura.

Los resultados en general fueron satisfactorios, sin embargo el último cambio en el que implementamos un entorno de aprendizaje virtual (Moodle) e incorporamos nuevas instancias de evaluación formativa, a priori están reflejado una mejora en los indicadores que venimos observando a través de estos años.

Palabras Clave: Moodle - TICs - B-Learning- Evaluación Formativa

1. CONTEXTO

La presente experiencia de enseñanza-aprendizaje se encuentra contextualizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro de los cursos de Estadística previstos en el ciclo Formación Básica Común del actual plan de estudios (Año 2009) se encuentra la asignatura Estadística I.

La Estadística es una de las disciplinas que toma los principales conceptos de álgebra elemental, lógica simbólica y cálculo diferencial e integral para utilizarlos en el desarrollo y producción de poderosas herramientas de análisis de datos, que podrán ser aplicadas al estudio metódico de problemas de los más diversos campos de la realidad. De estos últimos interesan particularmente los relacionados con la economía, la administración y la contabilidad. Así mismo, se apoya en elementos de informática, indispensables para el manejo de bases de datos.

El propósito de enseñar esta disciplina, a los futuros profesionales en ciencias económicas, es aportarles herramientas que les permitan elaborar información útil a partir de los datos disponibles en su campo profesional. Además, fortalecer su capacidad analítica aportando conocimiento sobre metodologías estadísticas apropiadas. La importancia de la Estadística se ha visto incrementada, debido a que en toda organización se generan datos que luego se transforman en información que alimenta a los sistemas de administración e impacta en la toma de decisiones.

La asignatura, con un régimen de cursado semestral, estructura sus contenidos mínimos en dos partes principales:

Primera Parte: Análisis descriptivo de datos.

Segunda parte: Probabilidad, variables aleatorias, modelos de probabilidad y distribu-

ciones en el muestreo.

En cuanto a la cantidad de estudiantes inscriptos para cursar la asignatura, en el período analizado, desde 2005 a 2006, fue de 231 alumnos en promedio por semestre, mientras los alumnos que registraron alguna actividad en el cursado, es decir "Alumnos con actuación" fue 193 en promedio. Estos últimos son los grupos de alumnos que quedaron bajo análisis.

1.1. CARACTERIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

El Blended Learning que, en un contexto de enseñanza virtual, se traduce como formación combinada o enseñanza mixta, se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye tanto formación no presencial como presencial. Tejeda (2001), considera que el método tiene tres grandes categorías: método magistral, trabajo autónomo y trabajo por grupos. En particular, para el dictado de Estadística I se consideró una combinación de las tres categorías. Por un lado, una parte del proceso es desarrollado por el docente con exposiciones en el aula tradicional, por otro, con tutoriales en el Aula Informática, intentando provocar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Por último a través el Trabajo Práctico Integral, cuando no, fueron tareas grupales, discusiones en foros, etc., así se pretendían fomentar los intercambios grupales y aplicar los conocimientos aprendidos. Se favorece entonces, el aprendizaje de los alumnos en su triple sentido: aprendizaje de competencias personales, de competencias de tipo funcional y de los contenidos.

Con el tiempo se volvió más relevante la selección y aplicación de las TICs, destacando que en los primeros años se trabajó intensamente en la elección del software estadístico, y en la elaboración de los materiales a entregar a los alumnos para emplearlo (Instructivos y bases de datos). Más tarde el equipo docente avanzó sobre la conformación del "Entorno Virtual" en el cual queríamos desplegar la propuesta de enseñanza y aprendizaje, explorando y aprovechando las herramientas que nos ofrecía la plataforma e-educativa: Noticias, Foros, Encuestas, autoevaluaciones, publicación de archivos, entre otras.

Finalmente en 2016 se conjugaron dos cambios importantes:

- Reemplazo de la plataforma del Entorno Virtual, migrando el Aula virtual a Moodle.
- Se incorporaron algunos cambios en las técnicas de evaluación, sostenidos en el enfoque de una adecuada evaluación formativa, acorde al contexto institucional en el que se desarrolla la asignatura y con el objetivo de incidir en una mejora del aprendizaje que pudiera ser tangible.

Las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de dichas experiencias evidencian una mejora en la motivación de los alumnos para participar en las actividades de evaluaciones que se propusieron y en principio también sobre rendimiento académico medido a partir de las notas de parciales y exámenes. Cabe aclarar que tales conclusiones son preliminares aún aceptado la existencia de otros múltiples factores no contemplados en los análisis cuantitativos que se presentan aquí con fines descriptivos y que se podrían incorporar a futuro para mejorar el estudio inferencial del impacto de la metodología sobre el aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para desarrollar el cursado de la asignatura, aplicando la metodología Blended-Learning ("Aprendizaje mixto", combinando la modalidad presencial con la virtual) y trabajando en el marco conceptual del uso de las TICs, cada año el equipo docente repasa las etapas que se proponen a continuación.

Etapas de la propuesta:

A. ETAPA DE DISEÑO

A.1 Evaluación interna:

La etapa de DISEÑO es revisada cada año. La "Evaluación Interna", requiere tener en cuenta en cuenta los resultados de años anteriores:

- Evaluar si han cambiado la tecnología e infraestructura disponibles en la facultad para apoyar el aprendizaje mixto. Dado que cada año van variando las herramientas tecnológicas.

cas disponibles en la facultad (Cantidad de PC disponibles en el Aula Informática, gabinetes; cañones para proyectar presentaciones en aulas; software disponible; etc.) Es necesario valorar estas herramientas y seleccionar las que resulten de utilidad para alcanzar los objetivos de lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

- Revisar cómo se está evaluando el impacto del programa de aprendizaje mixto. Implica ver si se pueden mejorar los indicadores que la cátedra utiliza para verificar los resultados, intentando cuantificar en la medida de lo posible el impacto de la metodología propuesta. Es importante analizar ese aspecto en la etapa de diseño, para definir cómo se recolectaran los datos para la evaluación del impacto.

A.2 Evaluación del público objetivo

Por otro lado al comienzo de cada semestre y a fin de ajustar la metodología propuesta, se evalúan las características del "Público Objetivo", es decir las características de los alumnos que está recibiendo la cátedra:

- Considerar el tamaño del grupo y la distribución de los recursos.
- Indagar sobre los conocimientos previos (en particular sobre uso de TICs)
- Valorar si los estudiantes se adaptarán a las tecnologías que se aplicarán: cada año se indaga mediante encuesta a los alumnos sobre experiencias previas y si han utilizado algún software para procesar estadísticamente un conjunto de datos.
- Es importante garantizar acceso de los alumnos a las tecnologías para que puedan participar con éxito en la propuesta.
- Se reflexiona acerca de cómo se motivará a los estudiantes para lograr que dediquen tiempo y participen en las actividades prácticas que les proponemos. Cada año las herramientas de motivación van cambiando, al principio la comunicación docente-alumno y alumno-alumno mediante Foros era fluida. Pero desde 2015 en adelante el uso de esa herramienta ha decrecido abruptamente por parte de los alumnos, coincidiendo con el intenso uso de Facebook y la aparición del Whatsapp.
- Se intenta mostrar información actualizada en la plataforma sobre el avance en el cursado de la materia.

A.3 Evaluación de contenidos

En esta instancia es importante verificar que en el marco de la metodología y actividades que se proponen se esté abarcando correctamente los contenidos previstos en el programa de Estadística I. Por otra parte, luego de participar en curso de Formación docente sobre herramientas para Evaluación, el análisis de los contenidos implicó también pensar sobre cómo se podía evaluar el aprendizaje de esos contenidos. En consecuencia planificamos incorporar cuatro instancias de evaluaciones individuales No obligatorias (Autoevaluaciones en Moodle) con recompensa de puntos que se suman al puntaje de los correspondientes parciales. Estas se pensaron también como herramientas para motivar al alumno a apropiarse de esos contenidos de manera paulatina el cursado de la materia y no "amontonados" antes de cada Parcial.

Asimismo el equipo docente aplicó las distintas etapas sugeridas para la elaboración de los parciales como instrumento de evaluación: "Preparación" - "Aplicación" - "Valoración" Y "Devolución".

B. ETAPA DE APLICACIÓN

La etapa de APLICACIÓN en la que se implementa la propuesta, respetando el calendario académico y ajustando las actividades al contenido del programa de la materia. Las fases que se destacan en ésta etapa son: Preparación - Introducción - Presentación de Tutoriales con contenidos y aplicaciones de Estadística Descriptiva - Ejercitación - Evaluación

Tabla 1: Detalle de algunas herramientas que acompañaron la propuesta por año:

| Año | Plataforma | Noticias / Comunicación unidireccional | Foros | Software | Trabajo Práctico Integración | Evaluación individual en la Facultad | Observaciones |
|------|-------------|--|-------|----------|------------------------------|--------------------------------------|--|
| 2005 | e-educativa | si | no | Excel | no | no | |
| 2006 | e-educativa | si | si | Excel | no | no | |
| 2007 | e-educativa | si | no | no | no | no | |
| 2008 | e-educativa | si | si | Excel | si | si | Eval. individual de 30 minutos |
| 2009 | e-educativa | si | si | R | si | no | Se corregía el script generado por el alumno |
| 2010 | e-educativa | si | si | R | no | no | En el TP se exigía procesamiento con R |
| 2011 | e-educativa | si | si | R | no | no | Se corregía el script generado por el alumno |
| 2012 | e-educativa | si | si | Infostat | si (Web quest) | no | Se recibían los trabajos por mail, no en el |
| 2013 | e-educativa | si | si | Infostat | si (Web quest) | no | Se recibían los trabajos por mail, no en el |
| 2014 | e-educativa | si | si | Infostat | no | no | Las autoevaluaciones se podían realizar desde cualquier PC. |
| 2015 | e-educativa | si | si | Infostat | no | no | Idem. También se solicitaron Tareas como búsqueda de videos. |
| 2016 | Moodle | si | si | Infostat | no | si | Primera experiencia con Recurso "actividad Cuestionario" de Moodle |

C. ESTAPA de VALORACIÓN DE RESULTADOS

Evaluación de los resultados en sentido amplio, tanto de los contenidos aprendidos como de la experiencia para concluir sobre si se alcanzaron los objetivos propuestos por el equipo docente y recopilar información útil para ajustar la propuesta metodológica para el año siguiente. Cobra relevancia la definición de indicadores.

3.RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, por año desde 2005, haciendo hincapié en sencillos indicadores cuantitativos.

Tabla 2: Indicadores de Regularidad por año.

| Año | Turno | Cant. Inscriptos | Cant. Con Actuación | Regular | Regular (% Alumnos con Actuación) | Libre | Libre (% Alumnos con Actuación) |
|------|-------|------------------|---------------------|---------|-----------------------------------|-------|---------------------------------|
| 2005 | Noche | 255 | 214 | 130 | 61% | 84 | 39% |
| 2006 | Noche | 256 | 192 | 113 | 59% | 79 | 41% |
| 2007 | Noche | 219 | 164 | 84 | 51% | 80 | 49% |
| 2008 | Noche | 211 | 170 | 87 | 51% | 83 | 49% |
| 2009 | Noche | 182 | 143 | 84 | 59% | 59 | 41% |
| 2010 | Noche | 169 | 135 | 82 | 61% | 53 | 39% |
| 2011 | Tarde | 242 | 207 | 133 | 64% | 74 | 36% |
| 2012 | Tarde | 213 | 176 | 107 | 61% | 69 | 39% |
| 2013 | Tarde | 220 | 187 | 103 | 55% | 84 | 45% |
| 2014 | Tarde | 294 | 253 | 159 | 63% | 94 | 37% |
| 2015 | Tarde | 245 | 222 | 148 | 67% | 74 | 33% |
| 2016 | Tarde | 270 | 243 | 174 | 72% | 69 | 28% |

Sobresale el alto porcentaje de alumnos que alcanzan la Regularidad de la asignatura, llegando por primera vez a superar el 70% sobre los alumnos con actuación.

Como variables indicadoras de rendimiento convencionales, se analizaron los promedios de las notas obtenidas por los alumnos con actuación, de los dos primeros parciales y los promedios de las Notas de los exámenes finales de la primera y segunda instancia en que cada alumno rindió.

Resultados:

Tabla 3: Notas promedios de Parciales y Exámenes finales por año.

| Año | | Parciales | | Exámenes Finales | |
|------|-----------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| | | Nota1 | Nota2 | Nota_ex1 | Nota_ex2 |
| 2005 | n | 129 | 126 | 92 | 9 |
| | Promedio | 6.21 | 4.25 | 4.15 | 4.11 |
| | E.E | 0.15 | 0.18 | 0.20 | 0.42 |
| 2006 | n | 113 | 107 | 79 | 14 |
| | Promedio | 5.51 | 4.13 | 4.75 | 3.93 |
| | E.E | 0.15 | 0.19 | 0.25 | 0.38 |
| 2007 | n | 83 | 80 | 69 | 4 |
| | Promedio | 5.48 | 4.44 | 5.35 | 3.25 |
| | E.E | 0.20 | 0.21 | 0.23 | 0.75 |
| 2008 | n | 87 | 80 | 61 | 9 |
| | Promedio | 5.68 | 5.09 | 5.15 | 4.11 |
| | E.E | 0.19 | 0.23 | 0.28 | 0.79 |
| 2009 | n | 84 | 77 | 70 | 6 |
| | Promedio | 7.07 | 3.66 | 5.10 | 3.50 |
| | E.E | 0.20 | 0.23 | 0.24 | 0.43 |
| 2010 | n | 82 | 81 | 60 | 4 |
| | Promedio | 6.80 | 5.27 | 5.38 | 5.00 |
| | E.E | 0.23 | 0.22 | 0.25 | 1.00 |
| 2011 | n | 133 | 131 | 116 | 11 |
| | Promedio | 6.97 | 5.03 | 5.88 | 4.91 |
| | E.E | 0.17 | 0.19 | 0.21 | 0.53 |
| 2012 | n | 107 | 101 | 88 | 9 |
| | Promedio | 5.68 | 5.11 | 4.93 | 5.56 |
| | E.E | 0.18 | 0.19 | 0.24 | 0.44 |
| 2013 | n | 103 | 102 | 83 | 7 |
| | Promedio | 5.75 | 5.18 | 5.71 | 3.57 |
| | E.E | 0.21 | 0.19 | 0.23 | 0.61 |
| 2014 | n | 158 | 158 | 147 | 49 |
| | Promedio | 6.14 | 5.29 | 4.80 | 4.67 |
| | E.E | 0.14 | 0.16 | 0.17 | 0.24 |
| 2015 | n | 147 | 146 | 142 | 42 |
| | Promedio | 5.61 | 5.22 | 5.42 | 4.67 |
| | E.E | 0.14 | 0.18 | 0.20 | 0.23 |
| 2016 | n | 169 | 170 | 157 | 47 |

Se destacan las notas promedio de los primeros parciales de los tres años en los cuales se trabajó con el "R", sin embargo fueron años que mostraron los más bajos porcentajes de alumnos que llegan a regularizar la asignatura.

A su vez en el año 2016 resaltamos que mejora notablemente la nota promedio del segundo parcial y se mantiene relativamente alto el promedio de nota del primero. Vale la pena preguntarse si esa diferencia es significativa y si de alguna manera inciden las instancia de Autoevaluaciones con recompensa realizadas en la Facultad. Por ello se profundiza el análisis cuantitativo de los resultados del año 2016 considerando la condición obtenida (eliminando alumnos sin actuación) se observa una relación de significativa entre la cantidad de evaluaciones que realiza el alumno (sin importar el puntaje que obtiene) y la condición de regularidad: "Promoción", "Regular" o "Libre".

Asimismo, es esperable y razonable pensar que los alumnos que realizan las Autoevaluaciones obtengan mejores notas en promedio, que aquellos que no participan en la activi-

dad. Sin embargo sería deseable encontrar tal diferencia significativa en las notas del examen final. El ANOVA refleja que aún en la instancia de la primera vez que se presenta a rendir el final (Nota Examen 1), la nota promedio de los alumnos que participan en tres o cuatro autoevaluaciones es significativamente mayor que las notas promedio de aquellos que no hacen la actividad o se prestan hasta en dos instancias.

Análisis de la varianza

| Condición final | Variable | N | R ² | R ² Aj | CV |
|-----------------|----------|-----|----------------|-------------------|-------|
| Nota Ex 1 | | 155 | 0.05 | 0.03 | 43.18 |

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

| F.V. | SC | gl | CM | F | p-valor |
|---------------|--------|-----|-------|------|---------|
| Modelo. | 34.95 | 2 | 17.47 | 3.72 | 0.0265 |
| Participacion | 34.95 | 2 | 17.47 | 3.72 | 0.0265 |
| Error | 713.99 | 152 | 4.70 | | |
| Total | 748.94 | 154 | | | |

Test:DGC Alfa=0.05 PCALT=0.8710

Error: 4.6973 gl: 152

Participacion Medias n E.E.

| | | | | |
|----------|------|----|------|---|
| hasta 2 | 4.37 | 43 | 0.33 | A |
| Ninguna | 4.83 | 36 | 0.36 | A |
| Más de 2 | 5.47 | 76 | 0.25 | B |

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

4.CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Zarzar Charur (1983) menciona "La función central y prioritaria del profesor no es "enseñar" sino propiciar el aprendizaje en sus alumnos", en este sentido es orientamos nuestras inquietudes sobre cómo mejorar continuamente nuestra propuesta de enseñanzas, basándonos en los recursos realmente disponibles (muchas veces escasos), potenciando el uso de las TICs para afrontar el desafío de individualizar el proceso de aprendizaje de cada alumno a pesar de la masividad. En este sentido estamos aprendiendo, descubriendo el potencial que tiene la plataforma Moodle para adaptar el Entorno virtual en el que queremos desarrollar nuestra propuesta. Hemos observado que tanto el uso del software para el análisis de datos, como el R, es relevante para mejorar el rendimiento en términos de notas, pero puede resultar un motivador de "abandono" por su complejidad. Por otra parte estamos confirmando que las herramientas de Evaluación implementadas promueven el estudio paulatino de los contenidos. Sabemos que nuestros alumnos cuentan con cierto tiempo dedicado al estudio y deben responder a demandas de otras materias que cursan paralelamente, de manera que estamos intencionalmente influyendo en sus "agenda de estudio" con el objetivo de guiar el mismo hacia mejores resultados.

No queremos dejar de mencionar las importantes limitaciones encontradas para realizar un adecuado análisis cuantitativo. Concluyendo que es de suma importancia definir con anticipación qué información se desea conservar para evaluar el impacto de una propuesta de enseñanza- aprendizaje, sistematizar la recolección de datos y conservar la estructura de las bases de datos para luego tener la posibilidad de analizar comparar la información.

5.REFERENCIAS

- BARBERA, E. (2008) Calidad de la enseñanza 2.0. en Red, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje. Obtenido el 12 de abril de 2017 en <http://www.um.es/ead/red/M7/>
- GUTIERREZ Ascencio, Fernando "Desafíos de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación como apoyo a las clases presenciales" LatinEduca 2005.
- PEREZ, F. Sánchez, N. Salán, D. López (2014). Análisis multifactorial de la aplicación de metodologías activas en la calidad docente. Obtenido el 2 de Mayo de 2016 en <http://aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=150&path%5B%5D=291>
- SALMERÓN-PEREZ, Honorio; Rodríguez Fernández, Sonia; Gutiérrez-Braojos, Calixto (2010) "Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual". Obtenido el 16 de Marzo de 2017 en <http://hdl.handle.net/10481/18396>
- ZARZA CHARUR. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de tra-

bajo".Revista Perfiles educativos N° 1 Abril/Junio UNAM, México 1983.

- ZABALA, Miguel Ángel "Competencias docentes del profesorado universitario" Cap. 2 y Anexo. Ed. Narcea SA de Ediciones, Madrid.

- ZABALA, Miguel Ángel "La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas" Cap 3. Ed. Narcea SA de Ediciones, Madrid 2002.

La clase invertida como estrategia de enseñanza aprendizaje en la presencialidad.

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad

Materia / Comisión de referencia: Seminario de Aplicación

Ricci, María Beatriz

mbricci@eco.unc.edu_

RESÚMEN

El presente trabajo surge de la labor realizada mediante la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje con el apoyo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en una comunidad de alumnos de la carrera de grado de la FCE UNC; más específicamente en la asignatura Seminario de Aplicación de la carrera de Licenciatura en Administración.

Se trata del relato de la experiencia lograda a través del uso de la clase invertida como modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad.

En el año 2013 (inicio de dictado de la asignatura) se diseñó un aula virtual bajo plataforma e-educativa como complemento del aula presencial, la que fue mejorándose en su nivel de interacción y sus contenidos en los años sucesivos, permitiendo a través de los recursos incluidos en ella y de derivar tareas de lectura, sistematización de información y escritura fuera del aula, aplicar este modelo.

Se considera que la experiencia que se relata en este trabajo ha sido un importante auxilio para la cátedra, pues el uso del aula invertida, ha generado un impacto positivo a nivel de comprensión, internalización, metacognición, en general, mejores resultados de aprendizaje.

Palabras clave: Plataforma E-educativa, Modelo Pedagógico, B-Learning, Estrategia de Enseñanza Aprendizaje, Clase Invertida.

1. CONTEXTO

El trabajo está basado en la metodología desarrollada en la asignatura Seminario de Aplicación, a partir del uso de un modelo mixto de educación, consistente en la presencialidad acompañada de la virtualidad mediante el empleo de la plataforma e-educativa.

La asignatura corresponde al quinto año segundo semestre de la carrera de Licenciatura en Administración. Se trata de una cátedra única que inicialmente, allá por el año 2013 tenía muy pocos alumnos (8 en total), los más avanzados en el plan de estudios actual (Plan 451); pero que con el pasar de los años se fue incrementando en base a una progresión geométrica, llegando en el año 2016 a 105 alumnos. El número puede parecer escaso, pero debido a la naturaleza de la asignatura resulta elevado.

En la materia se realizan clases teóricas y clases prácticas, en las primeras se desarrollan temas metodológicos, aspectos redaccionales y de estilo referidos a la construcción del Proyecto de Trabajo Final y el propio Trabajo Final. Por otra parte lo práctico es asumido por 3 docentes que cubren las especialidades de Recursos Humanos, Dirección General, Finanzas y Comercialización y realizan el seguimiento del Proyecto de Trabajo Final durante el cuatrimestre y la dirección del Trabajo Final a posteriori.

A lo largo de todo el semestre se elabora el Anteproyecto y el Proyecto de Trabajo Final. Con la aprobación del mismo y de dos parciales que generan un punto de corte en la mitad y al final de la asignatura (compuesta de 7 módulos), el alumno regulariza la materia; mientras que para aprobarla debe entregar el Trabajo Final completo, cuya extensión no puede superar las 30

páginas en su cuerpo y las 5 de anexos.

Aquello que hace a condiciones de la cátedra referidas a cursado, regularidad, aprobación, metodología, materiales y demás, se encuentra en el programa que está incluido en el material didáctico y también publicado en el aula virtual. En relación al material, como se admiten tres “modalidades” de trabajo final (trabajo de intervención profesional, método de caso, trabajo de investigación), se dificulta contar con material bibliográfico único que comprenda el total de los temas de la asignatura, motivo por el cual, en el aula virtual se han publicado diversos papers, documentos y libros como material de lectura y trabajo. El equipo de cátedra centraliza sus prácticos a partir de un material didáctico de apoyo de índole práctico, elaborado por éste, al que se le dio el perfil de una guía didáctica que a través de ejercicios de diversa índole, va llevando al alumno a lo largo de la construcción del Proyecto de Trabajo Final y establece la estructura del Trabajo Final.

La asignatura ya lleva su cuarto año de dictado y en pocos meses iniciará su quinto período, en el que se espera que el número de alumnos inscritos sea al menos un 20% superior al del año pasado. En este sentido, la clase invertida ha sido de ayuda para resolver parte de las limitaciones de recursos en general y puede serlo más en el futuro.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para la reflexión sobre lo hecho a los fines de relatar esta experiencia, se han tenido en cuenta algunas dimensiones tecnológicas como el uso del aula virtual, la búsqueda de papers y documentos en base de datos linkeadas en el aula, así como las herramientas tecnológicas usadas para construir sus Trabajos Finales (procesadores de texto, planillas de cálculo, etc), y otras relacionadas con las tareas realizadas fuera del aula presencial y virtual.

La clase invertida o flipped classroom se encuentra enmarcada dentro del modelo pedagógico “B - Learning” o Modelo Mixto y en este caso permitió apartarse del formato lineal de clase avanzando hacia una forma inversa de concebir dicho proceso encerrado en el aula presencial.

El aula invertida se ha aplicado, por un lado en base a los distintos recursos incluidos en el aula virtual para lo que resulta importante describir sus secciones y tópicos, y por el otro en base a algunas tareas realizadas fuera de ella y del aula presencial.

Existe una parte “General” del aula virtual que contiene las secciones Presentación, Temas, Noticias, Calendario, Evaluaciones, Encuestas, Calificaciones; la siguiente parte es denominada “Materiales” y contiene las secciones Archivos, Sitios; la siguiente parte es “Interacción” y contiene las secciones Foros, Wikis, FAQs, Chat, Contactos, Anuncios.

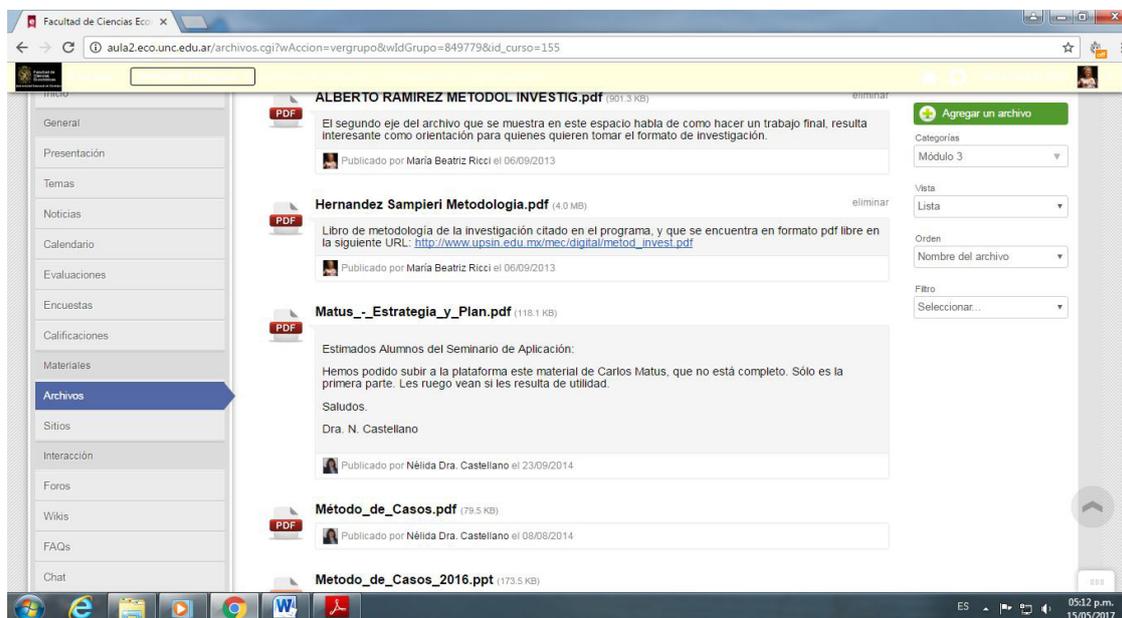
Una captura de pantalla podrá ilustrar lo anteriormente descrito:



En la aplicación del modelo han contribuido fundamentalmente las secciones "Archivos", "Sitios" y "Foros", las que serán descritas a continuación:

En la sección "Archivos" se han incorporado los documentos que sirven de texto de estudio para cada módulo de la asignatura, teniendo en cuenta que no es posible contar con un texto único que comprenda la totalidad de temas y con la óptica necesaria para cubrir las tres "modalidades" posibles de Trabajo Final: Trabajo de Intervención Profesional, Método de Caso, Trabajo de Investigación.

La siguiente captura de pantalla permite ver qué tipos de documentos se han publicado y son revisados por los alumnos:



La sección precedente fue organizada en módulos y los documentos publicados en cada uno responden al contenido que tienen en el programa, el cual cuenta con un orden lógico de progresividad relacionado con el proceso de diseño de Proyecto de Trabajo Final de grado bajo las modalidades enumeradas.

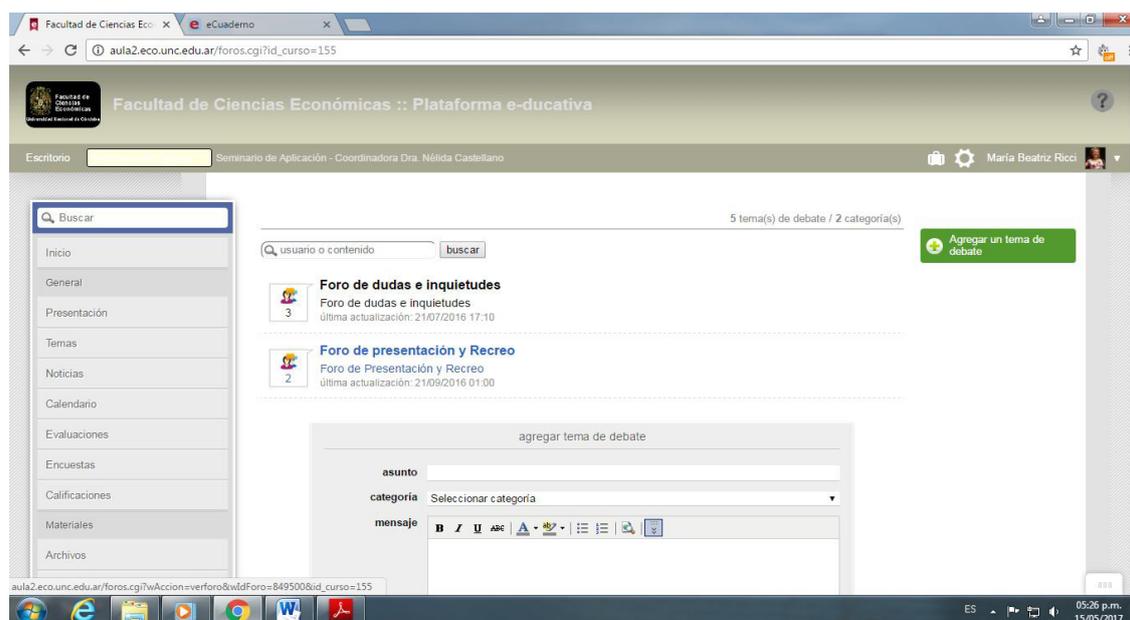
La sección "Sitios" también está organizada de acuerdo a los módulos de la asignatura y en cada uno de ellos se han linkeado al menos dos sitios relacionados con el tema del módulo. Es necesario destacar uno en particular publicado en el módulo 2. Se trata de un buscador de recursos para investigadores y alumnos que reúne distintos elementos, elaborado por el Profesor José Luis Orihuela de la Universidad de Navarra en España.

El recurso les permite tener los sitios linkeados en los que el alumno puede encontrar información seria, confiable y útil para sus proyectos de trabajo final y para el trabajo mismo, lo que no es poco considerando que no todo lo existente en Internet cuenta con revisión de referentes en la materia y el alumno en numerosos casos no está en condiciones de detectarlo, sufriendo el riesgo de usar material que pueda presentar errores conceptuales o de otra índole.

La sección "Foros" permite una buena interacción con el alumno y sobre todo es un auxilio a la tarea presencial y vía mail de evacuación de dudas que van surgiendo a cada momento, y que deben ser subsanadas para que pueda avanzar en el diseño de su Proyecto o en la ejecución del Trabajo Final. Dicha sección cuenta con foros de dudas pero también con foros de presentación y recreo que potencian la socialización. Esta herramienta les permite interactuar socialmente dentro de una comunidad virtual cerrada, en la que están seguros que solo ellos acceden y pueden hacer intercambios. Por otra parte el foro de presentación permite realizar una evaluación diagnóstica.

A continuación puede verse que existen tres foros de dudas, esto es así, pues dejamos los foros de años anteriores como forma de capitalización de dudas y explicaciones, excepto el primer año en el que no se abrió dado el número de alumnos (8) con el que se contaba, pues

podieron ser evacuadas personalmente y por mail.



Los alumnos, partiendo de la revisión del aula virtual, identifican dentro del contenido a trabajar, los recursos planteados para el mismo, por ejemplo al iniciar la asignatura ven el video de presentación, revisan los tópicos de la sección Presentación y descargan el cronograma de actividades y fechas, intervienen en el foro de presentación, y concurren a la clase en la que analizamos el programa y las condiciones así como el cronograma y posibles inconvenientes con las fechas y/o actividades propuestas.

Los dos primeros encuentros prácticos son generales y se abordan los tópicos entre todos, docentes y alumnos, éstos recurren a la lectura del material del módulo inicial correspondiente, para pasar a la sección sitios y revisar los sugeridos para ese módulo; si tienen dudas, las plantean en el aula presencial o en el foro de dudas.

La mecánica descrita precedentemente la implementamos durante las dos primeras clases, para luego pasar a transformar el aula en un espacio de asesoramiento de cada Proyecto de Trabajo Final, previa lectura del material correspondiente a ese módulo a través del material didáctico de apoyo en formato impreso, la realización de los ejercicios correspondientes y la lectura de los contenidos del aula virtual, pues la lectura y sistematización de información la hacen a partir de eso y de búsquedas adicionales propias del alumno, concurriendo al aula presencial solo para solidificar ideas y evacuar dudas que son más complicadas, pudiendo los docentes ir analizando los avances con un uso más eficiente del tiempo del aula presencial.

También los docentes llevan avances de los trabajos de los alumnos al hogar y son revisados para hacer un mejor uso del tiempo en el aula presencial con algunos alumnos / trabajos más complicados, con los que a veces se insume más tiempo en explicaciones. Cabe aclarar que el Trabajo Final, por reglamento, puede ser ejecutado en grupos de hasta tres alumnos.

Siempre se trata que los alumnos más avanzados puedan terminar el diseño del proyecto antes del final del cuatrimestre, para permitirles iniciar la ejecución del mismo lo antes posible y que puedan presentarse, aquellos que se encuentren en condiciones, en los turnos de noviembre diciembre.

3. RESULTADOS

Las estrategias implementadas permitieron, a lo largo del tiempo, mejorar la aplicación de recursos en las clases prácticas presenciales, también mejoró el nivel de comprensión y aprendizaje. Por otro lado, pese al aumento del número de alumnos, se pudo llegar con el Proyecto de Trabajo Final en todos los casos e inicio de Trabajo Final en algunos casos, con los tiempos del semestre, aún cuando en estos dos últimos años la matrícula fue mucho mayor. También permitió atenderlos de forma más personalizada, algo necesario dado que cada alumno /

grupo, elige un tema distinto y una determinada "modalidad". Fomentó el uso de las TIC, porque incluso en la propia aula traen sus notebook, netbook, tablets, celulares, etc con las cuales hacen búsquedas bibliográficas, de base de datos, y material que solucione dudas y permita avances en sus trabajos.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El empleo de la clase invertida como estrategia de enseñanza aprendizaje ha permitido mitigar inconvenientes derivados del número de trabajos finales que deben administrarse simultáneamente, sin embargo es solo una estrategia posible y no todos los alumnos la aplica, motivo por el cual se puede decir que aún falta camino por andar y curva de experiencia por generar.

Es muy importante comprender que no son las TIC fines en sí mismas, sino las que permiten a estudiantes y profesores realizar un mejor intercambio, acceso y procesamiento de la información obtenida a través de ellas.

Es necesario sensibilizar al alumnado y a la comunidad educativa respecto de esta estrategia, hacer comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación superior. Constituye un desafío docente orientado al uso de las tecnologías y una distribución de tareas y tiempos fuera del aula presencial, con un sentido pedagógico didáctico hacia la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo tal de lograr un mayor aprovechamiento de los espacios internos a ella, en los que se facilita y potencia la adquisición y práctica de conocimientos.

5. REFERENCIAS

- ARELLANO, N. M.; AGUIRRE, J. F.; ROSAS, M. V. (2015) "Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología". Área de Servicios - Dpto. de Informática FCFMyN - Universidad Nacional de San Luis. Versión obtenida el 11/05/17.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento_completo.pdf?sequence=1
- GARCÍA BARRERA, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa, 19. Versión obtenida el 11/05/17.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>
- GARCIA RANGEL, M.; QUIJADA-MONROY, V. DEL C. (2015) "El Aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes". Universidad Interamericana para el Desarrollo. Versión obtenida el 12/05/17. <http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/57.pdf>
- MARTINEZ LARA, A.; HERNANDO VELASCO, A. (2014) Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. Versión obtenida el 11/05/17.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1117.pdf
- OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2014) Aprendizaje Invertido. Reporte Edu Trends Octubre 2014. Versión obtenida el 08/05/17.
<http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/octubre14.pdf>

Transfiriendo el conocimiento al campo laboral

Eje temático: Estrategias de enseñanza.

Materia / Comisión de referencia: Administración de Recursos Humanos II.

Giménez, Miriam Mónica

mimogi@gmail.com

RESÚMEN

La pregunta que todos los docentes debemos hacernos es ¿Podrán nuestros alumnos transferir al campo laboral sus conocimientos? ¿Les habremos otorgado las competencias necesarias para hacerlos? ¿Serán capaces de resolver las situaciones que su desempeño laboral les exija? Desde el año 2013 me encuentro a cargo del dictado de Recursos Humanos II, cuyos ejes temáticos principales son los procesos de aprendizaje en las organizaciones, la capacitación y el desarrollo y el rol de los líderes en la formación del capital intelectual. La materia se dicta en el noveno semestre de la Licenciatura en Administración - orientación Recursos Humanos, es decir que los alumnos están muy próximos a su graduación. En estas últimas materias el interés de la mayoría es resolver el proceso de la transferencia de los conocimientos adquiridos a la realidad, aplicarlos. Durante el desarrollo de la carrera han tenido contacto con organizaciones realizando trabajos prácticos (Introducción a la Administración, Principios de Administración y otras), pero, básicamente esa aproximación ha representado un relevamiento de información, la presentación de la misma, un somero análisis para el cual han utilizado una guía proporcionada por los docentes y la conclusión en una solución inducida por los mismos. En el proceso de aprendizaje han recibido la tutela de los profesores, las instrucciones por escrito y, pocas veces, tuvieron que resolver situaciones por sí mismos apelando a sus conocimientos y elaborando sus propias guías de resolución. El objetivo que pretendo alcanzar en Recursos Humanos II es que la brecha que existe entre el conocimiento transmitido y la transferencia al campo laboral sea cada vez menor y, es por ello, que como requisito de regularidad y promoción de la materia, deben realizar un trabajo de campo donde las pautas las establecen los alumnos.

Palabras Clave: Formación - Transferencia - Trabajo de Campo.

1. CONTEXTO

A partir del inicio de la orientación por áreas (Marketing, Recursos Humanos, Financiera, Producción), me encuentro a cargo del dictado de Administración de Recursos Humanos II; materia que desde el año 2013 se dicta como obligatoria en el 9º semestre de la carrera de la Licenciatura en Administración para quienes deciden realizar la orientación en Recursos Humanos. Incluye en sus contenidos el desarrollo del proceso de aprendizaje en las Organizaciones, los procesos de formación y los programas de capacitación y desarrollo.

Desde el inicio del dictado se implementó el régimen de promoción directa y, como requisito para acceder a la misma, la aprobación de 3 parciales individuales que deben aprobar con 7 o más, la realización de un trabajo de campo que los alumnos realizan en grupo y la asistencia al 90% de las clases prácticas.

En el año 2013 la cantidad de alumnos inscriptos fue de 6; promocionaron los 6. En 2014 fueron 8, promocionaron los 8. En 2015 la cantidad de inscriptos fueron 16; promocionaron 12. En 2016 la cantidad de alumnos fue de 36 y promocionaron 29. En 2017 los inscriptos son 33.

Los alumnos de la Licenciatura en Administración no tienen posibilidad de realizar las

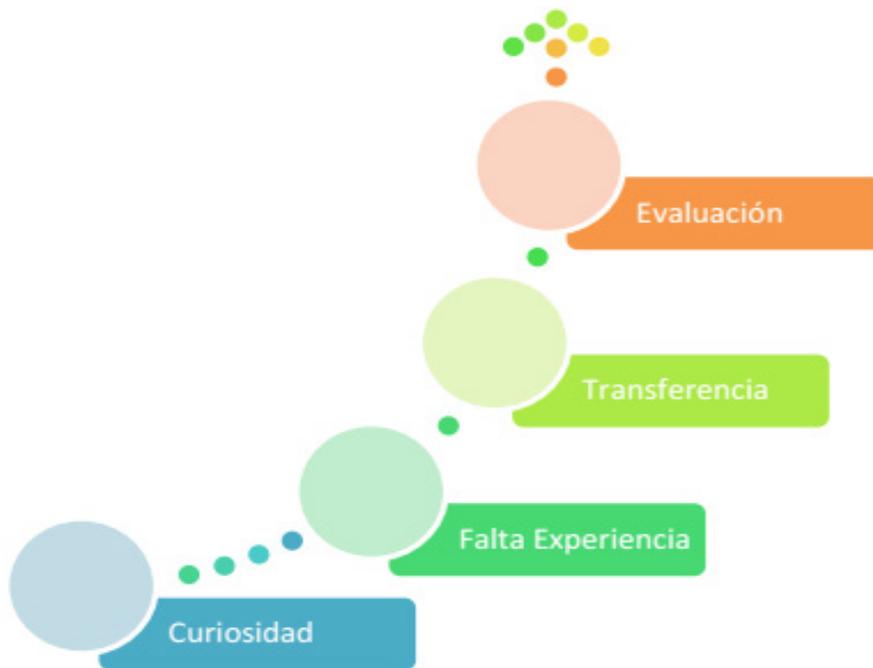
PPS, las que solo se encuentran reglamentadas para los estudiantes de la carrera de Contador.

1.1 La Motivación

Cuando mis cuasi licenciados llegan a la cátedra han tenido escaso contacto con las organizaciones y se encuentran a días de su egreso, la curiosidad que manifestaron los primeros alumnos por las experiencias que se relataban en los casos de las clases prácticas, me motivó a incluir el trabajo de campo como una herramienta que posibilitara a los alumnos realizar la transferencia de sus conocimientos a la realidad de las organizaciones.

En otras materias de la carrera ya habían tenido experiencias con algunos trabajos prácticos realizados fuera del ámbito universitario y, en general, estas prácticas incluyen una guía muy exacta del trabajo a realizar, pocas veces permiten la investigación o el desarrollo de temas fuera de los normados y, generalmente, son guiados por los profesores de prácticos en la resolución.

En otras materias de la carrera ya habían tenido experiencias con algunos trabajos prácticos realizados fuera del ámbito universitario y, en general, estas prácticas incluyen una guía muy exacta del trabajo a realizar, pocas veces permiten la investigación o el desarrollo de temas fuera de los normados y, generalmente, son guiados por los profesores de prácticos en la resolución.



El primer cuestionamiento que me hacía era: "Les enseño que el proceso de aprendizaje de la organización consiste en: Identificar el problema, Inventar la solución, Implementarlas y Analizar sus propios procesos. ¿Cómo pueden transferir esto a su futura vida laboral?. Cuando se trabaja en las clases prácticas es el profesor o tutor de prácticos quien identifica el problema, y si alguien opina diferente lo llevamos de la mano para que coincida al cierre de la clase con nuestra opinión; las soluciones siempre están estructuradas de acuerdo al problema; por lo tanto anulamos la Invención, la creatividad del alumno y lo cegamos para que no piense en otras opciones. Nos reunimos para ponernos de acuerdo en las respuestas y es muy poco probable que dejemos una puerta abierta para soluciones alternativas que no nacen de la cátedra. En muy raras ocasiones se habla de la implementar la solución, siempre hacemos un esbozo de ellas para los alumnos. Resulta, luego, imposible que el alumno pueda analizar sus procesos de aprendizaje. Utilizamos los modelos de aprendizaje Receptivos, en los que se aprende por la mera instrucción expositiva, comunicando los resultados finales; o bien los modelos Repetitivos, donde el alumno aprende de memoria y sin realizar ningún análisis; o los mod-

ellos Vicarios, donde se aprende por imitación y observación. En Recursos Humanos II la intención es utilizar los modelos Significativos de construcción en el aprendizaje individual con la intervención de un guía y, fundamentalmente, por Descubrimiento para construir el conocimiento en forma autónoma, fomentando la investigación y la búsqueda.



No existe en Administración proceso de transferencia de conocimientos sin la práctica en una organización. Las organizaciones son personas, las conducen personas y a diario tienen multiplicidad de vivencias que deben ser resueltas por los administradores.

¿Cómo pueden enfrentar estas situaciones y cómo pueden aplicar en la resolución de las mismas sus conocimientos si no les enseñamos a Innovar?

Nos encontramos gestionando personas, no fórmulas químicas que deben ser exactas, no es una ecuación de 2 o 3 grado con variables que tienen comportamientos exactos. No existe una App para gestionar personas y..... es eso lo que hacemos en nuestras aulas.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Soy tutora en las PPS, me parece una de las mejores experiencias que pueden hacer los alumnos antes de su egreso porque los pone en el campo de batalla. Aprender cómo "se hace la liquidación de un sueldo" en la realidad, dónde busco la información que me falta, "cómo liquido el IVA", cómo analizo un comprobante, cómo gestiono un turno por internet, es el proceso de aprendizaje más efectivo que realizan nuestros alumnos antes de su egreso. Las PPS deberían ser obligatorias o cualquier otro programa que lleve a los estudiantes a pasar un período por una organización porque hay muchos que si aún no trabajan, pierden oportunidades porque no pueden desarrollar competencias y habilidades en el campo. Por ello me sorprendí cuando los alumnos de la Licenciatura en Administración me decían que no tenían opción para realizar las prácticas en las Organizaciones. Como todos los que ya llevamos algunos años en estas tareas, primero pregunté y luego que me informaron que no estaban previstas en la reglamentación, pensé que tenía que hacer algo para disminuir la brecha entre lo que les enseñamos y la aplicación del conocimiento en la vida laboral.

Es muy, muy difícil poner a los alumnos que serán nuestros colegas en breve, a estudiar esto del aprendizaje, las teorías, la organización que aprende. Las caras son las de "Dale,

quiero saber cómo apruebo y ya” o “Y esto para que me sirve”. Las caras cambian a la curiosidad cuando comenzamos a trabajar con los casos y éstos son conocidos: “Uy esto es interesante” y entonces pasamos a una sección en las clases prácticas que se llama “Vivencias”, donde los alumnos deben buscar experiencias vinculadas al tema que se trabaja en clase, experiencias contadas por los protagonistas y, lo mejor que nos pasa es cuando los protagonistas son ellos mismos. Esto pasó el primer año. La experiencia enriqueció a todos por lo que sigue en nuestras clases prácticas.

Con las Vivencias no llegábamos aún a la realidad, ahí se implementó el 2 año el trabajo de campo. Este consiste en que los alumnos, en grupos de 3 a 5 integrantes, buscan una organización cualquiera, puede ser la misma en la que trabajan ellos o algún conocido, y sobre esa organización trabajan todo el cuatrimestre relevando: Oferta educativa (Unidad 1 y 2), responsables de los procesos de instrucción (Unidad 2 y 3), relevamiento de necesidades de capacitación (Unidad 3), análisis y diseño de un programa de formación (unidades 4 a 13).

Estas indicaciones son todas las que reciben los alumnos, no hay una guía, no hay un cuestionario, no hay un formato, no hay un tipo de organización determinada, no hay nada más que esos cuatro apartados para realizar el trabajo. Ellos se organizan, deciden que herramientas de relevamiento utilizan, van y van y van hasta que obtienen todas las respuestas. Y van, van y van porque se ven motivados por lo que observan, por descubrir que lo que hablamos en clase SI pasa en las organizaciones. Investigan herramientas, pueden usar las que quieran, algunas ni siquiera están en el programa pero son válidas.

En los prácticos siempre hay un espacio para la consulta del avance de los casos, las discusiones son públicas porque, en mi opinión, refuerza el aprendizaje. Los trabajos se discuten en forma generalizada en 3 instancias: luego del relevamiento del proceso de aprendizaje de la organización y sus integrantes, luego del relevamiento de las necesidades de capacitación y al realizarse el diseño. Al final presentan el trabajo completo y lo exponen ante la clase, antes de ello deben entregarlo a la organización y, si recibieron una devolución, compartirla en clase.

3- RESULTADOS

Lo primero que notamos con la implementación de las Vivencias primero y los trabajos de campo después, es que se modifica el léxico de los alumnos. Comienzan a utilizar más frecuentemente el vocabulario técnico, y, en general, mejoran su proceso de comunicación oral y escrito.

El proceso de aprendizaje lleva a los alumnos a ser más pragmáticos en la resolución de los casos, a ser teóricos en justificación al efectuar transferencia de los conocimientos, activos en la búsqueda de información sobre antecedentes intra y extra organizacionales y a ser reflexivos sobre las experiencias propias y las de sus compañeros. En diversas oportunidades las guías para el trabajo surgen en las discusiones de la visión de un compañero de otro equipo.

El trabajo de campo los obliga a interiorizarse en los aspectos teóricos de los temas, esto se ve en los parciales. En todos estos años sólo hubieron 2 aplazos, las consignas en los parciales siempre incluyen la posibilidad de la respuesta a través de un ejemplo y su fundamentación teórica, este proceso refuerza la transferencia y la integración de los conocimientos.

Los alumnos desarrollan nuevas competencias que serán fundamentales para su vida laboral: Análisis, Manejo de prioridades, Negociación, Resolución de problemas, Tolerancia al fracaso, Liderazgo, Comunicación, Planificación y organización de tareas, etc.

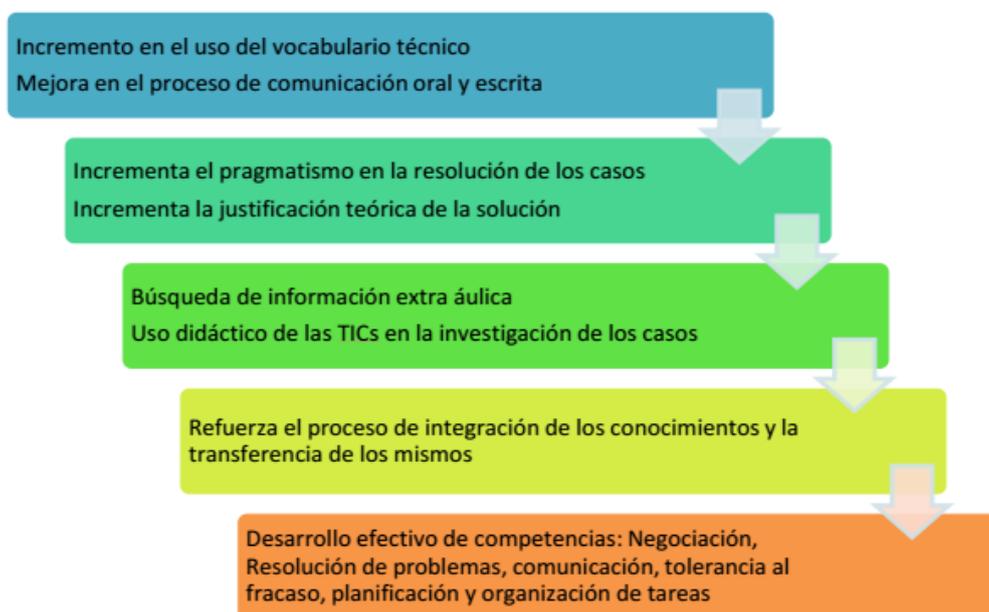
Se producen en las clases prácticas procesos asimilables a las Tutorías inversas, aplicamos en ellas las nuevas modalidades de los programas Mentoring: los profesores (Senior) aprendemos de nuestros alumnos (Junior) manejo de algunos programas, apps, reforzando la concepción acerca de que el proceso de aprendizaje es una vía con dos sentidos de circulación. De la discusión y la búsqueda de soluciones todos aprendemos.

Para mejorar los procesos de comunicación y, debido a que aún no contamos con un aula virtual, los grupos nombran un coordinador de equipo y este coordinador se comunica con los docentes vía mail o wsp. Independientemente de ello cualquier alumno puede comunicarse vía

mail con su profesor.

Cada año asisten alumnos extranjeros a la clase, que en muchos casos realizan sus trabajos en organizaciones de sus países de origen, realizan entrevistas on line, mantienen chats con empleados de empresas extranjeras y con responsables de recursos humanos, utilizando las nuevas tecnologías de comunicación. Estos procesos posibilitan a los alumnos extranjeros transferir a las organizaciones de sus países los conocimientos adquiridos en nuestra facultad y, por otro lado, enriquecen el proceso de aprendizaje al fortalecer la concepción de universalidad de los principios básicos de la Administración y los procesos de formación y desarrollo. Los contenidos del programa y la modalidad de trabajo les han reportado créditos que los han habilitado para trabajar en sus países de origen; por lo que periódicamente recibimos mails de agradecimiento.

3. RESULTADOS



4- CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En Administración de Recursos Humanos II tenemos una ventaja enorme: el número de alumnos. Esta ventaja nos permite usufructuar las oportunidades para utilizar herramientas cuyo uso masivo es complejo (Más de 1500 alumnos en Introducción a la administración). No obstante ello, en las cátedras masivas se dispone de Aulas Virtuales y, lamentablemente, éstas no se han utilizado aún en todo su potencial. Trabajar sobre el diseño y contenidos de las mismas puede acercarnos a mejorar los procesos de aprendizajes incorporando herramientas más cercanas a la investigación y fomentar la interactividad y creatividad entre los participantes de los procesos.

Sería óptimo que todas las materias y cada cátedra tuvieran un aula virtual, sería óptimo trabajar en el desarrollo de materiales evaluativos on line pero mucho mejor que todo ello, sería óptimo que la currícula de los futuros egresados contemple, además de las PPS, la posibilidad de incorporar los trabajos de campo como una forma de anclar los conocimientos y permitir a lo futuros egresados navegar en aguas un poco más calmas que los tifones que encuentran muchos al incorporarse al mercado laboral.

5- REFERENCIAS

- GIMÉNEZ, Miriam Mónica (2013): "Los procesos de virtualización en las Organizaciones: La Formación", Artesignia, Buenos Aires, <http://www.aset.org.ar/2013/index.html>
- GIMÉNEZ, Miriam Mónica (2015): "La formación en las aulas virtuales universitarias y los procesos de inserción laboral. La experiencia de las PPS en Ciencias Económicas", Artesignia, Buenos Aires, <http://www.aset.org.ar/2015/aset.htm>
- Giménez, Miriam Mónica (2015): Nuevo paradigma: La gestión del conocimiento en as Organizaciones, IV Congreso de la Administración del centro de la República, Villa María, Córdoba.
- MAGER, Robert (2001): "Lo que todo directivo debería saber sobre información". Ediciones Granica SA, Barcelona
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1997): Creating Knowledge in Practice. (en Campbell, A. & Sommers Luchs, K.: Core Competency Based Strategy, Boston MA, International Thomson Business Press.
<https://www.psicooactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-de-jean-piaget-ideas-principales/>

Portafolio didáctico sobre aplicación del modelo estratégico de educación comunicativa en modalidad mixta para una división de la materia Estadística I.

Eje temático: Estrategias de Enseñanza.

Materia / Comisión de referencia: Estadística I, División Casini.

Casini, Rosanna Beatriz ; Rosales, Julio ; Infante, Roberto Adrián.
rcasini1@gmail.com, rosju77@yahoo.com.ar, rainfant@hotmail.com

RESÚMEN

El rol del docente en modelos educativos con importante utilización de TIC, se orienta a proponer ideas y métodos colaborativos virtuales, enriqueciendo permanentemente el debate, generando y poniendo a disposición materiales para consulta y estudio, a través de las redes, con el fin de lograr mediante el aprovechamiento de los recursos disponibles, el aprendizaje significativo necesario y acorde a la sociedad del conocimiento actual.

En este trabajo se detalla una propuesta metodológica b_learning para el dictado de la materia Estadística I, en las unidades de estadística descriptiva, del ciclo básico de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

En este sentido se centrará en la presentación de un portafolio de materiales didácticos sincronizados basado en el modelo estratégico de educación comunicativa para enseñanza mixta como resultado de la retroalimentación proveniente de experiencias previas, y evaluaciones realizadas mediante encuestas estructuradas en relación al tema.

Palabras clave: modelo estratégico de educación comunicativa, enseñanza de estadística, b-learning

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios introducidos por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC), tienen un efecto directo sobre los métodos de enseñanza tradicionales. La utilización de las TIC en apoyo al aprendizaje supone una serie de implicaciones, enfoques, y modalidades que tienen como fin mejorar el proceso de enseñanza contribuyendo al desarrollo de competencias tales como autoaprendizaje, comunicación, y manejo de información, [1], sin embargo, como menciona Wadi Haddad: "la tecnología no es una actividad educativa: es un instrumento, un medio para alcanzar un fin". [2]

Estas transformaciones están siendo progresivamente incorporadas a la enseñanza universitaria, que debe asumir el reto de formar individuos preparados para desarrollar de forma eficiente su actividad en el ámbito de la nueva sociedad de la información y el conocimiento.

Como docentes universitarios, nuestra meta es la formación permanente de los alumnos, desde un proceso activo de construcción del conocimiento, para lo cual es necesario experimentar nuevas estrategias metodológicas.

Al respecto, a través de diversos estudios se ha podido comprobar que el modelo mixto de enseñanza es determinante en la construcción del aprendizaje significativo [3] [4], lo que representa un interés por conocer lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidades no convencionales, principalmente en la mixta o también denominada b-learning que de acuerdo a Alemany [5] es la combinación de las tecnologías de uso presencial (físicas) y no presencial (virtuales) con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje.

En este sentido este trabajo innovará en la elaboración de un portafolio didáctico sincronizado, basado en el modelo estratégico de educación comunicativa para entornos mixtos para ser aplicado en la materia Estadística, en relación a los temas de estadística descriptiva prestando

especial atención a tres tipos de herramientas: la realización de prácticas con soporte informático para el desarrollo de actividades de aplicación, la utilización de Internet como soporte docente mediante el uso de plataforma educativa (aula virtual) y la utilización de software e Internet como complemento docente.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio está vinculado a un proyecto de cátedra, cuyo objetivo principal es la creación de un portafolio didáctico, para la enseñanza de estadística en nivel superior con el fin de generar un recurso digital abierto.

La materia forma parte del ciclo básico de las carreras de Contador, Administración y Economía que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de un nuevo plan de estudios. [6]. El dictado se hace a través de seis divisiones de la cátedra cada una de ellas con aproximadamente trescientos alumnos inscriptos por año.

La tendencia marca un alumnado con formación en tecnología, con un uso importante de internet mediante los medios de comunicación virtuales, lo cual propicia la aplicación de metodología mixta.

La Facultad cuenta con servicio de plataforma educativa y medios tecnológicos instalados en aulas virtuales, los módulos de plataforma son: presentación, archivos, foros, debates, auto-evaluaciones, calendario, encuesta, y contactos.

La idea de incorporar las TIC en enseñanza se viene desarrollando desde hace varios años, de hecho que la materia a que hacemos referencia se dicta a distancia desde el año 2005 y paralelamente en forma presencial. No obstante, la existencia de materiales y métodos diferentes no contribuye demasiado a mejorar el proceso de enseñanza, por el contrario, la permanente actualización y adaptación al medio que requiere el método, provoca en algunas situaciones la obsolescencia de los materiales.

Es este sentido se considera pertinente la aplicación del método b_learning para la enseñanza de la materia estadística de las carreras mencionadas, unificando metodología, materiales y métodos, que a su vez estén sujetos a permanente revisión y actualización mediante las evaluaciones realizadas por encuestas y entrevistas de percepción, en un proceso de retroalimentación. Trabajos anteriores dan cuenta de la elaboración de materiales y evaluación del método mediante encuestas a los alumnos [7], lo que posibilitó la reestructuración y ordenación de la propuesta para diagramar un portafolio didáctico.

3. PROPUESTA

La propuesta se refiere principalmente a la aplicación de un modelo de enseñanza mixta (MEEC: Modelo Estratégico de Educación Comunicativa) mediante la elaboración de un portafolio didáctico como estructura organizativa en la diagramación e implementación de materiales que se incorporan en el aula virtual. Los materiales que abarca el portafolio son: guía de estudio, síntesis en diapositivas llamadas en este trabajo guía de aprendizaje, foros y debates de participación, cuestionarios sobre reflexión de conocimientos previos, diagrama de atención de consultas vía correo electrónico y presencial, instructivo y actividades con utilización de software para el procesamiento de base de datos, y diagramación de instancias de resolución presencial de actividades integradoras en lo que se llama puesta en común de las actividades del aula virtual. Las autoevaluaciones y evaluaciones se basan en todo el material elaborado, y las clases presenciales se transforman en guía de aprendizaje.

En la descripción de la propuesta se destaca la importancia de la comunicación (interacción programada entre agentes y entorno educativo) y la cognición (construcción de conocimientos), que atraviesan transversalmente la actividad de aprendizaje mediante un modelo estratégico de educación comunicativa para entornos de enseñanza mixta [8], que abarca todos los componentes que intervienen secuencialmente en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se organiza en cuatro dimensiones: 1. Estructura de los ambientes presencial y tecnológico; 2. Contenidos y materiales; 3. Diseño de experiencias educativas y 4. Fomento de estrategias de

evaluación, base sobre la que se construye el portafolio didáctico de la materia estadística en los temas de estadística descriptiva. La siguiente figura muestra las bases del modelo MEEC.



Fig. 2. Modelo Estratégico de Educación Comunicativa para Entornos de Enseñanza Mixta. (MEEC)

3.1 Portafolio didáctico de estadística descriptiva como aplicación del MEEC.

Basados en las dimensiones para la creación de programas de aprendizaje mixto, y utilizando los resultados de experiencias previas, en un sistema de retroalimentación se presenta un portafolio didáctico sincronizado cuyos componentes se detallan a continuación:

i. Estructura de los ambientes presencial y tecnológico La materia se desarrolla mediante dos clases semanales de una hora y media de duración y una clase práctica de dos horas, se cuenta con plataforma educativa virtual, y un equipo docente formado por: profesores a cargo, asistentes y adscriptos. El objetivo principal radica en planificar la metodología de enseñanza que permita, en el contexto descrito, aprovechar los recursos disponibles y lograr un aprendizaje significativo sin dejar afuera la pretensión de desarrollar competencias tales como habilidades en el uso de tecnología, autoaprendizaje y pensamiento crítico. [9]

El portafolio se inicia con el proyecto de cátedra, las especificaciones horarias previamente pactadas del grupo de trabajo en las instancias presencial y virtual, el programa de la materia, mapa conceptual y el calendario de actividades todo incorporado en una carpeta de plataforma bajo la denominación de proyecto dentro del módulo presentación en aula virtual. (Plataforma educativa). [10]

Luego por cada unidad de programa, se incorpora al aula virtual los siguientes materiales y contenidos: Objetivos del aprendizaje y descripción del método en la unidad, guía de estudio para conceptos teóricos, guía de aprendizaje con diapositivas y guía de actividades prácticas, foros, debates, cuestionarios, actividades de aplicación de software para base de datos y autoevaluaciones.

La secuencia de trabajo es: contextualización del tema en el mapa conceptual, desarrollo de algunos conceptos mediante actividades de aplicación utilizando cañón (instancia presencial), simultáneamente, en plataforma se incorpora sobre el tema tratado, foros, debates y cuestionarios, (instancia virtual en horarios pactados), actividades inherentes al tema, (instancia virtual), puesta en común (presencial), autoevaluación (instancia virtual con revisión presencial) y por último devolución áulica de respuestas y errores más frecuentes.

Los tiempos en el modelo propuesto para instancia presencial y virtual, se asignan en porcentajes iguales (50%), para cada modalidad.

ii. Contenidos y materiales En esta dimensión solo se describen los medios textuales que se incorporan al aula virtual para cada unidad temática y que forman el portafolio didáctico de la materia, establecidos en el orden secuencial en que se desarrollan y utilizan conforme se detalló en el ítem i. En relación a la construcción de los materiales que forman el portafolio, se basa en la aplicación de teorías de aprendizaje recomendadas para enseñanza con utilización de red, tales como la teoría cognitiva y constructivista [11], caracterizados por la diversificación de actividades sincronizadas en donde el alumno cuenta con medios para construir sus propios conocimientos abarcando desde la simple explicación inicial de un tema

hasta la compleja aplicación del mismo en un caso.

iii. Diseño de las experiencias educativas. La idea de establecer un nexo entre contenidos y materiales es necesaria y fundamental para sincronizar el método, en tabla 1 se presenta un esquema del proceso, teniendo en cuenta los contenidos de la unidad temática: estadística descriptiva en el programa de la materia, los materiales y las experiencias educativas que se prevé para este proyecto.

Tabla 1. Descripción de contenidos, materiales y diseño de experiencias educativas. MEEC

| <i>Contenidos</i> | <i>Materiales</i> | <i>Diseño de experiencias educativas</i> |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . Estadística en el método científico, definición de objetivos y variables . Organización y presentación de información . Mediciones estadísticas de las variables | Guía de estudio Guía de aprendizaje Actividades de activación del conocimiento previo. Foros, debates y cuestionarios. Planteamiento de situaciones con utilización de software o datos procesados. Indagación. Actividad sobre base de datos para puesta en común. Cuestionario de aprendizaje significativo. Autoevaluación | Actividades individuales de aprendizaje significativo. (presencial y virtual) Actividades grupales de manejo de software (Presencial) Intercambio de ideas con docentes. Foros y Debates Aclaración de dudas. (Virtual) Consultas presencial y virtual, Puesta en común de actividades áulicas. (presencial) Autoevaluación. (virtual) Proceso de retroalimentación posterior a autoevaluación. (presencial y virtual) |

iv. Fomento de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación. La comunicación de metas u objetivos sobre cada unidad temática se constituye en una contribución fundamental para establecer estrategias de aprendizaje y fomentar en el estudiante autonomía.

Para el logro de los objetivos de cada unidad temática, la estrategia de aprendizaje implica: a. La reflexión de contenidos mediante intercambio de opiniones. b. La realización de actividades individuales que permitan interactuar con sus pares y docentes. c. El desarrollo de actividades con carácter integrador, tendiente a la elaboración de un objeto final basado no solo en los resultados sino en el análisis interpretativo.

4. REFLEXIÓN SISTÉMICA. INDAGACIONES SOBRE PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DEL MODELO

A partir de investigaciones inherentes a la aplicación de métodos de enseñanza con utilización de TIC [12], se diseñó una encuesta estructurada de evaluación del método mixto, para captar la percepción de los estudiantes en relación a la aplicación de medios tecnológicos en la materia estadística, utilizando para ello análisis estadístico, como soporte de metodología cuantitativa. La encuesta evalúa cuatro aspectos: a. Uso de internet, b. Uso de plataforma educativa, c. Uso de software, d. Comunicación docente alumno.

De los múltiples ítems que incluye la encuesta, los resultados se centran principalmente en la valoración que hace el estudiante de la utilización del aula virtual en el proceso de aprendizaje, los estudios realizados en el curso 2013, a modo de ejemplo, permitieron destacar la valoración que los alumnos hacen sobre el uso de plataforma como material de apoyo, alcanzando un promedio de 7.69, en un rango de 0 a 10, lo que parece ser concordante con los objetivos del método mixto de enseñanza aprendizaje. [13]

No obstante, nuestro anhelo es que el promedio de la valoración sea superior y que además encuentren en este método un medio para el autoaprendizaje y como herramienta de autoevaluación.

En este sentido, se hacen ajustes permanentes tanto en lo que concierne a actualización de materiales como planificación y sincronización de actividades, logrando paulatinamente la in-

corporación de los alumnos al método, como así también el compromiso y adaptación del equipo docente

5. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

El portafolio didáctico confeccionado por el equipo docente en su última versión tal cual fue presentado en el presente trabajo es un proyecto que se está aplicando al curso de estadística desde el año 2014 en el contexto mencionado, los resultados alcanzados se analizan y utilizan en el proceso de retroalimentación para mejorar la propuesta año tras año.

Las dificultades que surgen de su aplicación tienen mucho que ver con la masividad de alumnos que intervienen año a año en el dictado, no obstante se detectan logros y paulatinamente los alumnos se comprometen con el método, participando con mayor frecuencia, y mayor dedicación.

Las acciones futuras del equipo apuntan a implementar este material metodológico como recurso abierto y lograr la aplicación del método b_learning en todas las divisiones de la materia, sustituyendo las modalidades exclusivamente, a distancia y presencial.

Por último en lo concerniente al modelo de enseñanza propuesto se pretende mejorar su performance mediante la consideración de los siguientes aspectos: a. Enfocar la actuación a la práctica o aplicación (profesional) y no al contenido. b. Mejorar la relevancia de lo que se aprende. c. Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas. d. Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo. e. Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas favoreciendo la autonomía de los individuos. f. Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

6. REFERENCIAS

1. Yaniz, C. "Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía". DIDAC. Universidad Iberoamericana. Vol 49, ISBN 185 - 3872. 4-9. (2007).
2. Haddad, Wadi D. "Educación para Todos en la era de la globalización: el papel de la tecnología de la información." En De Moura Castro, Claudio (Ed.) La educación en la era de la información. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC. (1998).
3. Carranza, M. d.; "Formación docente en un modelo mixto de aprendizaje en el Centro Universitario de Los Altos". Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales. 148.202.167.123/ publicaciones/ browse? type=dateissued
4. Islas, C.; "Experiencia de uso de las TIC en la actividad docente en una modalidad mixta en CUALtos". Prieto, M., Cano D., Centurión, H., Aguilar R., Diseño y evaluación de contenidos digitales para la educación. Editorial Instituto Tecnológico Superior de Motul, pp. 25-33. (2011).
5. Alemany, D.; "Blended learning: modelo virtual - presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos" I Congreso Internacional Escuela y TIC, IV Forum Novadores. Más allá del Software Libre. (2007).
6. Plan de Estudios de la carrera de Contador Público [Aprobado por Ordenanza N° 448/07 Honorable Consejo Directivo]. Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Administración [Aprobado por Ordenanza N° 451/07 Honorable Consejo Directivo]. Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Economía [Aprobado por Ordenanza N° 452/07 Honorable Consejo Directivo]. En Portal Facultad de Ciencias Económicas .UNC. Carreras de Grado. <http://portal.eco.unc.edu.ar>.
7. Casini R, et all, "Método b-learning en la enseñanza de estadística. Un estudio empírico basado en la evaluación de una propuesta metodológica". Actas de congreso CLATSE 2012. (2012).
8. Peñaloza Castro Eduardo "Modelo Estratégico de Comunicación Educativa para Entornos Mixtos de Aprendizaje: Estudio Piloto". Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación. Nro. 37 Diciembre 2010. Pp 43 - 55. (2010)
9. Yaniz, C. Villardón, L. "Planificar desde competencias para promover el aprendizaje". Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12. (2006).
10. Plataforma educativa. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba.

©1998-2014 e-ducativa Educación Virtual S.A. v7.07.01 <http://e-economicas.eco.unc.edu.ar>.

11. Alvarez, O. "La enseñanza virtual en la educación superior". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Copyright: ICFES 2002 Serie Calidad de la Educación Superior. 1a Edición.(2002)
12. Cabero Almenara J. Lopez Meneses E. ".Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red". Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación. Nro. 34 Enero 2009. Pp 13 - 30. (2009).
13. Casini R, et all, "Utilización de Medios Virtuales en la Enseñanza de Estadística, una aplicación en cátedras masivas a través de metodología b learning".XLI Coloquio Argentino de Estadística. Mendoza Argentina. (2013)

Actividad de aprendizaje activo en el aula

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Sistemas y Procedimientos Administrativos

Russo, Paulo S. ; Sánchez, Pablo S.

paulorusso@gmail.com ; pabsesa@gmail.com

RESÚMEN

En la asignatura Sistemas y Procedimientos Administrativos, correspondiente al Ciclo de Especialización de la Licenciatura en Administración, se aborda, desde la perspectiva del pensamiento sistémico, la realidad interna de las organizaciones a partir de sus sistemas componentes. Para ello, se utilizan conocimientos ya aprendidos por los alumnos en asignaturas precedentes, que resultan fundamentales para el correcto aprendizaje y aplicación práctica de los contenidos propios de la asignatura.

La actividad de aprendizaje activo que se describe consistió en un juego para repasar contenidos de asignaturas previas, integrando a los alumnos en equipos de trabajo, que se mantendrían a lo largo del cursado para la realización de distintas actividades de campo.

Los resultados obtenidos fueron los esperados, aún con las dificultades propias de la aplicación de una nueva actividad, consolidando un estilo de enseñanza que desde la Cátedra se viene proponiendo, esto es, mejorar la interacción entre docentes y alumnos, y de ellos entre sí, a fin de que a través de la misma se logren aprendizajes significativos.

Palabras Clave: Juego Grupal, Sistema, Organización, Pensamiento Sistémico.

1. CONTEXTO

La materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) pertenece al primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración (7^{mo} semestre). En el año 2017 tiene 197 inscriptos en total y la cátedra es única, por lo tanto, esta experiencia se aplicó a todas las comisiones del mismo modo.

1.1. Estructuración de la materia

La materia ha sido estructurada en tres Módulos:

- El primero consta de un capítulo que permite introducir los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico como herramienta de investigación.
- El segundo Módulo consta de cuatro capítulos para recorrer la Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.
- El tercer Módulo se conforma de cuatro capítulos que trabajan sobre el contenido conceptual del Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos Administrativos e Información.

1.2. Plan de integración con otras asignaturas

La materia se vincula en forma directa con Diseño de Organizaciones, dictada en el 6^o semestre de la carrera. Con esta asignatura se trabaja en conjunto para lograr una adecuada interrelación y secuencia de los temas a desarrollar, evitando las superposiciones y asegurando la profundización e integración de los conceptos.

En Sistemas y Procedimientos Administrativos se integran los contenidos que el alumno ha incorporado previamente en sucesivas materias del área de administración: con Introducción a la Administración (1^o semestre), Principios de Administración (3^o semestre), Psicología

de las Organizaciones (4° semestre), Evolución del Pensamiento Administrativo (5° semestre), Diseño de Organizaciones (6° semestre).

Además, introduce contenidos que serán reforzados y profundizados posteriormente en Tecnologías de Información I (8° semestre) y Política de Negocios (9° semestre), entre otras asignaturas.

1.3. Objetivos generales de la materia

- Establecer las necesidades de tecnología administrativa que tienen las organizaciones, para desarrollar acciones de adaptación o proacción a partir de la caracterización del contexto en que se encuentran.
- Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.
- Desarrollar y aplicar la capacidad de razonamiento, el espíritu crítico y la actitud creadora para evaluar las tendencias y las tecnologías propuestas por la ciencia administrativa para el estudio de los sistemas administrativos y las posibilidades concretas y adecuadas para su aplicación.
- Obtener habilidades para orientar y asesorar sobre las tecnologías de gestión administrativa en ámbitos diversos de actividad, para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.
- Indagar sobre los métodos, las técnicas y recursos propios de la administración, para actuar de modo continuo en pos de la productividad y la competitividad organizacional.
- Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento, que actúe como marco de referencia permanente en el desarrollo de la actividad profesional vinculada al estudio de los sistemas administrativos.
- Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad se diseñó para ser implementada en una clase práctica al inicio del cursado de la materia, con los inscriptos divididos en seis aulas de 30 alumnos, aproximadamente, cada una a cargo de un docente y un adscripto a la materia.

Los objetivos que se propusieron alcanzar con esta actividad fueron:

- Revisar temas ya aprendidos e incorporados en materias precedentes vinculadas.
- Facilitar la creación de los grupos que posteriormente deberán realizar las actividades prácticas obligatorias de la materia.
- Comprobar el nivel de conocimiento ya adquirido e incorporado por los alumnos, para que ellos puedan verificar la necesidad de profundizar y reforzar los mismos.
- Iniciar la interrelación docente-alumnos en las tutorías prácticas, generando un ambiente de trabajo de intercambio de ideas.
- Que los alumnos tomen conciencia de la necesaria articulación entre los contenidos y herramientas de la Administración en las diferentes asignaturas de la carrera.

En particular, se repasaron los contenidos vinculados a los siguientes temas del programa: necesidad de lograr competitividad y productividad, concepto de productividad administrativa, aplicación de los conceptos de eficacia, eficiencia y efectividad y pensamiento sistémico como herramienta de análisis de los sistemas administrativos (del Capítulo 1); constitución del sistema de organización, determinantes del sistema, criterios previos: conceptos organizacionales (del Capítulo 6).

Se diseñó para la primera clase práctica un juego grupal de preguntas y actividades a resolver en forma rápida y dinámica, con una duración aproximada de 40 minutos. Se consideró que esta era una buena manera de iniciar la interrelación entre docentes y alumnos y de estos entre sí, generando un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

La primera etapa de la actividad consistió en la formación de los grupos integrados aproximadamente por 5 estudiantes cada uno. La división de los grupos se realizó repartiendo caramelo-

los de cinco sabores diferentes, así se logró conformar 5 equipos reuniendo los estudiantes con caramelos del mismo color.

A continuación se explicó la dinámica de la actividad a los estudiantes. Todos los equipos simultáneamente tenían que resolver una misma consigna en rondas de 2 a 5 minutos, la que era entregada en una tarjeta dentro de sobres cerrados. Las respuestas debían escribirse en las tarjetas y al final de cada ronda se debían poner en común.

Originalmente se había planteado la actividad estableciendo ocho rondas de juego. No obstante sólo se efectuaron cinco por la necesidad de cumplir con el tiempo pautado de clase. Las consignas utilizadas en cada ronda fueron preguntas teóricas o realizar un gráfico o figura relacionados a los contenidos a evaluar.

El docente controló el tiempo de cada ronda, indicando el inicio y el fin de cada una de ellas. Al finalizar el tiempo todos los grupos presentaron la solución leyendo en voz alta su respuesta o la gráfica en el pizarrón, según correspondiera. El orden de exposición de las respuestas fue rotativo. Finalizada la puesta en común el docente dijo la respuesta correcta y completa y asignó el puntaje. Si la resolución no era completa o era inexacta, el equipo no recibió puntos. Finalizada cada ronda, los grupos devolvieron las tarjetas al docente. La puesta en común y devolución del docente duró 3 minutos en promedio.

Finalizadas todas las rondas, el docente determinó el equipo ganador sumando la totalidad de los puntos obtenidos.

A los fines organizativos se tuvo en cuenta que las aulas de prácticos eran pequeñas, con capacidad para 30 a 40 alumnos, en bancos de 4 alumnos. Por consiguiente los 5 grupos formados se ubicaron físicamente en los extremos y centro de cada aula para poder trabajar de manera independiente. Los recursos materiales utilizados fueron sobres y tarjetas con las consignas.

El docente a cargo del aula coordinó la actividad, explicó el funcionamiento del juego, controló el tiempo de cada paso de la actividad, evaluó las resoluciones de cada grupo y asignó los puntos utilizando registrándolos mismos en la tabla 1, dibujada en el pizarrón del aula.

Tabla 1. Registro de Puntaje

| Pre-gunta | Tiem-po | Pun-taje | Grupos | | | |
|-----------|---------|----------|--------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 4' | 10p | | | | |
| 2 | 2' | 10p | | | | |
| 3 | 2' | 10p | | | | |
| 4 | 3' | 10p | | | | |
| 5 | 5' | 15p | | | | |
| 6 | 5' | 15p | | | | |
| 7 | 3' | 15p | | | | |
| 8 | 5' | 15p | | | | |

3. RESULTADOS

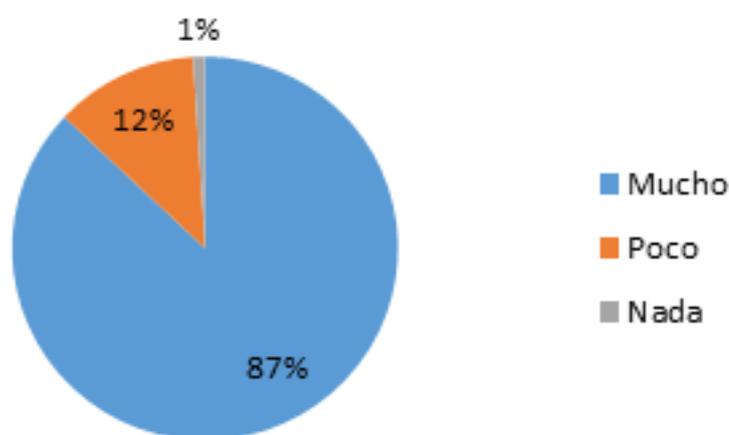
Para evaluar la experiencia se tuvieron en cuenta las percepciones de los estudiantes, del docente moderador de la actividad en una de las aulas y de un evaluador externo.

3.1 Percepción de los estudiantes

Con la intención de recabar la opinión de los estudiantes sobre la actividad implementada, se había previsto la administración de una breve encuesta anónima al finalizar la clase. Sin embargo, como la intervención se desarrolló en la primera clase práctica, las demás actividades previstas previas a la ejecución del juego demandaron más tiempo del previsto, lo que provocó que se tuviera que recortar el número original de rondas y tampoco quedó tiempo para administrar la encuesta.

Una segunda instancia para consultar a los estudiantes, que pudo efectivizarse, consistió en agregar una pregunta que permitiera evaluar el impacto del juego a la encuesta anónima y virtual que se realizó a los alumnos al finalizar el cursado de la materia, en donde se evalúan diferentes aspectos relacionados a las clases teórico-prácticas. Ambas encuestas se presentan en Anexo.

Consultados los estudiantes sobre la bondad de la actividad de aprendizaje activo implementada para facilitar la comprensión de los temas teóricos trabajados, los mismos manifestaron que facilitaron mucho en un 87%, facilitaron poco un 11% y no facilitaron nada un 1%.



3.2 Bitácora del docente

Los docentes encargados de desarrollar la actividad de aprendizaje activo en cada aula realizaron la bitácora utilizando la información que se presenta en Anexo. Registraron por escrito en una planilla al finalizar la clase en la cual se realizó la actividad sus observaciones para cada uno de los aspectos mencionados en la guía propuesta.

En resumen, de esta evaluación se obtuvieron los siguientes resultados:

- El tiempo destinado a cada parte de la actividad fue adecuado pero debería buscarse homogeneizar el tiempo de resolución de cada consigna porque tener diferentes tiempos dificulta la aplicación de la actividad.
- No se presentaron dificultades por parte de los alumnos para abordar la actividad.
- La actividad fue muy útil para que los conceptos revisados no tuvieran que exponerse en las clases teóricas, de esta manera los puntos del programa que se buscó revisar fueron presentados con el juego.
- El nivel de conocimiento aplicado por los alumnos fue elevado, lo que sugiere que las consignas pueden complejizarse más en próximas aplicaciones de la actividad (cabe aclarar que los estudiantes no conocían previamente de la realización de la actividad y no se les había pedido la revisión de los contenidos antes de asistir a clase, así que tuvieron que responder con lo que recordaban del cursado de las materias previas).
- El único desvío que se presentó a la actividad fue que se realizaron 5 de las 8 rondas planificadas, ya que en la misma clase se incorporaron otras actividades que dificultaron.

taron el completo desarrollo del juego.

3.3 Observador Externo

Los adscriptos a la materia que acompañaban a cada docente en el dictado de las clases prácticas realizaron la observación siguiendo la guía que se presenta en Anexo. Registraron por escrito en una planilla al finalizar la clase en la cual se realizó la actividad sus observaciones para cada uno de los aspectos mencionados en la guía.

Las conclusiones obtenidas son similares a las obtenidas por parte de los docentes, en particular remarcaron el elevado interés y participación de los alumnos, así como también la sorpresa por parte de estos respecto al tipo de actividad.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los objetivos propuestos con la actividad se alcanzaron en su totalidad, al punto que se lograron consolidar los conceptos teóricos evaluados e integrar a los alumnos en los equipos de trabajo que funcionaron durante el resto del dictado de la asignatura.

Por parte de los docentes de la materia hubo muy buena aceptación de la nueva herramienta y, luego de comprobar su uso en el aula, se ha incorporado al conjunto de estrategias de enseñanza que se instrumentaban.

Los factores que contribuyeron a este logro, más allá del cuidadoso diseño de la actividad, fueron la existencia de un grupo de docentes cohesionado y predispuesto a innovar en las prácticas áulicas y en la forma de entender el proceso enseñanza y aprendizaje a nivel universitario.

Las limitaciones surgieron principalmente por la falta de tiempo para haber desarrollado la intervención en su totalidad, ya que no se pudo prever que la primera parte de la clase, en la cual se realizaron otras actividades, demandaría más tiempo del previsto. Más allá de este aspecto, el resultado no se vio afectado ya que se pudieron revisar los principales contenidos y la intervención se cumplió correctamente.

Como ya se mencionó, los inicios son importantes. Esta actividad contribuyó a generar un ambiente propicio para la sociabilización de los estudiantes y al aprendizaje propio de la materia.

5. REFERENCIAS

FUNES M. Y OTROS (2016): "Experiencias de la Comunidad de Prácticas para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas. Juegos y Actividades interactivas en el aula" 1º Edición. Asociación Cooperadora de la Facultad de Cs. Económicas de la U.N.C. Córdoba.
Encuesta interna realizada a través del Google Drive, año 2015

6. ANEXO

Anexo: Herramientas de Evaluación

Encuesta a los estudiantes:

Primera Encuesta

- a. ¿Le pareció útil la actividad? SI - NO - ¿Por qué?
- b. Qué cambios o sugerencias puede hacer:
- c. ¿Le interesa la aplicación de juegos al aprendizaje? SI - NO - ¿Por qué?

Segunda Encuesta

Las actividades de aprendizaje activo (juegos y simulaciones) aplicadas en las clases prácticas, ¿facilitaron la comprensión de los temas teóricos? (respuesta con escala de Likert de 3 niveles MUCHO-POCO-NADA)

En el dictado de la materia se realizaron dos actividades de aprendizaje activo, el juego en rondas descrito en el presente trabajo y un rol playing de relevamiento de información en

organizaciones. Ambas actividades se evaluaron con la misma herramienta.

Bitácora del docente:

Guía de aspectos a evaluar:

- Uso del tiempo para cada parte de la actividad;
- Dificultad percibida en el abordaje de la actividad por parte de los alumnos;
- Evaluación de la participación individual y grupal de los alumnos;
- Utilidad de la actividad propuesta;
- Nivel de conocimientos aplicados por los alumnos;
- Desvíos ocurridos sobre la actividad propuesta.

Observador Externo:

Guía de aspectos a evaluar:

- Claridad de aplicación de la actividad por parte del Docente
- Adhesión y participación de los alumnos
- Nivel de organización de la actividad en general y de cada una de sus partes
- Condiciones de trabajo
- Cumplimiento de consignas y tiempos establecidos
- Nivel de participación y trabajo colaborativo
- Dificultades acontecidas

El intercambio de ideas en acción: la experiencia de la asignatura de Economía Ecológica

Eje temático: Experiencia de articulación

Materia / Comisión de referencia: Economía Ecológica

Iturralde, Ivan* ; Domenech, Roberto ; Torrico, Julieta ; Estigarribia Lucrecia ; Gohlke Guillermo ; Rosenfeld, Valeria ; Montejano, Franco ; Atienza; Bárbara

*Ivit@eco.unc.edu.ar

RESÚMEN

Incorporada en el año 2008, la materia de Economía Ecológica ha hecho irrupción en las carreras de la facultad de ciencias económicas a partir de enfoque teórico crítico en la mirada de la economía hacia el medio ambiente, con un fundamento interdisciplinario. Uno de los elementos innovadores ha sido la implementación de clases de debate/expansión e integración de alumnos de diferentes carreras de la facultad y de otras facultades que toman el curso como alumnos vocacionales o como materia optativa. El resultado ha sido enriquecedor: las opiniones desde diferentes posiciones, diferentes estudios ha generado una mayor participación, reflexión y motivación por la materia.

Palabras Clave: Economía Ecológica - Medio Ambiente - Interdisciplina - debate - participación

1. CONTEXTO

La asignatura de Economía Ecológica fue incorporada al plan de estudios de las carreras de Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración en el año 2008, como materia optativa. En el nuevo plan de estudios del año 2009 se mantiene a Economía Ecológica como materia electiva sólo en la carrera de Licenciatura en Economía. Desde sus inicios con seis inscriptos hasta la actualidad con más de 100 inscriptos por año, la materia ha tenido una amplia valoración por parte de los estudiantes, por su contenido diferente, crítico y hasta complementario a la formación tradicional en economía, en temas sobre el medio ambiente. De manera espontánea, se ha producido a la par un creciente interés por cursar la materia como alumnos vocacionales o como materia electiva desde las carreras de Licenciatura en Biología, Geografía y Ciencias Agropecuarias. En todos los casos se señala que el interés y atractivo está en el enfoque particular de la Economía Ecológica como área disciplinar y la propuesta abierta de la materia al intercambio de ideas.

1.1. La Economía Ecológica como área de estudio

La Economía Ecológica es una nueva área de estudio que tiene sus orígenes en el último cuarto del siglo pasado aunque sus raíces históricas pueden rastrearse en el Siglo XIX. Así, tanto los fisiócratas, como los economistas preclásicos y los primeros economistas clásicos reconocieron el carácter físico del proceso productivo en tanto involucra la transformación de materiales y recursos tomados de la naturaleza. Sin embargo, la teoría económica moderna, en su actual enfoque dominante (enfoque neoclásico) no ofrece herramientas de análisis referidas a los ecosistemas que sustentan la vida en el planeta y que permitan abordar explícitamente los flujos de materia y energía entre los ecosistemas y el sistema económico. Aunque las "fallas" de mercado proveen vías de acción en el marco del enfoque neoclásico (desde la corriente de economía ambiental), éstas escapan a su dominio por cuanto necesitan de prescripciones normativas y/o éticas que van más allá de la determinación de precios por el mercado. De aquí que los generalizados problemas derivados del sistema productivista actual, de contaminación, degradación ambiental y agotamiento de recursos ambientales no pueden ser abordados adecuadamente desde el marco teórico neoclásico.

La Economía Ecológica, por el contrario, propone un enfoque interdisciplinario, retomando ideas básicas de la Física como las leyes de Termodinámica como así también de la Biología y la Ecología, para abordar la problemática ambiental haciendo eje en la (in)sustentabilidad de la actividad económica humana. Para ello concibe a la economía como un subsistema abierto conte-

nido dentro del ecosistema sustentador y con el cual intercambia materia y energía. Toda vez que la entrada de recursos desde el ecosistema a la economía supera las tasas de regeneración de dichos recursos se explicita el fenómeno del agotamiento y toda vez que la producción de desechos supera la tasa de asimilación del ecosistema se explicita el fenómeno de la contaminación. De esta manera el agotamiento y la contaminación son endógenos al modelo y la (in)sustentabilidad de la actividad económica humana, los conflictos distributivos (locales, regionales e intergeneracionales), y las valoraciones éticas son explícita y conjuntamente abordados complementando y trascendiendo el reducido espectro de las valoraciones monetarias que constituyen el foco de la teoría económica neoclásica.

1.2. La Asignatura Economía Ecológica

El contenido de esta asignatura pretende una doble significación para la formación de los estudiantes de las carreras de Lic. en Economía, Lic. en Administración y otras carreras. En primer lugar, se revaloriza el significado original de la palabra economía como ciencia del abastecimiento de la casa del hombre (oikos). En segundo lugar, se apunta a llenar el vacío emergente de la estructuración dominante de nuestras universidades e instituciones de investigación en torno al pensamiento disciplinario, fragmentado del paradigma científico actual. Dada la naturaleza sistémica de los problemas ambientales que la humanidad enfrenta en la actualidad no es posible abordarlos desde una sola disciplina y por ello las soluciones solamente pueden emerger desde una comprensión interdisciplinaria.

1.3 La organización de la Asignatura

La materia se dicta en el segundo semestre y tiene como correlativa la materia de Macroeconomía I. Se prevén seis horas semanales de clases en tres reuniones de dos horas cada una. En dos de las reuniones semanales se desarrollarán los contenidos teóricos de las unidades del programa y la reunión restante se dedica a clases de discusión/expansión en base a un cronograma previamente establecido con los temas a desarrollar, bibliografía y/o documentos audiovisuales (proyectados en clase o asignados como tarea a cargo de los estudiantes), a la participación de especialistas de otras disciplinas y actores sociales relacionados con la problemática ambiental, y a clases desarrolladas por los profesores junto a adscriptos de la cátedra.

La regularidad se obtiene mediante la asistencia a clase (80%) y la aprobación de 5 controles de lectura de cada una de las 7 unidades del programa, donde se abordan grandes preguntas que exigen la argumentación y fundamentación por parte de los alumnos a partir de la bibliografía de la materia u otras fuentes de referencia. La aprobación de la materia se hace mediante un examen final escrito.

La asignatura cuenta con un docente responsable (Profesor Asociado DS) y un profesor Ayudante A (ad honorem, como asignación adicional). Además, cada año algunos/as de los/las estudiantes que han aprobado la materia solicitan participar en la cátedra como adscriptos "ad honorem". En la actualidad el grupo de colaboración con la materia se conforma de cinco profesionales y tres estudiantes que han cursado la materia. El origen es diverso: carreras de Economía, Biología y Administración de empresas.

Entre los años 2013-2016 la materia ha tenido entre 80 y 120 inscriptos, donde más del 60% de los alumnos son alumnos activos. Por su origen, el 60% pertenece a la carrera de Lic. en Economía, el 15% a la carrera de Lic. en Administración y el 35% restante proviene de otras carreras (Biología, Geografía, Ciencias Agropecuarias u otras).

La forma en que se ha dado la participación de alumnos de otras carreras ha sido a través del boca a boca entre estudiantes que escucharon hablar de la materia y mediante la colocación de avisos en otras facultades. Carreras como la Lic. en Geografía o Lic. en Biología reconocen la aprobación de Economía Ecológica con créditos en sus carreras.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

En la asignatura de Economía Ecológica existen distintos ámbitos en los que se da espacio para la discusión, debate e intercambio de ideas: en las clases teóricas, en las clases de expansión y en las visitas guiadas a lugares de interés.¹ Por su carácter enriquecedor el espacio de debate por excelencia son las clases de expansión, donde a partir de documentos escritos o audio-

¹ Por ejemplo en el año 2016 se visitó la Cooperativa de Productores Agroecológicos de Villa San Carlos.

visuales se realizan trabajos grupales y de discusión.

Las clases de expansión son de dos horas y se suelen dividirse en tres partes de unos 40 minutos cada una. En la primera parte se presenta un tema por parte de los profesores asistentes, en la segunda los alumnos separados en grupos discuten y reflexionan en base a consignas propuestas y en la tercera parte cada grupo hace una presentación facilitando el debate e intercambio entre toda la clase. Los grupos de estudiantes se conforman buscando la mayor diversidad de formaciones y estudios.

En particular nos interesa compartir dos clases: 1) "Análisis del sistema de producción actual: críticas y posibles soluciones" (realizadas en 2015 y 2016) y "La ciencia actual y sus limitaciones: ¿Cómo construimos una nueva ciencia?" (realizada en 2014, reformulada en 2015 y 2016).

2.1. Primer Experiencia: Clase de expansión "Análisis del sistema de producción actual: críticas y posibles soluciones"

La clase inicia con una presentación sobre la metodología general de las clases de expansión y el esquema de la clase del día, luego se proyecta el video "La historia de las cosas". Se pide que formen grupos mezclándose los alumnos de las distintas carreras quedando conformado un grupo heterogéneo. Dentro de cada grupo, los integrantes deben presentarse y contar por qué eligieron cursar la materia. Cada equipo discute sobre el contenido del primer video en base a tres ejes: causas, problema principal y consecuencias; y luego soluciones posibles alternativas al sistema de producción actual. A continuación deben realizar un esquema, diagrama o producción artística en un afiche que represente lo discutido para exponer al resto de la clase la interpretación y opinión del grupo. Por último, se proyecta el segundo video "La historia de las soluciones" que adelanta parte del contenido que se desarrolla a lo largo de la materia.

El primer video trata sobre la producción y disposición de las mercancías que se producen y comercializan, y sus consecuencias. El segundo video plantea un cambio de paradigma y diversas soluciones a los problemas que se generan a partir de este sistema de producción. A partir del contenido de los videos, se propone que, en grupos, se discuta, se presenten críticas y posibles soluciones al sistema de producción.

2.2. Resultados de la primer experiencia

En primer término, resulta notable la inquietud que genera la proyección del video. El lenguaje coloquial y exposición simple de grandes problemas expuestos en el video permite sensibilizar y provocar la reacción de los alumnos, sacándolos de sus propios esquemas (y/o estereotipos de formación de cada carrera). Sorprendentemente de forma natural surge un proceso de análisis crítico y con tintes multidisciplinares del sistema de producción actual y de las posibles soluciones. La dinámica de la clase y el trabajo en grupo pretenden y logran romper el esquema tradicional pedagógico de la facultad de clases magistrales y posibilitan un intercambio de ideas de forma horizontal y creativo. El logro de estos resultados se visualiza en el intercambio dentro del grupo como así también en las exposiciones. Es notable el efecto "inducción" en el contenido estructural y ético de la materia, evidenciado por un cambio motivacional medible en clases posteriores por el grado de participación y discusión en las clases teóricas.

2.3. Segunda Experiencia: Clase de expansión "La ciencia actual y sus limitaciones: ¿Cómo construimos una nueva ciencia?"

La clase de expansión inicia con una breve exposición de los docentes, exponiendo las características y los principales problemas que se atribuyen al paradigma positivista en la Ciencia, la hiper especialización disciplinar y como consecuencia, las limitaciones de su alcance a la hora de comprender la complejidad del mundo. Complementariamente, se hace una presentación del enfoque holístico basado en la teoría de sistemas complejos, donde se evidencia la transdisciplinariedad como alternativa, el papel de la Economía Ecológica y su propuesta en la construcción de conocimiento y sus prácticas derivadas.

Los objetivos primarios que orientan esta actividad son: a) Discutir sobre el funcionamiento actual del sistema científico, sus alcances y sus limitaciones; b) Problematizar el paradigma científico vigente y analizar sus consecuencias socio-ambientales; c) Generar una conciencia crítica, promoviendo las discusiones de estudiantes de diferentes carreras y cómo se

llega a un consenso y d) Reflexionar sobre los cambios necesarios para una transformación en la forma de hacer ciencia en el marco de la Economía Ecológica.

Numerando del 1 al 6 a los alumnos se agrupan con los compañeros con idéntico número, para asegurar que se mezclen los estudiantes provenientes de distintas disciplinas con el fin de enriquecer el debate grupal. A cada grupo se le asigna un artículo periodístico escogido previamente para poner sobre la mesa diversas aristas que hacen a la realidad científica actual y cómo se comunica por los medios hegemónicos. Se proponen un grupo de preguntas como disparadoras del debate: ¿Cuál es el nivel acceso al conocimiento generado por científicos?, ¿es un lenguaje para todos?, ¿Cuál es la agenda científica, en cuanto a qué y cómo se investiga? ¿qué papel tienen los medios? ¿qué intereses entran en juego?, ¿existe un optimismo tecnológico sobrevaluado? Los grupos deben leer e intercambiar opiniones sobre el texto que les toca, con el fin de que puedan compartir con el resto de sus compañeros de qué se trata el texto, sus apreciaciones y críticas.

2.4 Resultados de la segunda experiencia

La percepción general de la actividad, es muy buena, por la innovación en el modo de trabajo durante una clase en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas, donde estas instancias de discusión son muy escasas. Permite un grado de participación amplia de la mayoría de los estudiantes, ya los coordinadores de la actividad promueven que hablen todos los integrantes del grupo, se busca detectar los puntos de conflicto, los núcleos de acuerdo, y los temas que necesitan más discusión y desarrollo. Además se logra la integración del curso y romper con la pasividad característica de los estudiantes de economía por temas empíricos que vayan más allá de lo aprendido.

Normalmente en las carreras de Economía, Biología o Geografía los alumnos asisten de forma pasiva a las clases magistrales donde se enseña qué es ciencia y cómo se debe hacer en cada disciplina. Esta actividad nos permite discutir acerca de la alfabetización científica, es decir, el desarrollo de capacidades y como la de interpretar contenidos científicos que aparecen, implícita o explícitamente en una noticia de prensa.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La experiencia recogida de los últimos tres años en la realización de clases de expansión o debate donde se busca incomodar al alumno confrontando con cuestiones problemáticas sobre los sistemas de producción o el paradigma científico vigente, nos ha proporcionado importantes satisfacciones en el sentido de percibir explícitamente un mayor grado de involucramiento, participación y debate de los alumnos tanto en estas clases como en clases posteriores. Complementariamente a la diversidad de formación de los estudiantes proveniente de Economía, Biología y Geografía, permite percibir distintas realidades que el propio sistema educativo-científico fragmenta en cada disciplina. El mayor grado de integración y socialización generado en los debates y trabajos grupales colabora con la mejor predisposición y menor inhibición a la participación en clase y discusión de ideas. En este sentido, la posibilidad de discutir situaciones de la realidad que muchas veces entran en contradicción con los modelos teóricos que se estudian en las carreras permite motivar y reflexionar acerca de la problemática ambiental y económica desde el punto de vista científico, a encontrar otro sentido a la propia formación y herramientas de análisis que aporta cada carrera. Pese a la alta carga horaria de la materia, la posibilidad de incluir instancias de participación resulta altamente positivo en la participación, reflexión y motivación por la materia.

4. REFERENCIAS

- Constanza, et al. (1999). Una introducción a la Economía Ecológica. Capítulos I y II.
Materiales utilizados en la primera experiencia:
- Leonard, A. (2007) La historia de las cosas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY>
- Leonard, A. (2007) La historia de las soluciones. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mF9JhfzdHuU>
- Leonard, A. (2007). The Story of Stuf. How our Obsession with Stuf is Trashing the Planet, our

Communities, and our Health and a Vision for Change. Tagus.

Materiales utilizados en la segunda experiencia:

- Kraimer, P. 2009. El científico también es un ser humano.
- Sabato, E. 1945. Ciencia, de Uno y el universo.
- Varsavsky, O. (1969). Ciencia, política y cientificismo.
- Bunge, M. (1995). La ciencia, su método y su filosofía.
- Chalmers, A.F. (2002). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?
- Artículos Periodísticos varios

Trabajo de consultoría en los sistemas administrativos de una organización real

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Sistemas y Procedimientos Administrativos

Saunders, Shirley ; David, María Laura ; Flores, Verónica Andrea

shirleysaun@gmail.com ; m_lauradavid@hotmail.com ; lic.flores.veronica@gmail.com

RESÚMEN

El presente trabajo muestra una de las estrategias de enseñanza que se utilizan en la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA), del séptimo cuatrimestre de la carrera Licenciatura en Administración. El trabajo consiste básicamente en poner a los alumnos en situación de consultoría profesional, para lo cual deben buscar una organización real del medio en la cual puedan verse los tres niveles básicos (superior, medio y operativo). La consultoría inicia con un estudio preliminar para generar una propuesta de trabajo a fin de relevar, analizar, diagnosticar y generar propuestas de cambio sobre los sistemas administrativos de la organización elegida, específicamente, sobre el sistema de organización, decisión, proceso y procedimiento e información. Los resultados del trabajo son altamente valorados por los alumnos ya que expresan que es la primera vez que deben trabajar en una organización y desarrollar una práctica profesional real pero también manifiestan la sobrecarga de trabajo que esto genera en su cursado.

Palabras Clave: Consultoría - Sistemas administrativos - Relevamiento - Análisis - Diagnóstico - Propuestas de cambio.

1. CONTEXTO

La materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) pertenece al primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración (7^{mo} semestre).

En el año 2017 tiene 197 inscriptos en total y la cátedra es única, por lo tanto, esta experiencia se aplicó a todas las comisiones del mismo modo.

1.1. Estructuración de la materia

La materia ha sido estructurada en tres Módulos:

El primero consta de un capítulo que permite introducir los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico como herramienta de investigación.

El segundo Módulo consta de cuatro capítulos para recorrer la Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.

El tercer Módulo se conforma de cuatro capítulos que trabajan sobre el contenido conceptual del Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos Administrativos e Información.

1.2. Plan de integración con otras asignaturas

La materia se vincula en forma directa con Diseño de Organizaciones, dictada en el 6º semestre de la carrera. Con esta asignatura se trabaja en conjunto para lograr una adecuada interrelación y secuencia de los temas a desarrollar, evitando las superposiciones y asegurando la profundización e integración de los conceptos.

En Sistemas y Procedimientos Administrativos se integran los contenidos que el alumno ha incorporado previamente en sucesivas materias del área de administración: con Introducción a la Administración (1º semestre), Principios de Administración (3º semestre), Psicología de las Organizaciones (4º semestre), Evolución del Pensamiento Administrativo (5º semestre),

Diseño de Organizaciones (6° semestre).

Además, introduce contenidos que serán reforzados y profundizados posteriormente en Tecnologías de Información I (8° semestre) y Política de Negocios (9° semestre), entre otras asignaturas.

1.3. Objetivos generales de la materia

- Establecer las necesidades de tecnología administrativa que tienen las organizaciones, para desarrollar acciones de adaptación o proacción a partir de la caracterización del contexto en que se encuentran.
- Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.
- Desarrollar y aplicar la capacidad de razonamiento, el espíritu crítico y la actitud creadora para evaluar las tendencias y las tecnologías propuestas por la ciencia administrativa para el estudio de los sistemas administrativos y las posibilidades concretas y adecuadas para su aplicación.
- Obtener habilidades para orientar y asesorar sobre las tecnologías de gestión administrativa en ámbitos diversos de actividad, para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.
- Indagar sobre los métodos, las técnicas y recursos propios de la administración, para actuar de modo continuo en pos de la productividad y la competitividad organizacional.
- Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento, que actúe como marco de referencia permanente en el desarrollo de la actividad profesional vinculada al estudio de los sistemas administrativos.
- Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los alumnos de la materia SYPA deben seleccionar una Organización real del medio sobre la cual efectuarán el estudio de sus sistemas administrativos, específicamente el Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos e Información, respetando la metodología de investigación administrativa. Es necesario, que la primera presentación que realicen los equipos contenga toda la información referida a la organización seleccionada para el estudio y que sea aprobada por el docente asignado para su seguimiento. Sobre ella, realizarán el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos ya mencionados. Estos trabajos se cumplimentarán mediante entregas sucesivas con el seguimiento continuo del docente y permitirá que los alumnos realicen un contacto importante con la realidad empresarial y la práctica profesional.

Se busca que los alumnos puedan transferir los contenidos teóricos de la materia y ejercitar la capacidad de análisis y el espíritu crítico, orientándolos en forma progresiva hacia la incorporación de capacidades profesionales en el estudio de los sistemas administrativos.

El trabajo práctico se desarrolla durante todo el dictado de la materia. El primer desafío para el alumno es buscar una organización que les abra las puertas para hacer el trabajo práctico. La organización puede ser de cualquier tipo, el único requisito es que puedan verse sus tres niveles organizacionales básicos (superior, medio y operativo). Que los alumnos tengan que encontrar la organización, pretende ponerlos en situación de búsqueda laboral y simulación de las acciones que uno emprende cuando recién se recibe y desea hacer consultoría organizacional.

El trabajo práctico consta de cinco entregas parciales, cuyas fechas de presentación son conocidas por el alumno desde el primer día de clases al igual que las exigencias y contenido de cada una. El segundo desafío para los alumnos se corresponde a la primera entrega del trabajo, en la cual se busca que los alumnos sean capaces de armar una propuesta de trabajo de consultoría que oficie de contrato de trabajo y que pueda expresar con claridad los servicios propuestos al potencial cliente, incluyendo objetivos, alcance del trabajo, tareas a desarrollar, metodología de

trabajo, tiempos estipulados, condiciones de trabajo y presupuesto.

Las siguientes entregas (de la segunda a la quinta) se corresponden con un trabajo de consultoría, en el cual se enseña a los alumnos a tener una metodología de trabajo, que consiste en las etapas de relevamiento, análisis, diagnóstico y propuestas de cambio.

Estas entregas son enviadas vía mail o mensajería al docente de trabajos prácticos para que le realice las devoluciones pertinentes a los alumnos. La parte más valiosa de este proceso, está precisamente en el feedback entre el grupo de alumnos y el docente ya que se trabaja de manera muy cercana y con gran detalle de correcciones. La profundidad de las observaciones y sugerencias que hace el docente apuntan a finalizar con un trabajo con características profesionales para ser entregado a la organización que abrió sus puertas, como una forma de agradecimiento.

Cada una de estas entregas lleva una calificación que se promedia al finalizar el cuatrimestre junto con la nota que lleva el trabajo final escrito que presenta el grupo (única instancia donde deben presentar el trabajo de manera impresa). Las últimas dos semanas de clase, los alumnos exponen sus trabajos prácticos y dicha exposición y defensa les genera una nota individual que se promedia con el promedio de las notas descriptas anteriormente. Todas estas instancias de corrección y evaluación generan una sola nota que sumada a otras notas, le permite al alumno regularizar o promocionar la materia.

3. RESULTADOS

El trabajo de campo permite al alumno ponerse en situación de consultoría y simular una práctica profesional lo más cercana posible a la vida real.

Se logra acceder al conocimiento de 8 a 10 organizaciones por aula y si bien, el mayor aprovechamiento se obtiene de la experiencia personal que el grupo realiza en su trabajo, las exposiciones orales permiten tomar contacto con la realidad de diferentes organizaciones, enriqueciendo el conocimiento colectivo.

Al finalizar el semestre, se hace una pequeña evaluación interna que se realiza a través de googledrive. Una de las preguntas que se les hizo a los alumnos fue "Que valoración le da a la materia en relación a su futura vida profesional" y un 93.9% respondió que lo considera muy importante, 6.1% lo considera poco importante y nadie lo consideró nada importante. Estos resultados pueden verse reflejados en el siguiente gráfico:

. [Que valoración le da a la materia en relación a su futura vida profesional]



| | | |
|-----------------|----|-------|
| muy importante | 46 | 93.9% |
| Poco importante | 3 | 6.1% |
| Nada importante | 0 | 0% |

De las encuestas respondidas a través de Guaraní en el año 2016, en la cual se le solicita a los alumnos que exprese aspectos positivos, negativos de la materia y sugerencias para la misma (preguntas abiertas), surgen los siguientes datos:

En relación a los aspectos positivos, respondieron 83 alumnos, un total de 127 apreciaciones positivas. Entre las más vinculadas con este trabajo se rescata que el 25% expresa que permite tener una experiencia profesional y un 12% considera que los contenidos de la materia están bien vinculados a la práctica profesional y son interesante.

También consideramos que es un resultado vinculante con el trabajo práctico, que el 30% resaltó la buena predisposición docente en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que como se

mencionó anteriormente, el feedback entre el grupo y el docente es el pilar más importante de esta estrategia de enseñanza.

En relación a los aspectos negativos, se obtuvieron 75 respuestas, de las cuales consideramos que las más vinculadas con el trabajo práctico son:

17% consideró que el trabajo práctico era muy largo, un 3% expresó que había subjetividad en la corrección, 5% piensa que el contenido de la materia es muy extenso, un 1% considera que falta mayor debate entre grupos de prácticos y un 1% que se pierde tiempo con la exposición de los trabajos.

Los resultados completos de la encuesta, se encuentra como anexo al presente trabajo.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Consideramos muy importante mantener este trabajo de campo que los conecta con la realidad profesional de consultoría. Los alumnos valoran esta experiencia y si bien la duración del cuatrimestre no les permite asimilar con mayor profundidad el conocimiento teórico y práctico, los alumnos rescatan la importancia de tener esta experiencia.

Los ayuda a ponerse en situación de práctica profesional y tanto los informes escritos como las presentaciones orales que realizan los grupos, buscan ponerlos en situación de práctica. El docente en el aula se comporta como el empresario que los contrató para que realicen el trabajo práctico y suele asumir diferentes roles para que los alumnos aprendan a desenvolverse.

5. REFERENCIAS

Encuestas del Guaraní de la FCE- UNC- año 2016

Encuesta interna realizada a través del Google Drive, año 2016

ANEXO

83 alumnos respondieron un total de 127 aspectos POSITIVAS

| | |
|---|------|
| adecuado N° de alumnos por aula | 5% |
| permite tener una experiencia profesional concreta | 25% |
| buena predisposición docente en el proceso de enseñanza aprendizaje | 30% |
| contenidos bien vinculados a la práctica profesional e interesante | 12% |
| conocimiento de los docentes | 11% |
| clases dinámicas | 5% |
| coordinación entre teórico y práctico | 11% |
| incorporación de valores éticos | 2% |
| | 100% |

75 alumnos respondieron un total de 75 aspectos NEGATIVAS

| | |
|---|-----|
| trabajo práctico muy largo | 17% |
| subjetividad en la corrección | 3% |
| bibliografía (difícil - extensa) | 24% |
| muy exigente -calendario académico (muchas cosas a cumplir) | 29% |
| control de estudio | 1% |
| horario de práctico | 1% |
| horario de teórico | 1% |
| mucho contenido - muy extensa | 5% |
| demoras en la corrección | 1% |
| mal dadas las clases | 3% |
| falta mayor debate entre grupos de prácticos | 1% |

| | |
|------------------------------------|------|
| ninguno | 11% |
| se pierde tiempo con la exposición | 1% |
| | 100% |

68 alumnos expresaron 71 SUGERENCIAS

| | |
|--|------|
| Actualizar y modificar la bibliografía | 20% |
| dictarse anualmente | 6% |
| mejor coordinación entre cátedras de diferentes materias | 1% |
| disminuir la exigencia | 10% |
| mayor debate de trabajos prácticos | 1% |
| cronograma | 1% |
| nada - ninguno | 58% |
| uso de word - excel- proyect (gantt) | 1% |
| más juegos | 1% |
| | 100% |

La coevaluación en el aula universitaria

Eje en el que participa: Estrategias de Enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Introducción a las Ciencias Sociales

Römer, Gabriela

cra.gabrielaromerl@gmail.com

1. CONTEXTO

Leer e interpretar textos académicos, competencia necesaria en todas las instancias educativas pero aún más en el nivel superior, cobra en Ciencias Sociales una relevancia fundamental, sobre todo cuando los alumnos adolecen de escasas lecturas disciplinares previas. Esto significa que los ejercicios de lectura comprensiva y de análisis de textos resultan cruciales para la comprensión, debiendo estas actividades estar preestablecidas como un contenido más del currículum - y no solamente como parte de la ejercitación práctica áulica o de las actividades exclusivamente a cargo del alumno. El correcto modo de abordaje de ciertos textos, su interpretación, la puesta en diálogo entre autores, son contenidos que deben ser evaluados constantemente a lo largo de las clases, siempre de manera anterior a la evaluación formal prevista en el cursado de la asignatura.

Dentro del marco de renovación de las clases prácticas de la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales, materia cuatrimestral obligatoria perteneciente al Ciclo Básico de las carreras que se dictan en esta casa, que se propuso la cátedra conducida por el Lic. César San Emeterio, se plantearon aplicar ciertas actividades no tradicionales orientadas al reforzamiento de contenidos y a la adquisición de habilidades prácticas tendientes a un buen desempeño en las evaluaciones escritas. Como se otorgó libertad a los Profesores Asistentes para poner en práctica innovaciones, quien suscribe decidió implementar en la comisión a su cargo un simulacro de examen parcial, mucho más breve que un verdadero examen, cuya corrección estaría a cargo de los propios alumnos, a través del método de co-corrección o corrección por pares (peer assessment).

Palabras Clave: evaluación por pares - autoevaluación - coevaluación - enmarcamiento-Bernstein - peer assessment - reglas de realización - learning oriented assessment

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. OBJETIVOS

Los objetivos planteados se vinculan con los propuestos por Gessa Perera (2011, 752) para la evaluación: que ésta "no debe basarse sólo en calificar al alumno, sino que debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones, que facilite la mejora del aprendizaje".

Consideramos que las mini-evaluaciones en situación áulica o los simulacros de exámenes formales - siempre en versiones más reducidas en extensión y contenidos a evaluar, y que impliquen una menor duración temporal- detentan gran efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado. Citando nuevamente a Gessa Perera, creemos fundamental generar dentro de las clases, en determinados momentos previstos en el cronograma del cursado, instancias de «evaluaciones orientadas al aprendizaje» (learning oriented assessment), las cuales se apoyan en tres aspectos (Álvarez, 2008, p. 246):

- ✓ Se conciben las actividades de evaluación como oportunidades de aprendizaje;
- ✓ Los estudiantes son involucrados en la evaluación;
- ✓ Los resultados de la evaluación se retroalimentan a la clase (feedback positivo).

"La evaluación, por tanto, debe configurarse como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporcione información útil, oportuna y confiable" (Gessa Perera, 752).

Por lo anterior se propusieron las minievaluaciones con corrección por pares como una actividad enriquecedora dentro del aula, con un claro contenido instrumental: no tanto el de reafirmar conocimientos o contenidos, los cuales fueron trabajados en encuentros anteriores a la clase donde se desarrolló la evaluación, sino como oportunidad de que:

- ✓ El alumno se enfrentara a una situación evaluativa similar a la prevista formalmente en el curso al cual asiste, con análogos requisitos, para revalorizar el “aprendizaje experiencial”;
- ✓ Se pusieran en juego los contenidos estudiados frente a un instrumento evaluativo parecido al que efectivamente se administraría;
- ✓ Se aprendiera a manejar el estrés que siempre genera el escenario de examen en los evaluados;
- ✓ Se desarrollaran habilidades procedimentales de memorización, redacción y síntesis con el objeto de lograr concordancia -tanto en estructura como en contenido- entre las respuestas brindadas por los alumnos y las consideradas “correctas” por los docentes.

2.2. MARCO TEÓRICO

Se partió desde el concepto de “encuadre” o “enmarcamiento” forjado por Basil Bernstein, concepto que define la relación entre profesor y alumno (Brígido, 2006, p.208). En esta vinculación ambas partes se relacionan para controlar la organización y ritmo de transmisión del conocimiento. El enmarcamiento regula las prácticas comunicativas dentro de las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes de mensajes. En las instituciones educativas, el enmarcamiento regula la práctica pedagógica, o sea, el cómo de la transmisión. En la práctica pedagógica, el control crucial se ejerce, precisamente, sobre el ritmo y la tasa de adquisición esperada (Brígido, 2006, p.244). Tanto el ritmo como la tasa de adquisición serán después evaluados en sus resultados la aprehensión efectiva del conocimiento.

Para Bernstein, las reglas de evaluación son la práctica pedagógica que regula la reproducción y la adquisición del discurso y constituye, en última instancia, la verificación válida del conocimiento. Una manera de corroborar si ese conocimiento ha sido firmemente adquirido es corroborar la verdadera obtención de las reglas de realización: reglas que regulan la creación y producción de relaciones internas en un contexto disciplinar específico, y que permiten producir el texto adecuado en un contexto determinado. Al incorporar el principio de enmarcamiento, y las reglas de realización que son inherentes a él, se produce la adquisición del mensaje legítimo (Brígido, 2006, p.244; Bernstein, 1990).

Los conceptos de encuadre o enmarcamiento, y de reglas de realización son cruciales dentro de esta aplicación de evaluaciones simuladas con co-corrección o corrección por pares, ya que las reglas de realización se vinculan con la adecuación de las respuestas a las consignas de la evaluación, con el reconocimiento de los significados legítimos al encuadre mencionado, y con la forma de realización apropiada -en este caso, las respuestas a las preguntas. No solo respuestas conceptualmente adecuadas, sino formalmente satisfactorias, tanto estructural como literariamente¹.

2.3. METODOLOGÍA

La propuesta implicó que el alumno se enfrentara a una situación evaluativa similar a la prevista formalmente en el curso al cual asiste, con análogos requisitos (sin ayuda externa, resolución individual, sin textos o teléfonos celulares, examen respondido con tinta, etc.) pero de extensión y duración mucho menores. Boud y Falchikov (1989) analizan los aspectos técnicos de este tipo de evaluaciones corregidas por pares, observando sus contenidos, consecuencias para el aprendizaje, confiabilidad de los resultados, y otros tópicos, y remarcan la conveniencia de su implantación en entornos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno y no en la evaluación de la docencia del profesor.

1- Por estructura de la respuesta, hacemos referencia a las partes que la componen. Por ejemplo, en economía las situaciones problemáticas suelen requerir una respuesta que consta de tres partes: una literaria o redactada donde se describe el problema y su solución o interpretación; una gráfica, con esquemas, gráficos de barras o de funciones, etc.; y una matemática, con ecuaciones o notación simbólica. Las consignas del tipo señale si la siguiente afirmación es Verdadera o Falsa, y fundamente” se responden remarcando si la consigna tiene una sección verdadera y una sección falsa, y analizando cada una de ellas. Omitir la respuesta es verdadera o es falsa implica que no se considere la totalidad del puntaje vale decir, esa aseveración es parte estructural de la respuesta requerida. El aspecto literario de la respuesta alude al correcto uso del idioma español y también del vocabulario técnico específico de la disciplina, las leyes y teorías, la conceptualización, el uso apropiado de categorías, pero siempre desde la faceta de la expresión escrita.

Los exámenes estaban preimpresos, constaban de un encabezado idéntico al de los exámenes parciales formales, y tenían dos preguntas/consignas.

La primera consigna era meramente reproductiva, se solicitaba que el alumno se expresara acerca de los conceptos e ideas concebidos por determinado autor, de acuerdo a lo mencionado en los textos incluidos dentro de la bibliografía de la cátedra. Se pretendía una respuesta que re-escribiera o re-produjera conceptos o teorías, con uso adecuado de conceptos y vocabulario disciplinar. El acento estaba puesto en poder dar cuenta de lecturas efectivamente realizadas.

La segunda era un poco más compleja, solicitaba poner en tensión a dos autores que habían estudiado una misma categoría de análisis, pero desde dos perspectivas ligeramente contrapuestas. Se requería mencionar semejanzas y diferencias entre los enfoques de los autores, y vincularlos con un texto de un tercer autor. En la respuesta se valoraría la capacidad de establecer paralelismos o comparaciones, la crítica fundada en la teoría no en el sentido común vulgar-, la aptitud de reflexión profunda. Aquí se remarcaban las competencias de apreciación, vinculación y opinión fundada.

Las consignas fueron redactadas de tal manera que responderlas no insumiría más de media hora/reloj, previendo luego un lapso equivalente para la corrección por pares y la puesta en común.

2.4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La clase anterior a aquella donde se administró el simulacro de examen se repasaron en profundidad los textos a ser evaluados, mencionando puntos álgidos de los mismos y posibles relaciones entre conceptos y autores, respondiendo a todas las preguntas y dudas planteadas. Se informó que en el encuentro subsiguiente se efectuaría el mencionado simulacro su realización había sido avisada con cierta anticipación, unas semanas antes y cuáles serían los textos y autores a evaluar que eran los dos más complejos y de lectura más ardua. La fecha del simulacro fue fijada para la clase anterior al día del examen parcial, examen en el cual se evaluarían los textos incluidos en el simulacro más otros que presentaban escasa dificultad para los estudiantes.

Ochenta alumnos aproximadamente estuvieron implicados en la experiencia, todos cursantes de la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales de la Cátedra San Emeterio, materia que se dicta en el segundo semestre del primer año de estudios. El dictado de la clase práctica se hacía los lunes a las 13 horas en el aula E de esta facultad, la cual consta de bancos metálicos largos, rígidos y muy pesados, lo cual no permite su desplazamiento o disposición en círculo. Mencionamos que la disposición edilicia y del mobiliario condicionan mucho las actividades que se pueden desenvolver en las aulas.

El día del simulacro se utilizó la primera hora de clase para efectuar un repaso general de los otros textos comprendidos en el examen parcial, sin incluir adrede los que se evaluarían en el simulacro.

Al iniciar la segunda hora de clase se requirió que los alumnos se sentaran en filas ordenadas, cada uno exactamente detrás de su compañero ubicado en la hilera de adelante. Era un número par de filas para poder hacer luego el intercambio de exámenes. Se solicitó el guardado de libros y apuntes, el apagado de teléfonos celulares. Se dieron recomendaciones finales: llenado del encabezamiento del examen, requerimiento del uso exclusivo de tinta azul o negra en las respuestas, uso de letra imprenta mayúscula en nombres y apellidos. Finalmente se repartieron los exámenes, organizados en dos temas, de dos preguntas cada uno, de acuerdo a lo explicado en el punto 2.3.

Transcurridos treinta minutos, se instó a terminar el examen. Quienes iban finalizando el mismo debían colocar la hoja boca abajo, con la parte escrita en contacto con el pupitre, y quedarse sentados en sus sitios en silencio.

Una vez que todos hubieron finalizado, se escribió en el pizarrón la escala de notas vigente en la Facultad (base100 y base10). Se accedió al intercambio de los exámenes aún boca abajo: cada alumno se lo entregó al compañero sentado junto a él, y recibió de éste su propio examen. Antes de voltear las hojas cara arriba y proceder a su puntuación, se explicó el método de corrección: cada consigna constaba de varias partes, cada una de ellas con un puntaje específico;

las respuestas escritas en lápiz no serían consideradas y tenían cero puntos; una respuesta para ser juzgada correcta y obtener el puntaje total de la consigna debía poseer cierta estructura y constar de unos contenidos mínimos, determinados conceptos, clasificaciones, relaciones, análisis, explicaciones, etc.

Finalmente, se permitió a los alumnos volver los exámenes cara arriba y comenzar su corrección y asignación de puntaje. Luego se efectuó una puesta en común, remarcando los errores más frecuentes, y cómo evitarlos.

3. RESULTADOS

Fue interesante notar que aproximadamente un diez por ciento de los alumnos escribió el examen en lápiz, a pesar de que específicamente se aclaró al iniciar el mismo que debía responderse en tinta. Aun cuando el puntaje asignado era nulo, se corrigieron las consignas con el objeto de detectar otro tipo de falencias. Pero este hecho suministra indicios acerca del nivel de atención con el cual se escuchan las recomendaciones o instrucciones de los profesores. Similares errores se detectaron en el llenado de los encabezamientos de los exámenes.

Un tercio de los alumnos que estuvieron presentes en la primera hora de clase se retiraron y eligieron no participar en el simulacro. Algunos adujeron no haber estudiado, no haber podido leer, a pesar de que la actividad se propuso al grupo con mucha antelación y la mayoría expresó estar muy interesada. Debe aclararse que el puntaje a asignar a este simulacro era meramente simbólico, pues no incidía de ninguna manera en las notas de la asignatura. A pesar de que la docente insistió en lo ventajoso de la participación con o sin estudio previo, este grupo rechazó la sugerencia y decidió no ser parte. Nos permitimos dudar de las excusas manifestadas, ya que en nuestra opinión pesa mucho, ante las presiones de la sociedad exitista actual, el miedo al fracaso. El poder desarrollar un cierto grado de tolerancia al fracaso es parte de la modelización que se produce en los primeros años de la enseñanza superior, cuyos ritmos, exigencias y tiempos difieren radicalmente de los de la enseñanza media. Esta posibilidad de superación del fracaso, el manejo del estrés que genera la situación de examen y la capacidad de enfrentar con éxito niveles de exigencia cada vez mayores eran algunos de los aspectos que se querían trabajar en la actividad. Tanto la auto como la coevaluación permiten motivar los estudiantes, potenciar sus capacidades intrapersonales (autoconocimiento, autocontrol o autoestima) como hacerlos responsables por los resultados de su aprendizaje personal (Fraile Aranda, 2009:6).

Los resultados de la actividad fueron en esencia procesales, puesto que lo importante no era la corrección de las respuestas, sino la oportunidad de captar y hacer propias las reglas de realización de la disciplina. Además, el poder ponerse en situación de profesor evaluador habilita al alumno a comprender cuán difícil es evaluar y cuántos aspectos han de tenerse en consideración al asignar puntajes, así como también los faculta para reflexionar acerca de la justeza y pertinencia de sus respuestas, en concordancia con las demandas de los docentes.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se plantearon algunos interrogantes, como, por ejemplo, la fiabilidad o validez de las valoraciones efectuadas por los alumnos, o sobre la correcta formulación de las evaluaciones. Asimismo quedó como duda la mejora efectiva del rendimiento académico comparando cursos con ejecución o no implantación de la propuesta, o si existen diferencias significativas entre los alumnos que participan y los que deciden no vincularse a la actividad.

Pensamos que para obtener los frutos deseados hay que involucrar al alumno, lo que no implica una actividad obligatoria. Participar en la actividad debería ser voluntario, remarcando los beneficios de la misma frente a los alumnos que decidieron no implicarse.

Remarcando las compensaciones que proporcionan las actividades con auto o coevaluación, consideramos que son uno de los mejores medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje; son un factor de motivación y refuerzo, pues otorgan gratificación inmediata; ayudan a los alumnos a responsabilizarse de sus actividades y su propio aprendizaje; desarrollan la capacidad de autogobierno o autogestión de esfuerzos; ayudan a la reflexión y toma de conciencia individual

del proceso del alumno; permiten al docente conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan o de la metodología usada; y ayudan a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado (Calatayud Salom, 2008).

La ventaja de este simulacro es que permite evaluar el proceso y no solo el producto/ resultado (Román, 2011). Además, en menos de una hora se administra fácilmente a cursos numerosos, sin recargar al docente con tareas extra-áulicas y brinda retroalimentación instantánea. El obtener los resultados en tiempo real, y poder debatir participativamente con los alumnos acerca de los errores que se observan con mayor reiteración son unas de las más grandes compensaciones de esta actividad.

La coevaluación integra tres propósitos complementarios, pues permite orientar al estudiante en el rol del docente, ya que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente; contribuye al desarrollo de habilidades evaluativas en los alumnos y, por último, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su aprendizaje. Como tanto la coevaluación como la autoevaluación deben facilitar a los estudiantes tomar decisiones y contextualizar el conocimiento, es recomendable acordar previamente los criterios para su evaluación, consensuando qué y cómo se evaluará. En la instancia de la corrección final se debe guiar la revisión del trabajo realizado, contrastarlo con los criterios o estándares de calidad definidos, ajustar las discrepancias que se perciban. La autoevaluación ayuda a que los estudiantes adquieran más confianza en sus habilidades y sean capaces de reflexionar sobre el producto y el proceso (Bernabé Valero y Blasco Magraner, 2016:4; Camacho Girona, 164).

5. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, I. (2008). "Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica". Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 14(1), 235-272.
- BERNABÉ VALERO, G. y BLASCO MAGRANER, J.S. (2016): "Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias". XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 30 de junio y 1º de julio de 2016, Universidad de Alicante. Disponible EN URL: <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335209.pdf>
- ERNSTEIN, B. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. Higher Education, 18, 529-549.
- BRÍGIDO, Ana María. Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas, 2006.
- CALATAYUD SALOM, María Amparo (2008): "La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad". Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Valencia. Disponible en URL: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>
- CAMACHO GIRONDA, Carlos Aníbal (2014): La autoevaluación en el aula. Un método innovador para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de maestras y maestros". Rev. Integra Educativa Vol. VII / Nº 2, La Paz, ago. 2014. Disponible en URL: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2_a10.pdf
- FRAILE ARANDA, Antonio (2009): La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. Rev. Ser Corporal, ISSN-e 1852-1878, Nº 3, 2010, págs. 6-18. Disponible en URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3441758> y en file:///D:/Downloads/Dialnet-LaAutoevaluacionUnaEstrategiaDocenteParaElCambioDe-3441758.pdf
- GESSA PERERA, Ana (2011): "La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias". Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 749-764. Disponible en URL: http://www.revistaeducacion.ducacion.es/re354/re354_30.pdf
- ROMÁN, Marcela (2011): Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio

y la mejora escolar. Revista iberoamericana de Educación, Nº 55 (2011), pp. 107-136 (ISSN: 1022-6508). Disponible en URL: <file:///K:/CONGRESOS-SEMINARIOS-%20JORNADAS/CONGRESOS%20EN%202017/JORNADA%20AULAS%20ABIERTAS-%20FCE%202017/Autoevaluaci%C3%B3n-%20Marcela%20Rom%C3%A1n.pdf>

Una película para diagnosticar el diseño organizacional

Eje temático: Estrategias de Enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Diseño de Organizaciones

López, Sonia ; Beltran, Natacha

soniagracielaopez@gmail.com ; natchabeltran@hotmail.com

RESÚMEN

Una Película para Diagnosticar es una actividad diferente que se propone a los estudiantes que cursan Diseño Organizacional con el objetivo de que agudicen su mirada para realizar un diagnóstico organizacional de las empresas que aparecen en la Película "The Company Men".

La película es la materia prima con la que se trabajó el diagnóstico organizacional con todas sus características y modalidades. El propósito de la intervención fue hacer que los alumnos puedan identificar todos los conceptos estudiados a medida que fueron observando las diferentes escenas de la película.

Esta actividad, que utilizó un recurso simple como una película, les permitió a los estudiantes, de manera entretenida, asumir el papel de consultores que debían realizar un diagnóstico organizacional poniendo en juego todos los conceptos aprendidos. Trabajando en grupos y con tiempos medidos se propuso a los estudiantes realizar el análisis a partir de una guía de trabajo.

Los resultados obtenidos en el ciclo lectivo 2014 fueron más que satisfactorios. Los estudiantes aprendieron a mirar una organización de otra manera, a prestar atención a los detalles, a identificar tipologías de empresas, de líderes, de culturas, y a vincular las escenas de la película con muchos de los conceptos de la materia.

Palabras clave: Diseño - Organización - Diagnóstico - Película.

1. CONTEXTO

Diseño Organizacional es una materia obligatoria del segundo semestre de tercer año de la carrera de Licenciatura en Administración, cuya correlativa inmediata es Evolución del Pensamiento Administrativo. Se dicta en el turno tarde como cátedra única. Para el ciclo lectivo 2016 contó con 220 alumnos inscriptos. Las clases se dividen en teóricas y prácticas, con un docente a cargo de teóricos y dos docentes asignados al dictado de los prácticos.

La actividad que se describe se implementó en la octava clase práctica buscando alcanzar los siguientes objetivos:

- Generar un ambiente relajado y entretenido a través del trabajo en grupos, fortaleciendo los procesos de sociabilización y comunicación.
- Aplicar los conceptos aprendidos en las unidades 1 a 6 del programa¹ y en otras materias de la carrera.
- Facilitar la fijación de los contenidos a través de la vinculación de los mismos con las situaciones expuestas en la película.
- Poner a los estudiantes en el rol de consultores que deben emitir un informe.

1. Teoría de la organización. Fundamentos del diseño organizacional. Modelos de diseño. Factores internos y externos. Configuraciones organizacionales.

2. RESUMEN DE LA PELÍCULA: "The Company Men" (Hombres de Empresa²)



Dirigida por John Wells, protagonizada por Ben Affleck, Tomy Lee Jones, Kevin Costner, Chris Cooper, Maria Bello.

Estrenada en diciembre de 2010.

Duración: 120 minutos.

En *The Company Men*, Bobby Walker (Ben Affleck) es un hombre que vive el sueño de cualquier estadounidense: un buen trabajo, una familia perfecta y un lujoso Porsche en su garaje. Pero, debido a una política de reducción de personal, resulta despedido.

Phil Woodward (Chris Cooper) y Gene McClary (Tommy Lee Jones), sus compañeros de trabajo, pasarán la misma situación. El cambio hace que el trío tenga que redefinir sus vidas como trabajadores, esposos y padres.

De todas maneras, Bobby contará con la ayuda de su cuñado Jack (Kevin Costner), quien le dará trabajo en su empresa constructora.

Ahora lejos de su vida como ejecutivo, aprenderá el duro oficio del pico y la pala.

La película es una mezcla de humor y drama interpretado por actores de renombre.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Sanjurjo (2003), citando a Aebli (1988), afirma que para garantizar la construcción de nuevos aprendizajes es necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar e integrar a una red significativa, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones, no mecánicamente sino comprensiva y creativamente.

Con el propósito de contribuir a que los estudiantes logren un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados en materias anteriores y en la propia, se los invitó a vincular los conocimientos referidos al diseño organizacional en una situación particular, realizando un diagnóstico de las empresas que se presentan en la película "The Company Men".

Para ello, en la clase práctica previa a la realización de la actividad de análisis de la película (séptima clase), se formaron grupos de entre 3 y 6 estudiantes, a los que se les entregó una hoja de trabajo³ conteniendo los aspectos a identificar en la película, de manera de que presten atención a los mismos al mirar el film en su casa⁴.

En la octava clase práctica se solicitó a los estudiantes que conformen los grupos que se habían establecido en la clase previa y se explicó la modalidad de trabajo a seguir. En virtud de disponer de las aulas E y F (con filas de bancos fijos), los grupos debieron ubicarse de manera que tres integrantes se sentaran en los bancos de una fila y los tres restantes en los de la siguiente. Esto permitió una mejor comunicación e interacción del grupo.

La hoja de trabajo entregada en la clase anterior sirvió de control de asistencia y de soporte del registro del trabajo grupal. Cada grupo debió elegir un representante que tuvo a su cargo tomar nota de la discusión de cada uno de los aspectos a analizar y de resumir los aportes de los integrantes.

El tiempo asignado para completar la hoja de trabajo fue de 30 minutos, divididos en tres módulos de 10 minutos cada uno.

Durante los momentos de trabajo grupal se pudo advertir un importante ambiente de debate con amplia participación de sus integrantes.

La participación de los estudiantes en el debate y resolución de la actividad fue bastante homogénea, lo que pone en evidencia el hecho de que la mayor parte de ellos vio la película.

También, se pudo advertir el entusiasmo en los alumnos, lo que podría considerarse como un indicador del nivel de motivación que esta actividad genera.

Finalizado el tiempo de trabajo asignado a cada módulo, se dio la voz de "ALTO" y se inició

2. La traducción es nuestra.

3. Ver Anexo I.

4. Otra opción es proyectar la película en la sala de video fuera del horario de cursado, previo a la clase en la que se realizará el análisis.

la puesta en común de los resultados, para la que también se dispuso de 10 minutos por módulo.

Para la puesta en común se seleccionó un grupo al azar para que presente sus respuestas. A medida que el grupo exponía sus conclusiones, otros equipos fueron levantando la mano y aportando ideas complementarias a las que se venían relatando, como también presentando disidencias en las interpretaciones o en los resultados obtenidos.

En esta etapa de puesta en común de los resultados el docente asumió el rol de moderador, reforzando las ideas correctas, y matizando las erradas. También el docente invitaba a participar a los grupos que no lo hacían voluntariamente y registró las conclusiones en el pizarrón.

Esas conclusiones fueron luego vinculadas con los modelos teóricos desarrollados en la materia y con los conceptos de asignaturas anteriores que se pretendían integrar.

4. RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad de diagnosticar el diseño organizacional de las empresas que presenta la Película resultó un desafío para los alumnos, en virtud de que debieron identificar una gran cantidad de conceptos estudiados al tomar contacto con situaciones que se asemejan a la realidad de las empresas. Y permitió hacerlo de una manera divertida, motivándolos al estudio de los contenidos de la materia.

El docente pudo realizar un buen diagnóstico del grado de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos e identificar cuáles debía reforzar.

Para evaluar los resultados de esta actividad, por un lado, se elaboró un cuestionario individual y anónimo para los alumnos⁵, y por otro, se recabó la opinión de los docentes a cargo de la implementación en las dos aulas de práctico y la de un observador externo. Para realizar esta evaluación, los docentes contaron con una guía que establecía los aspectos a tener en cuenta a tal fin.

Lamentablemente, la encuesta no pudo ser aplicada debido a la necesidad de efectuar ajustes en el cronograma de clases que no permitieron contar con el tiempo que requería su administración. Sin embargo, los comentarios de los estudiantes resaltaban lo interesante de la actividad, lo entretenido y enriquecedor que les resultó.

Expresiones como: "Te abre mucho la cabeza", "Nos permite aplicar toda la teoría en un caso práctico", manifestadas por un gran número de estudiantes, estarían indicando un alto grado de satisfacción con la experiencia.

En relación a las apreciaciones de los docentes y del evaluador externo, coinciden en que se respetaron los tiempos asignados, aunque el tamaño del grupo requiere de un mayor tiempo de resolución y elaboración de conclusiones.

El evaluador externo destacó la habilidad del docente para conducir el debate, estimulando ampliamente la participación y conectando permanentemente las intervenciones con los ejes teóricos.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Con la actividad se lograron ampliamente los objetivos propuestos. La misma contribuyó al "aprendizaje significativo" sobre el diseño de las organizaciones, atribuyendo significado a los aspectos que permiten realizar un diagnóstico organizacional analizando una situación particular sobre la base de los contenidos conocidos.

Los alumnos pusieron a prueba sus conocimientos básicos y experimentaron en tiempo real cómo realizar un diagnóstico organizacional teniendo en cuenta los detalles más importantes.

Con media hora de trabajo grupal se logró integrar y motivar a los estudiantes y nivelar sus conocimientos, de una manera entretenida y con buen nivel conceptual.

Una limitación a la hora de proponer el uso de la sala de video para realizar la proyección de la película es su reducida capacidad, lo que implicaría dividir el grupo de estudiantes en varios turnos. Una alternativa a la división del grupo en turnos es proponer que los estudiantes que puedan ver la película por sus medios, lo hagan, y ofrecer la sala de video para aquellos que no cuenten con esta posibilidad.

5. Ver Anexo II.

Creemos que esta dinámica es muy útil y atractiva, por lo que invitamos a otros profesores a que la pongan en práctica. Sin embargo, recomendamos que, a los efectos de lograr un mayor control de la actividad, comiencen instrumentándola con grupos de no más de 50 alumnos.

6. REFERENCIAS

- AEBLI, H. (1988): Doce formas básicas de enseñar. Narcea. Madrid, España.
- SANJURJO, L. y RODRIGUEZ, X. (2003): Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

ANEXO I

Hoja de Trabajo para realizar el análisis de la película "The Company Men"

Consigna: Después de ver la película indique si identifica los siguientes conceptos y en qué momentos de la misma se presentan.-

| ASPECTOS A IDENTIFICAR | Empresa Naviera | Empresa Constructora |
|--|------------------------|-----------------------------|
| Tamaño de la organización: | | |
| Entorno: | | |
| Ciclo de vida: características que distingue. En qué etapa se encuentra: emprendedora, de colectividad, de formación, de elaboración | | |
| Ejemplifique las características de esta etapa | | |
| Burocracia organizacional: | | |
| Estrategias de control organizacional: | | |
| Control burocrático: | | |
| Control de mercado | | |
| Control de clan | | |
| Declive o crecimiento: | | |
| Downsizing fue aplicado? Quién lo realizó?: | | |
| Atrofia organizacional: | | |
| Vulnerabilidad: | | |
| Declive del entorno: | | |
| Realice una comparación entre la Compañía y la vida del protagonista: identifica alguna de las etapas del declive? | | |
| Valores: identifique los valores de la Compañía, del entorno y de los distintos protagonistas | | |
| Caracterice la cultura de la Compañía y de la empresa Constructora. | | |
| Identifique los ritos y ceremonias visibles en la película | | |
| Qué papel juega la historia en la película? | | |
| Qué símbolos identifica? | | |
| Hay algún lenguaje definido? | | |
| Qué tipo de cultura identifica? De Adaptabilidad, de misión, de clan o burocrática? | | |
| Qué valores éticos encuentra? | | |
| Hay Responsabilidad Social? Analice las distintas empresas que aparecen en la película. | | |
| Qué líderes puede describir. Identifíquelos con su tipo de liderazgo y principales características | | |
| <p>Qué conclusiones saca de la película?</p> <p>Características de Grande-Mediana-Pequeña. Capital, nº de empleados, mercado, etc.</p> <p>Grande: De ejemplos de comportamiento complejo, estandarizado y mecanicista. Pequeña: de ejemplos de sensibilidad y flexibilidad.</p> <p>Defina alguna propuesta para que la empresa naviera se convierta en un "Híbrido compañía Grande/compañía Pequeña"</p> | | |

ANEXO II**Cuestionario de evaluación de la actividad para los alumnos**

Se propone realizar el siguiente cuestionario para obtener y documentar la opinión de los alumnos sobre esta dinámica.

| | |
|-----------------------|-----------------------------|
| DISEÑO ORGANIZACIONAL | Cuestionario – Aula: |
|-----------------------|-----------------------------|

El objetivo de la siguiente encuesta, es documentar su opinión sobre la inclusión de dinámicas y juegos de aprendizaje en las clases prácticas. Agradecemos su sinceridad para poder mejorar las actividades.

| | | | | | | | | | |
|---|--------------|----------|------------|----------------|-------|---|---|---|----|
| 1. En su experiencia personal, ¿Cuál es su opinión sobre LA DINÁMICA DE LA PELICULA de esta clase? Califíquelo del 1 al 10, en donde 1 es malo y 10 es excelente: encierre con un círculo la calificación otorgada | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. ¿Cómo califica el APRENDIZAJE que usted logró del tema con esta metodología? El 1 implica que no fue significativo y el 10 que fue verdaderamente significativo. | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. ¿Cómo calificaría Ud. esta dinámica en los siguientes aspectos? | | | | | | | | | |
| | Muy Adecuado | Adecuado | Inadecuado | Muy inadecuado | NS/NC | | | | |
| Trabajo en equipo | | | | | | | | | |
| Interacción con sus compañeros | | | | | | | | | |
| Supervisión del docente | | | | | | | | | |
| Dificultad de la actividad | | | | | | | | | |
| Tiempo de la dinámica | | | | | | | | | |
| Resultado obtenido de la actividad | | | | | | | | | |
| Entretenimiento de la actividad | | | | | | | | | |
| ¿Podría decirnos qué aspecto o aspectos mejoraría en la instrumentación de esta actividad? (Máximo tres aspectos) | | | | | | | | | |
| a. | | | | | | | | | |
| b. | | | | | | | | | |
| c. | | | | | | | | | |

De la comunicación a la colaboración de la mano de Google Classroom

Eje temático: Complementariedad con la Virtualidad.

Materia / Comisión de referencia: Tecnologías de la Información.

Rocha Vargas, Marcelo Emilio ; Diaz, Cecilia
mrocha@eco.unc.edu.ar ; cdiaz@eco.unc.edu.ar

RESÚMEN

En la actualidad existe una amplia variedad de Learning Management System, que sirven como plataforma de aprendizaje a todo tipo de cursos; sin embargo muchas veces sentimos que a pesar de todo, no llegan a cubrir nuestras expectativas y necesidades, tanto desde el punto de vista del docente, como de los alumnos.

En ese contexto, en el año 2016 realizamos una prueba piloto con Google Classroom en el marco del dictado Tecno II Cátedra Dra. Cecilia Diaz (promedio 30-40 alumnos), a fin de evaluar las ventajas de este LMS frente a otras alternativas en lo referente a:

- Facilitar la comunicación e interactividad entre los participantes del curso,
- Organizar el flujo de trabajo tanto de docentes como alumnos mediante calendarios y alertas,
- Facilitar la devolución y corrección de tareas y evaluaciones
- Fomentar el trabajo colaborativo mediante el aprovechamiento de las herramientas integradas que ofrece la plataforma.

Debido a que tanto docentes, como alumnos cuentan con experiencias previas en plataformas como E-ducative y Moodle, se elaboró un cuestionario que nos servirá de referencia para evaluar el impacto que tuvo en los alumnos esta implementación, y poder contar así con elementos objetivos que nos permitan decidir su implementación en la asignatura.

Palabras Clave: Classroom - Lms - Plataformas Educativas - Aprendizaje Virtual

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de un esfuerzo general de la Cátedra de evaluar críticamente diferentes alternativas técnicas, que permitan promover la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la comunicación, la interactividad, y el trabajo colaborativo, mediante la utilización de herramientas que se adaptan a las nuevas formas de aprendizaje.

Gracias al fuerte compromiso de las autoridades respecto de la inversión en TI, del impulso e iniciativa del Centro de Cómputos de nuestra Facultad en la investigación y aplicación de nuevas tecnologías, y especialmente de los integrantes de la Cátedra que desde hace años vienen trabajando en la búsqueda e implementación de herramientas que acompañen a los estudiantes en las nuevas formas de aprendizaje mediados por la tecnología es que estamos en un proceso de mejora continua de las metodologías y herramientas utilizadas en el proceso de enseñanza, de tal forma de facilitar a las nuevas generaciones de alumnos, la tarea de estudiar y aprender.

Debe considerarse además, que disponer de una buena infraestructura no siempre resulta suficiente para cubrir las expectativas y necesidades de la comunidad educativa, los estudiantes de hoy tienen necesidades y formas de estudiar que plantean problemáticas que muchas veces conforman verdaderos desafíos para los docentes, y es sobre algunos de estos problemas y las estrategias para abordarlos que hablaremos a continuación.

Todos estos esfuerzos a veces resultan insuficientes para llegar a estudiantes que por razones generacionales tienen una forma de aproximarse al conocimiento muy diferente a generaciones de años atrás, es por ello que a continuación hablaremos de "Classroom", una herramienta bastante nueva que Google pone a nuestra disposición.

2. DESARROLLO

2.1. Google Classroom : ¿Qué es ?

Classroom forma parte de Google Apps for Education, “una solución integrada de comunicación y de colaboración que Google ofrece a los centros educativos y que comprende herramientas alojadas de correo electrónico, calendario y chat. Además, se pueden añadir más servicios de Google al paquete principal para adaptarlo a las necesidades de los usuarios. (Google, 2016)”. Actualmente las aplicaciones disponibles son entre otras las siguientes:



Fuente: <https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/>

Seguramente la gran mayoría de estas aplicaciones no solo le resultaran conocidas, sino que es más que probable que muchos de nosotros las utilicemos a diario en nuestras actividades, razón por la cual solo nos concentraremos en analizar: Classroom.

2.1.1. ¿En qué medida puede ayudar Classroom a abordar la problemática comunicacional y de colaboración entre docentes y alumnos?

Classroom corre con gran ventaja sobre los LMS tradicionales, y vamos a explicar por qué.

Las plataformas educativas tradicionales llevan sobre sus hombros una larga historia de evolución y adaptación a los requerimientos de los usuarios, no obstante ello el paradigma que implementan es en cierta forma antiguo, y no se adaptan del todo a las costumbres y formas de estudiar de los alumnos de hoy en día. Es así que foros y wikis que pretenden ser las herramientas que fomentan la interactividad entre docentes y estudiantes dependen de mecanismos de comunicación que frecuentemente son afectados por la masividad, ya que una plataforma con miles de estudiantes y cientos de cursos generan un tráfico importante, entonces soluciones como las notificaciones vía mail o sms que en entornos reducidos funcionan de maravillas, tienen importantes inconvenientes cuando escalamos el problema y debemos manejar la masividad.

Aun cuando los LMS trabajan mucho en su interfaz, existe una gran diferencia entre una página web responsiva, a una app que pueda instalarse en el dispositivo móvil, tal es el caso de Classroom, que además de no tener problemas con las entregas de correos, dispone no solo de una interfaz responsiva, sino de una app que los usuarios pueden descargar a sus dispositivos, con lo que ahora no es necesario que el usuario “entre” a la plataforma educativa, directamente en su Smart phone le aparecen las notificaciones y gracias a la app puede interactuar directamente con Classroom.

Finalmente y en lo que respecta a la colaboración, la integración de Google Docs, Drive y Classroom no tiene competencia, permitiendo que los alumnos trabajen colaborativamente sobre una asignación sin necesidad de compartir un espacio físico.

2.1.2 Crear o unirse a una clase en Classroom

Una primera consideración es que no pretendemos hacer un manual sobre Classroom, nuestra intención es compartir nuestra experiencia con la aplicación.

Ahora sí, una vez ingresados a Classroom (<https://classroom.google.com>) podemos asumir dos roles:

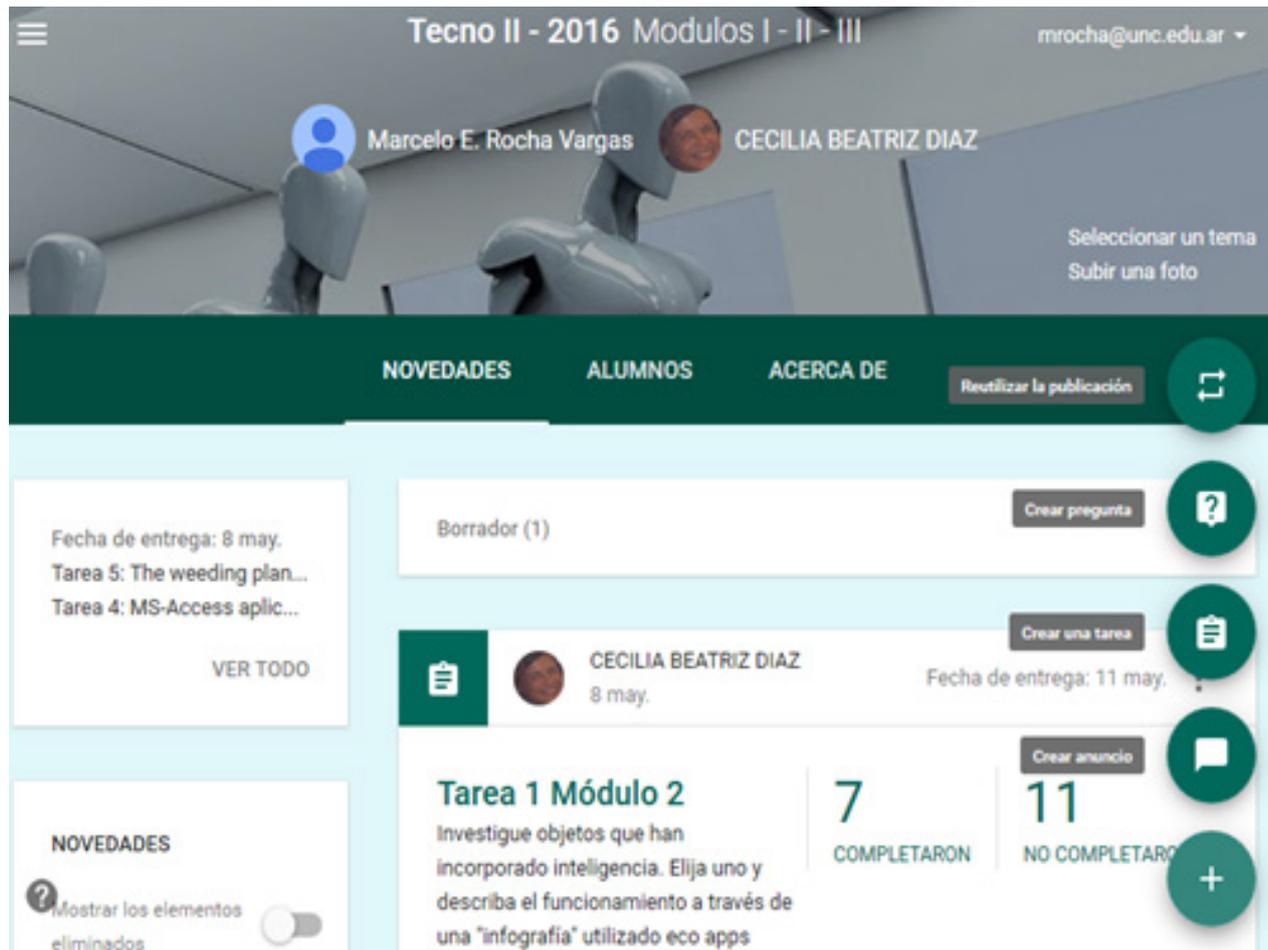
- Docente
- Alumno

Dependiendo de nuestra elección podremos crear o unirnos a una clase; en este punto cabe rescatar el problema de la masividad y la gestión de los alumnos y aquí Classroom nos ofrece diferentes alternativas, podemos invitar a los alumnos o bien podemos brindarles un “código” de acceso que les permitirá auto enrolarse en nuestra clase, esta última es la opción más recomendable.

Es para destacar que con Classroom, a diferencia de otros LMS, el docente no debe esperar a que ningún técnico haga nada previamente, es el propio docente quien en forma directa y muy intuitiva crea y gestiona sus clases, flujos de trabajo, y alumnos.

2.1.3. Google Classroom en acción

La interfaz de Classroom puede ser minimalista, pero al mismo tiempo se destaca por ser funcional y muy intuitiva. Google poco a poco va incorporando la mayoría de los aportes y sugerencias que hacen los usuarios, por ejemplo se ha mejorado notablemente la gestión de las "tareas", y ha extendido las funcionalidades a cada uno de los elementos que podemos crear, ahora es posible generar borradores, programar las tareas, preguntas o anuncios, y hasta reutilizarlos.

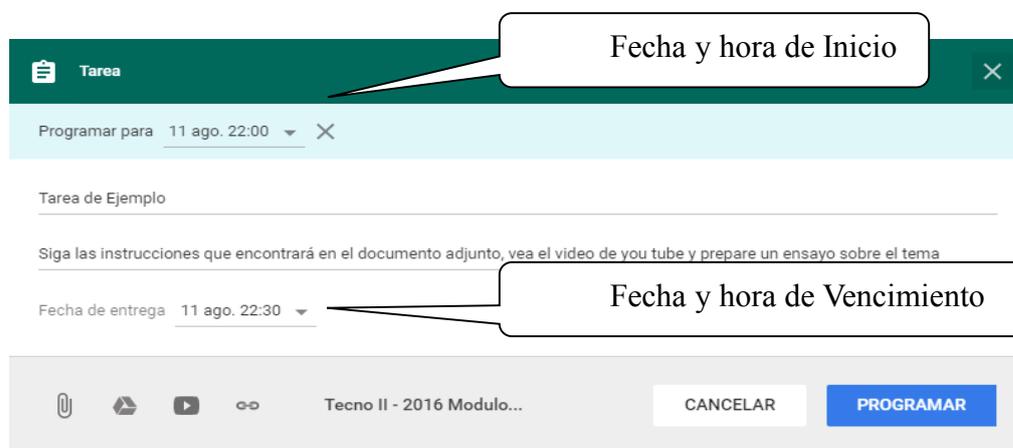


Fuente: elaboración propia

En la imagen podemos observar los diferentes elementos con los que el docente puede trabajar, incluso tenemos la posibilidad de tener docentes "invitados" que tienen las mismas posibilidades y acceso que el docente propietario de la clase, también se tiene un control rápido de cuantos alumnos completaron o no cada una de las asignaciones.

2.1.4. Creando una tarea en Classroom

La creación de tareas nos permite generar de manera muy sencilla, asignaciones para los alumnos, incluso tenemos la opción de programar tanto el momento en que se publicará, como el momento de vencimiento de la misma, con lo que eventualmente tendríamos la posibilidad de programar evaluaciones.

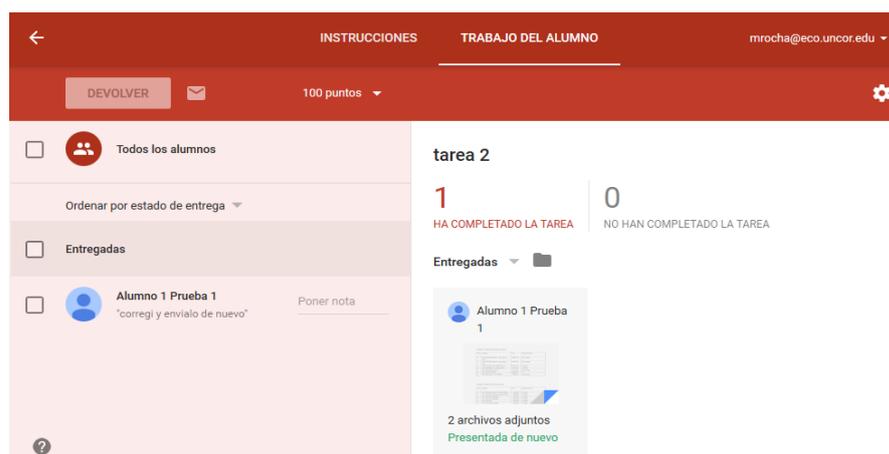


Fuente: elaboración propia

También tenemos la posibilidad de poner a disposición de los alumnos todos los elementos necesarios para la realización de la asignación, así podemos incluir adjuntos, cualquier recurso de Drive, videos de YouTube, y links a cualquier recurso web, con lo que entendemos se facilita enormemente el trabajo. Algunos incluso ven lo “ecológico” de esta forma de trabajo ya que se promueve la no utilización del papel.

2.1.5. Classroom: Administración de los flujos de trabajo

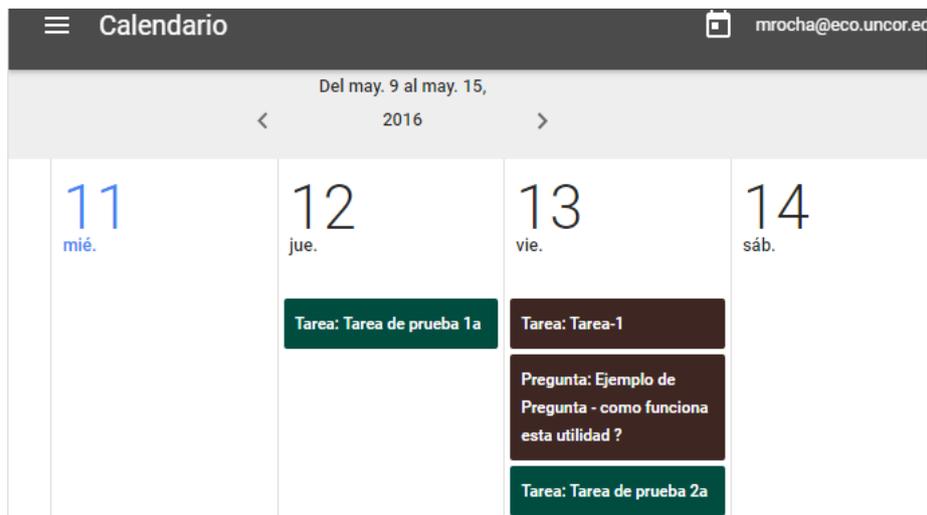
En cada clase, tarea o asignación que podamos tener, Classroom nos brinda una vista rápida sobre el trabajo de nuestros estudiantes mostrándonos un resumen sobre cuantos han completado las asignaciones y cuantos no.



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura, podemos calificar las asignaciones, realizar devoluciones para que el estudiante realice las correcciones correspondientes, y toda esta actividad será notificada en la cuenta de correo del estudiante, y si cargo la app en su Smart phone la información estará en manos del alumno casi inmediatamente, algo que con los LMS tradicionales no siempre

es posible garantizar.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, tenemos que tanto docentes como estudiantes dictan o asisten a numerosas clases, y este flujo de trabajo y actividades también necesita ser gestionado. Es aquí donde Classroom muestra sus cualidades integrando Google Calendar, permitiendo de esta forma organizar fácilmente el trabajo de docentes y alumnos.

1.1.1 La experiencia de los Usuarios: Encuesta de opinión

Al final del cursado de la asignatura Tecnología de Información II se realizó una encuesta a los alumnos que utilizaron la herramienta. Fue respondida por los 17 estudiantes con actuación en la materia.

1) ¿Cómo le resultó el uso de "classroom"? Fácil / Complejo / No me gustó. Porqué?

Todos los alumnos respondieron que les resultó "fácil" el uso de la plataforma. Entre los comentarios se destaca que es bastante intuitivo, se adapta mejor a la modalidad de trabajo de la cátedra en relación a las otras plataformas de uso habitual en las materias de la facultad, posibilita la buena comunicación y relaciones entre sus usuarios. Es mucho más interactiva, novedosa, agradable a la vista y de fácil acceso para resolver las tareas.

2) Qué opina de la interactividad?

En concordancia con la pregunta anterior respondieron que les resultó muy dinámico y útil. Les resultó cómodo para comunicarse con los docentes y les permite la organización de las tareas. Facilita el estudio cuando no se sabe cómo resolver alguna tarea (plantear dudas) o en caso de no poder ir a clase. Torna más amenas las clases. Compromete a los alumnos y al docente, ya que permite a ambos realizar consultas, entregar tareas de manera sencilla y rápida, etc.

3) Cómo fue la comunicación con los docentes? Fluida / Normal / No tuve respuesta.

Puede agregar comentario que considere para mejorar el uso.

Mayoritariamente los alumnos consideraron la comunicación con los docentes fluida, algunos llegan a calificarla como excelente, "diez puntos". La plataforma permite un trato más personalizado, logrando un trabajo en equipo, consiguiendo buenos resultados.

4) Hubiera preferido usar las plataformas habituales "e-conómicas" (e-educativa) o moodle, como en otras materias? Si / No. Porqué?

En general los alumnos manifestaron preferir "classroom" a las otras plataformas. Señalaron que la comunicación por este medio ha sido mucho más fluida y rápida. Las consultas fueron atendidas con más prontitud de lo acostumbrado. Permite el control de los plazos de entregas de los trabajos prácticos. También plantearon que debería usarse en más materias, ya que es un sitio más amistoso al ser provisto por google, aunque un alumno propuso una discusión

que merece debate “no me gusta mucho que Google tenga los datos de la Universidad”.

Un comentario interesante de un alumno fue que el éxito del uso de cualquier plataforma de e-learning está asociado al interés tanto del docente como de los alumnos.

La ventaja que tiene es la fluidez y el trato personal que tiene el docente con el alumno, cosa que falta y mucho en nuestra facultad. En las otras plataformas sólo se publica noticias globales, y rara vez un profesor te contesta al instante.

- 5) Le resultó de utilidad el calendario de entrega de las actividades? Si / No
El 80% utilizó el calendario de entregas considerándolo de mucha utilidad.

- 6) Qué opina de la integración al correo?

Todos respondieron que está bueno que la plataforma esté integrada al correo ya que se enteran de forma inmediata cuando se publica alguna noticia, tarea o información de interés. Hubo dos planteos interesantes y opuestos: uno cuestiona que no pudo usar su cuenta personal de gmail y no le gustó la obligatoriedad de usar el mail de la Universidad; mientras a otro le resultó útil tener un correo de la facultad por cada alumno.

Con la integración al correo les resulta más fácil recibir las notificaciones en un Smartphone que les avisa la llegada de un mail, cuando se tiene sincronizado el celular a la cuenta de correo.

- 7) Le gustaría que otras cátedras la utilicen? la recomendaría?

Mayoritariamente les gustó la herramienta y la recomendarían para su uso en otras materias. Los alumnos plantearon reflexiones muy interesantes, como por ejemplo, es muy conveniente esta modalidad siempre y cuando los docentes tengan la misma predisposición para comunicarse con los alumnos y responder sus consultas; sería útil especialmente para las cátedras a distancia; es probable que tenga mejor funcionamiento en cátedras con pocos alumnos como en el caso de nuestra materia, no tendría la misma performance en cátedras muy numerosas donde los alumnos no tienen la misma posibilidad de tener un contacto fluido con el profesor en horario de clase; la recomendaría en las materias que exigen trabajos grupales y con grupos reducidos.

Uno de ellos manifestó en forma textual: “De las formas digitales con las que he trabajado a lo largo de los 5 años de la carrera, esta me pareció la mejor y más útil”.

- 8) Cómo evalúa el recibir las novedades en el teléfono?

Por las respuestas recibidas, la pregunta fue interpretada como una evaluación a la creación por parte de los profesores de un grupo de whatsapp y lo consideraron muy positivo como medio de comunicación.

La mayoría no tenía sincronizado el teléfono con la cuenta de gmail de la Universidad, por lo tanto expresan como un objetivo positivo a lograr. Los que sí lo hicieron, en cambio, les resultó muy práctico porque el alumno está más comunicado con el profesor, más individualizado, y mejora el aprendizaje; está muy buena la opción de recibir novedades por teléfono por la presentación de trabajos en tiempo y forma, por las novedades que pueden existir a último momento (paros de transporte, paro de docentes, etc), por la interacción con los compañeros y por consultas que se pueden realizar a los profesores.

Recibir novedades en el teléfono es un método muy eficaz de llegar a todo el estudiantado, en especial en un momento donde casi la mayoría de ellos tienen Smart phones y manejan gran cantidad de información en un mismo dispositivo.

Un alumno advierte que es “genial”, pero siempre que el canal de comunicación no se corte (a veces la tecnología falla, por ejemplo con las actualizaciones de Android se desconfigura el correo y recomienda que al menos una vez a la semana se debe ingresar al aula virtual y ver si hay nueva información publicada.

3. CONCLUSIONES

Como se habrá podido apreciar a lo largo del trabajo, Google Classroom se destaca por lo minimalista y por hacer pocas cosas pero muy bien, como otros productos de Google basado en sus herramientas on-line fomenta fuertemente el trabajo colaborativo, puede complementarse

perfectamente con el uso de otras plataformas, y gracias a su omnipresencia en cualquier dispositivo la experiencia comunicacional es de primer nivel.

Aun cuando las experiencias realizadas tomaron a grupos pequeños, pensamos que es perfectamente extensible a poblaciones mayores sin que por ello tengamos problemas de escalabilidad o de gestión. Sobre la encuesta:

Como conclusión del análisis de los comentarios de los estudiantes, el uso de CLASSROOM les resultó muy bueno ya que les permitió organizar el estudio y poder cumplir con las actividades que planteaba la cátedra en tiempo. Reconocen que mejora y promueve la comunicación directa y buena con los profesores. En general les gustaría seguir trabajando con esta plataforma en otras materias, ya que la interfaz es más fácil, interactiva y se puede acceder a la información en forma rápida.

Como profesores, el uso de CLASSROOM fue muy positivo, porque permitió el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Aumentó la interacción y posibilitó guiar a los estudiantes en el estudio de los diferentes contenidos de la asignatura, planteando actividades a resolver con plazos de presentación.

4. REFERENCIAS

Google. (05 de 08 de 2016). Soporte Google. Recuperado el 05 de 08 de 2016, de <https://support.google.com/a/answer/139019?hl=es>

El aula de Matemática Financiera a distancia

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad.

Materia / Comisión de referencia: Matemática Financiera, División Distancia.

Bravino, Laura S. ; Margaria, Oscar A.

laubravino@hotmail.com ; omargaria@hotmail.com

RESÚMEN

A partir de marzo del año 2014 se puso en marcha en la Facultad de Ciencias Económicas, (FCE, UNC) el cursado de Matemática Financiera a distancia, siendo la primera del Ciclo Profesional que se propone bajo esta modalidad y la primera que lo hace en la plataforma Moodle. Nuestro objetivo es mostrar cómo fue el proceso de elaboración y puesta marcha que articula distintos recursos que se integran entre sí, cuidando tanto los aspectos formales como de diseño.

En el marco de una convocatoria del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba (PROED, hoy ArTEC) y con el apoyo del Departamento de Educación a Distancia de la FCE, se elaboró una propuesta basada en experiencias previas en distintas modalidades tanto en la FCE como en otras instituciones educativas, el dominio en el uso de plataformas educativas y la incorporación de recursos tecnológicos, tales como softwares, simuladores de desarrollo propio y de entidades financieras, videotutoriales, y las redes sociales, que fortalecen la comunicación y ayudan a vincular los contenidos de la asignatura con el futuro ejercicio profesional.

Se contó además, con un marco institucional con múltiples antecedentes previos y equipos de trabajo entrenados desde el punto de vista pedagógico y comunicacional, la apertura hacia acciones que permitan dar soluciones a los problemas de la masividad y las motivaciones e inquietudes de los docentes en la búsqueda de aprovechar las nuevas tecnologías en sus tareas académicas.

Se obtuvo así, como resultado un entorno virtual donde tanto docentes como alumnos pueden interactuar y compartir los recursos de manera tal de poder construir el conocimiento.

Palabras Clave: Matemática Financiera - Educación a distancia - Plataforma Moodle

1. CONTEXTO

La tarea docente es de fundamental valor, en la medida en que se advierten con claridad, cuáles son las condiciones básicas, indispensables, que han de reunir las estrategias didácticas, y que éstas se relacionen y articulen con las condiciones básicas, mínimas e indispensables que reúnen los aprendizajes para considerarse como significativos y autónomos (Bixio, 2013: 84).

Matemática Financiera es una de las asignaturas que integra el Ciclo Superior de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración (obligatoria) y Licenciatura en Economía (electiva). En su dictado presencial tiene asignadas entre 5 y 6 horas (dependiendo de la carrera) de clases teóricas y prácticas. Corresponde a una de las ramas de la matemática aplicada que estudia el valor del dinero en el tiempo, solucionando problemas de naturaleza financiera y ayudando en la toma de decisiones de inversión y financiación, siendo las operaciones financieras su objeto de estudio analítico y sistemático.

Una de las características es que se encuentra relacionada a la tarea profesional, por lo tanto, permite vincular los contenidos con operaciones habituales del sistema financiero, familiarizando al estudiante con su futuro desempeño laboral. Esto permite proponer actividades de aprendizaje interesantes y actualizadas, por ejemplo a través de simuladores de operaciones

financieras ofrecidos por bancos y otras entidades, videotutoriales, graficadores, etc.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el año 2012 el PROED (UNC, hoy ARTEC) realizó una convocatoria para presentar cursos, carreras o recursos educativos en modalidad a distancia o semipresencial. En el marco de este llamado, se presentó la propuesta para desarrollar el cursado en la modalidad a distancia de Matemática Financiera. Dada la envergadura del trabajo a realizar, se acordó llevar adelante el mismo en conjunto con el Departamento de Educación a Distancia de la FCE.

Durante los años 2012 y 2013 se elaboraron los siguientes recursos:

- ✓ Material de Estudio Teórico-Práctico, donde se incluyen todos los contenidos del programa vigente de la asignatura, con especial cuidado en desarrollar las unidades de manera detallada, con ejemplos, actividades de diferente grado de dificultad y sus respectivas respuestas. Además, a través de una iconografía diseñada especialmente, se vincula este material con los contenidos de la plataforma, indicando, por ejemplo, qué ejercicios se encuentran desarrollados en video, cuándo es necesario incorporar un nuevo procedimiento en la calculadora o planilla de cálculo, cuándo resolver una autoevaluación, entre otros. Actualmente se encuentra disponible en formato Ebook con licencia Creative Commons en el aula virtual.
- ✓ Videos de introducción a la asignatura y para cada uno de los bloques y/o unidades (10 videos).
- ✓ Videos de ejercicios resueltos (40 videos).
- ✓ Videos con instructivos de uso de las funciones financieras de EXCEL (9 videos).
- ✓ Videotutoriales de uso de simuladores de entidades financieras (5 videos).
- ✓ Instructivos para el uso de la calculadora financiera (8 documentos).
- ✓ Autoevaluaciones, al final de cada bloque en que se divide la asignatura.
- ✓ Aula Virtual en plataforma Moodle. Implicó el diseño de los distintos espacios que incluyen materiales, de diálogo e intercambio, noticias, entre otros (Figura 1).

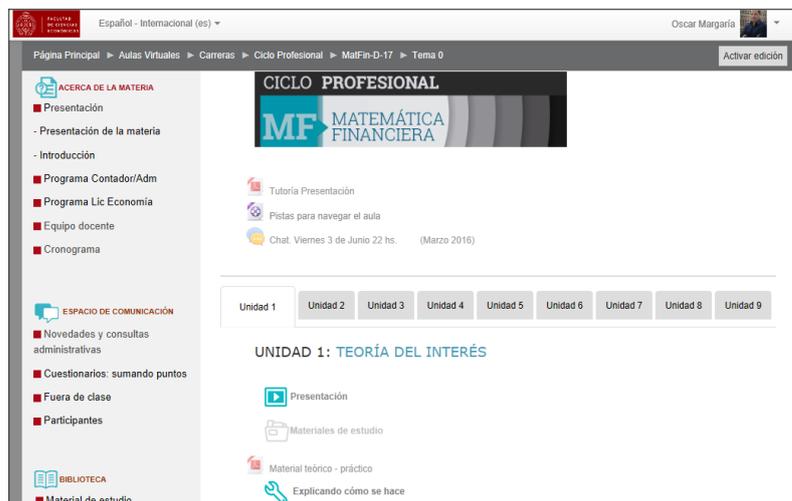


Figura 1: Aula Virtual

3. PUESTA EN MARCHA

Durante la etapa final de preparación y elaboración de los recursos, se realizaron paralelamente las gestiones institucionales para su implementación. Se puso en marcha en el primer semestre del año 2014, continuándose desde entonces hasta la fecha (primer semestre 2017).

La cantidad de alumnos inscriptos en cada uno de los semestres se muestra en el siguiente gráfico:

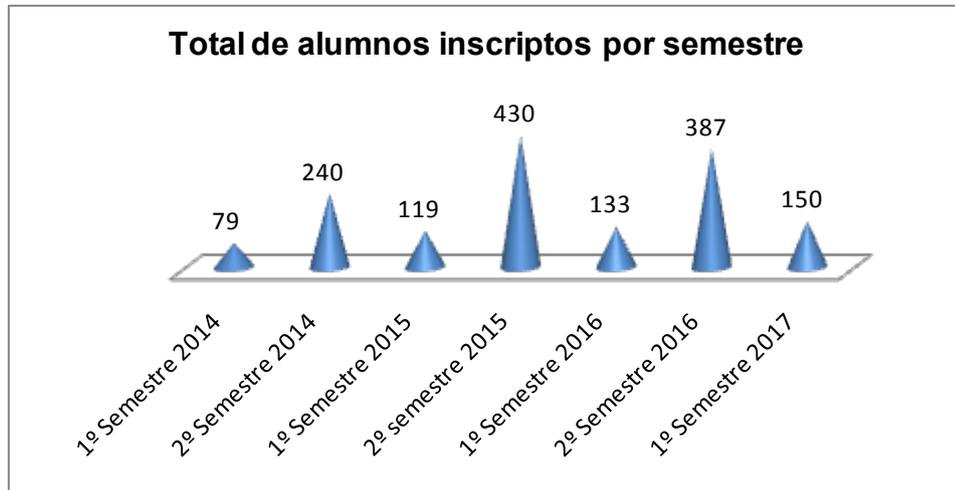


Gráfico 1: Total de inscriptos por semestre

La diferencia que se observa entre los primeros y segundos semestres es que durante el primero de cada año se dicta la asignatura en modalidad presencial con cinco divisiones distribuidas en los turnos mañana, tarde y noche. En el segundo semestre el cursado a distancia es la única alternativa.

La dinámica de la propuesta en la modalidad a distancia incluye distintas estrategias que buscan alcanzar el aprendizaje de los alumnos ofreciendo materiales de calidad y una comunicación y contención permanente. Para ello se cuenta con:

El aula virtual que, a partir de diferentes secciones, busca abarcar todos los aspectos organizativos y formativos:

- ✓ Comunicación del equipo docente, programa, video de presentación de la asignatura, cronograma (parciales, tutorías, consultas) y una agenda organizadora.
- ✓ Foro de Novedades Administrativas, que permite informar cuestiones vinculadas a fechas, aulas, horarios, y toda otra cuestión referida a aspectos organizativos.
- ✓ Pistas para navegar el aula, video destinado a familiarizar a los estudiantes con las potencialidades del aula virtual.
- ✓ Una sección de Biblioteca donde se encuentran el Material Teórico - Práctico y otros documentos. (Figuras 2, 3 y 4).
- ✓ En el cuerpo central del aula, se encuentran los recursos para el estudio de las unidades que componen la asignatura: material de estudio teórico - práctico, videos de ejercicios, para el uso de la planilla de cálculo y simuladores de operaciones financieras, instructivos para la calculadora y autoevaluaciones (Figuras 5 y 6). Se ofrece un foro de consultas en cada unidad.

| | | |
|--|--|---|
| <p>ACERCA DE LA MATERIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Presentación <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la materia - Introducción ■ Programa ■ Equipo docente ■ Cronograma | <p>ESPACIO DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Novedades y consultas administrativas ■ Intervenciones en foros: sumando puntos ■ Fuera de clase ■ Participantes | <p>BIBLIOTECA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Material de estudio ■ Pistas para navegar el aula ■ Manual Calculadora Casio FC-100 ■ Manual Calculadora Casio FC-200 |
| <p>Uso de la calculadora financiera</p> <ul style="list-style-type: none"> Menu CMPD. Ejs. 1 y 12 Menu AMRT. Ej. 25 Menu CASH: IRR Ej. 21 Planilla de Cálculo: Funciones de Excel Función VF. Ej. 4 Función VA. Ej. 13 Funciones PAGOPRIN y PAGOINT. Ej. 53 Simuladores de Operaciones Financieras Sistema Francés. Ej. 61 Diálogos sobre los contenidos Consultas Unidad 4 (Agosto 2015) | <p>Unidad 1 Unidad 2 Unidad 3 U4</p> <p>UNIDAD 4: RENTAS CIERTAS DE ESPACIADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación Materiales de estudio Material teórico - práctico Explicando cómo se hace Ejercicios Resueltos Ejercicio 31 Ejercicio 33 Ejercicio 43 | |

Otro recurso comunicacional utilizado de manera esporádica es el chat, con sesión la semana de parcial y de examen final, para receptor consultas.

Conjuntamente con el aula virtual, se ofrecen otros momentos formativos:

Tutorías presenciales: aproximadamente diez tutorías durante el semestre, de dos horas cada una. La primera es introductoria a la asignatura y la modalidad, y para receptor dudas e inquietudes de los alumnos. En las restantes se revisan los contenidos más importantes de cada unidad y resuelven aquellos ejercicios de mayor dificultad. La asistencia es optativa, y participa alcanza un 10-15% de los alumnos inscriptos.

Horarios de consultas: en los cuales los alumnos pueden realizar consultas en oficinas dispuestas para tal fin por la FCE.

Sistema de evaluación: respeta lo establecido por el programa de la asignatura, que fija la condición de regular con la aprobación de dos parciales escritos y presenciales, y la opción de recuperar uno de ellos. Además es posible acceder a una promoción indirecta, de acuerdo a las calificaciones obtenidas.

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Luego de transitar tres años de cursado en ambos semestres bajo esta modalidad, se pueden ya elaborar algunos resultados en función de las actuaciones y de la opinión de los alumnos.

- 1) Al iniciar cada semestre se realiza una encuesta a los alumnos a los fines de conocer sus experiencias previas en educación a distancia y en el cursado de la asignatura, sus expectativas y temores. Algunos resultados fueron:
 - ✓ Más del 50% de los alumnos ya cursó alguna asignatura a distancia.
 - ✓ La mayoría sostiene que su experiencia anterior ha sido buena o muy buena.
 - ✓ Las principales dificultades que encuentran en el cursado de esta modalidad son la falta de tiempo y de hábitos en el estudio autónomo.
 - ✓ Por lo menos el 40% de los alumnos ya cursaron, en forma total o parcial, antes Matemática Financiera en la modalidad presencial. Esta cifra es mayor en los semestres donde no se cursa la materia en la modalidad presencial, y es debido a que muchos alumnos que no pudieron regularizarla en el primer semestre deciden intentarlo en la modalidad a distancia.

2) Al finalizar el cursado, se consulta a los estudiantes, con respuestas abiertas, acerca de los aspectos positivos que quieran mencionar. Algunos comentarios son:

| <u>Organización del curso:</u> | <u>Dificultades propias de la modalidad:</u> |
|---|---|
| <p><i>Está todo increíblemente organizado, se tiene un seguimiento muy de cerca con los alumnos... Uno no se siente que interactúa con una computadora sino que se siente muy de cerca la presencia y asistencia de los profesores. Que además son muy abiertos para hacer consultas y siempre disponibles.</i></p> <p><i>Me pareció excelente el tiempo en que respondían las preguntas de los estudiantes y la claridad de las explicaciones.</i></p> <p><i>Me encantó la modalidad... Desde la claridad conceptual de los apuntes, la plataforma muy completa al incluir el material de estudio, foros y videos con prácticamente todos los ejercicios explicados, las tutorías opcionales sin asistencia, la amabilidad y respuesta inmediata de los profes, su responsabilidad también, al comunicar vía aula virtual toda la información necesaria con anticipación hasta los chats previos a los parciales ...</i></p> | <p><i>Quizás que algunos temas es mejor verlos en clases, y es difícil coordinar entre todos un horario para las tutorías.</i></p> <p><i>Es una materia que debe ser dictada presencialmente dadas las características...</i></p> <p><i>La falta de comprensión a medida que pasa los días del material teórico a no tener el apoyo reiterado y continuo del profesor en clase.</i></p> <p><i>Las explicaciones que dan congruencia a los contenidos de cada capítulo son claves para el estudio de la materia, porque llevan al entendimiento de cada procedimiento y fórmula que el alumno tendrá que aprender. Estas explicaciones por este medio, y si el alumno no pudo asistir a las tutorías presenciales, se pierden y llevan a la deserción...</i></p> <p><i>Al ser a distancia es difícil marcarse el ritmo de estudio ya que no contamos con clases teóricas y prácticas como en las materias presenciales</i></p> |

| <u>Ventajas de la modalidad a distancia:</u> | <u>Algunas sugerencias:</u> |
|---|--|
| <p><i>Brinda al alumno la oportunidad de concentrarse por uno mismo; tener la iniciativa de estudiar desde la comodidad de su hogar con la computadora; ver un punto de vista más didáctico de los contenidos teóricos... hay más contacto docente-estudiante que en el cursado presencial.</i></p> <p><i>Mayor libertad y menos carga horaria.</i></p> <p><i>Es muy favorable para quienes por razones personales, de familia y laborales no podemos asistir a clase.</i></p> <p><i>Me permite acomodar las horas de estudio a mis tiempos y horarios con la ventaja de poder evacuar mis dudas en los espacios del aula, las respuestas no tardan en llegar!...</i></p> | <p><i>Mejoraría el diseño de la página, que se asimile al de las materias a distancia de los primeros años para que sea más fácil la navegación y el acceso a los contenidos.</i></p> <p><i>Videos con más explicaciones sobre la realidad en que se utilizan los contenidos...</i></p> <p><i>...algunos ejercicios más podrían estar resueltos a los fines de no molestar a los profes.</i></p> <p><i>Buscar un método más democrático para establecer las tutorías y en ellas ver demostraciones principalmente y los ejercicios más difíciles.</i></p> <p><i>Más tutorías u horarios de consulta.</i></p> |

- 3) En lo que hace a mejorar el estudio autónomo se han implementado estímulos para la participación en foro que exige un avance más ordenado en el estudio de los contenidos de acuerdo a la agenda propuesta.
- 4) Por último mostramos en el siguiente gráfico los resultados referidos a las estadísticas de cursado, donde se puede ver que entre el 40 y el 50% de los alumnos no rinde ningún parcial, y el porcentaje de regulares oscila entre el 25 y el 40% del total de inscriptos, lo que equivale a un 45 a 68% sobre el total de alumnos que rinden por lo menos un parcial.

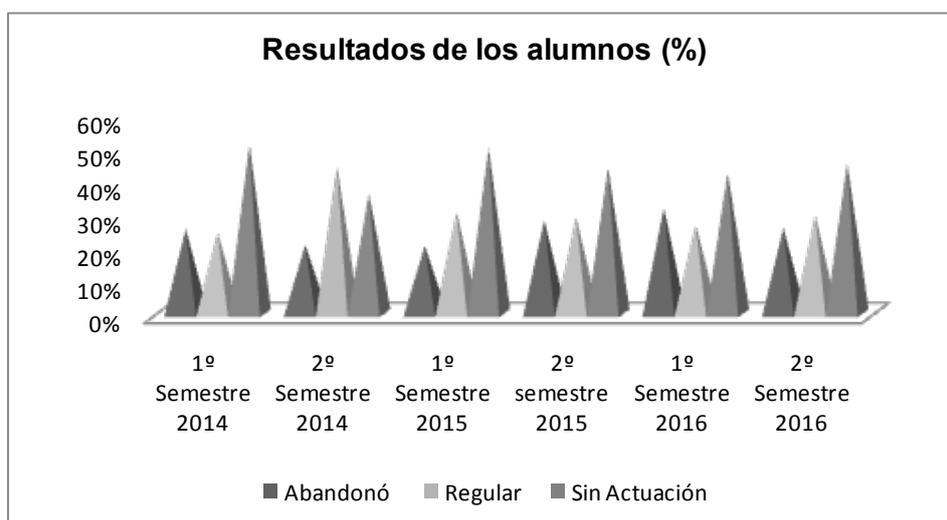


Gráfico 2: Resultados de los alumnos, por semestre

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Edelstein (1996) reconoce al docente como el sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza donde la construcción metodológica es el acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La extensa y rica experiencia que en la modalidad a distancia tiene la Facultad de Ciencias Económicas, el apoyo del PROED (hoy ArTEC) de la UNC y de las autoridades de la facultad,

más las inquietudes y dedicación de los docentes han permitido generar una propuesta de calidad para el dictado de una asignatura de ciclo superior en la modalidad a distancia.

La elaboración de materiales apropiados, completos y que incorporan nuevas tecnologías, sumado a un trabajo intenso en la comunicación, el intercambio y el acompañamiento a los estudiantes, constituyen las bases para esta propuesta permitiendo que más alumnos regularicen la asignatura fortaleciendo así la modalidad de cursado.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bixio, C. (2013) "¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela" Ed. Horno Sapiens. Rosario.

- Edelstein, Gloria, (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AA:VV. Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires: Paidós.

- Margaría, O., Bravino, L. (2013) Redes Sociales en Educación: Una experiencia de uso de Facebook en Matemática Financiera. I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa.

- Margaría, O., Bravino, L. (2013) Conectividad entre las TIC's, la Web y el aula de Matemática Financiera. Memorias del Virtual Educa. Repositorio digital de la Universidad Autónoma de México. repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/919

- Facultad de Ciencias Económicas, UNC, (2002) Ordenanza 404. Ciclo Básico a Distancia.

- Facultad de Ciencias Económicas, UNC, (1994) Ordenanza 365. Departamento de Educación a Distancia.

Traer la empresa al aula

Eje Temático: Estrategia de enseñanza / Experiencia de articulación

Materia / Comisión de referencia: Costos y Gestion I - Costos y Gestion II. División Batistella

Batistella, Silvana del V.

batistella.silvana@gmail.com

RESÚMEN

La conexión entre el mundo empresario y el mundo académico es siempre un tema de agenda prioritario en las Ciencias Económicas. La presente experiencia cuenta cómo se incorpora el proyecto "Traer la empresa al aula" como forma de acercar la experiencia del mundo de los negocios en temas específicos de la materia, al ámbito áulico.

Palabras Clave: practica-masividad-empresa-involucramiento

1. CONTEXTO

La experiencia se lleva a cabo en las cátedras de Costos y Gestión I y Costos y Gestión II. Las materias son correlativas y se ubican en el primer y segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Contador Público. La propuesta se realiza en la Cátedra Batistella y corresponde a cursos masivos, dentro del plan de trabajo se sitúa en el espacio áulico conocido como: clases teóricas. La cantidad de alumnos oscila entre 750 y 500 según se trate de la primera o segunda materia respectivamente. Los alumnos asisten en un número importante a las clases de ambas materias, resultado una concurrencia masiva que completa el aula Magna o aula F4 de la facultad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este caso particular se dan algunas condiciones relacionadas con la Universidad Nacional pública y la posibilidad de asistencia de un gran número de alumnos. La experiencia que les relato tiene como escenario la cátedra de costos y gestión, en este caso son dos materias correlativas que abarcan el año lectivo. Los alumnos que asisten a clases promedian las cuatrocientas personas, con lo cual, en ambas materias se presentan instancias áulicas muy concurridas, tanto a las clases teóricas como en las clases prácticas.

La experiencia continua como sigue; dado este carácter de "elevada inscripción e interés de los alumnos por asistir a clase" y las características eminentemente técnicas y prácticas de la materia; he iniciado una nueva experiencia que he denominado: **"traer la empresa al aula"**.

El proyecto mencionado es simple en su concepción pero ha resultado muy significativo en los resultados, a decir por los alumnos en las encuestas finales de satisfacción. El proyecto traer la empresa al aula, consiste en invitar a un empresario pyme o miembro del departamento financiero, contable o administrativo, a que cuente su experiencia práctica en el tema que se está desarrollando en la materia en ese momento. Remarco este último aspecto porque es en cual he realizado el mayor énfasis en el proyecto. La persona invitada no concurre a presentar su empresa, hablar del mundo de los negocios o lo bien o mal que le va en los tiempos actuales. Entrevistas previas al encuentro me aseguran que la experiencia que compartirán, alumnos e invitado, ronde dentro del tema visto en la semana previa a la misma.

El proyecto traer la empresa al aula tiene una concepción muy simple: dada la masividad, no resulta factible realizar experiencias con los alumnos en el mundo real de nos negocios. Ya sea que hagamos referencia a visitas a empresas o, trabajos prácticos personales o grupales, de aplicación de campo. Para resolver tal cuestión he invertido la metodología; en lugar de sacar los

alumnos al mercado, traigo el mercado a la universidad.

Hasta el momento hemos recibido la visita de tres profesionales relacionados con los siguientes temas del programa: empresa de impresiones graficas a gran escala relacionado con el tema: análisis de la contribución marginal para la toma de decisiones; empresa de distribución de bebidas gaseosas: relacionado con presupuestación y control de gestión; empresa de fabricación de muebles: relacionado con el tema de costos por órdenes. Por cuestiones de agenda mutua (empresa y facultad) hay algunas experiencias que quedaron pendientes de realizar.

En las encuesta finales que responden los alumnos al terminar el ciclo áulico se puede observar la utilidad e importancia que le dan a ésta experiencia. La misma les permite bajar los conocimientos del aula a la vida de los negocios e interesarse por cuestiones que tiene que ver con la realidad diaria de las empresas y la complejidad del mercado.

3. RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia se pueden observar en los Comentarios y Sugerencias de los alumnos reflejados en las Encuestas que los mismos responden en la Plataforma de la Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Córdoba

Transcribo algunas de estas evidencias:

- Aplicación de los temas dados en clases teóricas a casos ocurridos en la vida real, invitación a profesionales a dar charlas sobre temas de esta materia que aplican en sus trabajos.
- Buena relación entre la teoría y la práctica La charla del integrante del grupo coca cola que sirvió para ver en la práctica la aplicación de conocimientos.
- Charlas especiales con profesionales. Mucha dedicación por parte de los profesores, lo que incentiva a estudiar la materia con buena predisposición.
- El dictado de las clases es dinámico y permite involucrarse con los temas dictados, la invitación de personas especializadas en la rama del contenido de la materia fue muy positivo para la comprensión de los temas y acercamiento a la realidad.
- Ir a sus clases agregan un real valor en el aprendizaje y comprensión de la materia muy bueno que lleven ejemplos prácticos como empresarios que cuentan sus experiencias, videos de empresas tomados por la misma profe, etc.
- El otro aspecto positivo es, la profesora Batistella cuando lleva charlas de las empresas a las clases.
- La cathedra me encanta. Los titulares están dispuestos y con ganas de dar las clases. Las clases son muy dinámicas, se dicta mucho en clases, se resuelven ejercicios. La profesora llevo personas de empresas para dar charlas, lo que fue muy interesante.
- Las charlas con empresarios donde se puede ver en la práctica todos los contenidos teóricos.
- Las charlas de los empresarios me resultaron muy interesantes.
- Las clases que tienen a profesionales de importantes empresas, favorecen al desarrollo profesional de los estudiantes.
- Llevar empresarios para ver cómo se aplican los conceptos teóricos.
- Muy buena predisposición de los profesores Talleres con profesionales del área.
- Visita y charla con gerentes de empresas. Los contenidos de la materia.
- Me agradó que asistiera a clases personas que trabajan en empresas y nos pueden transmitir sus experiencias.
- La profesora llevo casos de empresas, lo cual hace más dinámicas y ayuda a poder comprender como se ponen en práctica en la realidad los temas aprendidos en clases.
- La visita de un empresario al aula me pareció una actividad muy enriquecedora, para salir un poco de los contenidos teóricos y enfrentarnos con situaciones que se dan de forma continua en las organizaciones actuales.
- Se dan ejemplos de la vida real y de situaciones que experimentaron los profesores como profesionales en las clases teóricas (por ejemplo, el proyecto "traer la empresa al aula"); los profesores se interesan mucho en la participación de los alumnos y en

quienes se interesan por la materia; está a disposición de los alumnos el foro de la plataforma.

- Se tiene en cuenta la participación por parte del alumno. Los profesores teóricos constantemente enseñan ejemplificando con situaciones reales, videos, llevando empresarios a la clase, etc.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La conexión entre el mundo empresario y el mundo académico es un tema, que por su importancia fundamental, debería ocupar un lugar prioritario en la agenda de las Universidades y, en particular, de los docentes responsables del proceso de enseñanza aprendizaje; especialmente el carreras con un alto contenido de aplicación práctica a la realidad de las empresas.

En el intento de acercar el mundo empresario al alumno, la experiencia narrada se convierte en un primer escalón en este sentido. No resulta tarea sencilla lograr, en cátedras masivas tal cometido, sin embargo, las encuestas respondidas por los alumnos manifiestan claramente una visión muy positiva y enriquecedora en este sentido

En instancias posteriores podrían abordarse nuevas metodologías que contemplen iniciativas de comunicación que permitan darle continuidad a la relación con el mundo de los negocios generando "lazos" entre los estudiantes y las empresas convocadas a la experiencia.

Otra manera de entender la evaluación

Eje temático: Experiencias de evaluación

Materia / Comisión de referencia: Matemática II, División Trucchi

Trucchi, Carlos ; Ferro, Flavia

carlostrucchi@gmail.com ; fferro75@gmail.com

RESÚMEN

La siguiente experiencia se desarrolló en el marco de la materia Matemática II la cual se dicta durante el segundo semestre. Pertenece al primer año del ciclo básico común de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. A través de este escrito nos proponemos narrar distintas acciones y estrategias pedagógicas que se focalizaron en la preparación de los estudiantes para la instancia de evaluación, en la elaboración del instrumento de evaluación y en la devolución posterior a su aplicación. Se intentó ocupar y rediseñar cada uno de los espacios disponibles para el intercambio entre docentes y alumnos. Bajo la consigna "aprendemos del error" los parcialitos, las clases activas y las instancias de devolución tuvieron la finalidad de afianzar conocimientos adquiridos, ganar competencias y seguridad en los saberes matemáticos, previos y posteriores a una instancia de evaluación parcial y de esta manera instruir al estudiante y permitirle orientarse en temas específicos, medir su rendimiento de estudio y llegar a la instancia de evaluación (primera o recuperatoria) sin ansiedad ni sorpresas.

Palabras Clave: estrategias pre evaluación - clases activas- instancias post evaluación.

1. CONTEXTO

La materia Matemática II corresponde al plan que se encuentra vigente desde el año 2010, se dicta en el ciclo básico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Está relacionada directamente con contenidos del área Matemática: Introducción a las Matemáticas dictada en el ciclo de nivelación del curso de ingreso a la FCE y Matemática I que se dicta en el primer semestre del mismo año. Siendo estas últimas correlativas previas, y sus contenidos requisitos fundamentales para cursar Matemática II.

El plan 222 vigente hasta el año 2009, asignaba contenidos de Matemática en dos apartados diferentes: En el primer semestre Álgebra y en el segundo semestre Cálculo. Con la vigencia del nuevo plan, en el año 2010, se invirtieron los contenidos dictándose entonces, en el primer semestre Cálculo y en el segundo Álgebra. A la mayoría de los docentes la experiencia nos indicaba que los contenidos de Cálculo requerían, por parte de los estudiantes, un esfuerzo mayor en su comprensión como así también, era para nosotros un desafío buscar estrategias que aseguren la apropiación y de esta manera garantizar un correcto enlace con los contenidos posteriores. Esta preocupación motivó a todos los docentes afectados a nuestra comisión a plantear alternativas para su abordaje y crear nuevos espacios para el intercambio entre docentes y alumnos.

La experiencia se llevó adelante en la comisión del turno mañana durante el segundo semestre del 2015. La comisión estuvo a cargo de un profesor adjunto, dos profesores asistentes y un adscripto. Contó con 364 estudiantes inscriptos.

2. ESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Otra manera de entender la evaluación

Partiendo de la premisa de que solo es posible repensar la evaluación si se revisa conjuntamente la enseñanza, desde la comisión nos propusimos repensar nuestras propuestas de evaluación en coherencia con nuestras prácticas de enseñanza. Nos planteamos entonces diluir

los límites fuertes entre la enseñanza y la evaluación por un lado y, el aprendizaje y la acreditación por otro, favoreciendo un continuo que en términos subjetivos de cuenta de un verdadero proceso en donde al finalizar y mirar el recorrido sea difícil reconocer cuáles fueron las instancias de enseñanza y cuales la de evaluación salvo por los requisitos “formales” de cada una de ellas. Bajo este enfoque decidimos poner en acto distintas acciones y estrategias pedagógicas que se focalizaron en la preparación de los estudiantes para la instancia de evaluación, en la elaboración del instrumento de evaluación y en la devolución posterior a su aplicación. Se intentó ocupar y rediseñar cada uno de los espacios disponibles para el intercambio entre docentes y estudiantes. Bajo la consigna “aprendemos del error” los parcialitos, las clases activas y las instancias de devolución tuvieron la finalidad de afianzar conocimientos adquiridos como así también ganar competencias y seguridad en los saberes matemáticos, previos y posteriores a una instancia de evaluación. En otras palabras se intentó instruir al estudiante y permitirle orientarse en temas específicos, medir su rendimiento de estudio y llegar a la instancia de evaluación (primera o recuperatoria) sin ansiedad ni sorpresas.

Nuestra experiencia se sustenta en distintos aportes teóricos que nos dieron pistas para repensar nuestras evaluaciones e incluirlas en situaciones didácticas, las propuestas que desarrollamos son algunas opciones que no pretenden ser exhaustivas ni excluyentes de otras formas igual de potentes y oportunas para promover vínculos entre la enseñanza y la evaluación y de esta manera contribuir a evaluaciones formativas. Para Perrenoud “la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad” (2008: 16).

Desde esta perspectiva, intentamos pensar la evaluación no como una demanda para la acreditación sino como una instancia que funcione como andamiaje para el estudiante y le permita continuar aprendiendo del modo en que lo viene haciendo o en su defecto le permita rectificar ciertos aprendizajes para mejorar. Desde esta mirada cobra sentido un concepto pedagógico central: la retroalimentación, al que nosotros abordamos en esta experiencia como devolución.

Rebeca Anijovich (2010) plantea que una clave para construir la evaluación como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje es fortalecer la devolución (retroalimentación) que realiza un otro, un docente u otros compañeros sobre las propias producciones. Es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza.

Anijovich se pregunta dónde el docente debe focalizar la devolución o retroalimentación ¿en la calidad de resolución de la tarea solicitada?, ¿en el tiempo y la forma utilizados por los alumnos para realizar las actividades?, ¿en la intencionalidad o voluntad de trabajo del alumno?, Según la autora una devolución tiene más probabilidades de ser productiva cuando hace foco en cómo el estudiante resuelve y cómo autorregula su aprendizaje, es decir, cuando se propone respetar sus tiempos y procesos y su intención es la de ayudarlo y no la justificar una determinada calificación. Siguiendo esta idea decidimos desplazar el sentido de la devolución en tanto elemento para justificar una decisión tomada por el docente y centrarla en la necesidad del alumno de recibir pistas sobre su desempeño, sus logros y debilidades. Entendemos también esta instancia como un derecho del estudiante en tanto tiene como finalidad contribuir a la mejora de los aprendizajes, revisión y comprensión de su propio proceso cognitivo.

Aprender como en la vida: el error como oportunidad

Otra idea central que dirigió nuestra experiencia consistió en resignificar el lugar del error en las prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación, en tanto logre desprenderse de su característica sancionable y se convierta en una oportunidad genuina y natural para aprender. Bajo la consigna “aprendemos del error” los parcialitos, las clases activas y las instancias de devolución tienen un mismo objetivo de fondo: deconstruir el error como un obstáculo epistemológico y transformarlo en oportunidad de expresión, de participación y construcción colectiva.

En el planteo de Bachelard se entiende por obstáculo epistemológico aquello que ya se sabe y “que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo, que es, precisamente, lo que constituye el acto de conocer” (Camilloni, 1997: 12).

Es decir, la idea de obstáculo de Bachelard no está asociada necesariamente a la idea de error o confusión, justamente sería a la inversa. La operación que obstaculiza el nuevo conocimiento es la creencia (acertada o no) de que ya se tiene ese saber y no es necesario adquirirlo. La idea que promovemos es la contraria a la que se sostiene desde el sentido común, nosotros sostenemos que cuanto más errores y equivocaciones se cometan durante el proceso de aprendizaje, más oportunidades de aprender estarán al alcance de los estudiantes. Para sostener esta postura es necesario crear y/o rediseñar los espacios disponibles de intercambio entre docentes y alumnos que favorezcan esta práctica.

La idea de error como sanción y no como oportunidad genuina de aprendizaje es la base del concepto de evaluación tradicional y va en contra de la evaluación formativa. El error entendido como obstáculo epistemológico, y arraigado en las prácticas educativas fomenta situaciones ritualistas de premio y castigo, en este marco de significación el error debe ser ocultado y evitado por temor a las sanciones y humillaciones, sin embargo en nuestra experiencia se re configura como el elemento privilegiado para promover la participación y la construcción colaborativa de conocimientos.

Las clases activas

Las clases activas, que son optativas, promueven otro tipo de encuentro entre el equipo de docentes y los alumnos. Su finalidad es promover el aprendizaje continuo como parte de un proceso integral. En estas clases los alumnos que asisten pueden encontrar a los docentes auxiliares y adscriptos al sistema de perfeccionamiento docente durante una hora (reloj), en donde se propone: a) la resolución de ejercicios y dudas que suelen ser compartidas en temas con mayor dificultad, b) ejercitaciones grupales entre dos o cuatro alumnos por grupo para desarrollar las actividades y c) el debate a la hora de abordar un ejercicio, sobre todo en aquellos que implican la observación previa antes de realizar cálculos matemáticos.

En la hora siguiente el equipo de docentes y el profesor se suman a trabajar otros aspectos como por ejemplo: a) la interpretación de consignas, b) conceptos matemáticos y su lenguaje. c) expresiones coloquiales y formales, d) interpretación de resultados, c) observaciones y aplicaciones viables para las Ciencias Económicas, entre otros temas.

Parcialitos

Los parcialitos tienen por finalidad afianzar el conocimiento adquirido, ganando competencias y saberes matemáticos previos a una instancia de evaluación parcial. Invitan al alumno a orientarse en temas específicos y a medir su rendimiento de estudio.

No son obligatorios y son programados con el grupo que asiste a las clases activas, cabe aclarar que los demás alumnos son permanentemente invitados a participar en ellos. Los parcialitos son corregidos por los docentes y la devolución de la corrección con sus observaciones se hace en forma grupal y en forma individual. La calificación es suficiente o insuficiente.

Clase de repaso

Las clases de repaso generales, en el horario habitual de las clases de ejercitaciones prácticas, a cargo de los docentes auxiliares, se realiza un día antes de cada examen parcial. En estas instancias se favorece el trabajo en torno a la interpretación de consignas, la duración del examen, el horario, tiempo asignado y recomendaciones generales propias a la hora de enfrentar ejercicios y teoría de Matemática. Se resuelve un modelo de examen en forma conjunta con la participación activa de los alumnos asistentes. El modelo es generalmente un examen de años anteriores. El estudiante debe resolverlo en una hora y es autoevaluativo. La autoevaluación consiste en que el propio estudiante corrija su ejercitación siguiendo los mismos parámetros que utilizará el profesor encargado de hacer la corrección. Para lograrlo, el docente expresa con claridad frente a los estudiantes (que tienen el instrumento de evaluación en su mano), los criterios de evaluación que utilizará pero, en un lenguaje simple y coloquial: que es correcto y que presentaría error en cada uno de los ejercicios del modelo, explica también cómo asigna puntaje a ciertos tipos de errores, según la intención de cada actividad. Por ejemplo si determinado ejercicio evalúa

el proceso de razonamiento y la transposición del contenido matemático al campo de las Ciencias Económicas, esto estará claro para el estudiante, ya que no solo se valorará el resultado numérico obtenido. El estudiante accede a reconocer el aspecto fundamental que cumple cada consigna diferenciando los aspectos asignados en el puntaje para así poder autoevaluarse bajo los mismos parámetros que utilizará el docente. Luego, respetando la escala oficial de calificaciones aprobada por Honorable Consejo Directivo (HCD), el estudiante podrá asignarse la calificación a modo de autoevaluación. Esta medida es tomada por las limitaciones de una cátedra masiva que imposibilita hacer correcciones individuales en la instancia previa a un parcial. No obstante se salvan estas dificultades, en la corrección conjunta de un examen modelo.

El diseño y la elaboración de múltiples instrumentos de evaluación (IE)

Como mencionamos en los apartados anteriores, se implementaron diversos instrumentos de evaluación continua: a) Las clases Activas, b) Parcialitos, c) Clases de Repaso, y d) Parciales y Recuperatorios, d) Exámenes Finales.

Elaborar instrumentos de evaluación es una labor que requiere tiempo y cuidado, no solo por la selección de contenidos sino también por el reconocimiento de una cantidad de variables cualitativas que intervienen en su proceso. En ese sentido es primordial diseñarlos en coherencia con las prácticas de enseñanza como así también reconocer que los instrumentos de evaluación no son solamente aquellos que se implementan en los parciales o finales.

Sin querer ser exhaustivo, la idea rectora con la que la comisión elaboró los instrumentos de evaluación ha estado en consonancia con el concepto de retroalimentación. La retroalimentación no es un cierre, no es un dictamen final, sino una apertura que nos ubica en otro lugar para mirar el futuro y para resignificar, revisar o transformar lo aprendido, por eso es también un derecho de quien aprende. Enriquece a todos los implicados ya que permite tanto aprender del error propio como del acierto ajeno. El eje central que guía el diseño de todos nuestros instrumentos de evaluación es la retroalimentación, por eso se hace praxis en cada uno de ellos y no se agota en su mera implementación. Rebeca Anijovich (2010) plantea que la retroalimentación es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza (a cargo del docente y de los propios alumnos). Es así como advierte que "es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación" (2010: 135), es por ello que es imprescindible y constitutivo para pensar un instrumento de evaluación diseñar también instancias de intercambio entre docentes y pares.

Devolución/ Retroalimentación

Como ya fue mencionado, el objetivo de la devolución/ retroalimentación comparte muchos de los aspectos que plantea Rebeca Anijovich (2010) es pedagógico y consistente con el concepto de aprender del error y convertirlo en oportunidad, como medio para continuar con el proceso de aprendizaje.

A partir de este planteo, se ponen en práctica dos instancias diferenciadas: Devolución general -luego de cada instancia de evaluación- con todo el grupo en día y horario previsto, generalmente utilizando el tiempo de una clase teórica lo cual asegura la concurrencia de todos los estudiantes y también expresa la importancia que se le otorga a esta instancia. Devolución particular de parciales y/o finales individual reforzando conceptos, salvando dudas, expresando el inconveniente detectado y proponiendo actividades similares para su ejercitación.

Más allá de los parciales que son instancias de evaluación formales, la comisión adopta diversas formas de retroalimentación, una de ellas es la devolución que se realiza posteriormente a la corrección de los parcialitos, ésta corrección se realiza sobre cada actividad marcando los errores, tanto en cálculos como en procedimientos cuando de práctica se trata, y expresando los términos adecuados para definir un concepto cuando se trata de teoría. Cada error se marca con la aclaración correspondiente, describiendo el procedimiento correcto a la par del resultado que realizó el estudiante. El IE parcialito deviene en una devolución que retroalimenta el proceso de aprendizaje del estudiante quien realiza nuevamente sus cálculos, descubre y redescubre las

debilidades y la manera de sortearla, El IE es devuelto corregido y el estudiante es quien lo conserva, lo revisa y hace las preguntas pertinentes que necesita.

Por otro lado cuando se realizan también devoluciones individuales de los parciales con la misma metodología en la corrección que los parcialitos, el estudiante puede acceder a ellos durante todo el semestre, pero dicho IE está en poder de la comisión por cuestiones legales, no obstante se encuentra disponible en cualquier horario de consulta a solicitud del estudiante y para todo aquel que lo solicite cualquiera fuese su calificación.

Esta actitud de apertura refuerza desde nuestro punto de vista, procedimientos cognitivos que afianzan el conocimiento, la fortaleza, la convicción, la autonomía, y sobre todo la valoración de cada rol ya que, desde una dimensión subjetiva, dice sin palabras pero con acciones que es posible fruto de su estudio dedicado y de la cooperación conjunta de docentes y estudiantes llegar a buenos resultados. Si bien no podemos hacer mediciones cuantitativas estamos convencidos que el estudiante percibe el aliento al estudio por la disciplina, estos son aspectos psicológicos fundamentales que entran en juego, cuando se abandona un modelo conductista de premios y castigos.

3. RESULTADOS

Históricamente el indicador cuantitativo por excelencia que el docente consulta habitualmente durante una instancia de evaluación es la cantidad de alumnos que han aprobado en relación a la cantidad de alumnos que se presentaron a rendir.

Este indicador aunque arroja un número porcentual de aprobados y desaprobados, no describe ninguna situación concreta, sin embargo lo habitual es hacer uso de él para tratar de sacar algunas conclusiones. Si bien es cierto que en el área Matemática suele haber un alto porcentaje de inscriptos que nunca se presentan a rendir, ni siquiera a la primera instancia parcial, (este dato se conoce como alumno sin actuación académica y es posible aislarlo), entre quienes sí lo hacen, existe un porcentaje que incluso habiendo rendido y estudiado no alcanza los contenidos mínimos necesarios para regularizar.

En nuestra área, en general, los números indican que aproximadamente el 50% de los estudiantes queda en condición de libre y otro 50% regulariza la materia. Implícitamente los docentes expresan que un 30% del 50% que no regulariza la materia lo hace debido a las dificultades propias de estos contenidos y la dedicación que su estudio requiere.

Analizando brevemente los últimos 5 años, entre los años 2010 y 2011, este porcentaje rondaba cerca de lo que podría llamarse el promedio de todas las comisiones es decir un 50% de estudiantes con actuación académica quedaban libres durante la cursada.

En el año 2012, producto del cambio de orden de los contenidos el porcentaje de desaprobados ascendió al 80% en el primer parcial. Como esta medida estaba reglamentada, la comisión adoptó una práctica pedagógica que aproxime y vincule al docente y alumno en varias instancias de encuentro. Los resultados fueron más que óptimos porque en el segundo parcial de dicho año, descendió al 60% de desaprobados. No obstante aunque los resultados no estaban dentro del promedio, habían mejorado considerablemente, lo que nos marcó un camino a seguir. En el 2013, aún con la misma programación y abarcando la propuesta pedagógica desde comienzo del año, el porcentaje de alumnos que regularizaron ya era del 50%. No se estaba para nada cercano al promedio, pero comparativamente con otras comisiones que conservaban el 80% de estudiantes que quedaban libres se había avanzado considerablemente.

En el año 2014, hubo doble beneficio, por un lado, se revisó la medida y volvió a dictarse primero Álgebra y luego Cálculo según el orden anterior, esta medida contribuyó a que los estudiantes estuvieran más preparados en contenidos matemáticos y con un semestre más de experiencia universitaria. No obstante se decidió seguir adelante con la propuesta innovadora elaborada por la comisión en el marco de una necesaria contingencia, en consecuencia, se mantuvo y se afianzó incorporando la evaluación como un proceso integrado en la enseñanza. Si bien las clases activas, los parcialitos y demás estrategias necesitan seguir revisándose y adaptándose sentaron un precedente que llevó a un resultado positivo que se reflejó en el porcentaje

esperado de aprobados.

En el 2014, un año de ajustes y afianzamiento, se continuaron implementando las nuevas estrategias modificándose a las nuevas necesidades. Los resultados en relación al indicador que venimos analizando arrojaron un 60% de alumnos que logró regularizar la materia.

El año 2015 fruto de la experiencia de los años anteriores arrojó resultados promisorios y gratifica el esfuerzo realizado, De los 364 alumnos inscriptos al finalizar el periodo lectivo encontramos :

| | |
|-------------------|------------------|
| Sin actuación ... | 85 (23 %) |
| Con actuación ... | 279 (77 %) |
| Total | 364 (inscriptos) |

Puede observarse un considerable aumento en la cantidad de alumnos que se presentaron a los parciales, disminuyendo el porcentaje de alumnos desalentados por abandono en las primeras clases.

| | |
|----------------|---------------------|
| Regulares | 196 (70 %) |
| Libre | 83 (30 %) |
| Total | 279 (Con actuación) |

De los que rindieron al menos un parcial hubo el 70% de alumnos que regularizó la materia, llegando a los estándares que se consideran parámetros promedios normales del 30%, que no alcanza los conocimientos mínimos necesarios para regularizar.

| | | |
|-------------------|------------|--|
| Promoción | 79 (40 %) | - Posibilidad de un examen especial de promoción |
| Regularidad | 117 (60 %) | - Alumnos que aprobaron 2 de 3 parciales |
| Total | 196 | |

Se concede la posibilidad de acceder a un examen especial con contenidos no vistos en los parciales y ejercitaciones integradoras a los que denominamos promoción, pero no es una promoción establecida por el programa de la materia. Hubo un 40% de alumnos que obtuvieron esta categoría por haber aprobado sus exámenes parciales con calificación superior a 7(siete) sin tener que hacer recuperatorio.

Para finalizar este apartado numérico, siguiendo este indicador que aunque no es el único por el que nos hemos interesado, pero refleja la evolución en este último lustro, podemos sacar una última conclusión. Habiendo ya transcurrido un turno de examen final.

| | |
|--|-----------|
| Alumnos con la materia aprobada | 106 (54%) |
| Alumnos regulares aún pendientes | 90 (46%) |
| Total | 196 |

4. CONCLUSIONES

Al transcurrir solo una fecha de examen, había más del 50% de alumnos que habiendo regularizado, aprobaron la asignatura. Mejorando considerablemente sus calificaciones, su tiempo de permanencia ha disminuido en relación a años anteriores y habiendo visto todos los contenidos del programa.

En la actualidad, habiendo transcurrido dos años de la experiencia -que por otro lado es el tiempo reglamentario que permanece la regularidad- todos los estudiantes regulares y promocionales aprobaron la materia, incluso aún faltando algunos turnos de exámenes.

La experiencia se siguió aplicando en los años siguientes ajustando y mejorando algunos detalles aunque siempre conservando las motivaciones y posicionamientos con

la que fue pensada.

5. REFERENCIAS

- Anijovich, R. (comp.) (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (comp.) (1997). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Requisitos de regularidad y promoción de la materia

Eje temático: Experiencias de evaluación

Materia / Comisión de referencia: Sistemas y Procedimientos Administrativos

Goyeneche, María N. ; Huanchicay, Silvia ; Marzo, Emanuel ; Olmos, Mariano
noegoyeneche@gmail.com ; Silvia.huanchicay@gmail.com ; emanuelmarzo@hotmail.com ;
Olmosmariano82@gmail.com

RESÚMEN

El presente trabajo muestra los requisitos formales solicitados a los alumnos que cursan la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) de la carrera Licenciatura en Administración.

La carga teórica de la materia, el tiempo acotado de dictado y la necesidad de manejar los contenidos teóricos para comprender la aplicación directa a la práctica profesional por parte del alumno, han llevado a través del tiempo a generar distintos métodos y momentos de evaluación por parte de la Cátedra. El alumno debe llevar ambas partes de la materia al mismo tiempo y utilizando cada una para comprender la otra.

Palabras Clave: Requisitos - Evaluación

1. CONTEXTO

La materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SYPA) pertenece al primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración (7^{mo} semestre). En el año 2017 tiene 197 inscriptos en total y la cátedra es única, por lo tanto, esta experiencia se aplicó a todas las comisiones del mismo modo.

1.1. Estructuración de la materia

La materia ha sido estructurada en tres Módulos:

- * El primero consta de un capítulo de introducción a los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico.
- * El segundo Módulo consta de cuatro capítulos para recorrer la Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.
- * El tercer Módulo se conforma de cuatro capítulos que trabajan sobre el contenido conceptual del Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos Administrativos e Información.

1.2. Objetivos generales de la materia

- * Establecer la necesidad de tecnología administrativa en las organizaciones.
- * Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.
- * Obtener habilidades para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.
- * Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento
- * Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS METODOS UTILIZADOS

En el marco de las condiciones de regularizado y promoción de la materia, se han seleccionado diversos métodos que atienden tanto a la evaluación diagnóstica, como a la formativa y

sumativa. Las evaluaciones que tienen una injerencia la condición final se resumen en la siguiente imagen.

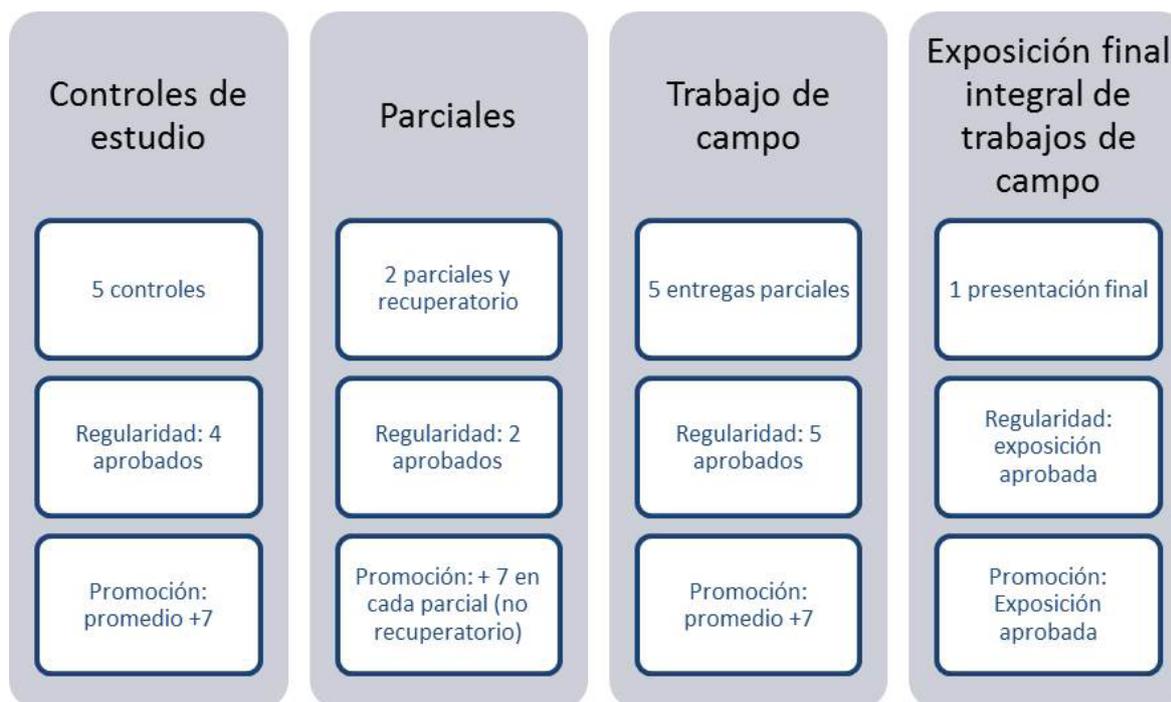


Ilustración 1- Tipos de instancia de evaluación

1.1. Controles de estudio

Esta instancia de evaluación se incluyó con el objetivo de generar un hábito de estudio regular en los alumnos que les permita adquirir de manera periódica el conocimiento necesario para comprender la materia y lograr trasladar estos conocimientos a las instancias de desarrollo del trabajo de campo. Algunas características de la instancia son:

- Cinco evaluaciones que se realizan durante las clases prácticas.
- Las unidades evaluadas van en concordancia con el dictado teórico de la materia
- Para regularizar la asignatura, deben aprobar 4 de estos controles.
- Para promocionar deben tener un promedio igual o mayor a siete.
- Los controles consisten en 10 preguntas múltiple choice.
- El promedio final integra una de las notas de la materia.

1.2. Parciales

Los exámenes parciales permiten la evaluación del grado de aprendizaje logrado por el alumno. Estas evaluaciones parciales implican un análisis reflexivo y crítico, impulsando la búsqueda de respuestas fundadas a las problemáticas planteadas. Como características se destacan:

- Para regularizar la asignatura deben aprobar dos parciales, si desaprueba o no asiste a uno de ellos rinde un recuperatorio donde se evalúan las unidades del parcial reprobado o ausente.
- Para promocionar, se debe contar con más de 7 en cada uno de los dos primeros parciales, si un alumno es reprobado no puede acceder al régimen de promoción.
- Los parciales constan de 6 a 8 preguntas a desarrollar, donde se busca identificar tanto el conocimiento teórico de la asignatura como su comprensión y competencias para expresarlo y justificarlo.

1.3. Trabajos de campo

La asignatura consta del requerimiento que se presente durante el cursado de la materia, un trabajo de campo donde se apliquen de manera práctica los conocimientos imparti-

dos. Su desarrollo permite evaluar durante todo el semestre el avance alcanzado en los contenidos y realizar un seguimiento para reorientar, profundizar y modificar conceptos, procedimientos y actitudes.

La exposición de cada trabajo contribuirá también a la evaluación de mismo al considerar los fundamentos utilizados.

Para ellos se organizarán en equipos (4/5 alumnos) donde deberán seleccionar una organización real del medio sobre la cual efectuarán el estudio de sus sistemas administrativos. Esta organización debe ser aprobada por el docente asignado para su seguimiento y sobre ella, realizarán el análisis, diagnóstico y diseño de sus sistemas administrativos. Estos trabajos se cumplimentarán mediante entregas sucesivas con el seguimiento continuo del docente y permitirá que los alumnos realicen un contacto importante con la realidad empresaria y la práctica profesional.

Las condiciones que rigen esta instancia son:

- Se realiza en equipos, dirigidos por el Auxiliar Docente encargado de la clase práctica. Los equipos no podrán variar en el período lectivo.
- Para cada trabajo, el Equipo elegirá un Coordinador que será responsable de la gestión interna del grupo.
- Se deben cumplir con condiciones formales de elaboración de informes definidas por la cátedra y con la planificación de entregas comunicada.
- Los trabajos prácticos aprobados serán calificados y los rechazados deberán ser revisados y ajustados para lograr la aprobación correspondiente.
- Para la regularización de la asignatura deben estar aprobados todas las entregas planificadas (5 entregas).
- Para la promoción, el promedio de las entregas debe ser igual o mayor a siete (7).
- Los criterios de evaluación atienden tanto a requisitos de Presentación (exterior, interior, redacción, diagramación, ortografía) como a requisitos de Investigación (nivel de tratamiento de los temas, transferencias de contenidos teóricos a la práctica, creatividad, capacidad de síntesis y análisis crítico).

1.4. Exposición final integral del trabajo de campo

Una de las condiciones de regularidad, atiende a la presentación final e integral del trabajo de campo, con el objetivo de corroborar que todos los miembros del equipo conozcan de manera acabada el trabajo y metodología aplicada. En la fecha y hora fijada por la Cátedra todos los integrantes del Equipo deberán estar presentes y exponer el trabajo ante los docentes asignados y el grupo de clases prácticas. Cada grupo define la manera en que organiza la exposición del trabajo de consultoría, pensando que es ante la persona que los contrata para el estudio. Esto da pie al docente, de poder evaluar contenido actitudinal en relación a las formas de expresión de los alumnos, considerando también el uso de elementos de apoyo en la exposición (placas, folletos, etc.) además de lo conceptual verificado en el trabajo de campo.

La nota de esta exposición integra la nota final del desarrollo de los prácticos de la materia.

Condiciones de Regularidad y Promoción

De esta manera y Según Ord. de HCD vigentes (Ord. 230/80 y Ord. 487/10), la asignatura define como requisitos de regularidad y promoción:

1.5. Regularidad

- El carácter de regular se obtiene aprobando dos parciales. todos los Trabajos Prácticos dispuestos para el año y cumpliendo con asistencia a clases prácticas.
- Aquellos que resultaron aplazados en un parcial o no asistiesen a alguno de ellos, podrán superar la situación con un parcial de recuperación.
- El alumno debe lograr una nota mínima de 4 (cuatro) puntos en cada una de estas dos instancias parciales y en las actividades prácticas para alcanzar la condición de

alumno regular

- Es necesario tener el 80% de asistencia a las clases prácticas.

1.6. Promoción

- Haber aprobado con un nota de 7 (siete) o superior las dos evaluaciones parciales. (Se excluye de este sistema a aquellos alumnos que acudan al examen de recuperación por cualquier causa).
- Haber alcanzado una nota de 7 (siete) o superior como calificación final de su actuación en las actividades exigidas en las clases prácticas.
- Haber alcanzado una asistencia mínima del 80 % a las clases prácticas.

3. RESULTADOS

A. Cursado

Los resultados de la materia Sistemas y Procedimientos Administrativos son muy positivos. Revisando las estadísticas podemos exponer que desde el 2013 hasta el 2016 entre el 85% y el 90 % de los alumnos que se presentaron, han aprobado el Primer Parcial de la Materia mientras que el rendimiento del segundo parcial el porcentaje de aprobados es del 89% al 93%. Si proseguimos analizando la instancia del Parcial Recuperatorio concluimos que aprueban el 96% de los alumnos en el mismo rango de fechas definidos anteriormente dejando en manifiesto el alto rendimiento del alumno y la buena respuesta que tienen los mismos a las enseñanzas que, por diferentes medios, la cátedra se dedica a especializar. Por otra parte, complementando el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos podemos exponer que, en relación al trabajo de campo los alumnos en el periodo desde 2013 al 2016, han aprobado el 100% de las instancias prácticas, pudiendo así constatar la capacidad que desarrolla el alumno para aplicar la teoría en una empresa del medio. Esto concuerda con la encuesta en donde los alumnos exponen que SYPA es una materia que más los acerca a una "práctica profesional".

Por otro lado, si analizamos el rendimiento de los alumnos en los exámenes finales, podemos concluir que en el año académico 2015 se presentaron a los exámenes finales 124 alumnos de los cuales el 93,55% han aprobado obteniendo un promedio general de calificación de 7,13. Si se hace el mismo análisis para el año académico 2016 se han presentado a los exámenes finales 155 alumnos de los cuales el 95,54% han aprobado obteniendo un promedio general en calificación de 7,01.

Es importante destacar que, de las encuestas respondidas a través de Guaraní en el año 2016, en la cual se le solicita a los alumnos que exprese aspectos positivos, negativos de la materia y sugerencias para la misma (preguntas abiertas), surgen los siguientes datos:

En relación a los aspectos positivos, respondieron 83 alumnos, un total de 127 apreciaciones positivas. Entre las más vinculadas con este trabajo se rescata que el 25% expresa que permite tener una experiencia profesional y un 12% considera que los contenidos de la materia están bien vinculados a la práctica profesional.

También consideramos que es un resultado vinculante con el trabajo práctico, que el 30% resaltó la buena predisposición docente en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que como se mencionó anteriormente, el feedback entre el grupo y el docente es el pilar más importante de esta estrategia de enseñanza.

En relación a los aspectos negativos, se obtuvieron 75 respuestas, de las cuales consideramos que las más vinculadas con el trabajo práctico son:

17% consideró que el trabajo práctico era muy largo, un 3% expresó que había subjetividad en la corrección, 5% piensa que el contenido de la materia es muy extenso, un 1% considera que falta mayor debate entre grupos de prácticos y un 1% que se pierde tiempo con la exposición de los trabajos.

B. Condición Final

Aunque la materia es considerada como "exigente" en cuanto a los requisitos de regularidad, una vez iniciado el cursado son cada vez más los alumnos que realizan el esfuerzo por

finalizarla. En el periodo 2013-2016 el porcentaje de alumnos que abandonan la materia antes del primer parcial y aquellos que quedan libres ha disminuido progresivamente:

| 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|--------|--------|--------|--------|
| 47,03% | 39,79% | 25,71% | 15,44% |

Otro aspecto interesante se observa en la conformación de la situación final de los alumnos que regularizan la materia y que termina de dar sentido a la carga de evaluaciones diseñadas. Con el paso del tiempo, la proporción de los alumnos que promociona la materia se ha incrementado con respecto a los que la regularizan, a pesar del incremento en la carga de instancias de evaluación

| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|--------------|--------|--------|--------|--------|
| Regular | 34,65% | 37,17% | 43,43% | 38,93% |
| Promocionado | 18,32% | 23,04% | 30,86% | 45,64% |

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Luego de la experiencia de años de dictado, se ha logrado una propuesta de evaluación que ha arrojado muy buenos resultados, llegando a cumplir los objetivos propuestos al inicio del cursado. La fortaleza de la misma radica en la variedad de aspectos que se evalúan a lo largo del cuatrimestre.

Como se mencionó, a pesar de la carga en actividades que tiene la materia, considerándola en relación a la totalidad a la que enfrentan los alumnos en el semestre, aún así, los alumnos rescatan el valor de lo aprendido por el hecho de acercarlos a la profesión al desarrollar trabajos de consultoría en organizaciones reales.

En el apartado anterior se hizo referencia al rendimiento de los alumnos, tanto en el cursado como en exámenes finales, puede agregarse que al inicio del cursado quienes no están en condiciones de hacer frente a las obligaciones establecidas para regularizar o promocionar la materia, abandonan el cursado, con lo cual quienes quedan están comprometidos a cumplir con todas las tareas propuestas.

Otro factor a considerar es la homogeneidad en rendimiento de los alumnos año tras año tanto en niveles parciales como en instancias finales pudiendo así inferir que, si bien el equipo de trabajo de la cátedra es importante se ha logrado unificar los criterios de evaluación de la cátedra.

En el continuo aprendizaje y siguiendo el pensamiento de buscar mejorar las prácticas docentes, este año se estudió la posibilidad de implementar TIC's para el desarrollo de los Controles de Estudio. En este sentido, siguiendo la sugerencia del Área de Formación Docente y Producción Educativa, la aplicación E-valorados, permite efectivizar los Controles de Estudio, estructurados como multiple choice, utilizando los teléfonos celulares de los alumnos. Al momento, debido a cambios en el cronograma, de actividades, no se ha podido implementar, pero se espera hacerlo en el último control del cuatrimestre.

5. REFERENCIAS

- Programa de la materia Sistemas y Procedimientos administrativos 2017.
- Encuestas del Guaraní de la FCE- UNC- año 2013-2016
- Encuesta interna realizada a través del Google Drive, año 2016
- Planillas de seguimiento de alumnos - SyPA 2013-2016

Enseñanza de La Economía: El desafío de las nuevas tecnologías

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad

Materia / Comisión de referencia: Metodología de la Economía (materia electiva del ciclo superior de la Lic. en Economía)

Perona, Eugenia ; Cuttica, Mariela

eugenia.perona@eco.uncor.edu ; maricutt@eco.uncor.edu

RESÚMEN

En la presente ponencia se examina la experiencia del dictado de la materia Metodología de la Economía, mediante el uso de diversas TIC como complemento a las clases presenciales, durante el segundo cuatrimestre de 2016. Esta experiencia se encuadra en un debate general sobre la enseñanza de la economía que tiene lugar desde hace más de una década. En el trabajo se describe la modalidad de clases utilizada, así como los trabajos prácticos y el examen final, basados en la noción de evaluación por procesos. Con respecto a las herramientas empleadas, se comenta el trabajo con los alumnos mediante foros, wiki, videos, simulaciones y tutorías por Skype. Dichas herramientas fueron implementadas a través de la plataforma E-educativa y otros recursos en línea. Posteriormente se destacan algunos resultados y conclusiones de esta forma de dictado, los cuales revelan numerosas posibilidades interesantes para la enseñanza de la economía, así como un nivel de aceptación muy positivo por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: enseñanza de la economía - TIC - Metodología de la Economía - evaluación por procesos - plataforma E-educativa

1. CONTEXTO

El objetivo de la presente ponencia es exponer la experiencia del dictado de una asignatura electiva del ciclo superior de la Licenciatura en Economía (FCE-UNC). Se trata de la materia Metodología de la Economía, la cual fue impartida mediante el uso de diversas TIC como complemento a las clases presenciales, durante el segundo cuatrimestre académico - agosto a noviembre - de 2016.

Dicha experiencia fue novedosa, dado que actualmente no existen muchas materias del ciclo superior de la Lic. en Economía que estén siendo desarrolladas con el empleo intensivo de tecnologías. El objetivo fue explorar las posibilidades de estas herramientas con una prueba piloto en un curso relativamente pequeño, a fin de sentar un precedente para otras cátedras en el futuro. Cabe destacar que el curso contó con un grupo de 17 alumnos y dos docentes - una profesora asociada a cargo y una profesora adjunta.

Como contexto más general, en los últimos quince años se viene dando una importante discusión relativa a la enseñanza de la economía. Colander (2007), por ejemplo, examina el "viejo paradigma" y "nuevo paradigma" en la enseñanza de la economía; advirtiendo que la pedagogía de la economía es flexible y puede hacer uso de los recursos tecnológicos existentes, aunque siempre en función de los contenidos.

A nivel global e independientemente del grado de desarrollo del país, distintos autores han coincidido en observar el gran arraigo que tienen en la economía los métodos tradicionales de enseñanza, concluyendo que se necesita un cambio más profundo que la mera adopción de recursos innovadores (véase, e.g., Becker y Watts, 2008). En Argentina, el mismo fenómeno ha sido estudiado por Rozenwurcel et al. (2009) y Juárez Jerez et al. (2010).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Clases

El desarrollo de la materia implicó en una primera etapa el dictado del programa

completo en forma intensiva, durante las primeras cuatro semanas de clase, con un total de 42 horas presenciales. A partir de allí, se continuó con encuentros presenciales en el aula, de dos horas por semana cada uno, a lo largo del resto del cuatrimestre. En estos encuentros semanales se alternaron clases de discusión sobre textos de la materia con clases de consulta previo a la entrega de trabajos prácticos.

Durante la segunda etapa también se impartieron 35 horas de instrucción virtual por medio de la plataforma E-ducativa. Ello incluyó: corrección en línea de tareas (por ejemplo, foros y wiki), respuestas a consultas complejas de los alumnos, envío de devoluciones escritas a los trabajos prácticos, noticias, coordinación de horarios, carga virtual de material bibliográfico extra solicitado por los alumnos, diseño y carga de las producciones realizadas en el curso.

Adicionalmente, se trabajó con tutorías virtuales con los alumnos, ofreciéndose dos sesiones, de 30 minutos cada una, con cada alumno en forma individual. Las tutorías fueron realizadas vía Skype, siendo el objetivo dialogar sobre los avances realizados por cada alumno en sus trabajos prácticos y ensayo de investigación, explicar las observaciones realizadas por las docentes, así como aclarar dudas sobre diversos temas de la materia según las inquietudes de cada estudiante.

El número total de horas de clase dictadas en la materia fue de 114 horas (presenciales + virtuales). Este total excedió ampliamente las 84 horas exigidas reglamentariamente en el programa de la asignatura.

2.2. Trabajos prácticos

Durante el semestre los estudiantes elaboraron 6 (seis) trabajos prácticos, uno por cada unidad de la materia, que debían entregar cada 2 semanas. Cada trabajo práctico contó con una parte escrita (a entregar por email) y otra que requería la utilización de alguna TIC, en la plataforma o en otros entornos virtuales. A su vez, cada trabajo práctico incluyó una o más preguntas individuales y al menos una actividad realizada en grupos pequeños de 2 personas, excepto en el caso de la elaboración de un video donde los grupos fueron de 3 o 4 alumnos.

Las actividades grupales fueron diseñadas con el fin de hacer uso del aprendizaje colaborativo que promueven los nuevos enfoques pedagógicos. Se buscó que los alumnos interactúen entre ellos y se refuercen unos a otros en el aprendizaje de los conceptos de la materia. Los grupos fueron asignados por las profesoras para asegurar la rotación entre pares, lo cual también permitió el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo una cualidad hoy muy valorada en el ámbito laboral. Las preguntas individuales fueron establecidas para evaluar el desempeño personal de cada estudiante, identificando las áreas en las que cada uno debía reforzar conceptos o desarrollar habilidades. Estas preguntas también tuvieron el objetivo de control de lectura y comprensión de los textos de las distintas unidades de la materia.

Cabe destacar que los trabajos prácticos fueron preparados de manera que las preguntas individuales y la actividad grupal en cada uno de ellos, fueran ligeramente diferentes entre los alumnos. Así, a nadie le tocó un trabajo exactamente igual al de los otros compañeros, evitando el riesgo de copia y de comportamientos de tipo free rider. No obstante, es positivo notar que los alumnos siempre actuaron de manera responsable y cooperativa. El hecho de que el grupo estaba conformado por alumnos avanzados de la carrera sin dudas ayudó en este sentido.

Los seis trabajos prácticos fueron evaluados y devueltos a cada alumno con las observaciones pertinentes. Se corrigió con todo detalle, no sólo el contenido de las respuestas sino también la redacción y el citado correcto de la bibliografía. Las actividades realizadas en la plataforma (e.g., foros, wiki) fueron corregidas en el sitio y los comentarios expuestos allí mismo para que todos los alumnos pudieran visualizarlos. A su vez, los criterios de evaluación y las consignas fueron expuestos claramente y por escrito en la primera página de cada uno de los trabajos prácticos.

2.3. Uso de TIC

Durante el cuatrimestre se hizo un uso intensivo de diversas TIC incluyendo foros, wiki, videos, ejercicios de simulación, consultas en línea y tutorías virtuales. A continuación se

presenta una síntesis de las herramientas aplicadas.

- Foros. En un primer momento los alumnos debatieron un tema de la Unidad 1. Por ser la primera experiencia de trabajo en foros, resultó un poco más dispersa. La profesora respondió a todos los post en línea y realizó recomendaciones generales al cierre del foro. Posteriormente, los alumnos debatieron un tema de la Unidad 2, resultando la experiencia mucho más enfocada que la anterior. Un foro de cierre se reservó para comentarios de los alumnos al final de la materia. Aquí la profesora no respondió individualmente para que sólo quedara asentada la opinión personal de cada alumno.
- Wiki. Se propuso la elaboración de una Wiki sobre temas de la Unidad 3. En forma colaborativa, los alumnos redactaron el documento "Enfoques y temas en filosofía de la economía". Una versión del texto final revisada y editada por las docentes, fue incluida en un libro digital publicado al final del semestre con las producciones de los estudiantes.
- Videos. Los alumnos confeccionaron 5 videos correspondientes a temas de la Unidad 4, en grupos de tres o cuatro personas cada uno, que luego publicaron en Youtube. El contenido de los videos estuvo referido a distintos supuestos en economía: racionalidad, equilibrio, individualismo, agente representativo y ahistoricidad. La extensión solicitada fue de 10-15 minutos, con el uso de técnicas a elección de cada grupo: filmación, Power Point narrado, software específico, etc. En general los videos estuvieron muy bien elaborados y la tarea entusiasmó a los alumnos. Para un ejemplo, véase: <https://www.youtube.com/watch?v=opHa08Y6zMs>.
- Simulación. Realización de un ejercicio de simulación sobre temas de la Unidad 5. Se solicitó a los alumnos bajar a su computadora un software de simulación gratuito, Netlogo, producido por la Universidad de Northwestern. Una vez instalado, debían trabajar con distintos modelos para las ciencias sociales que vienen incluidos en la aplicación: "Cooperation", "El Farol" y tareas tendientes a comprender el modelo, manipular las variables y explorar los resultados (gráficos y numéricos) ante cambios en los parámetros. También se buscó la transferencia de conocimientos, requiriendo a los estudiantes que imaginaran un ejemplo similar dentro de la economía donde pudieran aplicar el mismo modelo. Est fue una de las tareas que más satisfizo a los alumnos, ya que el programa Netlogo es muy interactivo, visual y fácil de manejar.
- Skype. Esta TIC fue utilizada para las clases y tutorías virtuales individuales, a lo largo del semestre. Se contabilizaron un total de 17 horas de atención a los estudiantes vía Skype, no apreciándose ningún inconveniente en la conexión técnica, ni en la comunicación docente-alumno. El diálogo con cada alumno fue franco y personalizado, lo cual brindó resultados muy positivos.

2.4. Examen final

El examen final de la materia consistió en la elaboración de un ensayo breve de investigación (2000 palabras aproximadamente) sobre algún tema de la asignatura, a elección de cada estudiante. Los alumnos seleccionaron el tópico durante la etapa inicial de dictado de la materia. Durante el resto del cuatrimestre fueron elaborando borradores, en paralelo con los trabajos prácticos virtuales y la asistencia a las clases prácticas de discusión.

El primer borrador solicitado fue de 1-2 páginas. La profesora realizó una primera devolución a cada alumno con comentarios por escrito, siendo un punto importante de conversación en la primera tutoría individual por Skype. El segundo borrador (versión completa del ensayo) fue requerido al final del semestre. Este fue corregido detalladamente por escrito, comentándolo con cada estudiante en la segunda charla por Skype. Después de esta entrega los alumnos contaron con días adicionales para entregar la versión definitiva antes de la fecha del turno de examen.

El objetivo de tomar un examen final mediante un ensayo de investigación fue, principalmente, el de promover habilidades de redacción en los estudiantes. Consideramos que esto es muy importante para el perfil profesional de un Licenciado en Economía, dado que cualquiera de las salidas laborales de la carrera - ya sea en el ámbito público, privado o académico - requiere que los graduados cuenten con habilidad para la comunicación escrita, redactar informes, hacer presentaciones, etc. En el corto plazo, aprender a redactar apropiadamente

también contribuye a que los alumnos estén mejor preparados para el trabajo final de la carrera. Algunos puntos en los que se puso especial énfasis en la elaboración del ensayo final de la materia fueron los siguientes: a) elegir un tema y saber acotarlo; b) elaborar correctamente un argumento sin desviarse hacia ideas conexas; c) fundamentar las afirmaciones basándose en datos u otras evidencias; d) saber realizar citas bibliográficas, textuales y no textuales; e) utilizar las normas APA para las referencias bibliográficas; y f) emplear un buen nivel de lenguaje, aplicando apropiadamente las reglas gramaticales, de puntuación y de estilo. La idea de solicitar borradores y realizar devoluciones a lo largo del cuatrimestre fue que los alumnos aprendieran y mejoraran con cada avance. Contrariamente a la noción de examen final de "instancia única", se hizo hincapié en un proceso evolutivo, donde se calificó no sólo el resultado final sino el progreso, la dedicación y el esfuerzo puestos por cada estudiante, en función de su punto de partida individual. El objetivo ideal fue que cada alumno exhibiera una "curva ascendente", aprendiendo de sus errores a lo largo del curso. Al finalizar el semestre, la versión final del ensayo de 12 de los 17 alumnos (aquellos que obtuvieron 90 puntos o más), fue publicada en un libro digital de la materia.

3. RESULTADOS

Consideramos que la experiencia del dictado de la materia Metodología de la Economía en la FCE-UNC, con complemento de TIC, fue sumamente positiva. Elaborar el nuevo material y ponerlo en práctica implicó un desafío dado el compromiso docente que ello requiere, pero también resultó un proceso interesante y creativo, a la vez que entretenido. Algunos de los aspectos positivos que se encontraron, entre varios otros, son:

- Cercanía con los alumnos y conocimiento personalizado de las inquietudes y dificultades de cada uno, que resulta mucho más fuerte que en el dictado tradicional.
- Posibilidad de amoldar ligeramente los temas y lecturas de la materia a las necesidades y gustos de cada estudiante en función de dicho conocimiento individualizado.
- Algo más de flexibilidad en el horario de cursado, lo cual beneficia a muchos alumnos avanzados que ya se encuentran trabajando y no pueden asistir a clases de 13 a 15 horas, tres veces por semana.
- Desarrollo de habilidades de trabajo con TIC, que prepara a los alumnos para estudios de posgrado u otros programas que hoy en día son impartidos mediante estas herramientas.
- Posibilidad de redefinir a la cátedra no como un espacio de "transmisión» de conocimientos, sino de "producción» de conocimientos. El "producto" viene dado por todos los materiales elaborados por los alumnos: videos, documento colaborativo (wiki), ensayos, etc. Así, los estudiantes se llevan consigo no sólo una materia aprobada, sino un conjunto de producciones concretas que pueden incluir en sus CV.

A partir de los resultados alcanzados también se elaboró un análisis cuantitativo, cualitativo y gráfico, que será expuesto en un próximo artículo. Estos indicadores confirman que la implementación del uso de TIC en el curso de Metodología de la Economía fue motivadora para los alumnos, ya que se observa un desempeño superior en términos del puntaje alcanzado en las actividades con TIC, comparado con las calificaciones en las preguntas escritas (individuales o grupales).

La respuesta por parte de los alumnos fue extremadamente buena. Durante el cursado de la materia todos se desempeñaron de manera responsable, cumpliendo con los plazos estrictos de las entregas de trabajos y realizando todas las actividades solicitadas - presenciales y virtuales - sin nunca amilanarse ante los desafíos. Esto demuestra que cuando los alumnos están motivados y entusiasmados, es posible incentivarlos para que lleguen al límite de sus potencialidades.

Al concluir la materia se les solicitó, en forma voluntaria, que dejaran un comentario escrito en un foro de la plataforma. Un 70% de los alumnos emitió su opinión, manifestándose todos muy conformes y agradecidos por la experiencia.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como se expresó anteriormente, las producciones de los estudiantes durante el cua-

trimestre resultaron en la publicación de un libro digital de la materia, con el título "Metodología de la Economía: Ensayos y Producciones 2016" (ver Perona y Cuttica, 2016). El texto fue compilado y editado por las docentes, con licencia de Creative Commons, considerándose como otro de los logros alcanzados durante el semestre.

Con respecto a las debilidades y puntos a mejorar, una característica notada en el dictado con empleo intensivo de TIC, es el tiempo y dedicación que implica en términos de trabajo docente. En esto coincidimos con las conclusiones a las que arriba Salemi (2007), en un artículo donde defiende el aprendizaje activo en economía.

En efecto, para que el curso funcionara bien y con una alta calidad, fue necesaria una presencia permanente de las docentes y un seguimiento continuo a cada alumno. Esto pudo ser logrado con un grupo pequeño de 17 personas y aún así requirió de muchas horas de organización, preparación de materiales, corrección, envío de emails y atención a cada estudiante; más allá de las clases en sí. En este sentido, el esfuerzo docente invertido para que todo salga de acuerdo a lo programado, resultó mayor que en un curso tradicional.

Es indudable que sería difícil mantener la misma cantidad de trabajos prácticos, detalle en las correcciones y atención personalizada por parte de los docentes, con un grupo más grande. Mientras se trate de cursos con un número moderado de alumnos, el sistema que aquí presentamos es adecuado y muy efectivo. No obstante, en el caso de cátedras masivas - como son la mayoría de los cursos de economía en la FCE-UNC - habría que realizar ajustes al modelo pedagógico para que resulte viable.

Como conclusión general, basada tanto en la literatura como en la experiencia específica que nos tocó desarrollar en la cátedra de Metodología de la Economía, podemos afirmar que el uso de TIC como complemento a la modalidad presencial, ofrece excelentes herramientas y arroja resultados altamente beneficiosos para la enseñanza de la economía. Un requisito indispensable, no obstante, es que los docentes a cargo del curso estén comprometidos con esta forma de trabajo, desarrollen una buena planificación y sean receptivos a la aplicación de las nuevas tecnologías.

5. REFERENCIAS

- BECKER W., WATTS M. (2008): "A little more than chalk and talk: Results from a third national survey of teaching methods in undergraduate Economics courses". *Journal of Economic Education*, 39(3), pp. 273-286.
- COLANDER D. (2007): "El arte de enseñar economía". *Revista Asturiana de Economía*, 38, pp. 23-38.
- JUÁREZ JEREZ H., PERONA E., FORESTELLO R., QUADRO M., NAVARRETE J. (2010): "El proceso de enseñanza en el área de las Ciencias Económicas. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan?" Instituto de Economía y Finanzas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- PERONA E., CUTTICA M. (2016): *Metodología de la Economía: Ensayos y Producciones 2016*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- ROZENWURCEL G., BEZCHINSKY G., RODRÍGUEZ CHATRUC M. (2009): "La enseñanza de economía en Argentina". Documento de Trabajo N°671, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., Estados Unidos.
- SALEMI M. (2007): "Defensa del aprendizaje activo mediante un ejemplo". *Revista Asturiana de Economía*, 38, pp. 39-54.

La mejora en la enseñanza de grado por medio de la aplicación de las TIC: Caso de estudio cátedra de Introducción a la Administración - primer año - Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad

Materia / Comisión de referencia: Introducción a la Administración

Cassutti, Marcela Beatriz ; Sánchez, Juan Nicolás
cassutti@gmail.com ; sanchezjn@arnet.com.ar

RESÚMEN

El presente trabajo tiene como finalidad compartir con todos la experiencia vivenciada en el marco de los cambios que hemos producido en la Cátedra de Introducción a la Administración - correspondiente al primer año del ciclo básico - Facultad de Ciencias Económicas. Nuestra experiencia radica en la incorporación de las TIC's en el dictado de la materia bajo la modalidad presencial, hecho que significó que realizáramos importantes cambios en cuanto al diseño de la materia y rediseño de las actividades a los fines de poder acomodarnos a la nueva realidad que deseábamos.

En este trabajo relatamos los procesos que fuimos atravesando de cómo funcionaba antes y cuáles fueron los cambios que se produjeron. También compartimos los resultados obtenidos en dos encuestas que fueron realizadas por el equipo de unidad pedagógica de la facultad donde se encuentran valoraciones diferentes en torno a los alumnos y la materia.

This paper aims to share with lived experience in the context of the changes that have occurred in the Chair of Introduction to the administration - for the first year of the basic cycle - Faculty of Economics. Our expertise lies in the incorporation of ICT in the dictation of matter under the modality , a fact that meant us to conduct major changes in the design of matter and redesign of activities in order to squeeze the new actually we wanted.

In this paper we report the processes that went through how it worked before and what were the changes that occurred. We also share the results of two surveys that were conducted by the team of faculty teaching unit where different assessments are around students and matter.

Palabras Clave: Aprendizaje significativo - dialógico - aula virtual - construccionismo - sujeto activo de aprendizaje.

1. CONTEXTO

En el presente trabajo nos interesa poder compartir las experiencias que hemos vivenciado durante el año 2016 y lo que va del 2017, mediante la aplicación de las nuevas tecnologías en la cátedra de Introducción a la Administración, materia que se dicta en el primer año del ciclo básico común de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba bajo la modalidad de cursado de Presencial.

Las expresiones vertidas en este trabajo provienen del análisis de dos encuestas realizadas, una en relación a la valoración del aula virtual por parte de los alumnos y otra referente a las características que presentan los estudiantes que cursaron la materia.

Posteriormente iremos comentando cómo hemos diseñado el aula, cuales son las diferentes instancias de aprendizaje y de evaluación que existen.

2. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo se trabajaba en el dictado de la materia hasta el año 2015?

La asignatura objeto de estudio comenzó a dictarse a partir del año 2010, cuando entra en vigencia el Plan de Estudios 2009 en la facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Desde entonces y hasta el año 2015, en la asignatura se utilizaba el aula virtual de la plataforma Edutec solamente con fines informativos, donde el nivel de interacción entre docentes y alumnos a través de la misma era nulo, siendo el sistema de comunicación vertical descendente.

En la asignatura tenemos clases teóricas y clases prácticas. En el dictado de las clases teóricas el nivel de interacción con los alumnos era muy bajo, y la principal dificultad que teníamos era el material bibliográfico. No encontrábamos un libro que trabajara los contenidos de manera apropiada para un alumno ingresante a la facultad; encontrábamos bibliografía muy básica destinada a los estudiantes del nivel medio o bibliografía especializada y profunda, ideal para los cursos del ciclo de formación profesional.

En cuanto a las clases prácticas, utilizábamos una Guía denominada "Material Didáctico de Apoyo" que contenía ejercicios y aplicaciones destinadas a ser utilizadas en ese tipo de clases. Esta guía contenía: preguntas de orientación las cuales refieren al marco teórico de la materia, a los fines de que los alumnos puedan ir siguiendo el material y respondiendo las preguntas de forma teórica que dicha guía contenía. Esta tarea facilitaba la comprensión del alumno, permitía abordar temas que les generaban dudas y a los docentes les permitía explayarse en la explicación de los temas, si ello fuera necesario.

Otra instancia práctica que presentaba la guía eran distintas Situaciones Problemáticas, donde en este caso, se presentaba una situación determinada y mediante una o dos preguntas el alumno debía determinar cuál era el diagnóstico de la situación.

La última instancia de formación práctica eran los Casos de Estudios, los cuales estaban planteados por unidad temática de la asignatura. Se aplicaba para su resolución la metodología de casos y, generalmente abordaban una problemática relacionada con la aplicación de los contenidos de la unidad que se estaba trabajando.

La metodología de casos se explicaba en la mencionada guía y el docente, a cargo de las prácticas, repetía la misma en clase.

El sistema de trabajo en las aulas de prácticos se basaba en una división de grupos de estudio, realizadas por los docentes a cargo de las asignaturas, por cuanto, cada profesor tenía a su cargo dos grupos. Con estos grupos se aplicaban las distintas instancias de aprendizaje que contenía la guía o sea el Material didáctico de Apoyo según lo fijado en el cronograma de trabajo.

Los diferentes prácticos que se desarrollaban en la materia eran calificables en forma grupal.

También en las clases Prácticas se tomaban los denominados Controles de Lectura. Estos controles referían a la unidad teórica que se había trabajado en la clase presencial anterior, eran evaluativos y calificativos, donde se realizaban una serie de preguntas de múltiple opción que se tomaban unos 15 minutos antes de terminar la clase. Estos formaban parte de una instancia evaluativa con nota individual del alumno.

En el aula virtual la información que se publicaba era la siguiente: publicación de notas, de horarios de consulta, de cronogramas de trabajo, programa, y otras cuestiones referentes al dictado de la materia. No estaba planteada el aula como una herramienta didáctica que contribuyera a la construcción de aprendizajes por parte del alumno, es decir, el alumno desde esta mirada estaba considerado como un sujeto pasivo de aprendizaje. El aula virtual era un simple repositorio cargado de información de tipo administrativa del curso y una que otras presentaciones en PowerPoint utilizadas en las exposiciones de las clases teóricas.

Más allá de que los resultados fueron siempre buenos, dado que del total de alumnos un 80% aproximadamente quedaba regular en la materia, nos parecía que debíamos dar un giro a la situación, ya que considerábamos que no estábamos aprovechando en su máxima capacidad las potencialidades de las TIC y la formación pedagógica de los docentes en cuanto al manejo de las

mismas para involucrar más al alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Este último punto fue muy discutido en distintas reuniones de cátedra que sostuvimos, ya que los docentes planteaban que se debían mejorar los casos de aplicación, ya que los alumnos trabajaban desde lo abstracto, sólo con la información suministrada por la guía, no podía buscar información adicional para completar debido a que los casos eran con nombres de empresas inventadas y la información disponible estaba acotada por el texto del caso. Esto hacía poco atractivo y motivador el análisis de los casos para los alumnos.

Las Bases del Cambio

Fue así, que se fue gestando la necesidad de generar un cambio en la forma de dictar la materia, el acento estuvo en dar un cambio al modelo pedagógico tradicional que se estaba aplicando y pasar a un modelo dialógico - constructivo, donde el alumno fuera el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje visto como sujeto activo en su propio proceso de construir su propio conocimiento.

En el proceso de evaluación interna de la cátedra y de nuestros estudiantes, rescatamos la necesidad de aprovechar las potencialidades que consideramos que los alumnos presentan dado que son nativos en materia del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Otro punto fue la capacitación de los docentes en el uso de las nuevas tecnologías que se fue desarrollando durante los años 2012 en adelante, lo que permitió ir asimilando despacio la incorporación de nuevas formas de enseñar en nuestro quehacer docente. También decidimos escribir el material teórico de la materia dado que la bibliografía siempre fue uno de los puntos más álgidos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y se editaron las Notas de Cátedra de la asignatura.

Con todo esto consideramos que, estábamos en condiciones de dar el tan ansiado giro propuesto, poniendo en escena un conjunto de estrategias que nos permitiera aprovechar las potencialidades de las TIC, el perfil de los alumnos en la construcción propia de su aprendizaje, la capacitación brindada a los docentes y con un rediseño del aula virtual que permitiera la posibilidad de construir aprendizajes significativos para el alumno, con una dinámica permanente que lo haga posible. Intentamos que estos se sintieran motivados y quisieran aprender y crecer con nuevos desafíos.

Buscamos lograr un aprendizaje significativo y colaborativo, sobre la base de que los alumnos puedan ir construyendo su propio saber, mediante incluso la relación dialógica con sus pares, dado que nosotros formamos grupos de trabajo y de estudio en la materia.

Contamos para llevar a cabo este proyecto con la orientación del el equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, la disponibilidad de poder trabajar con una nueva plataforma, la Moodle y disponer de un facilitador permanente que pudiera ayudarnos en caso que, tanto docentes como alumnos, necesitáramos de un apoyo, conducción o guía, mientras se daba el dictado de la materia.

¿En que consistieron los cambios?

Iniciamos el proceso de cambio especificando por un lado las características propias del sujeto de aprendizaje.

Con relación a este punto algunas de las características que podemos mencionar son:

- Edad promedio: 18 años
- La gran mayoría ha cumplimentado con sus estudios secundarios (es decir, no adeuda materias).
- Tienen un corto período atencional (cuando uno habla sin respaldarse en algún tipo de apoyo visual)
- Presentan dificultades a la hora de redactar un escrito, en este sentido se observa un vocabulario muy básico y limitado, con problemas de redacción, ortografía y de cierre de ideas.
- Tienen gran versatilidad para el manejo de las nuevas herramientas tecnológicas, se presentan desinhibidos ante las dificultades que pueden presentarse con alguno de estos

instrumentos, observándose una importante capacidad para sortear los obstáculos.

- Todo lo que les preocupa es buscado por medio de Internet y su resultado es considerado la absoluta verdad. En este sentido, se observa que no hay una constatación de las fuentes de donde surgen las respuestas a las consultas, ni de la veracidad de las mismas.
- Otro aspecto importante es la inmediatez: requieren de tener resultados casi inmediatos por sus acciones y/o procesos de aprendizaje. No saben esperar.
- Los entramados sociales y de comunicación se cimentan sobre las redes, por cuanto el nivel de alcance que tiene es mayor, desde un punto de vista geográfico. Lo mismo ocurre con el acceso a la información, dado que los datos van surgiendo de personas que se encuentran dentro de este entramado de red social.

Nosotros consideramos al sujeto que aprende desde un rol activo, es decir, pretendíamos que la persona pueda construir su propio aprendizaje para lo cual necesitaría del otro (grupos de trabajo) que a su vez, le impondrían nuevos desafíos y miradas de las situaciones o de las instancias de estudio que tiene la materia, resultando en un saber superior para el sujeto.

El primer punto a trabajar, bajo el modelo pedagógico planteado, fue revisar y modificar los objetivos de aprendizaje del alumno. Luego se trabajaron los contenidos de la asignatura, revisamos si existía algún nivel de conflicto para con los mismos y las notas de cátedra que los solventan. Finalmente se trabajaron las actividades de la materia, donde se rediseñaron completamente.

La estructura de la materia no se modifica en el sentido de que los alumnos siguen contando con clases teóricas y prácticas, separadas en grupos de dos tutorías por docente para todas las divisiones presenciales de la asignatura.

Para el dictado de los prácticos era necesario contar con los equipamientos en las aulas, por sobre todas las cosas lo principal era tener una conexión por medio de wifi, a los fines de poder acceder al aula virtual, ya que todo se desarrollaría utilizando esta herramienta.

Tanto docentes como alumnos contaban con los equipos para poder ingresar al aula en clase, la gran mayoría lo hacía desde sus celulares.

A este respecto la encuesta 1 realizada, al finalizar el cursado de la materia, por el Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas titulada: Características Estudiantes, se puede observar, en términos generales, que la mayoría de los estudiantes que cursan cuentan con alguno de los siguientes dispositivos tecnológicos: Computadora de escritorio, notebook, netbook, Tablet, palm, iPad, y otros.

También tienen acceso a internet desde sus hogares, situación que conocíamos pero que la ratificamos mediante esta encuesta, y es un punto importante dado que el trabajo grupal de los alumnos en su casa tiene un peso significativo en la materia.

Otro aspecto que nos preocupaba y bastante era la cantidad de alumnos con la que trabajamos, por cuanto debíamos hacer las cosas tendientes de que si surgía una situación de irregularidad pudiéramos contar con medios alternativos para salvarla y que no se transformara en un caos, debido a la cantidad de alumnos que maneja la cátedra. Cabe agregar que la materia cuenta con tres divisiones (Mañana, Tarde y Noche) sumando en su totalidad una cantidad de 2.115 alumnos. El promedio de edad de los alumnos es de 18 años, no trabajan y, en su mayoría, cursan a la mañana.

Terminada esta etapa de análisis y revisión comenzamos a trabajar con el aula virtual que sería el espacio que permitiría la construcción de los saberes, el intercambio entre los docentes y alumnos y la posibilidad de poder aplicar distintas estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Comenzamos el diseño del aula virtual

Primero, definimos cuáles son las distintas actividades, es decir, instancias de aprendizaje que consideramos el alumno debe transitar por cada unidad, quedando formado el siguiente esquema:

Cada Unidad de la Materia tiene:

- Presentación de los Contenidos que se trabajan en la misma. Esta presentación está hecha mediante la utilización de distintas aplicaciones tecnológicas, como son: Prezzi, Thinglink, Emaze, etc; a los fines de generar la dinámica que consideramos resulta atrac-

tiva para el perfil de alumno.

- Guía de Lectura: son preguntas teóricas referentes a los contenidos de la materia que le sirven al alumno para poder guiarse y distinguir en el material lo importante de lo no tan importante, también actúan como una guía para el estudio, ya que su realización fortalece los conceptos que va incorporando el estudiante y como repaso, obteniendo un feedback de su propio proceso.
- Recursos de la Clase Presencial: refiere a los elementos o los apoyos visuales que el docente ha utilizado para dar la unidad en clase.
- Actividades:
Las actividades que se han diseñado para la materia y están presentes en cada unidad son:
 - ✓ Autoevaluación: las autoevaluaciones son los controles de lectura que realizaba el alumno, y son calificables. Ahora debe realizarlos utilizando el aula virtual.
 - ✓ Situaciones Problemáticas: hacen referencia a distintas situaciones que pueden ir surgiendo en las empresas u organizaciones y propenden, en todo momento, mediante una serie de consignas, a que el alumno pueda ejercitar la etapa de análisis del método de casos. Hemos decidido poner un especial énfasis en el desarrollo y práctica de esta etapa de aplicación de la metodología por parte de los alumnos.
 - ✓ Intercambios Unidad "x": son foros abiertos tanto por el docente como por los alumnos a los fines de generar los espacios de interacción y discusión de los temas referentes a la unidad.
 - ✓ Buzón de Entrega: es un medio para que los alumnos hagan llegar sus producciones grupales y todo quede registrado en el aula virtual.

Caso Integrador: Esta es también una nueva mirada que hemos decidido incorporar en la materia, dado que abandonamos el trabajo de Casos Prácticos y la aplicación de la metodología de casos por unidad del programa, que producía una mirada fragmentada de la organización y de los temas. Al alumno le resultaba dificultoso enlazar los contenidos vistos entre las unidades.

Bajo la premisa de la necesidad de formar gerentes que cuenten con la capacidad de poder ver a la organización como un todo, determinando y separando las causas de los efectos y brindar soluciones concretas al respecto, es que decidimos abordar el estudio de los casos prácticos de forma Integral. Esto significa que las preguntas que orientan el análisis del mismo refieren a tres o más unidades de la materia, por cuanto se le exige al alumno que realice una mirada integral del caso donde no solo se deba focalizar en la unidad que está estudiando sino en los contenidos ya visto de unidades anteriores.

Además de esto, los casos que trabajamos refieren a empresas u organizaciones de la provincia de Córdoba. Los alumnos se sintieron muy motivados con la realización de los mismos, buscaron información por web acerca de la empresa, más allá de todo lo que se encuentra en el aula virtual, se dirigieron a la empresa y hablaron con sus representantes u empleados a los fines de poder completar con mayor empeño sus análisis. También fue interesante, en uno de los casos propuestos de análisis, como también obtenían información de ex trabajadores de la empresa, que conocían o cursaban la materia.

La página web de acceso de la materia es la siguiente:

<http://aulavirtual.eco.unc.edu.ar/course/view?id=170§ion=1>

3. RESULTADOS

En relación a cómo vivenciaron los alumnos estos cambios y de qué manera ellos han podido sentir que todo esto ha contribuido a sus propios procesos de aprendizajes y teniendo en cuenta una encuesta realizada cuando el cursado de la materia estaba finalizado (año 2016), referente a la Valoración del aula Virtual de la Materia Introducción a la Administración, realizada por el equipo de unidad pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, podemos extraer algunas conclusiones, que compartimos a continuación:

- Casi el 51% de los alumnos utilizaron el aula virtual para hacer consulta a sus pares y al

equipo docente.

- Solamente, un poco más del 12 % participó en los foros para intercambiar ideas del aula.
- Casi el 22 % de los alumnos participó de los foros para compartir dudas.
- Aproximadamente el 83 % de los alumnos envió las actividades por el buzón de entregas del aula virtual.
- Casi el 90 % de los alumnos consultó los videos y los recursos multimedia del aula virtual.
- Un poco más del 93,4 % de los estudiantes evaluó como Bueno (60,1 %) o Muy Bueno (33,3 %) su grado de satisfacción respecto al uso del aula virtual para acompañarlos en el cursado de la materia.
- El 9,7 % de los estudiantes, ingresaron al aula todos los días y el 63,8 % ingresaron de 2 a 5 veces por semana.

4. CONCLUSIONES

En nuestra experiencia podemos transmitir que los cambios que hemos generado si bien fueron importantes, diríamos que radicales; el equipo de trabajo logró adaptarse excelentemente bien a la nueva situación; también fue todo un aprendizaje y nueva experiencia para nosotros que veníamos acostumbrados a otra dinámica de trabajo. La colaboración entre cada uno de los miembros del equipo y el apoyo permanente que hubo entre nosotros, nos permitió sortear los obstáculos que se fueron presentando.

Por el lado de los alumnos, ellos se mostraron dispuestos y conformes con la metodología de trabajo de la materia, no se observó ningún tipo de resistencia por parte del alumno para con el manejo de las nuevas tecnologías, ni de la navegación por el aula. Muy por el contrario, manifestaron su agrado con la nueva situación, aquellos alumnos que eran recursantes y habían vivido la materia como estaba antes, manifestaron que les gustaba mucho más.

Consideramos que esta línea a seguir es un cambio acertado que hemos hecho, tenemos mucho por mejorar y cambiar, pero también creemos que las TIC hoy ocupan un lugar central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que esto no es algo pasajero, sino que es un cambio que ha venido para instalarse y desandar caminos ya transitados y conocidos permitiéndonos descubrirlos desde otro lugar.

La comunión existente entre los sistemas de comunicación, de información y la enseñanza es un hecho que va modificando la forma en que aprendemos, la forma en que miramos al mundo, la manera en que nos comportamos. Saber aprovechar todo este potencial es importante, y sobre todo poder adaptarnos como docentes a la nueva realidad y poder de esta manera acortar las distancias que existen entre los docentes de las aulas magistrales y los que hemos decidido considerar al alumno como un sujeto activo de aprendizaje, y darle el espacio que necesita para poder desarrollarse.

Nuestra experiencia, que la transmitimos aquí, es muy buena en este sentido y desafiante. Lo fue para todo el equipo, y consideramos que los alumnos también lo vivieron de esa manera.

5. REFERENCIAS

- Casablanca, Silvina. 2016. ¿Cómo APPrender en contextos digitales?". Disponible en: <http://www.pent.org.ar/novedades/como-apprender-contextos-digitales>
- Castells, M. y otros (2007). Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global. Editorial Ariel, Fundación Telefónica.
- Coll, C. (2009). En Carneiro, R., Toscano J.C. y Díaz T, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021. España: Fundación Santillana.
- Gewerc, A. (2000). Quaderns Digitals, Quaderns 28: Monográfico Nuevas Tecnologías.
- Jewitt, C. (2005). Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26(3), 315-331.
- Jonassen, David (2009). "Reconciliando una arquitectura de la cognición humana")

Participación activa del estudiante, involucrando al medio.

Eje temático: Estrategias de enseñanza

Materia / Comisión de referencia: Administración de Servicios

Heckmann, Gerardo ; Vega, Juan José

heckmann@eco.unc.edu.ar ; juanjovega12@gmail.com

RESÚMEN

El trabajo presenta una propuesta estratégica de enseñanza destinada a activar la participación del alumno fuera del aula, comprometiéndose con el medio. Consiste en la realización de tres ejercicios personales que permiten alcanzar objetivos educativos vinculados a la generación del cambio, la motivación de los empleados de las empresas de servicio, el entrenamiento de la habilidad de observación del alumno, su sentido crítico y la transferencia de contenidos conceptuales de la asignatura a la realidad.

Palabras Claves: Enseñanza-Participación-Actividades-Motivación

1. CONTEXTO

El plan de estudios de la carrera de Lic. En Administración establece como objetivo formar al futuro profesional en competencias para conducir, de manera eficaz y eficiente, las organizaciones hacia sus objetivos, atendiendo a los desafíos, necesidades y problemáticas del contexto económico y social en el que actúe.

Bajo esta premisa, se promueve en los graduados asuman una visión proactiva para el desarrollo de la organización, ponderando la importancia del factor humano y participando en la coordinación de grupos o equipos de trabajo, a través de su capacidad de gestión, liderazgo y comunicación. La formación ofrecida pone énfasis en el razonamiento crítico y el desarrollo de habilidades para indagar, obtener y aplicar la información para el análisis y diagnóstico organizacional, la gestión y la toma decisiones.

En la estructura curricular de la carrera, a partir del octavo semestre, el alumno elige un área de profundización y dentro de ésta debe realizar dos materias electivas. Entre las disponibles para el Área de Comercialización, se encuentra la asignatura "Administración de Servicios".

Se trata de una materia dentro del ciclo de formación profesional, que se comenzó a dictar a partir del año 2013, con una única división. Entre los objetivos principales que persigue la materia se encuentra el de proporcionar un profundo reconocimiento y comprensión de los desafíos inherentes a la gestión y prestación de servicios de calidad, promoviendo una mentalidad orientada al servicio del cliente.

La materia se dicta durante el primer semestre, y durante el ciclo lectivo 2016 recibió a 56 inscriptos, 54 de los cuales tuvieron actuación, lo que representa un 96,42% y considerando que se trata de una asignatura electiva, las estadísticas dan cuenta del entusiasmo que despierta la propuesta en los estudiantes.

La cátedra ha establecido un sistema de promoción, al que se accede cumpliendo una serie de tareas individuales y actividades grupales. Se requiere cumplirlas y aprobarlas con las calificaciones previstas en la ordenanza vigente para acceder a la promoción directa. Los resultados de la aplicación de este régimen muestran para el año 2016, que un 85,19% de los alumnos con actuación han promocionado la materia de manera directa.

En este marco, entre los ejercicios individuales que se plantean durante el cursado de la asignatura, se encuentran la actividad de "Entrega de cartas de queja y agradecimiento" y la

nominación de un candidato al "Premio Héroes del Servicio".

2. DESCRPCION DE LA EXPERIENCIA

Los ejercicios personales consisten en:

- Escribir una carta de agradecimiento por un excelente servicio recibido.
- Escribir una carta de queja por un pésimo servicio recibido.
- Nominar a un "Héroe del Servicio", para el premio "Héroes del Servicio".

"El manejo efectivo de las quejas y la recuperación de un servicio de excelencia son cruciales para evitar que los clientes insatisfechos cambien de proveedor. Esto implica facilitar a los clientes la comunicación de sus problemas a la empresa y después responder con una firme recuperación del servicio" (Lovelock, C.y Whirtz, J. 380 p.), es por ello que entre los ejercicios individuales que se plantean durante el cursado de la asignatura, se encuentra la actividad "Entrega de cartas de queja y agradecimiento"

Las cartas deben ser reales y los estudiantes tienen un plazo máximo para enviarlas a las respectivas empresas y subir el texto a la página de la Cátedra en la plataforma Moodle.

Durante el semestre documentarán todas las interacciones con la empresa que estas cartas generen. Deberán usar esa información para completar los Templates que abajo se proponen (Anexo I). Los documentos completos deben subirse a la plataforma y son parte de la evaluación del alumno.

El personal de servicio es sumamente importante porque puede ser un determinante de la lealtad (o deserción) de los clientes: "Casi todas las personas pueden recordar alguna historia terrible de una experiencia con una empresa de servicios. Si se les insiste, muchas de ellas también recordarán una experiencia de servicio realmente buena. El personal de servicio generalmente sobresale en este tipo de dramas, ya sea en el papel de villanos insensibles, incompetentes y malvados o como héroes que hicieron todo lo posible por ayudar a los clientes al anticiparse a sus necesidades y resolver sus problemas de forma útil y con empatía" (Lovelock, C.y Whirtz, J. 311 p.). Bajo este concepto, el ejercicio de proponer un candidato a "Héroe del servicio" promueve la observación crítica de las actitudes y el desempeño de un determinado proveedor de servicios.

Para la nominación del Héroe del Servicio, la consigna es observar al personal de servicio en contacto con los clientes. El objetivo es identificar experiencias destacables por la satisfacción que generan entre los clientes, basada en la actuación del prestador. Es decir, buscamos identificar personas actuando en el ámbito de servicios que agregan tanto valor a la experiencia de servicio que merecen ser destacados. Estos prestadores pueden ser trabajadores autónomos, empleados de empresas de servicios, organizaciones sin fines de lucro, etc. No buscamos premiar a una empresa, sino a una persona que por sus méritos crea una experiencia de servicio fuera de lo común.

Los alumnos pueden subir su nominación en cualquier momento del curso, pero no después de una fecha fijada hacia el final del mismo. En la penúltima clase de la asignatura cada alumno presenta en clase su nominación (algunos aportan videos, fotos, otros testimonios de usuarios, etc.) el objetivo de la clase es determinar por votación quien es el "Héroe del Servicio" del año. Quien será convocado al aula, en la última clase del curso, para entrevistarle y entregarle un certificado en el que conste su premio.

3. RESULTADOS

La experiencia ha sido muy positivamente receptada por el alumnado. Se han registrado contribuciones realmente muy comprometidas, en algunas llegando incluso a presentarse formalmente cartas documento. Las respuestas desde las empresas son muy variadas, permitiendo al integrarlas en clase apreciar como reflejan la calidad de servicio de las organizaciones que las emiten. Incluso la no respuesta, tanto en la queja como en el agradecimiento, también manifiesta un déficit de gestión y se aprovecha para mostrar al alumno que la no gestión no es una opción en empresas que pretenden posicionamientos de alta calidad.

El plan de acción y el diseño del sistema de gestión de clientes que el ejercicio solicita se han constituido en una invaluable instancia de integración de contenidos de la asignatura y una

excelente oportunidad de transferencia de los contenidos.

La entrevista al Héroe del año es una experiencia poco frecuente en la que el alumno no solo disfruta de la actividad vivencial, sino que al mismo tiempo inspira la introspección, basada en la ejemplaridad.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Las cartas de queja son un mensaje positivo. Si los alumnos entienden que la queja es en sí misma una oportunidad de mejora, habrán comprendido (tal vez incluso descubierto) que son parte de la génesis del cambio y que cuando sean gerentes no solo no deben desaprovechar el mensaje que un cliente hace llegar a la empresa con el reclamo, sino que además deben incentivar a que los clientes hablen. Ojalá el descubrimiento les inspire a ser ciudadanos comprometidos, motorizadores de cambios.

La carta de agradecimiento también es una oportunidad, pero ahora para destacar el aporte del factor humano en una empresa de servicios. Bien gestionada, su mensaje significará un estímulo al miembro de la organización que la inspiró. Sacar al alumno de la pasividad se transforma entonces en una oportunidad de aprendizaje, que al mismo tiempo es una motivación para quien en la organización tal vez no tiene muchas posibilidades de recibir este valioso estímulo.

La nominación del Héroe del Servicio lleva implícito un ejercicio de observación y el desarrollo de esa habilidad. Observando también se aprende y como toda habilidad no puede ser "estudiada", sino que debe ser entrenada.

La construcción de un equipo de trabajo exitoso comienza con la selección de los integrantes. Cuando el alumno tiene la oportunidad de participar de la entrevista a quien resultó premiado, descubre la existencia de perfiles que tal vez no imaginaba que existían. Perfiles cargados de inteligencia emocional, proactivos, con habilidades multiculturales, etc. Esa vivencia marcará el proceso de selección de los integrantes de los equipos que deba formar, o la elección de aquellos en los que decida participar.

5. BIBLIOGRAFIA

- LOVELOCK, C. y WIRTZ, J. (2009). "Marketing de servicios. Personal, tecnología y estrategia". Sexta edición. Pearson educación, México.

ANEXO I:

Plantillas para el seguimiento de las Cartas de Queja y Agradecimiento

Alumno: Apellido y nombre

I. "Sistema para la Administración de Quejas".

1. Situación de queja

Mencionar la Empresa/área, tipo de servicio, día, lugar. Describir en detalle la situación (o momento de encuentro si corresponde), sensaciones provocadas, perjuicio generado, etc. Que medios pone a disposición la empresa para que los clientes puedan expresar sus quejas. (Aproximadamente 10 a 20 renglones).

2. Carta de Queja

Transcribir/copiar aquí en cursiva la carta enviada

3. Respuesta de la Empresa

Transcribir/Copiar aquí la respuesta de la organización. Mencionar si hubo acciones desarrolladas por la empresa para resolver el problema/ tiempo de respuesta y recuperación del servicio. Consignar en su caso la no respuesta y si hubo reenvíos de la carta. Percepciones y sensaciones generadas por la respuesta/no respuesta/acción/inacción de la organización.

4. Diagnóstico del Servicio

Mencionar detalladamente en base a aplicación de conceptos de la materia, los potenciales involucrados (áreas, personas) y causas (en diseño, procesos, comunicación, etc.) que podrían haber generado la falla en el servicio y consecuente insatisfacción.

5. Plan de Acción

Formulación de acciones, utilizando herramientas de la administración de Servicios, para evitarle a la empresa las fallas repetitivas en el servicio (que se repita la situación que generó la queja). (Aproximadamente una página)

6. Sistema de Quejas

Presentación detallada de un sistema (adaptado a la empresa, lugar, área y tipo de servicio) que permita a la empresa administrar las quejas y recuperar el servicio. (Aproximadamente una página).

II. "Sistema para la Administración de Agradecimientos".

1. Situación de Agradecimiento

Mencionar la Empresa/área, tipo de servicio, día, lugar. Describir en detalle la situación (o momento de encuentro si corresponde), sensaciones provocadas, utilidad o beneficio percibido, etc. Si la empresa dispone de medios para que los clientes puedan expresar sus agradecimientos. (Aproximadamente 10 a 20 renglones).

2. Carta de Agradecimiento

Transcribir/copiar aquí en cursiva la carta enviada

3. Respuesta de la Empresa

Transcribir/Copiar aquí la respuesta de la organización. Consignar en su caso la no respuesta y si hubo reenvíos de la carta.

4. Diagnóstico del Servicio

Mencionar posibles causas (en diseño, procesos, comunicación, etc.) que podrían haber generado el Deseite/éxito en el servicio.

5. Plan de Acción

Formulación de acciones para garantizar a la empresa el éxito repetitivo en el servicio (que se repita en todo momento con todos los clientes la situación que generó el agradecimiento). (Aproximadamente media a una página)

6. Sistema de Agradecimiento

Presentación detallada de un sistema (adaptado a la empresa y tipo de servicio) que permita a la organización administrar los agradecimientos (Responder, Publicar, etc.) reconociendo a los empleados involucrados. (Aproximadamente una página).

Diseño de materiales educativos Experiencia previa y aplicación en tutorías.

Eje Temático: Diseño de materiales educativos

Materia / Comisión de referencia: Introducción a la Administración. División Mañana, Tarde y Noche

Asís, Gloria Susana ; Ortiz Figueroa, Ana María
asisgloriasusana588@gmail.com ; anamatavip@hotmail.com

RESÚMEN

En el presente trabajo exponemos parte de nuestra experiencia en la construcción y aplicación del Aula Virtual en la asignatura Introducción a la Administración, correspondiente al primer cuatrimestre del ciclo básico de nuestra facultad. Es una materia introductoria en temas de administración que tiene como objetivos generales que: "Al finalizar el dictado, los alumnos deberán ser capaces de conocer, interpretar y analizar las distintas situaciones hipotéticas que se presentan en las organizaciones, a partir de un conjunto de actividades vinculadas a la gestión de las mismas", según consta en el programa de la misma.

Realizaremos un recorrido por el contenido del Aula, las propuestas de trabajo en las tutorías presenciales y particularmente el trabajo autónomo, previo y posterior, que requiere del alumno como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de ello exponemos nuestra experiencia en términos de: rescatar las virtudes de su implementación como así también señalar los problemas y/o soluciones implementadas a partir de la puesta en práctica de la misma. Por otro lado plantear cuestiones pendientes en una cátedra masiva, aspectos que presentan un gran desafío a futuro, básicamente los relativos a la insuficiente cantidad de auxiliares y la discusión que representan los mecanismos de evaluación en relación a las TICs.

Palabras Claves: Educación - TICs - Aula virtual - Virtudes- Problemas- Soluciones.

1. CONTEXTO

"Introducción a la Administración" es una asignatura obligatoria para las carreras Contador Público Nacional, Licenciado en Economía y Licenciado en Administración en el primer año de la Facultad de Ciencias Económicas, correspondiente al Plan de Estudios implementado en el año 2009.

Su dictado corresponde al primer cuatrimestre cuyas correlativas son: "Introducción a la Contabilidad" (perteneciente al Ciclo de Nivelación) y "Principios de Administración" (2º año).

La caracterización de esta materia en el Plan de Estudios consiste en: Conceptos básicos y centrales de la Administración, a partir de un enfoque sistémico, para poder aplicar los contenidos a situaciones problemáticas puntuales.

La materia está a cargo de una cátedra única por lo cual hay un programa y un criterio unificado en su dictado.

Está dividida en cuatro comisiones según el turno: mañana, tarde, noche y distancia.

Cuenta con 16 auxiliares docentes, distribuidos entre tutorías obligatorias para los alumnos en sistema presencial y aquellos a cargo de la división distancia.

La construcción del Aula Virtual data del año 2015 y su implementación lleva dos años 2016/2017. Este trabajo registra la experiencia de tutorías, presenciales, a nuestro cargo en los años 2016 y 2017.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Nuestra Experiencia en Introducción a la Administración años 2016 y 2017.

La construcción del aula virtual para la asignatura nos permitió utilizar nuevas tecnologías, con metodologías alternativas para el aprendizaje de los alumnos en una cátedra masiva que exige dedicación, esfuerzos y tiempos superiores a otras del mismo año.

La definición del tiempo entre presencialidad y virtualidad se han visto modificadas por el uso más amplio e intensivo de las TICs, lo cual implica una nueva planificación y organización de los aprendizajes diferentes a los procesos educativos tradicionales.

La construcción y desconstrucción del aula virtual nos permite incorporar contenidos con base tecnológica identificando los conocimientos relevantes que luego fueron transferidos y contenidos en actividades centradas en los principales aspectos de los aprendizajes requeridos por los temas del programas, lo que permitió guiar y acompañar a los alumnos desde su propio proceso de manera individual y grupal, siguiendo la metodología aplicada en el trabajo presencial y virtual por parte de los alumnos en temas de la Administración de las Organizaciones.

En relación a los docentes que participamos en la construcción del aula virtual, debemos resaltar la importancia de adquirir habilidades y competencias pensadas en el trabajo de crear, reunir y resaltar la importancia de la información que deberíamos distribuir y trabajar con los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje con los alumnos mediado por las TICs.

Litwin (2009) indica "las buenas propuestas de enseñanza en los últimos años favorecedoras de los procesos comprensivos se logran cuando se diseñan de manera interdisciplinaria mediante la participación de profesores, pedagogos y tecnólogos, formas más elaboradas de presentar contenidos, interactuar con desarrollos potentes produciendo conocimiento y favorecer propuestas participativas de trabajo en grupo. De esta manera confluyen las potencias de las nuevas tecnologías, formatos culturales que los jóvenes aprecian y un uso potente de desarrollo de contenidos expresados en casos y problemas en los que intervienen los estudiantes con trabajos colaborativos tales como en su futura vida profesional o académica".

Este trabajo se realizó con un grupo interdisciplinario que nos guió y pudo materializar según las herramientas informáticas disponibles nuestras ideas, conceptos, teorías y casos, haciendo de ese espacio un canal de transmisión de conocimiento e información cuyos destinatarios eran nuestros alumnos.

Por otro lado, la posibilidad de actualizar, eliminar y modificar no solo el conocimiento e información contenido en ella, sino la generación de un espacio en permanente construcción que permitan conservar, para futuras consultas, los materiales no utilizados o desechados, que hoy no son pertinentes pero sirven como repositorio para consultas sobre cambios o modificaciones como así también no reiterar errores cometidos en la mencionada construcción del aula.

El trabajo en Aula Virtual nos permite distribuir materiales en línea y al mismo tiempo hacer que ellos estén disponibles y al alcance de los alumnos en los distintos formatos: videos, documentos, diferentes herramientas informáticas utilizadas y publicadas para la presentación en bloques de estudio de las diez unidades que el programa de la asignatura contiene, como también aquellas que pueden utilizar para la presentación en clase de trabajos elaborados por parte de los alumnos, algunos de ellos permiten imprimir, guardar. Entre las múltiples acciones vía web que podemos realizar nos muestra las bondades de la interacción multimedia ya que la actualización y adecuación del Aula Virtual es permanente debido a la inexistencia de linealidad los cuales si están presente en los materiales en formato papel como son en libros, guías de lectura, manuales de trabajos prácticos, entre otros.

Dentro de los materiales para consulta e información los alumnos cuentan con:

- Cronograma y planificación de la asignatura por semana donde constan las unidades del programa, actividades teóricas y las que serán desarrolladas en cada tu-

toría, la bibliografía correspondiente y fechas de parciales.

- Programa oficial de la asignatura.
- Conformación del equipo docente.
- Las condiciones exigidas para obtener la regularidad y promoción según los criterios establecidos por la cátedra. A ello se agregan las asistencias para control de los alumnos.

Además reciben información de manera interactiva, cuentan con diferentes recursos para realizar su propio proceso de aprendizaje, acompañados de manera virtual y presencial por su tutor. Estas actividades (conceptuales, prácticas y situaciones problemáticas), autoevaluaciones en línea y su correspondiente calificación, facilitan los intercambios e interacciones compartidos entre ellos y sus docentes, y entre ellos mismos, permitiendo realizar consultas permanentes sobre cada tema desarrollado por Unidad Temática o Bloques de Estudio, como también cualquier otra inquietud que surjan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La utilización de distintos foros de novedades, administrativos, intercambios, envío de presentaciones, entre otras acciones, permiten al docente comunicar en tiempo real toda información relevante, eventualidades que puedan surgir a lo largo del dictado de la materia, visualizar el seguimiento de los alumnos, rescatar comentarios que enriquecen el diálogo permanente en todo el trayecto del proceso y refuerza la relación profesor-alumnos desde la virtualidad en relación a los aprendizajes significativos para ambos. No solo aprende el alumno también se enriquece la tarea docente.

En el recorrido del Aula Virtual el alumno cuenta con:

- Presentación de la Unidad. recursos multimedia a modo de mapa conceptual.
- Guía de Lectura: el alumno deberá responder a las distintas consignas propuestas por la Cátedra sobre los temas principales a desarrollar y ayudarlo en la comprensión de ideas principales y secundarias para avanzar en el proceso de aprendizaje.
- Recursos de la clase presencial: realizar una síntesis de los aprendizajes para ello cuentan con la posibilidad de volver sobre todos los contenidos teóricos, de cada Unidad Temática, utilizando los recursos de las clases de orientación elaborados y dictados por los docentes responsables: Lic. Marcela Cassutti y Lic. Juan Sánchez.
- Distintas actividades para desarrollar en línea y en el dictado de diez tutorías en el transcurso del cuatrimestre con un encuentro semanal con asistencia obligatoria por cada Unidad Temática las cuales incluyen:
- Autoevaluación: preguntas de opción múltiple que el alumno deberá responder por cada unidad, en ellas deberá indicar sólo una respuesta correcta. Cuenta con un máximo de cinco intentos. La autoevaluación puede completarse hasta la fecha límite que se indica en cada una y pasada esa fecha la autoevaluación no será calificada. De todas las evaluaciones al finalizar el dictado, para la acreditación de la regularidad y/o promoción se eligen las cuatro mejores para calcular un promedio final que se pondera en la nota de prácticos, para dictaminar la condición del estudiante.
- Análisis de situaciones: en el aula virtual presentamos al alumno la posibilidad de analizar situaciones parecidas o aproximadas a la realidad para experimentar y vivir experiencias, guiando su ejercicio de análisis mediante consignas a resolver o bien la aplicación de Metodología de Casos que ponga en juego lo trabajado en esta cada unidad. La división en tres Bloques de Estudio permiten que al finalizar el 2 y promediando el desarrollo del 3 los alumnos elaboren la resolución de Casos Integradores, que trabajan de manera grupal desde el inicio del dictado de tutorías. Deben presentar un informe escrito con las pautas establecidas para la elaboración de cada caso integrador y cargar en Buzón de Envío para su posterior evaluación y corrección por parte del docente a cargo de las tutorías. Por otro lado deberán utilizar alguno de los recursos disponibles en la web para la presentación multimedia

indicando los principales aspectos del caso según la metodología de resolución exigida por la cátedra.

- Intercambios al finalizar el desarrollo de cada Unidad Temática y en cada Caso Integrador: En este foro de consultas los alumnos pueden plantear las dudas, inquietudes que les surjan durante la realización de la tarea.

Ante las experiencias 2016/2017, surgen distintas problemáticas en el uso y atención de Aulas Virtuales:

- Conectividad y equipamiento: solo en algunas aulas de la Facultad de Ciencias Económicas. En parte esta problemática está en proceso de solución por parte de las autoridades de facultad por un lado y, por el otro el uso de paquetes de datos contenidos en celulares del docente y los alumnos. Esto último permite un seguimiento desde la Plataforma Educativa de los distintos espacios contenidos en el Aula Virtual.
- En el año 2016 los listado de alumnos estaban en mayúsculas y otros en minúscula lo que produjo confusión en la distribución de los mismos con mayor carga para algunos docentes respecto a otros. En el 2017 se observa un equilibrio en la relación cantidad de alumnos por docente, esto se debe a la unificación del uso de mayúsculas solamente en los mencionados listado.
- Escaso plantel docente: en cátedras masivas como Introducción a la Administración al ser división única, la relación alumnos/docentes por tutorías es de 100 alumnos promedio en cada una. Ante esta problemática cada docente debe tener dos grupos a cargo lo cual implica 200 alumnos promedio en total. Esto ocasiona otra problemática que tratamos en los ítems siguientes.
- Problemas en relación a los docentes en la atención de alumnos por plataforma. Este se presenta ante la falta de sistematización para establecer, publicar y cumplir con horarios previamente establecidos para la atención en Aula Virtual de las consultas por parte del docente ante las dudas de los alumnos ya que al no hacerlo y establecerlo para su grupo en particular, en los tiempos previamente establecidos se vuelve caótico recibir mensajes permanentemente de todos los docentes y/o alumnos a cualquier hora en las respectivas casilla de correos de ambos. Lo ideal sería mantener una interacción ordenada y sistematizada por cada docente con sus alumnos en los tiempos establecidos para ese fin. Además simplificaría la tarea que hoy requiere la atención del aula y disminuiría la ansiedad, que la falta de respuesta genera en los alumnos y se convierten en una catarata de mensajes que conducen a la confusión entre ellos, sumado que, aun obteniendo respuestas no leen lo publicado con anterioridad por el docente o sus compañeros.
- Otra problemática, sobre la que resta avanzar, no solo desde nuestra asignatura sino desde la institución para cátedras masivas como la nuestra y en relación a la virtualidad, representa las instancias parciales para la acreditación, por parte de los alumnos, de regularidades y promociones ya que continuamos con viejos sistemas de parciales escritos cuya corrección demanda un tiempo importante para su corrección con el limitante de tiempos de entregas de notas, establecidas por resolución del HCD, que vuelven precario y poco efectivo en tiempos de la virtualidad y uso apropiado de la web, a la clásica modalidad de acreditación. Para ello es imprescindible avanzar en nuevas estrategias de adecuación que nos permitan superar las barreras que hoy están presentes en el proceso entre enseñanza-aprendizajes-evaluación y acreditación que corrijan esas distorsiones en los tiempos que corren con el uso de Internet.

3. RESULTADOS

Según Litwin (2009), "masividad y calidad se han venido enfrentando y forman parte del paisaje pedagógico característico de la vida universitaria, sin embargo la autora sostiene que es posible la enseñanza masiva de calidad y que la masividad requiere que los estudiantes

conozcan y reciban clases de profesores con experiencia, diseños de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables”.

Este camino es el que estamos recorriendo en la cátedra, al implementar nuevas tecnologías que permiten acercar al estudiante una herramienta eficaz para el aprendizaje en forma integral y no fragmentada.

- En relación al diseño de casos permitió acercar a los estudiantes la información de una organización de forma creativa, integral con interrelación de los contenidos de las unidades contenidas en cada bloque, que a su vez generó desafíos en las presentaciones multimedia que estos exponían en clase frente a sus pares y luego compartían con toda la cátedra en forma virtual extendiendo las fronteras del aula, desarrollando con ello un nuevo concepto de conocimiento entre ellos.
- Entendemos que estamos de esta forma construyendo conocimiento. Bain (2007) sostiene que “los mejores profesores dicen que construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos y ese proceso comienza en la cuna. Por lo tanto en la universidad los estudiantes utilizan estos modelos mentales para comprender el conocimiento en términos de lo que ya conoce”. Sabemos que nuestros estudiantes son nativos digitales por lo tanto tienen incorporado en sus modelos mentales el mundo digital.
- Sin embargo pensamos que falta mucho por recorrer, se sigue evaluando según la enseñanza lineal que sumado a la masividad generan distorsiones subjetivas en las correcciones entre docentes en cuanto a los criterios de corrección. Consideramos que hay que seguir tejiendo puentes que acerque esta nueva forma de enseñanza con TICs y su correspondiente evaluación. Además implicaría un ahorro de tiempo y materiales, disminuyendo así la huella ecológica, acercándonos a un modelo educativo más sustentable por parte de la UNC como agente de cambio de la sociedad en que está incierta.

En el año 2016 el total de alumnos inscriptos, en sistema presencial, fueron 1570 de los cuales: 188 no registraron actuación, 239 abandonó la materia y regularizaron 1.143. Entre los últimos: 525 obtuvieron Promoción Directa o Indirecta y 618 Condición Regular.

En el 2017 el total de alumnos inscriptos asciende a más de 2100, distribuidos 1521 turno mañana, 348 alumnos en el turno tarde, 242 en el turno noche y el resto en división distancia que forman parte de este proyecto.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El compartir nuestras experiencias nos permite acercar vivencias y resultados como parte de algo mayor que es la estructura de las carreras que se dictan en la FCE. Por lo tanto consideramos que identificar prácticas de enseñanza integrales deben promoverse en todas las materias para lograr un efecto sinérgico para el estudiante como futuro profesional. Esta nueva visión de conocimientos integrales también debe ser correspondida con nuevas formas de evaluar, abandonando la fragmentación de contenidos y saberes.

Potenciar el diálogo entre docentes, el trabajo en grupo e interdisciplinario es el camino a seguir en un contexto donde el uso de las tecnologías plantea nuevos desafíos. Debemos crear puentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, crear puentes entre ambos es el verdadero desafío.

5. REFERENCIAS

- Bain K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.
- Litwin E. (2009). El impacto de las Nuevas tecnologías en el oficio del alumno universitario.
- Aguilar M. et al. “Dificultades y obstáculos de los alumnos en el aprendizaje en las asignaturas de primer año de la FCE. Análisis de causas, errores y motivos posibles”.

(Proyecto Secyt 2010/11). Córdoba: Facultad de Ciencias económicas. UNC.
- Plataforma educativa- :<http://aulavirtual.eco.unc.edu.ar/>

Entrevista en consultoría: Cómo ejecutarla correctamente e incorrectamente.

Eje temático: Diseño de materiales educativos

Materia / Comisión de referencia: Sistemas y Procedimientos Administrativos. División Saunders

Tagle, María Mercedes ; García, Siria Miriam

lic.mercedes.tagle@gmail.com ; siria@eco.unc.edu.ar

RESÚMEN

El siguiente escrito trata sobre la creación y el uso de una técnica altamente dinámica y poco utilizada por los sistemas tradicionales de enseñanza, que es el uso de videos didácticos para poder explicar contenidos teóricos o prácticos, por medio de imágenes y sonidos.

Definitivamente no podemos decir que es una técnica novedosa, ya que la misma está siendo empleada hace ya varios años por otras Universidades en diferentes países del mundo, y hasta incluso no sólo por los profesores, sino que en algunos establecimientos educativos se les solicita a los alumnos que graben o filmen cortos como trabajo práctico, para desarrollar ciertas temáticas y así evaluarlos. Aun así sí damos fé de que en nuestra Institución el uso de videos está muy poco generalizado, y creemos que sería de gran utilidad comenzar a intensificar su uso dentro de las cátedras.

Apoyados en las "Teorías de Aprendizaje y de las Inteligencias Múltiples", resulta significativo destacar que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje, por lo cual, mientras más estrategias, materiales y recursos se brindan, mayor será su motivación (Méndez E., 2015).

Si bien la técnica tiene algunas desventajas que no pueden pasar desapercibidas, creemos que a la hora de hacer el balance, la ventajas son las que ganan la contienda. Pues en este escrito pretendemos explicar con mayor profundidad como ha sido nuestra experiencia y los pros y contras que la misma acarreo.

Palabras Clave: video - entrevista - consultoría - relevamiento - corto

1. CONTEXTO.

La materia Sistemas y Procedimientos Administrativos (SyPA) pertenece al primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Licenciatura en Administración (7^{mo} semestre).

En el año 2017 tiene 197 inscriptos en total y la cátedra es única, por lo tanto, esta experiencia se aplicó a todas las comisiones del mismo modo.

1.1. Estructuración de la materia.

La materia ha sido estructurada en tres Módulos:

El primero consta de un capítulo que permite introducir los conceptos sobre Sistemas Administrativos y el Pensamiento Sistémico como herramienta de investigación.

El segundo Módulo consta de cuatro capítulos para recorrer la Metodología de Investigación Administrativa y el rol del Consultor/Analista.

El tercer Módulo se conforma de cuatro capítulos que trabajan sobre el contenido conceptual del Sistema de Organización, Decisiones, Procesos y Procedimientos Administrativos e Información.

1.2. Plan de integración con otras asignaturas.

La materia se vincula en forma directa con Diseño de Organizaciones, dictada en el 6^o semestre de la carrera. Con esta asignatura se trabaja en conjunto para lograr una adecuada interrelación y secuencia de los temas a desarrollar, evitando las superposiciones y asegurando la

profundización e integración de los conceptos.

En Sistemas y Procedimientos Administrativos se integran los contenidos que el alumno ha incorporado previamente en sucesivas materias del área de administración: con Introducción a la Administración (1° semestre), Principios de Administración (3° semestre), Psicosociología de las Organizaciones (4° semestre), Evolución del Pensamiento Administrativo (5° semestre), Diseño de Organizaciones (6° semestre).

Además, introduce contenidos que serán reforzados y profundizados posteriormente en Tecnologías de Información I (8° semestre) y Política de Negocios (9° semestre), entre otras asignaturas.

1.3. **Objetivos generales de la materia**

- Establecer las necesidades de tecnología administrativa que tienen las organizaciones, para desarrollar acciones de adaptación o proacción a partir de la caracterización del contexto en que se encuentran.
- Conocer la metodología para el análisis, diagnóstico y diseño de los sistemas administrativos, para asesorar, dirigir y ejecutar planes de diseño y transformación organizacional.
- Desarrollar y aplicar la capacidad de razonamiento, el espíritu crítico y la actitud creadora para evaluar las tendencias y las tecnologías propuestas por la ciencia administrativa para el estudio de los sistemas administrativos y las posibilidades concretas y adecuadas para su aplicación.
- Obtener habilidades para orientar y asesorar sobre las tecnologías de gestión administrativa en ámbitos diversos de actividad, para asumir el rol de agente de cambio en las organizaciones.
- Indagar sobre los métodos, las técnicas y recursos propios de la administración, para actuar de modo continuo en pos de la productividad y la competitividad organizacional.
- Lograr una visión sistémica integral de la Organización y su funcionamiento, que actúe como marco de referencia permanente en el desarrollo de la actividad profesional vinculada al estudio de los sistemas administrativos.
- Conocer y valorar la función del consultor externo o del analista interno para el logro de la productividad administrativa como aporte a la productividad y competitividad integral.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Cátedra de "Sistemas y Procedimientos Administrativos (SyPA)", se caracteriza por ser una Cátedra abierta que busca la mejora continua en todos sus aspectos, y se revisa y renueva todos los años.

Tantos los materiales teóricos como prácticos son revisados todos los años, y modificados acorde: a las exigencias del entorno dinámico que rodea las Ciencias de la Administración, a las tendencias nuevas que surgen de las investigaciones hechas en esta disciplina, a las experiencias de los profesores y colegas, y por último, a las sugerencias (en la medida de lo posible) de los alumnos. Para poder concretar este fin, las tareas son repartidas entre los miembros de la Cátedra, y a todos se les pide que colaboren en la revisión de materiales, y en la creación de otros nuevos. De allí surge la idea de hacer un video.

En el 2° semestre del año 2015 se comienza a hacer la revisión de la Guía de Trabajos Prácticos de la materia. Al grupo constituido por las autoras del presente nos fue asignada la tarea de revisar la Unidad 3 correspondiente a Técnicas de Relevamiento. Luego de la revisión consideramos que toda la sección estaba muy bien desarrollada, y que no había errores que corregir, pero aun así queríamos hacer un aporte significativo para la misma.

En Consultoría, una de las técnicas de mayor importancia es la "Entrevista". La entrevista se utiliza, en el Estudio Preliminar, para hacer el primer acercamiento con el cliente, y de allí deriva la "primera impresión" que puede llegar a hacerse el mismo sobre el consultor. Una primera mala impresión podría llegar a ser "lapidaria" para el consultor, por lo que es necesario tomar los recaudos para que ello no ocurra.

En nuestra materia debemos ser capaces de transmitir a los alumnos como se realiza una

entrevista correctamente, ya que el Trabajo de Campo así lo exige (y en más de una ocasión), por lo cual éstos deben estar en condiciones de poder ejecutarla de manera acertada.

Pero: ¿cómo transmitir este conocimiento? Como todo ejercicio que se lleva de la teoría a la práctica, al momento de hacer una entrevista los estudiantes se enfrentan con una realidad que no concuerda con lo que dicen los textos, y surgen imprevistos que deben sortear. Si bien generalmente es la práctica la que hace al maestro, desde la Cátedra lo que buscamos es facilitarles herramientas para que tropiecen lo menos posible.

Por tal motivo se pensó en crear un video donde se desarrollen dos entrevistas diferentes: una bien ejecutada y la otra mal ejecutada. Al ponerse de manifiesto el contraste entre ambas entrevistas, los alumnos pueden percibir con mayor facilidad cuales son los elementos que hacen que una de las formas de ejecución sea correcta y la otra incorrecta.

El caso a tratar se puede resumir en lo siguiente: el dueño de "Caja Mática S.A." llama a una Consultora porque se presentan varios problemas en su compañía, después de que su socio decide apartarse de la misma para emprender un proyecto propio. El empresario busca ayuda externa para resolver sus problemas, y para ello concierta una primera entrevista con un enviado de la Consultora "Soluciones".

La teoría indica que en esta primera entrevista el consultor: se presente, releve la información preliminar sobre la empresa a estudiar, y trate de identificar las problemáticas que han llevado al empresario a llamarlo. En una segunda entrevista (no se representa en el video), el consultor presentará un informe donde incluirá un diagnóstico general sobre la organización, y el Plan de Trabajo a ejecutar con el presupuesto correspondiente, que podrá ser aprobado o no por el cliente, pero en ningún caso podrá prometerle al empresario que en la segunda reunión le traerá la solución a sus problemas, porque con la poca información preliminar que haya recabado no posee suficiente material para armar un diseño.

El primer paso para la realización de un corto es tener la disponibilidad de los elementos básicos para hacerlo, que son: un guión, un escenario, actores, un director, camaristas y microfonistas (con sus correspondientes equipos), y un editor. Realmente no son pocos elementos, pero logramos reunirlos. El guión fue escrito por la Prof. M. Mercedes Tagle, el cual fue revisado por la Prof. S. Miriam García y por las Prof. Laura David y Shirley Saunders (ver créditos en el video), basándose en su experiencia profesional y en los contenidos de la asignatura SyPA. El escenario fue armado para simular una oficina. Los actores son M. Mercedes Tagle como consultora y Maximiliano Sánchez (exalumno de la Prof. S. Miriam García) como el dueño de Caja Mática S.A. (Maximiliano es actor, y tomando Miriam conocimiento de esto, le propuso participar en este proyecto. Él aceptó, y lo hizo como forma de retribuir a la Universidad Pública algo de todo lo que él recibió). La dirección del video se hizo entre todos los que colaboraron en el rodado del video, sin haber una persona específica cumpliendo este rol. Los camaristas y microfonistas, que son además quienes llevaron sus propios equipos para hacer la filmación del corto, son dos estudiantes de cine de la Universidad Nacional de Córdoba, amigos de Maximiliano Sánchez (Joaquín Do Campo y Noury Lizarraga), quienes además realizaron el trabajo de edición del video por una retribución simbólica.

La filmación del video tomó unas 4 horas aproximadamente, y la edición del mismo unos 10 días. Se decidió colocar la entrevista mal ejecutada en primer lugar, ya que el impacto es mayor que el de la entrevista bien ejecutada, atrayendo así la atención de los alumnos más rápidamente. Cada entrevista dura aproximadamente 7 minutos.

En primer lugar, antes de representar las entrevistas, se oye una narración en la cual se explica el caso de la empresa "Caja Mática S.A.", a modo de introducción para los alumnos.

En la primera entrevista (mal ejecutada) se puede observar que la consultora comete un sinfín de errores ante su cliente, quien se observa notablemente fastidiado durante casi toda la entrevista. Los errores van desde llegar tarde a la reunión, no llevar el cuestionario armado, y hacer preguntas incómodas y tendenciosas, hasta parecer maleducada en más de una situación, y en algunas situaciones no mayormente interesada en lo que tiene para comentar su cliente. Los errores se han exagerado en varias ocasiones para que resulten más notables para quien está

viendo el corto.

En la segunda entrevista (bien ejecutada) se puede observar un cambio rotundo en el comportamiento de la consultora, quien cumple prácticamente a rajatabla con el protocolo de una entrevista adecuada. Es amable, educada, pregunta lo que es pertinente, lleva un orden correcto para el desarrollo de las preguntas, y hace un cierre adecuado para la misma, explicando detalladamente cuáles son los pasos a seguir.

Este corto se ha aplicado de la siguiente manera: los alumnos deben verlo previamente a la realización del "juego de roles" que se realiza todos los años en las aulas de trabajos práctico de SyPA, y previamente a ejecutar la primera entrevista que deben llevar a cabo en la empresa elegida para realizar el "Trabajo de Campo" de la materia. La idea es que después de ver dicho video puedan imitar la conducta de la consultora en la entrevista bien ejecutada, y evitar caer en los errores que puedan observar en la entrevista mal ejecutada. El video les sirve como guía a la hora desempeñarse en el rol de entrevistador.

3. RESULTADOS

La creación del video data del año 2015, habiendo sido utilizado durante el año 2016 y 2017. Los primeros resultados que se han observado es una mejoría, observada por los docentes de prácticos y manifestada por los alumnos, para poder preparar las primeras entrevistas que deben llevar a cabo, tomando los elementos positivos del video para imitarlos, y los negativos para evitarlos.

Esto los lleva a desempeñarse con mayor seguridad en estas primeras instancias como entrevistadores, pudiendo calcular o anticipar de mejor manera los imprevistos que pueden llegar a surgir de las situaciones de entrevista que se les presenten.

Tanto el recurso del Video educativo como el Role Playing han resultado significativamente amenos y motivadores, constituyendo un reto que causa en el alumno la sensación de confrontación y superación, aprovechando las habilidades propias de los jóvenes de la era digital.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La aplicación de TICs para el aprendizaje es uno de los ingredientes básicos de la educación moderna potenciando con su uso el proceso de enseñanza - aprendizaje (Aguilar Sánchez, 2010).

Los elementos visuales y sonoros repercuten con mayor facilidad en los alumnos que los textos, y traen aparejados mejores resultados a la hora de internalización del conocimiento.

Consideramos sumamente útil crear más material de este tipo para las distintas asignaturas de la carrera, y también comenzar a solicitarles a los alumnos que graben cortos para poder exponer ciertos temas y ser evaluados. Esta experiencia suele serles agradable, ya que resulta entretenida de ejecutar, al mismo tiempo que van aprendiendo diferentes conceptos y los van asimilando de forma más sencilla.

El uso de videos, como enseñanza previa para el desarrollo de un práctico con la técnica del Role Playing u otros usos que se le pudiera dar, posee mucho potencial, y es reconocido como una tendencia a nivel mundial.

Un aspecto negativo significativo es el relacionado con los costos para elaborar el video, ya que para hacer una filmación de calidad, hacen falta equipos adecuados que no todos tienen a su disposición, además de tiempo para la edición del video (tiempo y conocimientos sobre el uso de los programas informáticos adecuados para hacerlo, y los costos de las licencias de dichos programas). Sin embargo, la sinergia lograda entre las diferentes Instituciones Educativas y el compromiso de los estudiantes y de los docentes, pueden llegar a lograr una reducción en los mismos. Por otra parte, la creación de los videos puede hacerse con técnicas más rudimentarias y caseras de filmación, dando buenos resultados, ya que los mensajes logran igualmente ser transmitidos.

5. REFERENCIAS

- Aguilar Sánchez, G. - (2010) - Impacto de los recursos móviles en el aprendizaje. Trabajo presentado en la 9ª Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, julio 2010, Orlando Florida, EE.UU.
- Hung, E. - (2015) - Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Editorial Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Marco, J. - (2016) - Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2015. Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, España.
- Méndez, E. - (2015) - Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Administración Educativa Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/7052> Fecha de consulta: 29 de abril de 2017.

Hacia nuevos escenarios. Propuestas de mejora en la materia Derecho Laboral y de la Seguridad Social

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad.

Materia / Comisión de referencia: Derecho Laboral y de la Seguridad Social.

Flores, Norma ; Arévalo, Eliana

norma.flores@lomello-flores.com.ar ; elianayelen@gmail.com

RESÚMEN

En la presente comunicación se comparten los avances en torno a la re-definición de la propuesta de dictado general de la asignatura Derecho Laboral y Seguridad Social orientada a mejorar las condiciones y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes dados los altos índices de fracaso y deserción relevados.

Este trabajo inició en el año 2016 junto a la Secretaría Académica y la Unidad Pedagógica de la facultad, y continúa actualmente con la participación del Área de Formación Docente y Producción Educativa.

La propuesta de mejora incluye la revisión del programa de estudio, la subdivisión de la cátedra para el dictado de las clases teóricas y prácticas, la revisión de los materiales de trabajo y la producción de materiales multimedia y del aula virtual como complemento a la presencialidad.

Se espera que estas acciones impacten de manera positiva en las trayectorias de los estudiantes, facilitando las posibilidades de conclusión de la materia y del egreso.

Palabras Clave: Masividad - Aula Virtual - Programa de estudios - Materiales educativos.

1. CONTEXTO

La asignatura Derecho Laboral y de la Seguridad Social, se inscribe en el ciclo profesional del plan de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La cátedra se caracteriza por la masividad puesto que por año se inscriben aproximadamente 1.500 alumnos.

La materia se propone: 1) dar una visión de conjunto de la problemática jurídica en el campo laboral, 2) estudiar y analizar el ámbito socio-laboral de la empresa desde el punto de vista jurídico, 3) analizar toda la normativa del sistema de relaciones laborales individuales, colectivas y de seguridad social considerando las perspectivas profesionales del administrador de empresas y del contador y 4) conocer las normas legales vigentes, especialmente en el campo de las relaciones individuales y colectivas del trabajo y de seguridad social.

La Cátedra está conformada -entre Abogados, Contadores y Licenciados en Administración- por un Profesor Asociado (DS), un Profesor Adjunto (SD), 2 Profesores Asistentes (DS), 3 Profesores Ayudante A (DS), 6 Profesores Ayudante B (DS) y 6 Adscriptos.

Las clases teóricas y prácticas se desarrollan tres veces a la semana, dos horas por día. Hasta el año 2016, el dictado estaba unificado para ambas carreras.

Se trata de una materia de suma importancia en el ejercicio profesional, sea en relación de dependencia y/o una actividad independiente. Por dicho motivo, su estudio se encara de acuerdo a las necesidades del mercado laboral.

Un rasgo que distingue a esta materia, es que se encuentra atravesada por las contingencias de un mundo particularmente dinámico y cambiante en lo social, político y económico, imprimiéndole la necesidad de actualización y revisión constante a la luz de las problemáticas y de las diversas regulaciones normativas vigentes sobre las relaciones laborales individuales, colectivas y de seguridad social.

En relación a la organización, se llevan a cabo reuniones previas al inicio del ciclo lectivo

para aunar criterios en los siguientes temas, entre otros: armar el cronograma, distribuir el dictado de clases teóricas, prácticas y teóricas prácticas, fijar los horarios de consultas, designar al responsable de actualizar la página de la asignatura, prever reuniones que sean necesarias para la resolución de los casos prácticos planteados en la guía. El fin último de cada reunión es lograr un clima de respeto, unidad de criterios para la resolución de las actividades.

Durante el cursado de la materia se organizan horarios de consultas, coordinados con los alumnos, quienes, también disponen de horarios adicionales previos a cada examen final. En las consultas cuentan con la presencia de un Abogado y de un Contador y/o Licenciado en Administración.

Para asumir la condición de "Alumno Regular" se debe aprobar un parcial. Solo rinde un segundo parcial el Alumno que fue reprobado o estuvo ausente en el primero. En la clase inmediata siguiente a cada evaluación, se resuelve el examen y se dan las consignas para que cada Alumno esté en condiciones de estimar su nota.

Finalmente, el "Alumno Regular" queda en condiciones para rendir el examen final, que es oral y el Alumno que no regularizó, en el turno que se inscribe rinde un examen final escrito y si lo aprueba pasa al examen oral.

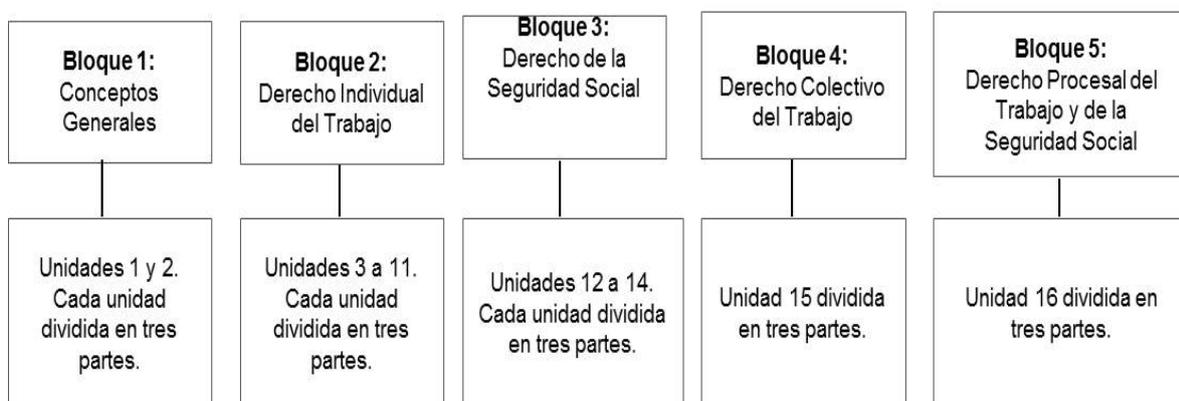
2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia a compartir se desprende de un trabajo en conjunto con el Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad, con el objetivo de avanzar en el diseño de ciertas estrategias que permitan mejorar las condiciones pedagógicas del dictado de la asignatura. Los altos índices de deserción y fracaso y la masividad, fueron los puntos problemáticos detectados que alentaron a pensar en la necesidad de instalar un momento de revisión y reflexión sobre la práctica para diseñar un conjunto de acciones sobre las cuales trabajar para revertir la situación. De este modo, desde el año 2016, los esfuerzos han conducido a establecer las siguientes estrategias de mejora.

- Revisión del programa de estudios
- Subdivisión de la cátedra para el dictado de las clases teóricas y prácticas
- Producción del aula virtual como complemento a la presencialidad.

2.1 Revisión del programa de estudios

El programa de la asignatura, hasta el ciclo lectivo 2016, constaba de 20 capítulos organizados en 5 secciones y dividido cada uno de ellos en 3 partes. Para el dictado de la materia en el corriente año se redujo la cantidad de unidades temáticas a 16 y se modificaron las denominaciones de secciones y capítulos por bloques y unidades. El programa quedó finalmente definido de la siguiente manera:



La sustitución de los términos “secciones” y “capítulos” por “bloque” y “unidades” respectivamente, obedece a una forma de pensar pedagógicamente la estructuración y organización de los contenidos. Las denominaciones anteriores remitían más a las divisiones que se establecen en libros, manuales, documentos, mientras que bloque de contenidos y unidad temática refieren a nociones más didácticas que traducen un criterio de organización y secuenciación de los contenidos.

La reducción del Programa respondió a la necesidad de adecuarlo a las normas vigentes.

2.2 Subdivisión de la cátedra para el dictado de las clases teóricas y prácticas

En tanto que se registran aproximadamente 1.500 alumnos inscriptos por año, una decisión importante para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, fue subdividir la cátedra en dos comisiones para las clases teóricas y 3 comisiones de trabajos prácticos. De esta manera se podrá reducir la distancia entre alumnos y profesores que la masividad funda y generar así modos de aproximación y comunicación que permitan desplegar mejores oportunidades para el aprendizaje atendiendo a las particularidades y necesidades de los distintos grupos de alumnos (tanto de los que estudian para Licenciados en Administración como para aquellos que estudian para Contadores).

2.3 Producción del aula virtual como complemento a la presencialidad

Los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación demandan su integración en las prácticas educativas universitarias imprimiéndole desafíos constantes y reclamando la reconfiguración de espacios y ambientes de aprendizaje, los vínculos entre docente y alumno, los roles de los mismos, la forma en que se representa y construye el saber, etc.

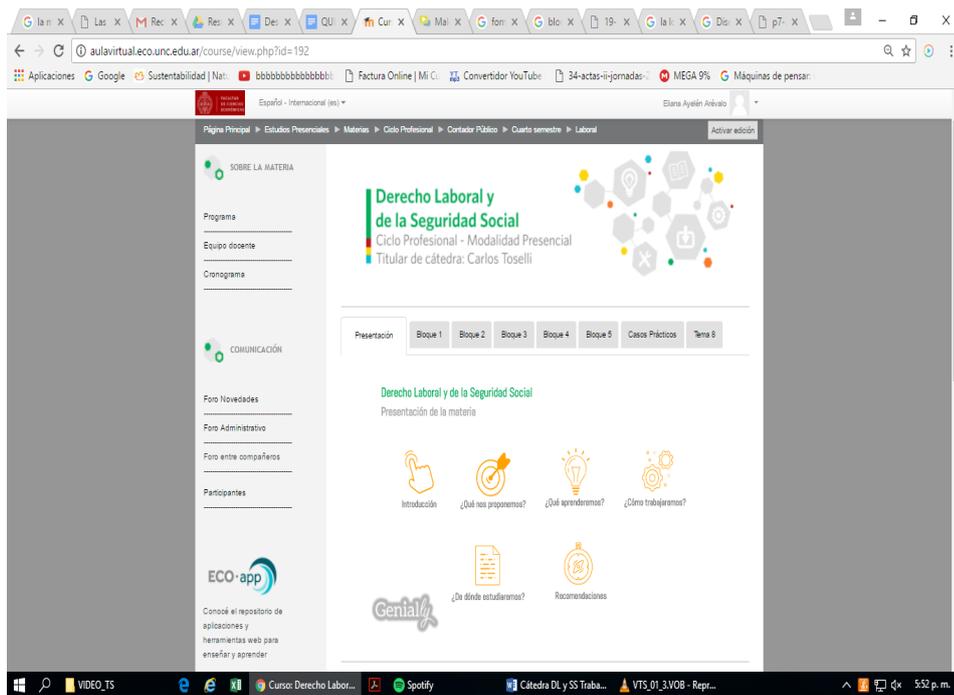
A decir de Maggio (2012):

Cuando el acceso tecnológico genera oportunidades para el aggiornamento diario deja de ser una opción para convertirse en una suerte de necesidad vinculada al conocimiento especializado. En lo didáctico este reconocimiento se expresa en la noción de inclusión genuina que busca dar cuenta, en el plano de las prácticas, de los modos en que las nuevas tecnologías se entraman en los procesos de construcción de conocimiento en general y de modo específico por campo. La inclusión genuina reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el diseño de la práctica de enseñanza.

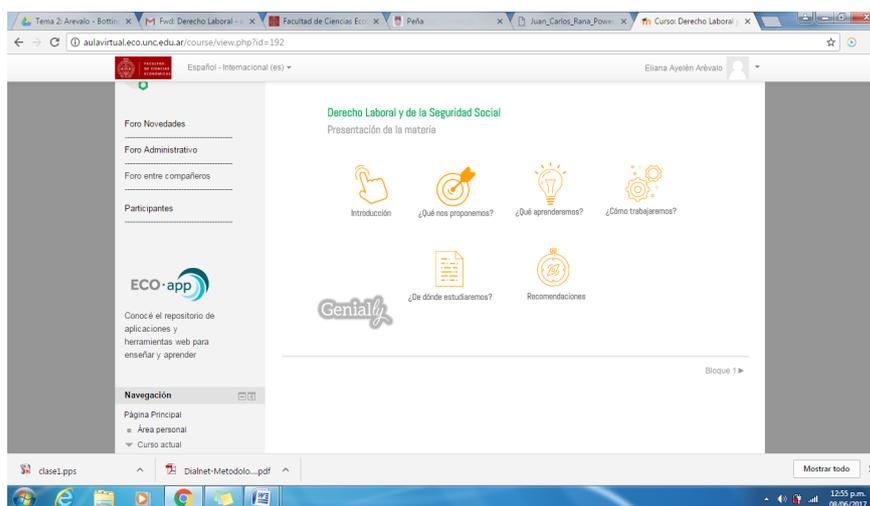
Considerando que la masividad es una realidad que distingue nuestras aulas, sostenemos que el aporte que las tecnologías pueden realizar en estos contextos masivos de educación responde a las posibilidades de abrir nuevos canales de comunicación asincrónica, posibilitar las interacciones, pensar en otros modos de distribución y acceso a los contenidos de manera actualizada, etc. Desde este marco se pensó en el diseño de un aula virtual que acompañe, apoye, complemente las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de producción del aula virtual, implicó la revisión y organización de los distintos materiales didácticos: notas de cátedra, guía de trabajos prácticos, presentaciones visuales, etc. De esta manera, junto al equipo interdisciplinario de FyPE se avanzó en:

- El diseño del aula virtual: se diseñó la estructura general del aula estableciendo los espacios de acceso a información de la materia, materiales de estudio, actividades, comunicación e interacción. Con la intención de organizar y presentar de manera clara la información, el aula se organiza por pestañas. Cada pestaña representa un bloque de contenidos. A su vez, en su interior, cada bloque se organiza en etiquetas, siendo cada Unidad temática una etiqueta diferente.



- La organización de los materiales de estudio: bibliografía y notas de cátedra. Una problemática que también se relevó es la dispersión en la organización de los materiales que los alumnos deben consultar para su estudio. Por eso en el aula virtual, se aceptó disponer y facilitar el acceso a cada material que corresponda por unidad.
- La elaboración de autoevaluaciones con retroalimentación inmediata.
- La adecuación de las presentaciones en Power Point que acompañan la exposición de los docentes en sus clases. Se elaboraron plantillas en línea con la identidad visual del aula virtual para unificar el estilo y el diseño estético de las presentaciones. Además, se revisó el modo en que estaban planteadas para adecuarlas a su finalidad y efectivizar su visualización (enfatar palabras claves, usar imágenes, simplificar la cantidad de texto por diapositiva, cuidar colores y contrastes, etc.)
- Revisión de la guía de trabajos prácticos. Una de las cuestiones sobre las que también se dirigió el foco de atención, reflexión y revisión fue la guía de trabajos prácticos. Este material propone una serie de ejercicios y casos vinculados con una empresa, cuya forma jurídica es una SRL. Los datos relacionados con la sociedad, sus socios y los empleados se actualizan en cada ciclo lectivo. Los casos se plantean de modo integral, de tal manera que el alumno pueda advertir y estar preparado para enfrentar la realidad con la que se encontrará en una empresa. La revisión de este material se orientó a la realización de ajustes en la construcción de los casos respetando el aprendizaje progresivo de los conceptos y la complejidad de los mismos.
- La elaboración de materiales multimedia. Se está llevando adelante la producción de mapas conceptuales para introducir y presentar las unidades y un material interactivo para presentar la materia (que incluye la explicitación de los objetivos, el recorrido a realizar, recomendaciones para su estudio, etc.). Estos recursos estarán disponibles en el aula virtual. Además, se está trabajando en la selección de noticias, sitios web, audiovisuales, imágenes y fragmentos de películas que puedan enriquecer y facilitar la comprensión de determinado temas.



3. CONCLUSIONES

Este proceso de redefinición de la propuesta pedagógica, implicó un tiempo de profunda revisión de los modos de enseñar, las problemáticas y dificultades propias del aprendizaje de la materia y de las posibilidades que las tecnologías pueden acercar para propiciar otras experiencias de acercamiento al conocimiento y de interacción.

El acercamiento a los estudiantes (en un contexto de masividad), la utilización de diferentes canales de comunicación, la preocupación por ofrecer modos de trabajo en torno a los contenidos que se aproximen al mundo real sin que la complejidad sea un obstáculo para lograr aprendizajes relevantes y perdurables, la preocupación por facilitar las prácticas de estudio (ya sea organizando los materiales de estudio, ya sea ofreciendo recursos de apoyo para la comprensión, etc.) fueron las premisas que nos guiaron. En este sentido, nuestras preocupaciones y esfuerzos se orientaron a pensar en nuevos escenarios en las que se desplieguen las condiciones apropiadas para lograr más y mejores aprendizajes.

Creemos que se han logrado definir importantes estrategias que esperamos puedan revertir los resultados en los índices de fracaso y deserción en la materia, que terminan retrasando el egreso de la carrera.

4. REFERENCIAS

- COLL, C. (2004) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. Sinéctica, 25. Recuperado de: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_Sinectica_04.pdf
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: InterCambios, n° 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Implementación de la guía de trabajo de campo de Tecno 1

Eje temático: Estrategias de enseñanza.

Materia / Comisión de referencia: Tecnologías de Información I.

Aronica, Sandra ; Jones, Carola ; Ortega, Fernando ; Peretti, Florencia

saronica@eco.unc.edu.ar ; cjones@eco.unc.edu.ar ; fernandogabriel.ortega@gmail.com ; florperetti@gmail.com

RESÚMEN

En el año 2015 se implementó por primera vez la "Guía para el Trabajo de Campo de Tecno1". Se trata de un material didáctico sistematizado que tuvo un doble objetivo: por un lado, ofrecer un mayor andamiaje a los alumnos en la realización de un trabajo grupal que se desarrolla hace tiempo en la asignatura, y por otro lado, propiciar una mejor organización de tiempos y cargas de trabajo asociadas al seguimiento y evaluación del trabajo de campo entre las diferentes comisiones de prácticos. Para contar esta experiencia resumimos aquí los trabajos presentados en las Jornadas de Docentes Universitarios de Tecnologías de Información (DUTI) 2015 y 2016, en los cuáles analizamos la primera implementación de la Guía, describiendo los motivos por los que decidimos hacer la guía, los puntos que consideramos al elaborarla, cómo la implementamos y algunos de los resultados obtenidos.

Palabras Clave: Trabajo de Campo - Encuesta a empresas - Tecnologías y Sistemas de Información - Enseñanza Universitaria

1. CONTEXTO

La asignatura Tecnologías de Información 1 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, integra las currícula de las carreras de Contador Público y Lic. en Administración, como materia obligatoria de tercer y cuarto año, respectivamente. Se trata de una materia obligatoria, que se dicta a través de 4 divisiones de cátedra, en su mayoría masivas.

Por ejemplo, los inscriptos en el segundo semestre del 2015 (período analizado) fueron en total 1451 alumnos, de los cuales 1.122 tuvieron actuación académica. El total de los alumnos fue distribuido en 12 comisiones de prácticos, cada una a cargo de un docente. Tradicionalmente, como requisito para regularizar la asignatura, además de las evaluaciones parciales individuales se realiza una actividad integradora o "Trabajo de Campo grupal", que implica para los estudiantes tomar contacto con una organización y realicen una entrevista para conocer y analizar cómo se resuelven en un caso real algunas de las temáticas estudiadas en la materia. Hasta 2014, no existía un material sistematizado y uniforme que sirviera como guía para el desarrollo y evaluación para el Trabajo de Campo, por los que las distintas instancias y plazos de entregas por parte de los alumnos y devoluciones por parte de los docentes eran dispares entre las diferentes comisiones de prácticos lo cual propiciaba grados de exigencia, tiempos y acompañamientos dispares. Por otra parte, en los objetivos de aprendizaje, no se explicitaban cuáles eran las competencias transversales requeridas para la realización del trabajo (capacidad de análisis, síntesis, gestión de información, elaboración y expresión de ideas y argumentos, etc).

Entendimos que era necesario fortalecer andamiaje de la actividad para propiciar un mejor aprovechamiento de esta experiencia de aprendizaje. Por lo que, en el primer semestre del 2015, revisamos las consignas y los objetivos del trabajo integrador que la cátedra estaba utilizando hasta el momento, y decidimos construir un nuevo material que acompañe a los alumnos en el abordaje de la consigna y en el desarrollo de competencias transversales implicadas: La "Guía de Trabajo de Campo de Tecno 1" (Guía de TC), cuyos principales objetivos son:

A. Propiciar el desarrollo de competencias transversales muy requeridas en el mundo la-

boral de los Profesionales en Ciencias Económicas (PCE).

B. Mejorar el nivel de apoyo y acompañamiento a alumnos y docentes en el proceso de desarrollo del trabajo de campo.

C. Propiciar mayor homogeneidad en la evaluación de los diferentes trabajos.

Utilizar la base de datos obtenida de la encuesta a empresas para fines de investigación.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para el punto A) Propiciar el desarrollo de competencias transversales muy requeridas en el mundo laboral de los profesionales en ciencias económicas. en la bibliografía sobre desarrollo de competencias transversales, identificamos aquellas competencias que pueden potenciarse mediante el desarrollo del trabajo de campo: 1. Capacidad de análisis y síntesis; 2. Capacidad de planificación y coordinación; 3. Capacidad de gestión de la información; 4. Capacidad de comunicación oral y escrita; 5. Capacidad de defender y transmitir ideas; 6. Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica; 7. Capacidad de trabajo en equipo (Proyecto Tuning, 2003; COIE, 2007; Comisión Europea, 2007; Alcaraz Espín et al, 2014, Mauad et al, 2014). El desarrollo de estas competencias transversales fue incorporado explícitamente como objetivo de aprendizaje y como indicadores de evaluación del Trabajo de campo, los que figuran descritos en la Guía de TC (Jones et al., 2015).

Con respecto al punto B) Mejorar el nivel de apoyo y acompañamiento a alumnos y docentes en el proceso de desarrollo del trabajo de campo, creamos un documento de 20 páginas que contiene la descripción detallada de la consigna, los objetivos de aprendizaje, un formulario de encuesta común sobre procesos de adopción y gestión de SI/TIC en empresas, lineamientos para el abordaje de las temáticas SI/TIC, de los cuales cada grupo de alumnos debe escoger una sobre la cual profundizará su análisis mediante una entrevista a un referente válido en la empresa. Así, para cada instancia de avance en el desarrollo del trabajo, explicitamos la metodología de trabajo propuesta, el material de estudio o bibliografía vinculada, así como los plazos y formatos de entrega. La Guía de TC fue publicada bajo licenciamiento Creative Commons y se encuentra disponible en el aula virtual de la cátedra para su libre descarga como archivo pdf. También se imprimieron varios ejemplares que fueron puestos a disposición de los alumnos en soporte papel en la Biblioteca de la Facultad.

Teniendo en vistas este objetivo C) Propiciar mayor homogeneidad en la evaluación de los diferentes trabajos, se plantearon explícitamente en la Guía de TC indicadores para la evaluación de la actividad. Así, para cada etapa o entrega del trabajo, se detallaron los indicadores de evaluación a fin de facilitar la observación del cumplimiento de los objetivos asociados a la integración de contenidos y al desarrollo de las competencias transversales asociadas. Esto también propició la posibilidad de autoevaluación de los alumnos durante su proceso de aprendizaje.

El objetivo D) Utilizar la base de datos obtenida de la encuesta a empresas para fines de investigación, quedó condicionado a la cantidad y calidad de datos que se obtuvieran. En este sentido, un equipo de docentes-investigadores de la cátedra está realizando actualmente estudios exploratorios con los datos obtenidos, en el marco de un proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC para el período 2016-2017.

El desarrollo y la implementación de la Guía de TC se realizaron bajo la coordinación de la Profesora Adjunta Mgter. Carola Jones, a través de la observación directa e intercambio con los docentes de cada comisión. En el seguimiento y la evaluación de la propuesta implementada se controló que se cumplan los objetivos propuestos referidos a los tiempos que se pautaron en el cronograma de avances, la interacción y comentarios planteados por los docentes y la opinión de los alumnos.

Al finalizar el cursado, relevamos la opinión de los alumnos mediante una encuesta en línea y los alumnos expresaron los aspectos positivos y las principales dificultades que encontraron en el desarrollo del trabajo de campo. También realizamos una encuesta a los docentes de las comisiones de prácticos para conocer y registrar sus experiencias, los aspectos positivos y negativos de la Guía de TC y recibir sugerencias.

Uno de los primeros cambios que implicó la nueva implementación se asocia al crono-

grama de avance. Anteriormente, el trabajo de campo se desarrollaba en las últimas 4 semanas de cursado y el tiempo resultaba escaso (tanto para los docentes que no podían realizar un adecuado seguimiento, como para los alumnos que en ocasiones realizaban una única entrega el día de la exposición) lo que limitaba el aprovechamiento de la actividad por parte de los alumnos y causaba serias dificultades a los docentes para monitorear y completar la evaluación de todos los grupos. Por eso en 2015 se estableció un cronograma de entregas común a todas las comisiones, adelantándose la presentación general de la consigna a la primera clase práctica para lo cual se diseñó una presentación digital de la propuesta, y se adelantó la fecha de la primera entrega consistente en la selección de la empresa y entrega del formulario de la encuesta preliminar a la semana 7 de cursado.

La inclusión de una encuesta inicial como etapa de relevamiento que fue común a todos los grupos, propició una mejor contextualización de las temáticas seleccionadas para trabajar. Esto permitió contar con algunos elementos concretos para que los docentes pudieran tener una visión global previa de la empresa y así poder guiar a cada uno de los grupos en la elección de una temática adecuada a la realidad de la organización elegida. Consideramos que este último aspecto fue primordial para la calidad del trabajo final que presentaron los alumnos, teniendo en cuenta que a la altura del semestre donde deben escoger la temática del trabajo aún no se ha desarrollado la totalidad de los temas teóricos acerca de las temáticas propuestas.

3. RESULTADOS

Los docentes de las comisiones valoraron como buena la implementación de la Guía de TC, ya que les ayudó a organizar su trabajo, en la comunicación de consignas y el seguimiento de los avances mediante una tabla de indicadores que propició la autogestión y la autoevaluación de los alumnos. El 40% declaró que no pudo cumplir con exactitud las fechas pautadas en el cronograma, pero en general reconocen que la definición de fechas de entregas intermedias sirvieron de ayuda para establecer un ritmo de avance más homogéneo. El uso de un único formulario digital para la encuesta (mediante Google Drive), también facilitó el seguimiento, ya que permitió centralizar la información y conocer en cada momento la cantidad de entregas realizadas en cada comisión de práctico. La mayor parte de los docentes encuestados reconocieron haber utilizado la tabla de indicadores de evaluación como principal referencia y que contar con indicadores explícitos les facilitó el proceso de seguimiento y evaluación de una manera más homogénea al interior de cada comisión.

Establecer de un cronograma común con plazos de entregas de avances del TC presentó varias ventajas y dificultades con respecto a años anteriores. La principal ventaja fue que el 80% de los grupos realizaron la primera entrega a término, lo cual permitió que los docentes pudieran ayudarlos a seleccionar la temática SI/TIC más apropiada sobre la cual continuaron trabajando. A su vez, el cumplimiento de los plazos intermedios eran un indicador explícito de evaluación, por lo que los alumnos se vieron más estimulados que en años anteriores a cumplir con los plazos de las entregas. Esta exigencia a su vez tuvo como objetivo garantizar que la gran mayoría de los grupos reciba más de una devolución intermedia por parte de los docentes antes de la exposición final, lo cual fortaleció el monitoreo y andamiaje de la actividad. Como desventaja, el adelantamiento de la primera entrega implica asumir que al momento de realizar la encuesta preliminar a la empresa muchos de los temas sobre los que versa la encuesta no hayan sido desarrollados aún en las clases teóricas por corresponder a las últimas unidades del programa. Esto implica que los alumnos no tengan en esa instancia los conocimientos suficientes que les permitan detectar errores o inconsistencias en las respuestas recibidas y repreguntar.

La encuesta que los alumnos de todas las comisiones de prácticos completaron en forma voluntaria, (224 respuestas que representan un 20% de los alumnos con actuación en el 2015), arrojó los siguientes resultados, entre otros:

- Se trabajaron las siguientes temáticas: Análisis del área de sistemas (28%), Descripción de procesos (26%) y Estrategia y gestión de SI/TI (25%) fueron las 3 temáticas más elegidas, sin embargo se trabajaron todos los temas, ya que Selección y Puesta en marcha de un nuevo sistema también contaron con porcentajes parejos de participación (20% y

- 21% respectivamente).
- Seleccionaron el tema a trabajar por los siguientes motivos: 81% porque era el tema que mejor se podía analizar en la empresa visitada y cuando se les consultó si las temáticas propuestas eran suficientes, la mayor parte opinó afirmativamente y un 25% de los alumnos sugirió otras temáticas de su interés, entre ellas el tema "seguridad informática". Otros declaran interés en recibir capacitación práctica en el uso de aplicaciones específicas, como software contable o de gestión, o profundizar en la práctica de SQL .
 - En cuanto al valor que ellos le asignaban al Trabajo de Campo, se puede ver un resumen en la Tabla 1 que las valoraciones fueron mayormente positivas (Bueno, muy bueno o excelente) para los distintos aspectos consultados, destacándose la "Integración y aplicación de contenidos estudiados a un caso real" (91%), seguidos por "Desarrollo de capacidad de análisis de situaciones reales en base a conocimientos adquiridos"(86%), "Mejora la comprensión de la incumbencia del PCE en SI/TIC"(84%), "Oportunidad para aprender a trabajar en equipo" (84%), "Desafío de emular una actuación profesional" (81%) y "Aporte a tu formación profesional" (79%).
 - Las principales dificultades señaladas por los alumnos fueron "trabajar en equipo" (23% manifestó "alta" o "muy alta dificultad") y continuar con el desarrollo del TC cuando sus compañeros de grupo desertaban (el 25% lo planteó como una "alta" o "muy alta dificultad", mientras que el 33% planteó que no presenta "ninguna" dificultad). Si bien trabajar en equipo es una competencia que nos proponemos fomentar con el desarrollo del TC, el hecho que los equipos se desarmen por abandono de sus miembros, no es una cuestión que se encuentre bajo nuestro control con el instrumento que estamos evaluando en esta oportunidad. Otra dificultad señalada por casi la mitad de los encuestados (42%) como dificultad "Media" se asocia a la redacción el caso y la elaboración de las conclusiones (38%).
 - Sobre el nivel de utilidad de la Guía, el 73% de los encuestados otorga una puntuación igual o superior a 7, por lo que podemos inferir que el material didáctico resultó de alta utilidad en la comprensión de los objetivos y de la modalidad de desarrollo del trabajo, amortiguando las dificultades.

Tabla 1. Valoraciones de los alumnos respecto del Trabajo de Campo.

| Valoración del Trabajo de Campo | Excelente | Muy bueno | Bueno | Regular | Inadecuado |
|--|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
| Aporte a tu formación profesional | 22 10% | 72 32% | 82 37% | 43 19% | 5 2% |
| Integración y aplicación de contenidos estudiados a un caso real | 38 17% | 106 47% | 60 27% | 16 7% | 4 2% |
| Mejora la comprensión de la incumbencia del PCE en SI/TIC | 30 13% | 92 41% | 68 30% | 28 13% | 6 3% |
| Oportunidad para aprender a trabajar en equipo | 42 19% | 69 31% | 75 34% | 29 13% | 9 4% |
| Desarrollo de capacidad de análisis de situaciones reales en base a conocimientos adquiridos | 41 18% | 99 42% | 58 26% | 20 9% | 6 3% |
| Desafío de emular una actuación profesional | 28 13% | 71 32% | 81 36% | 33 15% | 11 5% |

Fuente: Jones, C. et al., 2016. Elaborado en base a una encuesta realizada a 224 alumnos que cursaron Tecno I durante el año 2015. Los datos se expresan en cantidades de respuestas y en los porcentajes que representan y fueron presentados en las X Jornadas DUTI, Universidad Nacional de Salta.

Debido a una modificación en el Sistema de Gestión de Alumnos Guaraní, no fue posible contar para el período 2015 con las encuestas institucionales, de modo tal que no fue posible la comparación de los resultados finales de las encuestas "obligatorias" de los alumnos de toda la cátedra del año 2015 con la de años anteriores. Éste punto, nos hubiera permitido realizar una comparación a nivel global de los resultados, ya que todos los alumnos deben responder a preguntas de evaluación, tanto a nivel general de toda la cátedra, como en particular para cada profesor de prácticos.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los resultados de este trabajo muestran que la implementación de la Guía de TC durante el año 2015 cubrió los objetivos planteados, ya que no sólo se contribuyó a la integración de contenidos teóricos y su aplicación a la interpretación una situación real, sino que también propició el desarrollo de competencias transversales tales como: una mejora en la comprensión del rol del PCE y sus incumbencias ante casos que involucran a los SI/TIC, la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad de análisis, entre otros.

Respecto a los objetivos que nos propusimos, tanto alumnos como docentes declaran en las encuestas realizadas que se registraron progresos. Como aspecto no logrado totalmente respecto al primer objetivo planteado, encontramos la aplicación exhaustiva de los indicadores, dado que las condiciones de masividad y el apremio de los tiempos no lo permitieron. En cuanto al segundo objetivo, "Mejorar el nivel de apoyo y acompañamiento a alumnos y docentes en el proceso de desarrollo del trabajo de campo", tanto alumnos como docentes declaran que la Guía fue un importante instrumento de apoyo para el desarrollo de la actividad. Respecto del tercer objetivo, Propiciar mayor homogeneidad en la evaluación de los diferentes trabajos. Conseguimos una mayor uniformidad en los tiempos y contenidos de las últimas clases prácticas, ya que cada docente pudo ajustar su cronograma de dictado con el de la Guía de TC. Si bien esto permitió una mejor coordinación de las comisiones, evidenció la necesidad de equiparar las cargas de trabajo entre las mismas, ya que se presentaron comisiones muy dispares en cuanto a cantidad de alum-

nos. La explicitación de indicadores de evaluación favoreció en cierto grado mayor homogeneidad en la revisión de los trabajos, aunque su aplicación no fue taxativa por la mayor parte de los docentes. Debe procurarse la forma de facilitar su aplicación.

Finalmente, respecto al objetivo de "Utilizar la base de datos obtenida de la encuesta a empresas para fines de investigación.", se lograron utilizar para trabajos diversos 118 casos de los casi 200 relevados, (luego de filtrar aquellos en los que se detectaron inconsistencias). Esto permitió detectar la necesidad de realizar algunos ajustes a la encuesta, para mejorar la calidad de los datos obtenidos para próximas implementaciones.

5. REFERENCIAS

- Alcaraz Espín, J. J., Bel Sala, M., Briones Peñalver, A. J., Egea López, E., García Cascales, M. S., García Martín, A., & Segado Segado, I. (2014). Desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas en empresa en la universidad politécnica de Cartagena (UPCT).
- COIE (2007). Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral. Murcia. Universidad de Murcia.
- Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de Referencia Europeo. Luxemburgo. Comunidades Europeas.
- Jones, C.; Ortega, F.; Peretti, F.; Aronica, S (2015). "Guía de Trabajo de Campo de Tecno 1".. Centro de Computación y Tecnología de la Información, 2015 Disponible en Biblioteca Manuel Belgrano Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. Solicitar por: T 303.4833 T 5436. Segunda Edición 2016.
- Jones, C.; Ortega, F.; Peretti, F.; Aronica, S (2015) "Trabajo de campo integrador de Tecno1: Revisión Crítica y Propuesta Superadora", Actas de X Jornadas DUTI, Universidad Nacional de Salta.
- Jones, C.; Aronica, S ; Ortega, F.; Peretti, F. (2016). "Resultados de la primera implementación de la Guía de Trabajo de campo de Tecno 1". Actas XI Jornadas DUTI, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. ISBN 978-987-655-134-2
- Mauad, C.; Odriozola, J.; Sagastume, M.J.; Peretti, L.M. (2014). Actas IX DUTI Universidad Nacional de Catamarca - Secretaría de Ciencia y Tecnología Editorial Científica Universitaria ISBN: 978-987-661-170-1
- Tunning, P. (2003). Tunning Educational Structure in Europe. Informe final.

Aplicaciones web para enseñar y aprender. Proyecto Eco-Apps

Eje en el que participa: Complementariedad con la virtualidad

Materia / Comisión de referencia: Área de Formación Docente y Producción Educativa

Arévalo, Eliana ; Bottino, Cecilia ; Cacciagüé, Víctor ; Guajardo Molina, Vanesa ;

Scidá, María Florencia

elianayelen@gmail.com ; cbottino@eco.uncor.edu ; el.consul@gmail.com ;

vanesa.guajardo.molina@unc.edu.ar ; florenciascida@gmail.com

RESÚMEN

Los avances tecnológicos y la maduración del terreno digital ha abierto un abanico de posibilidades para pensar en nuevos modos de producir, crear y compartir contenidos en contextos educativos. Desde este marco, la experiencia que se comparte presenta el desarrollo del proyecto Eco-Apps, repositorio de aplicaciones y herramientas destinados a profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta acerca tanto a los docentes como a los estudiantes un conjunto de aplicaciones y herramientas web de distinto tipo y complejidad, seleccionadas bajo ciertos criterios, que pueden constituirse en espacios posibles para organizar y realizar nuevas e inéditas producciones en múltiples formatos. Esta iniciativa se complementa con un dispositivo de formación. Particularmente se recuperan algunas consideraciones en torno a su implementación y al proceso de capacitación en aplicaciones web que lo acompaña.

Palabras Clave: Aplicaciones - Herramientas - Repositorio - Capacitación - Innovación

1. CONTEXTO

Desde hace algunos años se asiste a un crecimiento en el uso de tecnologías y al acceso móvil a diferentes dispositivos y recursos en la Educación Superior. El contexto está marcado por una creciente convergencia de medios que ofrecen la posibilidad de expresar, compartir e intercambiar ideas entre las personas. Esta convergencia representa un cambio en los modos de pensar nuestra relación con los medios. En palabras de Henry Jenkins "...la convergencia representa un cambio cultural, toda vez que anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos". (2008, p.15) En este escenario nace Eco Apps, como una iniciativa que busca acercar a docentes y estudiantes al mundo digital, promoviendo el uso de diferentes aplicaciones y herramientas de la web. Surge de dos proyectos:

- Proyecto Eco-Book (2013) de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) que puso a disposición de un grupo de estudiantes de 1er año de las materias Matemática II y Contabilidad I 50 tablets con la bibliografía digitalizada.

- Proyecto "Utilización de TIC en entornos áulicos para materias del Ciclo Básico de las carreras de grado" (2014 - llevado a cabo por la Secretaría de Asuntos Académicos, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad), que da continuidad a la propuesta iniciada por el proyecto Eco-book y se orientó a favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades para acceder, compartir y producir información en los entornos virtuales con el propósito de enriquecer sus procesos comprensivos; y a incentivar en los docentes la búsqueda de nuevos lenguajes y recursos para promover estrategias didácticas innovadoras.

Ambos proyectos pusieron a disposición de los estudiantes la digitalización de la bibliografía (o parte de ella), una propuesta de actividades disponibles en el aula virtual de cada una de las asignaturas y actividades diseñadas por los profesores para trabajar, en algunas clases, con dispositivos móviles en el aula (notebook, netbook, tablet, celular, etc.).

Finalizado el proyecto se realizó un seguimiento evaluativo que permitió reconocer que

casi el 90% de los estudiantes (de 1º año/2014) poseen competencias digitales que les permiten utilizar las herramientas digitales para usar, producir y comunicar información. A partir de estos resultados, y en el marco del Programa de Apoyo y Mejoramiento en la Enseñanza de Grado, surge el proyecto Eco Apps, orientado a fomentar habilidades y conocimientos sobre recursos y aplicaciones web que puedan ser utilizados en los entornos de trabajo académico.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este trabajo se describe el desarrollo del proyecto Eco Apps en sus dos etapas: la implementación y el proceso de capacitación en aplicaciones web destinado a docentes de la Facultad de Ciencias Económicas.

2.1 Etapa 1: El proyecto Eco Apps

Eco Apps es un repositorio de aplicaciones y herramientas de la web orientado a docentes y estudiantes de la FCE. Persigue dos objetivos principales: 1) favorecer la alfabetización digital, tendiendo a promover usuarios críticos y productores de contenidos a través de las tecnologías hoy disponibles y, 2) generar estrategias de mejora en la enseñanza ofreciendo nuevas formas de acceder, organizar y producir conocimientos.

El repositorio, disponible desde abril de 2016, está alojado en el portal web de la Facultad y se conformó a través de la búsqueda y selección minuciosa de aplicaciones web que permitan renovar la producción de conocimientos y las formas de estudio. En su desarrollo se muestran, a través de ejemplos y sugerencias de uso, diversos modos de aprovechar las potencialidades de estas herramientas tanto en las prácticas de enseñanza como de estudio y aprendizaje.

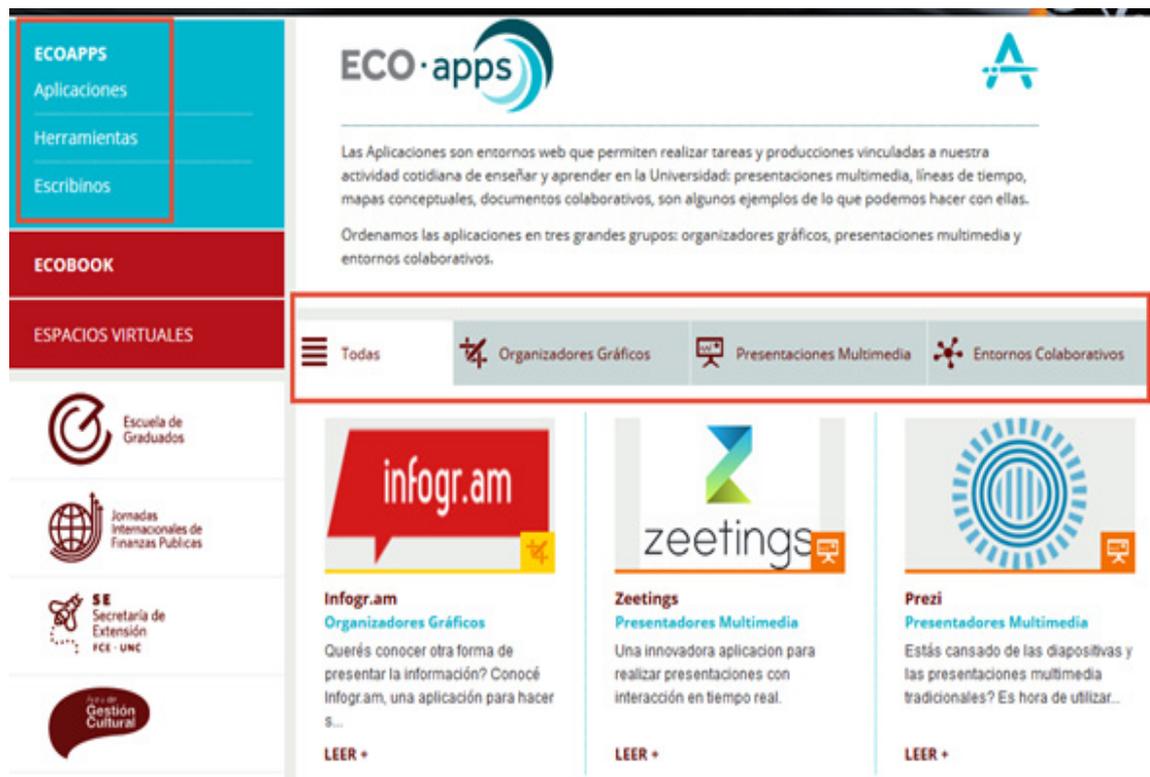
Entre las aplicaciones seleccionadas se realizó una clasificación con relación a su grado de complejidad, estableciendo dos categorías específicas:

>> Aplicaciones: son programas disponibles on-line que permiten a docentes y estudiantes realizar tareas vinculadas a la producción de contenidos.

Ante la necesidad de facilitar su recorrido, las aplicaciones se organizan en tres categorías: 1) Organizadores gráficos, 2) Presentaciones multimedia y 3) Entornos colaborativos. Aún reconociendo la dificultad para asignar a cada aplicación una sola categoría en función de sus múltiples funcionalidades, se priorizó orientar al profesor y/o estudiante en sus usos más ligados a la práctica educativa.

>> Herramientas: constituyen programas que permiten realizar acciones puntuales que complementan y facilitan el trabajo con las aplicaciones, por ejemplo, útiles para el tratamiento de imágenes, generación de audios y videos, conversores de archivos en diferentes formatos, entre otras.

A continuación se muestra la estructura del repositorio:



Desde el menú izquierdo se puede acceder tanto a las aplicaciones como a las herramientas.

En el caso de las aplicaciones se incluye una caracterización general, un listado de sus prestaciones, ventajas y desventajas. Esta caracterización va acompañada del acceso al sitio web y un tutorial de uso.

La particularidad de este repositorio es que el énfasis está puesto en su uso educativo. En este sentido, se incluyen ejemplos concretos en contextos educativos y sugerencias de utilización específicas para docentes y estudiantes.



Line.Do

Necesitas representar gráficamente procesos, hechos o acontecimientos? Especificar cuándo ocurrieron, cuánto tiempo duraron o cómo se relacionan? Existe una aplicación con la que podrás realizar interesantes líneas de tiempo: Line.Do. Te invitamos a conocerla!



Sitio Web



Tutorial

Las líneas del tiempo son muy utilizadas como recurso didáctico para comprender una secuencia de hechos, la duración de procesos o épocas, la simultaneidad de algunos acontecimientos, la relación entre sucesos que se desarrollaron en un momento o tiempo histórico determinado, la distancia que separa una época de otra, etc.

Line.do es un organizador gráfico en línea que, con una interfaz sencilla, te invita a crear mucho más que una clásica línea del tiempo.

🔗 Qué podemos hacer con Line.do?

Podemos **crear líneas cronológicas de tiempo** de forma online. Pueden incluir texto, imágenes, links, videos (de Youtube o Vimeo) y audios (desde SoundCloud o Spotify).

La producción resultante se puede:

- Visualizar en orden horizontal o vertical
- Compartir en redes sociales
- Embeber en un sitio web

🔗 Qué nos gusta de Line.do?

- > Es online, no requiere descarga
- > El registro es simple y rápido (el sitio toma tus datos de correo, Facebook o Twitter)
- > Es gratuito
- > Está en español
- > Cuenta con una interfaz intuitiva y simple.
- > No tiene límites en la cantidad de líneas que se pueden realizar

🔗 Para tener en cuenta!

- > No permite la edición colaborativa
- > Únicamente se puede trabajar con conexión a Internet ya que no cuenta con una versión de escritorio

En el caso de las herramientas se describe su funcionalidad de manera acotada, se agrega el acceso al sitio web y si lo requiere, acceso a tutoriales.



CAMSCANER

CamScanner es una aplicación móvil para escanear y guardar documentos. Se trata de una opción simple y útil que permite realizar diferentes ajustes sobre el documento como encuadre, orientación, recorte automático, efectos de realce, etc. Finalizada la edición es posible añadir notas, marcas de agua personalizadas, entre otras opciones. Como complemento, incluye el Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR).

El resultado puede ser guardado como PDF o JPG y compartido por correo o redes sociales. Funciona con el sistema operativo Android y puede ser utilizado en smartphones o tablets.

Es gratuito, sin embargo ofrece una versión Pro que incluye más alternativas de edición.



Sitio Web



+ info

Actualmente están publicados los siguientes recursos digitales:

| Aplicaciones | | |
|---|---|---|
| Organizadores gráficos | Presentaciones Multimedia | Entornos colaborativos |
| Draw.io Line.do Venngage infogr.am | Movenote Thinglink Visme Zeetings Prezi | Padlet Google Drive Socrative Trello Typeform |

| Herramientas | |
|---|--|
| Stepup.io We transfer Screencast-o-matic OnlinevideoConverter Duck link Camscanner | llovelmg Vocaroo llovepdf 123apps Doodle Papaly |

2.2. Etapa 2: Capacitaciones Eco Apps

Un informe elaborado por Johnson, L y otros (2016) plantea que “la tecnología ha jugado un papel vital para estimular la creación del estudiante, un aprendizaje más profundo, la conciencia global (...) Emplearla de manera equilibrada requiere una cuidadosa consideración sobre cómo se relaciona con el proceso de aprendizaje”. Los autores reconocen el desafío que esto implica para los docentes, sugiriendo que estos deben “asimilar las herramientas digitales en forma de que estén relacionadas expresamente con experiencias de aprendizaje transformadoras que provocan un verdadero impacto en los estudiantes”. En línea con esta idea, el dispositivo de capacitación pensado se orienta a propiciar un escenario que acompañe y ofrezca elementos y conocimientos necesarios para que los docentes puedan animarse a usar e integrar las TIC en sus propuestas áulicas.

Para apoyar y favorecer el uso del repositorio Eco Apps se consideró fundamental capacitar a los docentes en el uso de las aplicaciones. En este sentido, se realizaron seis talleres que

tuvieron por objetivos:

- > Difundir e institucionalizar el uso del repositorio Eco Apps al interior de las cátedras, estimulando el acceso de docentes y estudiantes de manera periódica.
- > Favorecer la alfabetización digital de los docentes.
- > Promover la elaboración de recursos educativos propios.
- > Socializar las producciones entre los docentes asistentes a los talleres.

La propuesta formativa se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2016. En cada taller se abordó una aplicación diferente: Taller 1: Draw.io; Taller 2: Line.do; Taller 3: Visme; Taller 4: Padlet; taller 5: Thinglink; taller 6: Google Drive.

La modalidad de cursado fue presencial (2 encuentros cada 15 días), con apoyo de un entorno virtual en la plataforma Moodle.

En general, cada taller incluyó una presentación de la aplicación; posibles usos en contextos educativos; potencialidades y limitaciones y criterios pedagógicos y comunicacionales para el diseño de contenidos digitales educativos.

2.2.1 Dinámica de los talleres presenciales

En cuanto a las jornadas presenciales, el taller inició con una exposición a cargo del capacitador/a en la cual se presentó la herramienta. Se realizaron actividades de exploración de la misma y una ejercitación práctica para familiarizarse con el recurso. Se destinó tiempo para resolver los inconvenientes más frecuentes, plantear dudas y consultas que fueron respondidas en la capacitación.

Al cierre de la primera jornada se presentó la actividad práctica que los asistentes debían traer resuelta al próximo encuentro presencial. Ésta consistió en la realización de una producción con la herramienta presentada, relacionando su uso con la intencionalidad didáctica de la asignatura que dicta cada asistente.

Si bien el taller no ahondó sobre cuestiones pedagógicas, es necesario poder pensar en producciones contextualizadas. En este sentido fue importante que cada docente evalúe qué contenido deseaba trabajar y en función de esto qué herramienta se ajustaba a sus requerimientos.

Además de la producción, se solicitó realizar una breve reseña indicando el contexto de aplicación de la producción mencionando: la materia, los destinatarios y su objetivo.

En la siguiente jornada presencial, cada docente presentó su producción al resto de los asistentes, comentó las decisiones tomadas durante el proceso de producción, las dificultades que surgieron y cómo fueron resueltas y, el porqué de la selección de ese contenido en relación con la aplicación propuesta. Fue un espacio rico para el diálogo y el intercambio entre colegas, sobre todo porque con una misma herramienta surgieron usos y propuestas diferentes según la asignatura y los temas seleccionados.

Luego de cada exposición, los asistentes realizaron un breve resumen de su presentación en el foro de socialización en el aula virtual. A los fines de que quede registro de lo dialogado en el encuentro presencial.

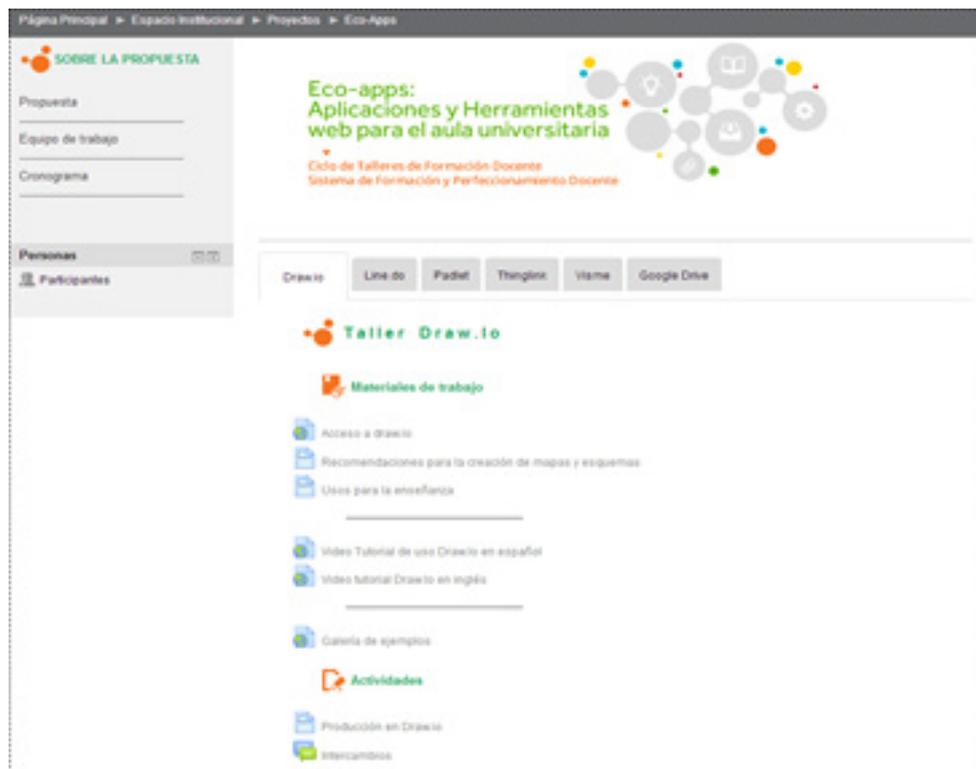
2.2.2 El aula virtual del dispositivo

En cuanto al entorno virtual en Moodle, se utilizó para dar continuidad a lo trabajado presencialmente. Allí se dispuso el material del curso, enlaces al sitio oficial de cada herramienta, tutoriales, galería de ejemplos el acceso al sitio de Eco Apps en el portal de la Facultad.

También se dispuso un foro de consultas que fue la vía de comunicación entre los asistentes y los capacitadores entre cada encuentro presencial.

El entorno virtual se fue constituyendo en un repositorio de las producciones de los asistentes al taller y en un espacio de socialización, las cuales quedaron disponibles para futuras consultas.

Como particularidad, se trabajó con una única aula virtual para todos los talleres a fin de que todos los asistentes (sin importar si habían asistido a uno o dos talleres) tuvieran acceso a todas las aplicaciones de todos los talleres, los tutoriales y las producciones de sus colegas.



3. RESULTADOS

Si bien Eco Apps comenzó en el marco de un proyecto Pameg, con una serie pautada de doce publicaciones, ha sido una decisión del Área continuar con la producción del repositorio como una actividad permanente del Área de Formación Docente y Producción Educativa.

Moreira y Hernández Rivero (2010) sostienen que la universidad “como institución responsable de la formación de ciudadanos no puede perder de vista las transformaciones tecnológica (...) Ante este planteo se abren nuevas líneas de trabajo en torno a las prácticas y culturas que están surgiendo a partir de los usos sociales de las tecnologías digitales (Martos, 2009). La Universidad vive un proceso de transformación adaptándose a las necesidades de un entorno cambiante a través de procesos educativos que integran cada vez más las TIC” (p.66).

Es fundamental continuar nutriendo el repositorio como un aporte pedagógico y tecnológico en la incorporación de las TIC en las aulas presenciales y virtuales de la Facultad.

Con respecto al dispositivo de capacitación permitió a los docentes por un lado, acceder a un entorno integral, con todas las herramientas, los tutoriales y las producciones de sus colegas, transformándose en un repositorio virtual de acceso permanente y, por el otro, creó un espacio de encuentro e intercambio entre profesores en el que pudieron conocer diferentes alternativas de inclusión de tecnología propuestas de enseñanza concretas.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Si bien al momento no se dispone de analíticas sobre accesos y navegación en el portal, se prevén acciones para continuar con la difusión y posicionamiento del repositorio en el sitio web de la Facultad. Algunos docentes que lo han consultado, de manera espontánea han manifestado que resultó de utilidad y provechoso para su práctica docente, animándose a producir sus propios materiales. Asimismo celebran la iniciativa de dar continuidad a la propuesta.

Con respecto al dispositivo de formación, una realidad es que muchas veces los docentes se muestran interesados y entusiasmados con propuestas de inclusión de tecnologías para acompañar y mejorar sus prácticas académicas, sin embargo en ocasiones se ven imposibilitados de asistir a instancias presenciales por diversas razones (la época del año, los días, los horarios, otras actividades, etc). Para que estas capacitaciones tengan más alcance y más docentes puedan acceder, desde el Área se está trabajando para diseñar entornos virtuales autocontenidos, con pro-

puestas de aprendizaje autónomo, donde sea el docente quien gestione sus propios tiempos en función de sus intereses particulares. Sin dejar de ofrecer, al mismo tiempo, propuestas de capacitación en las que se acompañe presencial y virtualmente a los docentes en la implementación de acciones formativas de apropiación de este tipo de herramientas en situaciones de aprendizaje situadas.

5. REFERENCIAS

- AREA MOREIRA, M. y HERNÁNDEZ RIVERO, V. La producción de material educativo multimedia: tres experiencias de colaboración entre expertos universitarios y colectivos docentes no universitarios. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad de La Laguna. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_16.pdf
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, B., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A. y HALL, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. Austin, Texas. The New Media Consortium.
- JENKINS, H. (2008) Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós.

El Ciclo de Nivelación en la FCE: El desafío siempre renovado de hacer sitio a los que llegan.

Eje temático: Complementariedad con la virtualidad

Materia / Comisión de referencia: Área de Formación Docente y Producción Educativa e Introducción a la Matemática

Pacheco, Verónica ; Delmonte, Laura ; Stanecka, Nancy ; Caminos, Ana Belén
veropacheco@gmail.com ; marialauradelmonte@gmail.com ; nstanec@gmail.com ;
anabelencaminos@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A fin de relatar la experiencia, decidimos comenzar retomando el título del trabajo por considerar que el Ciclo de Nivelación (CN) en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) tiene características que lo diferencian de otros momentos del trayecto y ello constituye un desafío que se renueva cada año: ofrecer los medios a los/las nuevos/as estudiantes para que se sientan partícipes activos de la FCE.

Para el pedagogo Philippe Meirieu la finalidad de las instituciones educativas es hacer que aquél que llega sea acompañado e introducido en el conocimiento por quienes le han precedido. Para quienes trabajamos en la propuesta del CN, "hacer sitio al que llega", desde la perspectiva de Meirieu, implica crear y ofrecer un abanico de caminos posibles para ingresar a la vida universitaria y especialmente a la facultad que han elegido. Dicha propuesta intenta, en el contexto de masividad, generar ideas y buscar los medios para no imponer un único modo de estudio imaginando un estudiante modelo; ya que se considera que uno de los principales desafíos es pensar en aulas heterogéneas, en estudiantes diversos respecto a los planos culturales, sociales, económicos y políticos. En ese sentido, el autor remarca una diferencia sustancial al momento de imaginar la recepción de los/las alumno/as haciendo hincapié en la necesidad de introducirlo y no moldearlo, ayudarlo y no fabricarlo.

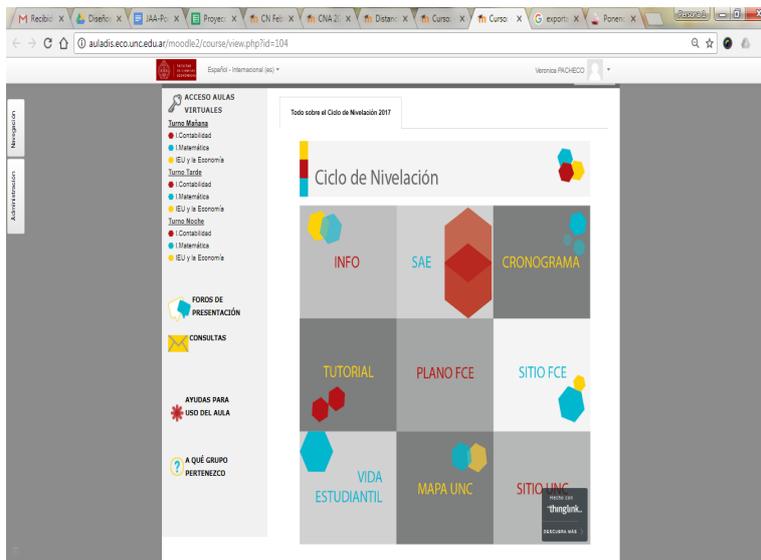
Teniendo en cuenta dicha heterogeneidad, el entorno virtual, los materiales y recursos digitales se piensan, en la medida de lo posible, como un modo de acompañar los múltiples recorridos que los/las estudiantes necesitan realizar para aprender las distintas asignaturas y empezar a sentirse parte de esta facultad. En este sentido, se intentan abrazar las diferentes trayectorias recuperando saberes previos, activando conocimientos que se pensaban olvidados o no se alcanzaron a aprender en la escuela secundaria. A su vez, las materias del CN significan una instancia para hacer explícito los fundamentos que sostienen estas disciplinas, base de las carreras que ofrece la facultad.

La complejidad de este Ciclo en cuanto a la cantidad de alumnos y docentes, la heterogeneidad de los grupos, la necesidad de revisión de un amplio temario, multiplicidad de parciales y tiempo escaso; han motivado cambios a lo largo del tiempo. Así, fueron surgiendo diferentes estrategias y modos de cursado: las tres materias en simultáneo, el llamado sistema modular, presencial, a distancia, semipresencial. Se han puesto en juego un gran número de variantes para que aquellos/as que ingresan a nuestra facultad tengan su espacio y así lograr que la transición desde el nivel medio a la universidad sea contenedora y lo más enriquecedora posible.

Las estrategias de enseñanza se han ido reformulando en el tiempo. Desde el año 2014 se decidió la implementación de una nueva forma de enseñar y aprender con TIC en el CN. Esto significó, en primer lugar, la creación de aulas virtuales en plataforma moodle y un portal de acceso único que invita a los estudiantes a ingresar a la vida universitaria accediendo a información y recomendaciones para el cursado.

El portal de acceso mencionado fue construido teniendo en cuenta algunos de los saberes que son necesarios adquirir para desempeñarse como estudiantes en la facultad. Desde cuestiones vinculadas al reconocimiento del espacio físico (ciudad universitaria y sus posibles recorridos, edificio de la facultad, sus aulas, lugares de atención de alumnos, centro de es-

tudiantes, etc.) como el virtual (acceso al entorno digital, información en la página web de la facultad, etc); la organización de la propuesta y del tiempo (programas, cronogramas, etc.); hasta la modalidad de trabajo de las cátedras y sus responsables (coordinador, equipos docentes), entre otros aspectos. La idea fue crear un entorno que reuniera información, ayudas y apertura a posibles comunicaciones y encuentros entre docentes-alumnos/as y alumnos/as entre sí.



Desde este portal se puede acceder a cada una de las aulas de las materias, donde se ofrece al estudiante una serie de recursos educativos: videos de presentación de los programas de cátedra, autoevaluaciones, actividades grupales e individuales, videos que explican temas complejos, resúmenes, foros de debate, entre otros.

Vale mencionar que al momento de crear las aulas virtuales de las materias, se tomó la decisión de respetar una estructura común para la ubicación y organización de los materiales y diferentes espacios de comunicación. De ese modo, se buscaba introducir al estudiante en una lógica de navegación que presenta un diseño didáctico específico y a la vez abierto a las necesidades y particularidades de cada cátedra.



The screenshot shows a digital learning platform interface. At the top, it displays 'Ciclo de Nivelación' and 'Introducción a los Estudios Universitarios y a la Economía'. Below this, there are navigation tabs for 'Presentación', 'Materiales y Recursos', and 'Actividades'. The 'Materiales y Recursos' section is active, showing a list of resources under the heading 'MATERIALES Y RECURSOS'. This includes 'Material multimedia' with a list of units (Unidad 1: Contabilidad, conceptos básicos; Unidad 2: Estructura y Variaciones del Patrimonio; Unidad 4: El Método de la Partida Doble; Unidad 5: Documentos Comerciales) and 'Integración: casos resueltos' with two integrated activities (Unidades 1-4 and 5-10, both 'Resuelta'). On the left side, there is a section for 'Autoevaluación' with a list of chapters from 1 to 7, each with a checkmark icon.

Los estudiantes cuentan además con materiales impresos específicos para cada asignatura, donde se desarrollan los contenidos, con explicaciones que integran ejemplos, casos, problemas, ejercicios, entre otros.



A continuación nos detendremos en el relato de la experiencia de Introducción a la Matemática, una de las materias del Ciclo de Nivelación, a cargo de la docente responsable. Luego, presentaremos los resultados generales del seguimiento que se realiza en cada dictado para pensar en los desafíos que tendremos para el próximo año.

Introducción a la Matemática

En los últimos años, a las tutorías habituales basadas en el material de estudio escrito se sumó la utilización del aula virtual como apoyo a la enseñanza.

Si bien reconocemos el papel protagónico de las plataformas y recursos digitales como camino para generar ambientes de aprendizaje, este cambio en el ciclo nos generaba dudas. En un principio surgieron distintos interrogantes, entre ellos: ¿En qué medida responderían los alumnos a la propuesta? ¿Estamos los docentes preparados para ser mediadores entre los alumnos y los contenidos del aula? ¿Cómo incorporar esta poderosa herramienta para que realmente sea provechosa?

Por otro lado, es importante tener presente que acompañar a los estudiantes para que ingresen a la facultad con una base común en matemática no es fácil porque nuestros ingresantes no poseen conocimientos homogéneos y el tiempo con que contamos para la revisión de los contenidos es escaso.

¿Qué hacer ante este escenario? Decidimos poner manos a la obra y generar distintas estrategias que considerábamos podían aportar al proceso de aprendizaje y con la ayuda del

Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) plasmarlas en el aula virtual.

En el proceso de elaboración hubo avances y retrocesos, pero aquí nos interesa rescatar los resultados.

En primer lugar, la participación de los estudiantes fue superior a lo esperado. Un aspecto clave para ello fue exigir "al menos una participación en el aula virtual" como requisito para la promoción de la asignatura. Por otro lado, "las asociaciones de los grupos estudiantiles" también brindaron otras formas de contacto, en este caso se vislumbraba en las encuestas realizadas a los estudiantes que, si bien valoraban de manera destacada el apoyo recibido por los pares a través de las redes sociales, su participación en las mismas no les daba seguridad y que era en cierta forma preferible la respuesta ofrecida de manera formal a través del aula virtual por parte de un docente. Eso nos demostró que hay una demanda de "respuestas oficiales" y trabajando adecuadamente se puede lograr que los/las alumnos/as se apropien de este nuevo espacio para informarse o consultar sobre distintos aspectos, trabajar en la construcción de saberes que posibiliten la constitución de un vínculo pedagógico fuerte.

En segundo lugar, con respecto a la pregunta sobre la preparación de los docentes como mediadores entre los/las estudiantes y el entorno virtual, debemos tener presente que algunos tutores fueron más permeables que otros a la propuesta, lo cual es natural pero creemos que poco a poco se podrá ir mejorando. Se abrieron 10 aulas virtuales con alrededor de 300 alumnos cada una (algunos docentes tenía 2 aulas a cargo). Muchos de los/las profesores/as involucrados en el ciclo han comenzado a transitar el camino hacia un nuevo rol, donde se considera al estudiante como sujeto activo de aprendizaje. En relación a ese nuevo desafío, es necesario destacar que FyPE colaboró con la capacitación y acompañamiento a docentes, resultando ser un importante apoyo en esta tarea.

La tercer pregunta que nos hicimos en el momento de cambios del CN tenía que ver con el provecho que podía tener la incorporación de TIC. Para responder a este interrogante es necesario destacar la valorización que los estudiantes hicieron de los recursos.

A continuación se analizan cada uno de ellos.

Autoevaluaciones: para cada unidad se presentaron preguntas de selección múltiple con retroalimentación inmediata. Este fue el recurso más valorado por los estudiantes porque les permitía repasar los temas de la unidad y al mismo tiempo reconocer el grado de apropiación de contenidos.

Resúmenes: también para cada unidad se cargó un PPT con un resumen con los conceptos destacados. Una estudiante comentan al respecto: "lo que me sirvió a mí son los resúmenes que están en el aula porque era como un adicional, yo los imprimía antes de la clase e iba agregando lo que decía el profe".

Videos educativos: no se trata de producciones propias, estos videos han sido seleccionadas de internet, allí se desarrolla la parte de un tema o ejercicio de cierta complejidad. Si bien fueron valorados positivamente un alumno expresó: "En mi opinión estaría bueno que sean los mismos profes que nos dan la cátedra quienes hagan los videos explicativos". Lo que da un nuevo elemento a tener presente para pensar el próximo Ciclo.

Foros: es una forma de participación poco aprovechada por los alumnos, y que tampoco fue tan incentivada por los docentes.

Actividades grupales: Con el fin de que los/las estudiantes pudieran conocerse y trabajar y aprender colaborativamente se plantearon dos actividades comunes a todos los grupos que se debían realizar y ser enviadas en forma previa a cada parcial, a través de la misma aula virtual.

Los correspondientes grupos eran conformados desde el aula por orden alfabético de los apellidos, lo cual hizo muy complicado el contacto personal de los involucrados en cada grupo (si bien hubo grupos que pudieron constituirse efectivamente, estos fueron los menos). Estas actividades y modalidad de agrupamiento, significó un gran esfuerzo para los/las alumnos/as y una sobrecarga para los las docentes debido a la escasez de tiempo y la masividad. Sin embargo de toda experiencia se puede extraer algo positivo. En este caso puntual, el retomar la actividad previa a parcial sirvió de disparador de la clase de repaso para trabajar sobre los errores que los estudiantes cometieron al desarrollar las mismas.

Sólo a los efectos de comparar algunos datos numéricos de Introducción a la Matemática,

en la siguiente tabla podemos observar una leve mejoría con respecto al año anterior.

| | 2016 | 2017 |
|---|-------|-------|
| Alumnos regulares | 19.8% | 22.9% |
| Alumnos promocionados | 22.3% | 23.6% |
| Alumnos libres con participación | 57.9% | 53.5% |

Ampliando ahora la mirada, a todo el CN presentamos algunos resultados que son fruto del seguimiento que realizamos como equipo de trabajo respecto a las mediaciones docentes así como los distintos materiales y recursos que se producen para enseñar y mejorar las comprensiones de los estudiantes.

Mediación docente en la virtualidad: las miradas de los/las estudiantes

En el focus group realizado con estudiantes, surgen distintas opiniones de acuerdo a las oportunidades diversas con las que se encontraron. Por un lado, valoran el trabajo de los profesores que se apropian del aula virtual como un espacio de enseñanza: "Ella es muy buena profe, nos explica bien y además sube al aula materiales, nos manda mail en el aula virtual, nos dice que escribamos en los foros si tenemos dudas, los horarios de los parciales, cambios que se hacen en el material. Había ejercicios que estaban mal, entonces ella los publicaba en el aula bien hechos.

La verdad que también pasa por los profes creo yo, aparte de que nosotros le pongamos empeño en entrar al aula virtual que ellos también...)"

Por el otro, realizan sugerencias que vale la pena rescatar en relación a la dinámica del aula virtual y las clases teóricas, solicitan una mayor integración entre "clases y aula virtual". En algunas conversaciones se pone en evidencia la demanda de involucramiento y/o participación del profesor a cargo de las clases en los espacios virtuales: "no me respondieron a la consulta del foro", "no suben al aula información importante que dan en las clases".

Si bien existen **otras redes** por fuera del aula, continúan valorando al docente como la voz autorizada para explicar los contenidos. Varios/as alumnos/as resaltan el acompañamiento del Centro de Estudiantes a través del grupo de whatsapp. Comentan que en dicho espacio los compañeros y referentes del centro los ayudan a resolver dudas sobre la resolución de ejercicios, sobre el contenido teórico y cuestiones vinculadas a la organización general del ciclo. Sin embargo otros/as estudiantes comentaron que quizás sería más ordenado que este acompañamiento sea a través de un foro en el aula u otro espacio "más ordenado" porque aducen que en el grupo de whatsapp "hay muchas intervenciones y a veces se pierden las respuestas o no siempre están bien las resoluciones que proponen", recomiendan también que en estos espacios algún profesor, en determinada franja horaria, responda a sus dudas. Algunos estudiantes manifiestan que no se sienten seguros cuando las explicaciones provienen del C.E. o de compañeros ya que circulan explicaciones erróneas o contrarias a las planteadas por el profesor: "hay muchos grupos (de Whatsapp), por un lado está bueno porque te ayudan mucho pero a veces te confunden más porque explican diferente que los profes, aparte por ahí te contesta el mismo compañero y capaz que te contesta mal porque está como al mismo nivel que vos. Estaría bueno que luego de todas las preguntas una sola persona, a una hora determinada, responda a todas las consultas, pero que conteste bien, tendría que ser un profesor" coinciden tres compañeras en uno de los grupos focales.

Autoevaluaciones en las propuestas de enseñanza: ¿Qué dicen los docentes y el equipo de trabajo?

Plantean que a partir de los cuestionarios se pueden observar los resultados, hacer un mejor seguimiento y trabajar sobre aquellos contenidos que presentan mayor dificultad para los estudiantes. También logran revisar su propuesta de evaluación general y abordar en sus clases

los temas de difícil comprensión.

¿Qué dicen los/las estudiantes?

Tal como se describió en Introducción a la Matemática, les permite reconocer cómo se van preparando para el parcial, incluso valoran que las preguntas sean similares a los ejercicios que están en las autoevaluaciones.

“Me paso que antes del primer parcial pensaba que entendía todo y me fue re mal en matemática, y para el segundo parcial también pensé que entendía pero hice las autoevaluaciones y ahí me decía el error que tenía y volví a estudiar. Creo que ahora me fue bien en el segundo parcial”.

“Las autoevaluaciones están buenas porque si te va mal te ayudan a reforzar o entender porque te dice dónde te equivocaste, si está mal te justifica cuál es la correcta y por qué... son cosas que por ahí los profes no llegan a explicar por el tiempo que hay”.

Los/las alumnos/as sugirieron que cuando la respuesta es “incorrecta”, sería de mucha ayuda recibir más información en la retroalimentación, es decir, ofrecer más pistas (o desarrollo de una explicación) para conocer la respuesta correcta, el “porqué” del error y la manera correcta de resolverlo.

Producciones audiovisuales bajo la lupa de los/las alumnos/as

En relación a los videos, realizan una observación interesante y desafiante a la vez sobre las producciones seleccionadas de internet para explicar contenidos y temas complejos: “los videos en general nos funcionaron bien, pero no son hechos por los profes sino por otras personas, entonces a veces no explican de la misma forma pero sí nos sirve, porque logramos entender en matemática y también en economía. Pero en contabilidad, por ejemplo, el video seleccionado no me sirvió mucho porque me explicó la registración entera del diario y ahí nomás pasó al balance. Y yo digo... ¿y esa fuente de dónde se sacó? Me costó mucho porque no explica por qué se usa la cuenta caja, por qué se debita... no explica paso por paso. (...) En mi opinión estaría bueno que sean los mismos profes que nos dan la cátedra quienes hagan los videos explicativos”.

Siguen los desafíos

Desde las investigaciones actuales acerca del uso de entornos virtuales en la enseñanza (EVA) se realizan algunas críticas vinculadas a que muchas de estas propuestas ponen en juego las funcionalidades del entorno más conservadoras y descontextualizadas, donde se dan prácticas unidireccionales que se centran en el docente y contenido y no aprovechan la potencialidad de las tecnologías digitales para desafiar las posibilidades de los EVA, desarrollando entornos que consideren las teorías constructivistas del aprendizaje y se fundamenten en modelos pedagógicos actuales. (Andreoli, 2013)

Pero también se reconocen prácticas disruptivas en ciertas propuestas que buscan apropiarse e integrar otros servicios web 2.0 favoreciendo también modelos menos centralizados que propicien la autonomía, el aprender a aprender y es este sentido en el que pretendemos trabajar. Tal como plantea Lion, **el desafío está en pasar del entorno virtual a la comunidad**. La metáfora de Panal cognitivo propuesta por la autora nos permite repensar los EVA en el Ciclo de Nivelación:

“El panal es una estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, y que permiten acoplar miel y polen (...) requiere de un esfuerzo múltiple y común y por eso como metáfora nos permite reflexionar en torno a los procesos de cognición que pueden darse a través y con las redes”.

“El panal da cuenta de una forma de construcción organizada pero el orden proviene de un desorden en el que se multiplican vuelos de diferente índole”.

(Lion, 2012: 36 y 37)

En cuanto a **la producción de materiales**, hoy estamos avanzando en la elaboración y actualización en las distintas asignaturas y consideramos necesario, tal como plantea Soletic (2016) que pasen de ser “medios maestros” a constituirse en constructores de comunidad y diálogo, convertirse en instrumentos principales de la mediación, de las interacciones. Cómo combinar diferentes formatos, cuáles serán las conexiones surgidas entre las producciones que se realicen, qué actividades para comprensión se propondrán, cómo se habilitarán diferentes itinerarios y puertas de entrada al conocimiento, cuáles son los intereses de los/las estudiantes, qué interac-

tividad favorecen las herramientas y aplicaciones que las contienen, entre otras, son las preguntas que orientarán la tarea.

La inclusión y el derecho a la educación, la utopía que nos permite seguir caminando

El concepto de inclusión y la idea de educación como un derecho atraviesan las decisiones que se van tomando en el Ciclo de Nivelación para acompañar las trayectorias escolares de los/las estudiantes.

En este sentido, se entiende que es responsabilidad y compromiso de la institución y quienes allí trabajamos, la de hacer lugar, hacer sitio a los/las que llegan y dedicarnos intensamente para alojarlos/as, acompañarlos/as y eliminar aquellos obstáculos que les dificultan el camino, el ingreso a esta facultad.

Para avanzar en este recorrido, en los espacios de trabajo conjunto con coordinadores y docentes del CN se trata de problematizar la enseñanza, pensarla de una manera compleja, como una "aventura educativa" que pasa por distintas etapas: "obstinación en esmerarse, cólera ante la resistencia del otro, apasionamiento cuando las cosas empiezan a desbloquearse, desaliento cuando se descubre que no se ha conseguido nada, tristeza por el propio destino, entusiasmo cuando se expone el proyecto, inquietud de no estar a la altura de la tarea, serenidad al reemprender el trabajo y éxtasis cuando el otro colma nuestros deseos". Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein Educador Barcelona: Ed. Laertes

REFERENCIAS

- Andreoli, S. (2013) "Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia: Evolución, contexto histórico y debates actuales". En Módulo 1 Ambientes Personalizados de Aprendizaje (PLE) en educación. CITEP. Bs. As.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Lion, C. (2012). "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En Narodowski, M. y Scialabba, A. (Comp.) ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein Educador Barcelona: Ed. Laertes
- Soletic, A. (2016) Remixar, ensamblar, conectar: ¿dónde está el autor? Seminario XI: Entornos y Materiales Digitales en la Educación Contemporánea: Enfoques, Dilemas y Perspectivas 2016. Maestría en Tecnología Educativa. UBA.