



***Universidad de Ciencias Empresariales y
Sociales***

Especialización en Docencia Universitaria

TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

**El aprendizaje significativo y autónomo como
fundamento de la enseñanza universitaria:**

¿Cómo mejorar la calidad de las prácticas docentes?

ALUMNA: Lic. Betina Panick (Matric.501447)

TUTORA: DRA. María Marta Kagel

ÍNDICE

I. Introducción	4
II. Planteo del problema	7
2.1 El problema a investigar	
2.2 Objetivos	
2.2.1 Objetivos generales	
2.2.2 Objetivos específicos	
2.3 Justificación de la Propuesta	
III. Marco teórico	13
3.1 El Aprendizaje significativo	
3.1.1 Conceptos clave del constructo	
3.1.2 Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento	
3.1.3 La teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel	
3.1.4 Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo	
3.2 La calidad de las prácticas educativas	
3.2.1 Responsabilidades en relación a la calidad	
3.2.2 Competencias generales y específicas para una docencia de calidad	
3.2.2.1 La organización de las situaciones de aprendizaje	
3.2.2.2 La gestión de la progresión de aprendizajes	
IV. Metodología	37
4.1 Propuestas de intervención	
4.2 Estrategias didácticas	
4.3 Cuadro integrador de las propuestas de intervención	
V. Conclusiones finales	46
VI. Bibliografía	52
Anexo I	55

“Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de la instrucción”

Edgar Faure , “Aprender a ser. La educación del futuro”

I- INTRODUCCIÓN

A fines de la década del 60, tras la recuperación económica producida desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, los países desarrollados comenzaron a implementar políticas educativas tendientes a favorecer alternativas no universitarias dentro del nivel superior.

Según Fanelli,A. y Trombetta,A., "son numerosos los factores que llevaron a gobiernos de distintos países a formular estas medidas de política educativa. En primer lugar un crecimiento demográfico continuo y una escolarización obligatoria más extensa -por lo general hasta cumplir los 2 a 3 primeros años de la escuela media-, con la consecuente expansión del segmento de aspirantes a continuar sus estudios superiores". (Fanelli,A.,Trombetta,A.,1996)¹

En segundo lugar la denominada teoría del "capital humano", puso en primer plano el papel del conocimiento. Esta tesis sostiene que el capital humano derivado de la educación es una inversión que genera retornos privados a los graduados en la forma de mayores posibilidades en el mercado de trabajo y retornos sociales a la comunidad por las externalidades que produce. Desde este punto de vista, el saber pasó a ser considerado un elemento central para determinar la capacidad competitiva de las naciones. En función de esto, las políticas educativas y particularmente las de educación superior tendieron a lograr fórmulas de acercamiento entre los establecimientos de enseñanza y los centros productivos: la transferencia de nuevas tecnologías y la formación de recursos humanos demandados por el mercado laboral fueron los principales objetivos perseguidos por dicho acercamiento.

Un tercer aspecto que incidió en la valorización de las nuevas instituciones y carreras de educación superior fue la pronunciada disminución

¹ Fanelli, A.M.; Trombetta, A.M. (1996), "Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior", Buenos Aires: Serie Estudios y Propuestas.

del sector público como empleador principal. Esto destacó el papel de las empresas privadas en la generación de los puestos de trabajo que ocuparían los profesionales egresados de la educación superior. Este aspecto potenció la interacción entre el sistema educativo y el sector productivo y determinó en gran medida la aparición de un nuevo sistema institucional, paralelo al de las universidades tradicionales con una oferta curricular de carácter práctico en profesiones ligadas a la industria y al comercio (Fanelli,A y Trombetta,A.,op.cit.).

En este contexto, la problemática a analizar en el presente trabajo se desarrolla en una institución terciaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorporada a la enseñanza oficial y perteneciente a una universidad privada. Se trata de una institución educativa con más de 55 años de permanencia en el medio de la educación superior, que cuenta en la actualidad con una matrícula de casi 4200 alumnos, distribuidos en 16 carreras orientadas fundamentalmente a las áreas de negocios , comunicación y diseño. La Tecnicatura en Dirección y Administración de Empresas, es una de las carreras troncales de la institución. El plan de estudios que se está aplicando actualmente fue actualizado en el año 2011 y consta de 29 materias cuatrimestrales y 3 prácticas profesionalizantes. La duración de la carrera es de tres años, al cabo de los cuales los alumnos obtienen un título oficial de técnico superior que permite si lo desean, articular sus estudios con la universidad y completar una Licenciatura en Administración de Empresas aprobando 17 materias más en la universidad.

El eje de análisis se centrará en la problemática observada en una asignatura del último cuatrimestre de la carrera denominada Plan Estratégico de Negocios (P.E.N.), que corresponde al Área Curricular de la Formación Específica. Esta asignatura tiene un carácter diferenciado en el plan de estudios ya que para su aprobación los alumnos deben desarrollar y presentar un "Proyecto Integrador Final" que bajo el nombre "La empresa: gestión

estratégica, táctica y operativa”, constituye la tercera y última “Práctica profesionalizante” cuyo objetivo es generar un ámbito donde los alumnos integren los saberes adquiridos durante su carrera, articulando la teoría con la práctica a través de la elaboración del plan de negocios de una empresa creada y desarrollada por ellos mismos desde su inicio, analizando su factibilidad y sus riesgos. El proyecto se desarrolla con un formato de trabajo práctico grupal donde los alumnos deben integrar los contenidos aprendidos en los años anteriores en distintas áreas curriculares, culminando con una presentación ante un público compuesto por alumnos, docentes y directivos de la institución que participan de un juego de rol, donde los alumnos exponen su proyecto con el propósito de conseguir en el público inversores dispuestos a invertir en el start up de su emprendimiento. Para esto deben defender el proyecto mediante la utilización de herramientas de análisis económico financiero que les permitan demostrar su factibilidad económica y sus posibilidades de desarrollo comercial en base a un análisis de las variables de mercado.

En este sentido, llamó la atención el registro durante dos cuatrimestres consecutivos de una alta deserción durante el cursado de la materia, donde más de la mitad de los alumnos que comenzaban a cursarla no lograban llegar a la presentación del trabajo final, abandonando antes de llegar a finalizar el ciclo.

Tomando como punto de partida esta observación, el presente trabajo investigará las posibles causas de esta deserción desarrollando una propuesta pedagógica que apunte a superar estas dificultades.

II- PLANTEO DEL PROBLEMA

2.1 El problema a investigar

La elección de la asignatura "Plan Estratégico de Negocios" como eje de análisis, se basó en la observación de que más de la mitad de los alumnos que comenzaban a cursarla no lograban llegar a la presentación del trabajo final, abandonando antes de llegar a finalizar el cuatrimestre. Esta deserción de casi el 50% de los alumnos resultaba aún más significativa por registrarse en el último cuatrimestre de la carrera, donde la deserción es un comportamiento poco observado al tratarse de alumnos que se encuentran enfocados a finalizar esta etapa de sus estudios.

Con el fin de realizar una primera aproximación a la problemática planteada, se realizó una reunión con los docentes titulares de la materia para investigar las causas a las que podría atribuirse la alta deserción registrada en la materia. En primera instancia se analizó la dinámica de las clases, indagando sobre qué dificultades aparecían y qué estrategias se estaban instrumentando para su solución. También se analizaron las estrategias utilizadas para trabajar con los alumnos que presentaban más dificultad y cuáles eran de modo general los criterios y formas de evaluación utilizados en la asignatura. A continuación se abrió un espacio de discusión con los docentes para analizar qué es lo que podría estar generando la dificultad en los alumnos que abandonaban la cursada. Los titulares de cátedra coincidieron en general en sus impresiones, que se enfocaron en principio en la dificultad de los alumnos para integrar los saberes previos aprendidos durante su formación, de modo de estar en condiciones de aplicarlos en forma práctica a la elaboración de un plan estratégico de un proyecto propio.

Para investigar las posibles causas que podrían haber llevado a esta situación, se comenzó por analizar la dinámica de las clases. La estrategia didáctica utilizada se encuadraba en un formato de tutoría donde el docente interactuaba con cada grupo en función de sus avances, sin que exista un

organizador previo que prepare y ordene al alumno, predisponiéndolo a seguir un orden y ubicarse en el contexto de un proceso ordenado y con plazos que debería ir cumpliendo para llegar a buen fin. Se observó que los alumnos iniciaban el proceso enfocados de lleno al propósito de encontrar un producto que presentara algún carácter original o innovativo, invirtiendo en esto un tiempo y dedicación no acotados, sin poner en juego hasta el final las herramientas económico financieras necesarias para realizar un análisis de factibilidad que permita fundamentar la propuesta. Esto permitió identificar un primer eje conceptual para trabajar, orientado a las estrategias didácticas necesarias para promover en los alumnos la organización y planificación de la tarea, sabiendo además en relación a qué y para qué van necesitar recurrir a saberes previos para el desarrollo de su proyecto.

Continuando con el análisis de las causas que subyacen al problema, se observó que los alumnos que presentaban más dificultades para integrar saberes previos y alcanzar los standares requeridos para la presentación del proyecto, no habían seguido un orden en la cursada respecto de algunas materias clave. Esta observación permitió identificar otro eje a trabajar, esta vez en el área del diseño curricular, señalando la necesidad de realizar una revisión de correlatividades de la carrera para su redefinición. También dentro del campo de la problemática curricular, se observó la necesidad de mejorar la articulación de teoría y práctica, en materias cuantitativas, de modo que a los alumnos les resulte más accesible plantear escenarios y a partir de ahí aplicar las herramientas a situaciones reales o simuladas para analizar su factibilidad.

Por último, al revisar los criterios y formas de evaluación utilizados, se observó que los alumnos que llegaban al segundo parcial sin tener el proyecto completamente resuelto, consideraban perdido todo el proceso, abandonando la materia, sin estar contemplada por parte del docente la posibilidad de que el proceso se prolongara hasta la fecha de recuperatorio, donde los alumnos podrían presentar el trabajo grupal escrito terminado con

las correcciones , y acceder a una presentación oral para su defensa durante las fechas de final. En este sentido, el tercer eje de análisis analizará en qué medida la temática de la evaluación formativa puede llegar a favorecer la disminución de la deserción, priorizando un enfoque de proceso de aprendizaje, más que la evaluación de un producto final reflejado en una presentación o un informe.

En resumen, en función del análisis desarrollado, las posibles causas que podrían estar dando origen al problema de estudio son:

1. Falta generar por parte del docente una herramienta o recurso didáctico para preparar y alertar al alumno sobre la necesidad de saberes previos en relación a qué y cómo va a aprender, anticipando objetivos e intenciones de enseñanza, condiciones de la materia y modalidad de evaluación.

2. No hay suficientes restricciones en el plan de estudios que actúen como un organizador del orden de la cursada en función de un aprendizaje significativo.

3. Falta transformar la dinámica áulica de un formato de tutorías a una interacción donde se favorezca el trabajo colaborativo, significativo y autónomo.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivos generales

1. Analizar las causas que motivan la deserción de los alumnos en la asignatura Plan Estratégico de Negocios.

2. Fundamentar la importancia que tiene el aprendizaje significativo como fundamento de la enseñanza universitaria.

3. Elaborar un plan de mejora de la calidad de las prácticas docentes dirigido a solucionar las causas de la deserción observada en la asignatura Plan Estratégico de Negocios.

2.2.2 Objetivos específicos

Para investigar las posibles causas de la deserción en la asignatura Plan Estratégico de Negocios se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

- Revisar las correlatividades presentes en el plan de estudios e incorporación de restricciones en los casos en que esto resulte necesario para favorecer el orden progresivo de los aprendizajes.
- Analizar los contenidos de los programas, redefiniendo los contenidos mínimos y los objetivos para optimizar la articulación horizontal y vertical.

Para el desarrollo de un plan de mejora de las prácticas docentes se abordarán los siguientes objetivos específicos:

- Optimizar las estrategias metodológicas de la asignatura mediante el desarrollo de “organizadores previos” por parte del docente, que faciliten al alumno un orden y una planificación de los aprendizajes.
- Favorecer la dinámica áulica para promover el intercambio de ideas y conocimientos entre los alumnos fomentando el pensamiento creativo y el análisis crítico de las situaciones presentadas.
- Orientar a los alumnos para que adquieran una metodología que les facilite el establecimiento de relaciones conceptuales entre los contenidos aprendidos en las diferentes asignaturas de la carrera.
- Optimizar la articulación de la teoría con la práctica fomentando en todas las asignaturas el desarrollo de trabajos prácticos orientados a la aplicación de los conocimientos teóricos a la resolución de situaciones problemáticas.
- Diseñar una metodología de entregas sistemáticas de feedback que permitan al alumno visualizar con claridad sus dificultades y errores y lo

orienten para mejorar sus resultados y ordenar la progresión de sus aprendizajes.

2.4 Justificación de la Propuesta

La problemática de estudio apunta a la investigación de las causas que llevaron a la observación de una alta tasa de deserción en la asignatura Plan Estratégico de Negocios que corresponde al último cuatrimestre de la carrera de Dirección y Administración de Empresas. Se trata de una materia que tiene como objetivo el desarrollo de un "Proyecto final" donde los alumnos deben integrar los saberes adquiridos durante su carrera articulando la teoría con la práctica a través de la elaboración de un plan de negocios de una empresa creada y desarrollada por ellos mismos.

La observación de que más de la mitad de los alumnos que comenzaban a cursarla no lograban llegar a la presentación del trabajo final, nos llevó a preguntarnos si este registro podría estar actuando como un llamado de atención, no sólo de la necesidad de revisar las prácticas y recursos utilizados dentro de la materia, sino más bien, si estaría actuando como un analizador de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, señalando algunos puntos de debilidad en el andamiaje cognitivo con que los alumnos llegan al final de esta etapa de su formación. Esta problemática observada, dio lugar a numerosos cuestionamientos sobre qué pudo haber faltado o no haber sido suficiente en el transcurso de su formación para que estos alumnos no dispongan, llegado este punto, del anclaje necesario para un aprendizaje significativo, de un modo que les permita integrar los conocimientos aprendidos y aplicarlos a nuevos contextos, como el desarrollo del proyecto que deben llevar a cabo para cumplir el requerimiento de aprobación de esta asignatura.

Por tal motivo, el presente trabajo abordará esta problemática con el propósito de analizar cómo se va produciendo en los alumnos la apropiación

de los conocimientos en forma significativa a lo largo de toda su formación, e intentar identificar los obstáculos que impiden que el proceso opere de modo tal que puedan encontrarse al fin de su carrera en condiciones de desarrollar con éxito un trabajo final de integración con el cual concluyen sus estudios. La expectativa es que al trabajar con los obstáculos encontrados no sólo se conseguirá disminuir la deserción observada en esta materia sino que indudablemente se conseguirá promover una mejora general en la calidad y efectividad de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

III- MARCO TEÓRICO

3.1 El Aprendizaje significativo

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos en la educación es el de enseñar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos, preparados para utilizar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas y capaces de aprender a aprender. Sin embargo, según señala Frida Díaz Barriga (1999) en su trabajo "Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo", los planes de estudio vigentes, promueven en general aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios.

En la actualidad, los enfoques cognitivos y constructivistas representan una importante contribución para comprender la naturaleza y función de estos valiosos procedimientos comprendidos en el aprendizaje significativo, cuya meta principal es conseguir que los alumnos aprendan de una manera estratégica y autónoma. (Díaz Barriga, F., 1999)².

Desde esta perspectiva, se realizará una aproximación a la problemática del aprendizaje significativo abordando en primer lugar el significado del constructo y analizando el sentido y aplicabilidad de la "Teoría de la asimilación cognoscitiva" para el logro de un aprendizaje eficaz y satisfactorio. Dentro de este campo, la contribución principal de Ausubel ha sido el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo, que representa un marco teórico que pretende explicar los mecanismos que se ponen en juego para la adquisición y retención de conocimientos en un proceso de aprendizaje. La teoría aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que intervienen en la adquisición, la asimilación y la retención de contenidos por parte de los alumnos, haciendo énfasis en el papel que juegan

² Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista", México: Mc Graw Hill.

los conocimientos previos en la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, en el epígrafe a las ediciones de 1968 y 1978 de su obra "Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo", Ausubel planteaba: *«Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: El factor particular que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese en consecuencia»*. (Ausubel,D.P., 1968)³

De este modo, partiendo de la crítica a la aplicación mecánica en el aula de los aprendizajes repetitivos o memorísticos, Ausubel desarrolló su "Teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula", en un intento de explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, de modo tal que permitiera dar cuenta de formas más efectivas de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social a los contenidos transferidos (Ausubel, 1978)⁴.

3.1.1 Conceptos clave del constructo

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo contenido o conocimiento con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (Ausubel,D.P.,1976)⁵.

La presencia de conceptos claros y disponibles en la mente del aprendiz es lo que le da significado a este constructo, donde los nuevos contenidos adquieren un nuevo significado para el sujeto, produciéndose una

³ Ausubel,D.P.(1968), "Educational psychology: a cognitive view", Nueva York: Ed. Holt.

⁴ Ausubel, D. P., JD Y. Hanesian, Novak, and Hanesian JD. (1978), "Educational psychology: A cognitive View", New York: Holt, Rinehart and Winston. Reprinted (1986). New York:Ed. Holt, Rinehart and Winston.

transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino también es su producto. La atribución de significados que surge con la nueva información es el resultado de la interacción entre los subsumidores o anclajes más potentes que a su vez servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo deben darse dos condiciones fundamentales: una predisposición del aprendiz para aprender de manera significativa y la utilización de material didáctico que sea potencialmente significativo. Esto requiere por un lado que el material tenga significado lógico, es decir que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende y sobretodo que existan ideas de anclaje o "subsumidores" adecuados en el sujeto que permitan la relación con el material nuevo que se presenta. Por otra parte según Ausubel (2002)⁶, aprender significativamente o no forma parte del ámbito de decisión del sujeto, si se cuenta con los subsumidores relevantes y con un material que reúna los requisitos de significatividad lógica. Novak⁷ (1998) en su "Teoría de la Educación" le da un carácter humanista a esta afirmación, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a su teoría "Cualquier evento educativo es una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el enseñante".(Novak,op.cit.). La negociación, la responsabilidad y el intercambio de significados se constituyen así en ejes para la producción de aprendizaje significativo, donde no debemos dejar de tener en cuenta las motivaciones, inquietudes e intereses del aprendiz, quien deberá tener una actitud de predisposición a realizar un proceso crítico de aprendizaje,

⁶ Ausubel,D.P. (2002), " Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva", Barcelona: Ed. Paidós.

⁷ Novak.J.D. (1998), " Learning, creating and using knowledge", New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

cuestionando qué es lo que se quiere aprender, porqué y para qué aprenderlo.

3.1.2 Aprendizaje por recepción y aprendizaje por Descubrimiento

Con el fin de ampliar la comprensión de la naturaleza del aprendizaje, Ausubel propuso la distinción de dos tipologías de procesos: los aprendizajes por recepción y los aprendizajes por descubrimiento. Juan García Madruga (García Madruga, J., 2003)⁸ desarrolla en su trabajo "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo", la idea según la cual los aprendizajes por descubrimiento refieren al aprendizaje significativo, por oposición a los mecánicos o repetitivos. Estas dos dimensiones permiten caracterizar distintas actividades humanas donde se pone de manifiesto el aprendizaje. De acuerdo al trabajo de Madruga, J.G. (op.cit.), en el aprendizaje por recepción el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera de ser capaz de reproducirlos cuando le sea requerido. En el aprendizaje por descubrimiento en cambio, el contenido no es ofrecido por el enseñante en una forma acabada sino que debe ser descubierto por el alumno. Este descubrimiento o reorganización del material debe ser realizado por el alumno para hacer posible su asimilación. El alumno necesita reordenar el material para adaptarlo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones o conceptos que posteriormente estará en condiciones de asimilar. El aprendizaje significativo se distingue por dos características: la primera es que su contenido pueda relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario con conocimientos previos del alumno y la segunda es que el

⁸ García Madruga, J. (2003) ,"Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo", de Coll ,C., Palacios, J. y Marchesi , A. (compiladores), En " Desarrollo psicológico y Educación. Tomo II Psicología de la Educación", Madrid: Alianza Editorial.

alumno debe adoptar una actitud favorable a tal tarea, dotando de un significado propio a los contenidos que asimila. El aprendizaje repetitivo en cambio, se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (por ejemplo pares asociados, números), cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.

Ausubel pone el acento en los aprendizajes significativos, poniendo su empeño en la eliminación del aula, siempre que sea posible, de los aprendizajes repetitivos o memorísticos, característicos de la enseñanza tradicional. El autor considera que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción, siendo este tipo de aprendizaje la metodología mediante la cual la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y su cultura (Ausubel ,Novak, Hanesian, 1978)⁹ (G.Madruga,J. y Coll,C.,2003 op.cit.).

Desde esta perspectiva, la tarea del docente consistiría en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando el aprendizaje memorístico o repetitivo. (G.Madruga,J.,Coll,C., 2003 op.cit.)

3.1.3 La teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel

El aprendizaje significativo es fundamental en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo de conocimiento.

Como ya se ha mencionado, para que éste tenga lugar es necesario que los nuevos conocimientos puedan ser relacionados de forma sustantiva y

⁹ Ausubel, D. P., JD Y. Hanesian, Novak, and Hanesian JD. (1978), "Educational psychology: A cognitive View", New York: Holt, Rinehart and Winston. Reprinted (1986). New York:Ed. Holt, Rinehart and Winston.

no arbitraria con lo que el sujeto ya conoce y que éste adopte una actitud activa para establecer estas relaciones. Las siguientes tres condiciones deben estar presentes para que esto suceda:

a. Los nuevos contenidos a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos para poder ser relacionados con las ideas relevantes que posee el sujeto

b. La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos

c. El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación.

En estas tres condiciones se pone de manifiesto el rasgo central de la teoría de Ausubel quien en este sentido afirmó que "el resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognoscitiva existente es una asimilación entre los viejos y los nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada" (Ausubel ,Novak, Hanesian, 1978 op.cit.) (G.Madruga,J. y Coll,C.,2003 op.cit.).

Ausubel postuló que la estructura cognoscitiva humana está organizada en forma jerárquica respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas. Estos conceptos previos de nivel superior son llamados inclusores y sirven de anclaje a su vez para las nuevas ideas o conceptos. En este sentido podemos afirmar que el proceso de asimilación cognoscitiva más característico y generalizado del aprendizaje significativo es el aprendizaje subordinado o subsunción que se da como consecuencia de un proceso de diferenciación progresiva, donde a partir de una estructura cognoscitiva organizada jerárquicamente, se van fortaleciendo las

posibilidades de aprendizaje significativos al aumentar la densidad de ideas relevantes en las que se pueden anclar nuevos conceptos.

Es este proceso el que explica la prevalencia del aprendizaje subsuntivo y el que hace conveniente al enseñante el presentar las ideas más generales e inclusivas al principio de la explicación cuando se va a abordar el aprendizaje de un nuevo contenido.

3.1.4 Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo

Hemos visto que la teoría de Ausubel señala el predominio del aprendizaje significativo por recepción. Esto vuelve necesario revisar las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (postinstruccionales) de un contenido curricular específico. En este sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, apuntando a la activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. Algunas estrategias preinstruccionales típicas son “los objetivos” y “los organizadores previos”.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza y cubren funciones como la detección de la información principal; la conceptualización de contenidos y el mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones y mapas conceptuales, entre otras.

Por último las estrategias postinstruccionales se presentan después del contenido a ser aprendido y permiten al alumno formar una visión sintética e integradora del material y en algunos casos permiten incluso valorar el propio

aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más conocidas son las pospreguntas intercaladas, las redes semánticas y los mapas conceptuales. (Díaz Barriga, F., 1999 op.cit.).

Por su parte, Ausubel y colaboradores (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978. op.cit.) (G. Madruga, J. y Coll, C., 2003. op.cit.) sostienen que el docente debe fomentar en el alumno formas activas de aprendizaje por recepción, promoviendo una comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos.

Algunas de estas estrategias son:

- La presentación de las ideas básicas unificadoras de una disciplina antes de la presentación de los conceptos periféricos
- La utilización de estrategias para la activación del conocimiento previo que puede servir al docente tanto para conocer lo que saben sus alumnos como para utilizar tal conocimiento como base para proponer nuevos aprendizajes.
- La utilización de definiciones claras y precisas y la explicación de las similitudes y diferencias entre conceptos relacionados
- La exigencia de los alumnos, como criterio de comprensión adecuada, de la reformulación de los conocimientos en sus propias palabras

La utilización de estas estrategias tiene como propósito facilitar una correcta comprensión y asimilación de los nuevos contenidos por parte del alumno, es decir en términos ausubelianos lograr una adecuada integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva previa del sujeto. En este sentido, una de las aplicaciones educativas más conocida de la teoría de Ausubel es la utilización de "organizadores anticipados o previos", los cuales se conciben como un material introductorio de mayor nivel de inclusividad y generalidad que el nuevo material que se va a aprender. Estos "organizadores anticipados" pretenden proporcionar un puente entre lo que el individuo ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos

conocimientos. La función es servir de anclaje para los nuevos conocimientos y pueden ser de dos tipos, de acuerdo al conocimiento que tenga el alumno de los contenidos a aprender:

1. Organizador expositivo: se emplea en aquellos casos en que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material más específico.

2. Organizador comparativo: se utiliza cuando el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar y su función es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminación entre las nuevas ideas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

En conclusión, hemos visto que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sostiene que en la comprensión del discurso se ponen de manifiesto un conjunto de procesos psicológicos que actúan coordinadamente y que tienen como resultado la construcción de una representación mental que incluye el contenido semántico, así como un modelo referencial o situacional del texto o del discurso. El proceso de comprensión del discurso se produce, por tanto, a partir de los conocimientos previos que el sujeto posee y dada la organización jerárquica de los conceptos de nivel más alto, teniendo esto una importancia fundamental en la codificación de nuevos conocimientos y en su posterior recuerdo. (G.Madruga,J. y Coll, C.,2003.op.cit.).

Por su parte J.I. Pozo, en su obra "Aprendices y maestros" (Pozo,J., 1996)¹⁰, afirma que la capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos es uno de los rasgos fundamentales de un aprendizaje eficaz y satisfactorio, señalando que la imposibilidad de transferir o generalizar los aprendizajes, es

¹⁰ Pozo, J.I. (1996), "Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje", 2ª Edición. Madrid: Alianza Editorial.

uno de los obstáculos más importantes con que se enfrentan aprendices y maestros. Los aprendices se lamentan de recibir muchos conocimientos que luego no saben aplicar y los maestros se quejan de que sus alumnos no saben utilizar los conocimientos que con tanto esfuerzo y rigor les intentan transmitir. Pero en contra de lo que muchos aprendices y maestros creen, la transferencia no es un proceso automático que se produzca de modo inevitable siempre que aprendemos algo. J.I. Pozo, explica que no todos los aprendizajes facilitan por igual la transferencia y en general, cuanto más rutinario es un aprendizaje, más rutinariamente se podrá aplicar luego lo aprendido. En otros términos, puede decirse que *“si los aprendices se entrenan solo en completar ejercicios (tareas cerradas o rutinarias para las que han aprendido ya una solución específica) difícilmente aprenderán a resolver problemas (tareas más abiertas para las que hay que buscar vías de solución). Completar ejercicios por procesos repetitivos es una condición necesaria pero no suficiente para lograr resolver problemas, que requieren además estrategias o procesos de reestructuración. Sólo entrenándose en la solución de problemas se aprende a resolver problemas. El aprendizaje también puede concebirse como un problema en espera de solución”*. (Pozo,J.,1996. op.cit.)

Pozo plantea la existencia de aprendizajes de carácter más rutinario que cumplen una función pragmática, (tener éxito y evitar los problemas) mientras que otros, están involucrados en una función epistémica, es decir, en convertir el mundo y nuestra visión de él en un problema. Cuando se aprende con metas pragmáticas, vamos en busca de respuestas. En cambio, el aprendizaje de carácter epistémico requiere hacernos preguntas que cuestionen nuestras creencias y certezas inmediatas, en un intento de cambiar nuestra relación con el mundo a través de nuestras representaciones. Es decir que mientras la acción pragmática está centrada directamente en el mundo

representado (el objeto), la acción epistémica tiene por función cambiar al propio agente a través de su relación con el objeto (actitud del sujeto).

Si bien no hay dudas acerca de la utilidad y necesidad de ambos tipos de aprendizaje en el proceso educativo, resulta evidente que el aprendizaje de tipo "pragmático" resulta útil cuando las condiciones de su aplicación se mantienen esencialmente constantes, pero resulta limitado ante situaciones o problemas nuevos. Es decir, que no podemos decir que unos aprendizajes son eficaces y otros no sino decidir cuándo y para qué sirve cada tipo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, volviendo a la pregunta inicial sobre cómo contribuir a mejorar los problemas de aprendizaje, podemos concluir que la Teoría de la asimilación cognitiva de Ausubel permite explicar el mecanismo por el cual los aprendices incorporan contenidos y conceptos pero deja abierta una brecha en cuanto al papel de la transferencia de los conocimientos a nuevas situaciones.

Desde nuestro rol docente, necesitamos desarrollar una actitud epistémica de reflexión acerca de nuestra propia práctica, para a partir de ahí enriquecer las situaciones de aprendizaje en el aula, integrando la aplicación de las teorías sobre el desarrollo cognitivo a través de la intervención mediante estrategias didácticas adecuadas, pero sobretodo pudiendo plantearnos las preguntas que nos permitan profundizar la relación entre las metas y las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 La calidad de las prácticas educativas

En su libro "Competencias docentes del profesorado universitario" Miguel A. Zabalza (Zabalza,M.A., 2005)¹¹ plantea la dificultad para dar una

¹¹ Zabalza, M.A.,2009," Competencias docentes del profesorado universitario", 2ª Ed.Madrid: Ed. Narcea.

definición de lo que pueda entenderse como "calidad educativa", término que por su amplitud presenta borrosos sus límites y aplicaciones. Dice Zabalza que "si la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno, como a lo útil, a lo valioso, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado a lo preferido por la gente, nos encontramos con pocas posibilidades de saber a qué se está haciendo referencia en cada caso" (Zabalza,M.A.,op.cit.).

En relación a la temática del presente trabajo, el tema de la calidad de las prácticas docentes requiere de un enfoque que habilite la posibilidad de investigar las posibles razones de la deserción observada en la asignatura Plan Estratégico de Negocios con el fin de revertir dentro de las posibilidades estos resultados . En este sentido Zabalza señala que a pesar de que en educación los procesos suelen ser más importantes que los resultados, se debe tener en cuenta que "... la universidad es un momento de formación orientado a la acreditación. Los resultados son por tanto esenciales al proceso de formación". Al final, dice, "...las universidades certifican que sus egresados son competentes para el ejercicio profesional, no que han pasado varios años interesantes y agradables en sus aulas o que se han esforzado mucho. La calidad no está reñida con la eficacia" (Zabalza,M.A.,op.cit.).

3.2.1 Responsabilidades en relación a la calidad

Según Zabalza, la calidad de la enseñanza no puede entenderse como una cualidad vinculada exclusivamente a la acción de los docentes, dado que está enmarcada en un conjunto de condiciones tanto estructurales como materiales y organizativas que afectan fuertemente su desarrollo. Desde un punto de vista metodológico, eso supone que "para analizar la calidad de las prácticas educativas no basta con considerar los aspectos estrictamente docentes ya que lo que los profesores hacen viene condicionado por lo que ellos pueden hacer y esto está condicionado por la institución a que

pertenecen, sus propósitos y programas, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas ".(Zabalza,op.cit.)

Zabalza señala que la calidad de la enseñanza depende también fuertemente de lo que hacen los estudiantes. Buena parte de esta contribución suya al aprendizaje se produce fuera de las aulas y de la atención directa de los profesores cuando ellos estudian y preparan las tareas encomendadas en las respectivas asignaturas. Zabalza denomina a este conjunto de situaciones "ambiente académico" y considera que en algunos casos éste puede afectar el aprendizaje de los estudiantes incluso más que las actuaciones docentes desarrollados en el marco áulico. Todos estos factores hablan de la complejidad del proceso de la calidad, que por lo tanto requiere de esfuerzos realizados en distintos niveles de la institución educativa para lograr incidir positivamente en este campo. En este sentido, Zabalza proyecta los compromisos y condiciones de la calidad sobre cuatro ejes de la dinámica organizativa de las universidades, postulando que para que las políticas de calidad tengan alguna posibilidad de afirmarse y prosperar es preciso que los 4 ejes actúen en simultáneo, complementándose y funcionando como sistemas de refuerzo mutuo.

Según Zabalza esos cuatro ejes en que se basan los diversos ámbitos de la calidad son:

a. Calidad del diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Insistencia en el propósito • Insistencia en la planificación • Selección de contenidos valiosos
b. Calidad del producto-resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Constatación de logros • Constatación de defectos y desviaciones • Constatación de dispersión de resultados
c. Calidad del Proceso-función	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de implicación personal • Principio de trabajo en grupo • Importancia de la recogida de datos y la evaluación periódica
d. Calidad del desarrollo organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • "Visión estratégica: planes a medio plazo • Cultura del cambio: aceptación de riesgos limitados

a. Calidad del diseño

Hay un tipo de calidad que está específicamente vinculada al diseño. Cuando alguien diseña un proceso o un producto está incorporando una cierta

idea de calidad y en este sentido no se puede exigir productos de alta calidad si el proceso de diseño estuvo orientado por consideraciones de baja calidad.

La calidad del diseño tiene que ver con los procesos de planificación de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos. (Zabalza, M.A., op.cit.).

b. Calidad del proceso o función

Esta dimensión está directamente vinculada a la metodología e incluye aspectos como la planificación de situaciones de aprendizaje, los recursos utilizados y los sistemas de control incorporados al proceso. Esta perspectiva se encuentra estrechamente vinculada a la fase de resultados, de donde recibe una permanente retroalimentación. Es decir, que si los resultados obtenidos son positivos y de alto nivel de calidad, esa positividad se proyecta sobre el proceso, mientras que si los resultados no cumplen con las expectativas se deberán rectificar los procedimientos y establecer si la causa de los resultados negativos se puede atribuir a que no se siguió el procedimiento establecido en la fase de diseño, o si pese a haber seguido el procedimiento no se llegó a los resultados esperados, en cuyo caso será necesario el replanteo de todo el proceso, incluyendo la fase de diseño. Según Zabalza, la calidad de los procesos depende de los profesores, aunque no sólo de ellos sino también de las condiciones organizativas, el clima de trabajo y los recursos disponibles.

c. Calidad del producto o resultado

Esta dimensión de la calidad no se refiere solamente a los resultados esperados al final del proceso, que en este caso implican revertir la deserción observada en la asignatura Plan Estratégico de Negocios, sino que apunta a la consecución del logro efectivo de los objetivos propuestos y a la posibilidad de conseguir su permanencia. Zabalza ilustra este concepto con la siguiente metáfora: "...un producto de calidad no es aquel que parece funcionar bien

pero se estropea enseguida. La calidad del producto "garantiza" la permanencia de los buenos resultados" (Zabalza,M.A.,op.cit.). En educación esta condición de la permanencia tiene una importancia fundamental ya que no se trata de obtener efectos inmediatos sino de efectos que se produzcan y se hagan visibles a mediano y largo plazo y que si son buenos se mantengan en el tiempo.

En cualquier caso, Zabalza señala que ningún proceso de intervención debería pensarse al margen de sus resultados, considerando a estos en una dimensión que supere la meramente objetiva y cuantitativa. Es decir que se han de analizar los resultados de los alumnos más capacitados, y también los resultados de aquellos que acuden a la universidad en condiciones menos satisfactorias. En este sentido de acuerdo al autor "... el objetivo fundamental de la universidad no es alcanzar metas con los mejores perdiendo al resto en el proceso. La nueva situación nos orienta más a diseminar la cultura y la formación de la manera más equilibrada posible de forma tal que sin perjudicar a los mejores, atendamos también a los peores y les abramos posibilidades de capacitarse profesionalmente". (Zabalza,M.A., op.cit.)

d. Calidad del desarrollo organizativo

Esta función se refiere a intervenciones que se dirigen a la mejora de las condiciones de las instituciones y equipos. En este sentido, en relación a la calidad docente merecen especial consideración los planes de capacitación docente y la incorporación de una cultura del cambio que introduzca a la institución en un proceso permanente de cambios controlados orientados a la mejora de los compromisos formativos que como institución se asume.

En resumen, aunque la calidad es el resultado de un conjunto convergente de condiciones que pertenecen a diversos ámbitos, a continuación se desarrollarán las dimensiones que afectan directamente el desempeño de los profesores universitarios teniendo en cuenta que estos factores se encuentran en el ámbito de posibilidad sobre el que nos es factible

intervenir a través de nuestra práctica, para el desarrollo de una docencia de calidad.

3.2.2 Competencias generales y específicas para una docencia de calidad

En su investigación acerca de los factores que inciden en la calidad educativa en el nivel universitario, Zabalza identifica diez factores que involucran aspectos cruciales de la enseñanza y que representan según su visión los ámbitos más importantes de la actividad del profesorado universitario. (Zabalza,M.A.,op.cit.)

Esta perspectiva de las competencias docentes ha sido también ampliamente desarrollada por Pierre Perrenoud (Perrenoud,P.,2004)¹² quien en su obra "Diez nuevas competencias para enseñar" propone un acercamiento a la complejidad de la práctica docente , tomando como punto de partida una definición de Freud, quien situó a la experiencia de los profesores dentro de las "*profesiones imposibles*" , teniendo en cuenta la resistencia de los alumnos al saber y a la responsabilidad.

Partiendo de la subjetividad con que cada docente se plantea de un modo personal las respuestas a preguntas tan cruciales como "¿Qué es enseñar? y ¿Qué es aprender?" , Perrenoud realiza un análisis de las transformaciones que debe atravesar la profesión para hacer frente a los nuevos contextos, que requieren del desarrollo de nuevas competencias relacionadas con el trabajo interdisciplinario y con la evolución de las didácticas para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas.

¹² Perrenoud, P. (2004), " Diez nuevas competencias para enseñar", Barcelona: Edit. Graó de I.R.I.F..

Perrenoud hace referencia a las competencias docentes que considera prioritarias por ser coherentes con el nuevo rol de los profesores, compatible con los ejes de renovación de una formación profesional que debe situar a los estudiantes en el centro de la acción pedagógica, diversificar los itinerarios de formación introduciendo nuevos ciclos de aprendizaje, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, y desarrollar el trabajo en equipo de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos . Desde esta perspectiva, Perrenoud propone el armado de “familias de competencias docentes” como un modo de asociar representaciones consensuadas, sin llegar a considerarlas un inventario definitivo ni exhaustivo.

A continuación se desarrollarán dos competencias docentes globales de las 10 competencias desarrolladas por Perrenoud, utilizando como criterio de selección de las competencias específicas aquellas que resultan relevantes para la investigación de la problemática de análisis del presente trabajo.

3.2.2.1 La organización de situaciones de aprendizaje

Podemos afirmar que la capacidad de organizar e implementar situaciones de aprendizaje está en la esencia misma del “oficio” de docente. No obstante esto, solo los profesores familiarizados con los trabajos en didáctica y pedagogías activas podrían llegar a considerarse a sí mismos como “diseñadores y animadores de situaciones de aprendizaje”.(Perrenoud,P.,op.cit.)

Esta competencia, apunta a la posibilidad de elaborar situaciones didácticas óptimas alejadas de los ejercicios clásicos que sólo exigen la puesta en práctica de un procedimiento conocido o la instancia de una clase magistral. Según Perrenoud organizar y animar situaciones de aprendizaje de acuerdo a las didácticas contemporáneas, implica disponer de las competencias profesionales necesarias para la creación de situaciones de aprendizaje en situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, haciendo

referencia a a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

De acuerdo al autor, esta competencia global moviliza otras competencias específicas que se describen a continuación:

➤ Conocer los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje

Traducir el programa de una asignatura en objetivos de aprendizaje y estos últimos en situaciones y actividades posibles no es una actividad lineal. Los conocimientos y habilidades de alto nivel se construyen en situaciones múltiples, complejas de las cuales cada una persigue varios objetivos, a veces en distintas disciplinas.

Esta soltura para la gestión de situaciones y contenidos exige un control personal no solo de los conocimientos sino de lo que Develay¹³ llama *la matriz disciplinaria*, es decir los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina. Sin este control dice Perrenoud, "la unidad de los conocimientos está perdida, los árboles esconden el bosque y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada".

De aquí la importancia de saber identificar las competencias clave en torno a las cuales organizar los aprendizajes y en función de las cuales guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades. (Perrenoud,P.,op.cit.).

➤ Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje

Esta competencia se basa en los principios del aprendizaje significativo, donde aprender no significa primero memorizar y almacenar informaciones, sino más bien reestructurar el sistema de comprensión del mundo. Esta

¹³ Develay,M.(1992)," Del aprendizaje y la enseñanza", En "Diez nuevas competencias para enseñar" (Perrenoud, P.,2004), Barcelona: Edit. Graó de I.R.I.F..

reestructuración requiere de un importante trabajo cognitivo y sólo se inicia para restablecer un equilibrio roto, controlar mejor la realidad, a nivel simbólico y práctico.

Señala Perrenoud, que una verdadera situación problema obliga a superar un obstáculo a costa de un aprendizaje inédito, ya se trate de una simple transferencia, una generalización o de la construcción de un conocimiento completamente nuevo. El obstáculo se convierte entonces en el objetivo del momento. *"Afrontar el obstáculo es entonces afrontar el vacío, la ausencia de toda solución, la impresión de que nunca lo lograremos, de que está fuera de nuestro alcance. A continuación, si la trasmisión del problema funciona, en otras palabras, si los alumnos se apropian de él, su pensamiento se pone en movimiento, crea las bases de hipótesis, procede a exploraciones, propone pruebas "para ver". En un trabajo colectivo, cuando se inicia la discusión, el choque de representaciones obliga a cada uno a precisar su idea y a tener en cuenta las de los otros".* (Perrenoud,P.,op.cit.) .

Dentro de esta perspectiva, Astolfi (1997)¹⁴ propone considerar el error como un instrumento para enseñar, un revelador de mecanismos de pensamientos del alumno. En resumen, para desarrollar esta competencia el profesor deberá interesarse por los errores, aceptarlos como etapas en el proceso de comprender, esforzarse, no corregirlos, sino dar al alumno los medios para tomar conciencia de ellos, identificar su origen y superarlos. (Perrenoud,P.,op.cit.).

➤ Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas

Según Perrenoud una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa de una progresión. Secuencias y dispositivos

¹⁴ Astolfi , J.P. (1997), " El error, un medio para enseñar", Sevilla: Ed. Díada.

didácticos se incluyen a su vez en un contrato pedagógico y didáctico, reglas de funcionamiento e instituciones internas del curso.

Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea a cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. Practicar un método de proyecto, como en la asignatura Plan Estratégico de Negocios, objeto de estudio de este trabajo, requiere de un tipo de dispositivo donde la construcción del conocimiento requiere de un progreso colectivo, donde el profesor debe orientar creando situaciones y aportando ayuda, sin convertirse en el experto que trasmite el saber, ni el guía que propone la solución al problema. "Cuanto más nos adherimos a un conducta constructivista, más importante resulta concebir las situaciones que estimulan el conflicto cognitivo entre alumnos, o en la mente de cada uno, por ejemplo, entre lo que éste predice y lo que observa" (Perrenoud,P.,op.cit.). Dispositivos y secuencias didácticas buscan para hacer aprender, movilizar a los alumnos ya sea para entender, ya sea para tener éxito, si es posible para las dos cosas (Piaget,J., 1974)¹⁵.

Todo dispositivo se fundamenta en hipótesis relativas al aprendizaje y en relación con el conocimiento, el proyecto, la acción, el error, la incertidumbre, el éxito y el fracaso, el obstáculo y el tiempo. "Su concepción y su puesta en práctica suponen uno de los dilemas de toda pedagogía activa: bien invertir en proyectos que implican y apasionan a los alumnos, con el riesgo de que profesores y alumnos se encuentren prisioneros de una lógica de producción y de logro, bien aplicar dispositivos y secuencias centrados de un modo más abierto en aprendizajes y encontrar los puntos muertos de las pedagogías de la lección y del ejercicio (Perrenoud,P.,op.cit).

¹⁵ Piaget, J (1974), "La toma de conciencia", Edición en español 1985. Madrid: Ed. Morata.

3.2.2 La gestión de la progresión de aprendizajes

Sabemos que la docencia no se reduce a lo realizado en el espacio áulico. Una buena planificación resulta fundamental, tanto en lo que se refiere al nivel de la ejecución de los programas de las materias como de un modo más amplio, en el contexto del desarrollo y aplicación de los planes de estudios que reflejan el proyecto formativo a nivel institucional. En este sentido Zabalza aclara que si bien muchos consideran la planificación como un instrumento de la "burocracia pedagógica", sosteniendo que "lo importante es tener la idea, no tenerla escrita", el autor señala que ésta cumple con una serie de importantes funciones pedagógicas al posibilitar al docente la adquisición de una visión de conjunto y el compromiso con el cumplimiento de los objetivos de los diversos espacios curriculares, como así también de la relación teoría práctica de cada programa. (Zabalza,M.A.,op.cit.).

En este sentido, P. Perrenoud plantea la importancia de la optimización de la organización del tiempo, proponiendo situaciones problema que favorezcan los aprendizajes previstos de modo de "...ir a buscar a los alumnos ahí donde se encuentran y llevándolos un poco más lejos". (Perrenoud,P.,op.cit.) . Desde la perspectiva pedagógica se diría que se trata de requerir a los alumnos en su **Zona de desarrollo próximo** (Vygotsky,1985)¹⁶, a través de la propuesta de situaciones desafiantes que los empujen a progresar, estando a su alcance, constituyéndose de este modo en situaciones movilizadoras .

Por lo tanto, esta competencia requerirá del profesor, por un lado el ajuste de las situaciones problema al nivel y posibilidades de los alumnos, y en segundo lugar, competencias que están más allá de la conducción de una clase planificada, que se corresponden con la capacidad de poder guiar en

¹⁶ Vygotsky, L. (1990), "En Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación", Compilación de C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, "Cap. 6: Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo", Alvarez, A. y Del Río, P., Madrid: Alianza Editorial.

tiempo real a los alumnos considerando su heterogeneidad y el desafío que representa desde la perspectiva de un proceso colectivo el generar situaciones que deben convenir al nivel medio del grupo, situándose en la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los alumnos y al mismo tiempo tener la capacidad de situarse en el interior de cada situación para estar en condiciones de favorecer el aprendizaje de los grupos con niveles más bajos, que necesitan reforzar los contenidos de sus saberes previos para estar en condiciones de superar obstáculos y cumplir con un ritmo de realización acorde a los tiempos planificados. Esto requerirá por parte del docente la capacidad de guiar una improvisación didáctica a través de la cantidad de trabajo encomendado y su ritmo de realización como así también de la producción de acciones de regulación, que puedan influir en el sentido de un mejor ajuste, a través de metodologías que superen las requeridas por la mera conducción de una lección planificada. (Perrenoud,P.,op.cit.).

El tema de la progresión es de tanta actualidad y vigencia, que según Perrenoud se orienta hacia ciclos de aprendizaje. A continuación se detallan algunos factores que de acuerdo al autor inciden sobre la progresión desde la perspectiva de los ciclos:

- La gestión de la progresión de los alumnos depende ampliamente de las representaciones de los profesores en lo referente a su papel y su responsabilidad en el éxito de cada uno
- La gestión óptima de la progresión pasa por la convicción previa de que cada alumno es capaz de conseguir los objetivos mínimos fijados con la condición de individualizar su itinerario
- Una gestión óptima de la progresión de los alumnos en sus aprendizajes exige la puesta en práctica de varias formas de reagrupación y trabajo

➤ La gestión de la progresión de los alumnos implica una reorganización de las prácticas de las prácticas evaluativas , con el fin de hacer visible y regular el itinerario de cada alumno

➤ La gestión óptima de la progresión de los alumnos implica tanto a nivel individual como colectivo, que los docentes adquieran nuevas competencias en el marco de un proyecto progresivo de reflexión y formación

A modo de conclusión, lo analizado en el marco teórico determinará la metodología de intervención, que contemplará la elaboración de propuestas que apunten a la superación del problema estudiado mediante la integración de conocimientos referidos al campo del aprendizaje significativo, las estrategias didácticas y las metodologías que contribuyan no solo al análisis de las causas de la deserción, sino de un modo más amplio a la mejora de la calidad educativa de toda la carrera.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Propuestas de intervención

La metodología a seguir toma como punto de partida la observación del problema de la deserción en la asignatura Plan Estratégico de Negocios. Considerando los lineamientos desarrollados en el marco teórico, para cada problema diagnosticado se elaborará un objetivo de intervención, basado en el desarrollo de diversas actividades, analizando luego la proyección del impacto esperado para cada propuesta.

A continuación se presentan las intervenciones propuestas a partir de los objetivos específicos planteados, cuyo abordaje conducirá al objetivo general propuesto en este trabajo:

Analizar las causas de la alta deserción observada en la asignatura Plan Estratégico de Negocios y a partir de ahí proponer un Plan de mejora de la calidad de las prácticas educativas.

1. La primera propuesta de intervención se basa en la observación que un número significativo de estudiantes que abandonaban la asignatura P.E.N. no habían seguido en su plan de carrera una secuencia ordenada, en relación al aprendizaje de las materias cuantitativas "Costos" y "Finanzas", ambas pilares fundamentales para la construcción del Plan de Negocios. Al realizar una revisión al régimen de correlatividades presente en el plan de estudio, se observa la falta de correlativas que establecieran una secuencia de cursado para estas asignaturas, de modo que los estudiantes incorporen los saberes previos necesarios para estar preparados para integrar conocimientos de mayor complejidad.

En función de esto, la primera propuesta de intervención consiste en incorporar las siguientes restricciones al Plan de estudios vigente:

- Para cursar "Costos" los alumnos deberán tener aprobada "Teoría contable" y "Administración General"
- Para cursar "Finanzas" deberán tener previamente aprobada "Cálculo financiero".

Teniendo en cuenta los conceptos desarrollados en el marco teórico en relación al aprendizaje significativo, podemos considerar que la estructura cognoscitiva del sujeto debe poseer las ideas relevantes necesarias para poder relacionar los nuevos conocimientos. (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978 op.cit.). En función de esto se espera que esta intervención tenga como resultado facilitar a los alumnos que sean capaces de integrar saberes previos y poder aplicarlos a situaciones innovadoras.

2. La segunda propuesta de intervención se basa en la revisión de los contenidos programáticos de las asignaturas que presentan a los alumnos mayor dificultad de aplicación en su proyecto. En primer lugar, se enfocan nuevamente las materias cuantitativas "Costos" y "Finanzas", esta vez realizando una revisión de los programas para comprobar si podría ser necesario ampliar o reforzar los contenidos de alguna unidad para que los alumnos tuvieran los conocimientos y herramientas necesarias para aplicar en el desarrollo del plan de negocios. En este sentido, se encuentra que los contenidos desarrollados en los programas son adecuados, dando a los alumnos los conceptos teóricos y metodologías necesarias, pero sin la aplicación de una estrategia didáctica que consiguiera articular la teoría con la práctica a través de la resolución de problemas reales que le permitan a los alumnos integrar los conocimientos y aplicarlos a situaciones nuevas. En función de esto, la actividad de intervención propuesta consiste en la elaboración de un Trabajo práctico encarado desde la perspectiva de una práctica profesionalizante. Es decir, los contenidos se aplicarán a situaciones ligadas a la práctica profesional que tengan preferentemente afinidad con el entorno de desarrollo de un emprendimiento desde su inicio, simulando la

situación que luego deben abordar para proyectar el Plan de negocios en el contexto de la asignatura analizada.

Siguiendo el análisis de Pozo, J.I. (op.cit), desarrollado previamente en el marco teórico, se puede considerar que al tener los alumnos la posibilidad de realizar su práctica a través de tareas más abiertas como la resolución de problemas complejos, donde la construcción se realice en la práctica y no sólo mediante la resolución teórica de ejercicios, se estará contribuyendo a que estén mejor preparados para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas como las que deben abordar en la asignatura Plan Estratégico de Negocios. (Pozo, J., op.cit.).

3. Otro obstáculo registrado, que llevará a una tercera propuesta de intervención, refiere a la problemática de los alumnos para desarrollar un Plan de Marketing en el contexto del armado del Plan de negocios. Para esto deben realizar un análisis del producto y de su mercado y a partir de ahí plantear posibles estrategias de crecimiento y penetración, estudiando su factibilidad mediante la aplicación de distintas matrices de análisis.

En este caso, la tercera propuesta de intervención consiste en la organización de "Talleres de Actualización" de contenidos donde los docentes de las asignaturas "Marketing" y "Estrategias competitivas", retomen los contenidos teóricos y herramientas metodológicas aprendidas oportunamente para aplicarlas a la situación particular de la empresa elegida por cada grupo. Los talleres se realizarán una vez que los alumnos ya tengan definido su proyecto, de modo tal que en la clase se analicen los casos planteados por los distintos grupos, generando una instancia de aprendizaje mutuo a partir de las diversas situaciones y productos.

Como impacto de esta intervención se espera que los alumnos estén en condiciones de consolidar su andamiaje de saberes previos en Comercialización y Marketing estratégico, para poder aplicarlos a las

situaciones problema planteadas en el Plan de Negocios y a partir de ahí estén en condiciones de desarrollar un análisis estratégico del caso elegido.

4. La cuarta propuesta de intervención apunta a una mejora de la calidad de las prácticas docentes. Se toma como punto de partida la observación señalada como prioritaria por el titular de la asignatura P.E.N., centrada en que la mayoría de los alumnos no traían avances de sus proyectos a las clases, de modo que fuese posible acompañar su proceso realizando correcciones y planificando los próximos pasos.

En este sentido, al analizar la estrategia metodológica utilizada, se observa que la misma estaba planteada en un formato de tutoría, pero los alumnos carecían de una herramienta que los guiara y condujera al cumplimiento del objetivo general que consiste en la entrega en tiempo y forma del trabajo final dentro de los lineamientos y normas de la cátedra .

A tal efecto, la intervención propuesta consiste en la elaboración de un documento denominado "***Instructivo para la organización ,desarrollo y presentación del Plan Estratégico de Negocios***", que guíe a los alumnos en el desarrollo de su proyecto, explicitando tareas y plazos y orientándolos en cuanto a la necesidad de un orden y una planificación de los aprendizajes. Como fuera explicado en el marco teórico, esta estrategia se basa en la utilización de un material introductorio de un nivel más general que los contenidos a desarrollar, que actúe como un organizador entre lo que el individuo ya conoce y los nuevos conocimientos a adquirir. Este podrá tener la función de "anclaje" proporcionando al alumno elementos que faciliten la visualización general de los contenidos, las vinculaciones que tienen entre sí y su integración con saberes previos favoreciendo un aprendizaje significativo. (G.Madruga ,J. y Coll,C.,2003 op.cit.).

Ver ANEXO I: "*Instructivo para la organización ,desarrollo y presentación del Plan Estratégico de Negocios*"

4.2 Estrategias didácticas

Tomando como base los conceptos de Perrenoud (op.cit.) desarrollados en el marco teórico, en relación a la necesidad del docente de organizar e implementar situaciones de aprendizaje, se observó que el formato de tutoría planteado como eje de la dinámica de la materia, no representaba una estrategia didáctica suficiente para que los alumnos puedan sostener el desarrollo de un trabajo integrativo y autónomo a través de un proceso de aprendizaje colaborativo y participativo como el que se espera sean capaces de realizar. En función de esto, se plantean las siguientes estrategias didácticas para una mejora de la calidad de las prácticas docentes:

- **Organización de cada clase:** se explicita al inicio cual será el tema a desarrollar, independientemente del grado de avance de cada grupo, identificando cuál será el objetivo de la clase.
- **Saberes previos:** se define cuáles serán los saberes previos que deberán ser aplicados al desarrollo de cada tema. Estos serán explicitados en la clase anterior y los alumnos podrán orientarse en este sentido siguiendo las "Normas orientadoras" desarrolladas a tal fin.
- **Trabajo en grupo:** se realizan ejemplos que permitan la reconstrucción de contenidos específicos a través de situaciones problema que representen casos concretos donde los alumnos puedan "operar" con los conceptos que luego deberán aplicar en su proyecto.
- **Desarrollo de aprendizajes significativos:** se incentivan en el alumno a través de la formulación de preguntas y solicitando sus opiniones para favorecer la integración de los contenidos específicos con saberes previos.
- **Participación de todos los alumnos:** se promueven mediante la realización de entregas de feedback en todas las clases,

independientemente del grado de avance que cada grupo presente en su proyecto. De este modo, se intenta facilitar que los alumnos visualicen sus dificultades y puedan mejorar sus resultados de un modo progresivo, realizando un acompañamiento en base a lineamientos de aprendizaje autónomo y colaborativo.

➤ **Síntesis de cierre:** se elabora una síntesis al finalizar cada clase, que permita a los alumnos realizar una recuperación de los temas trabajados, sistematizándolos para su aplicación en el trabajo autónomo

➤ **Bibliografía:** se realiza la recomendación de la bibliografía complementaria para cada tema

Las estrategias didácticas propuestas apuntan a la creación de un dispositivo que permitirá a los alumnos enriquecer su desempeño individual para el desarrollo del proyecto, como así también adquirir competencias para el desarrollo de una metodología de trabajo grupal, fundamento de un aprendizaje colaborativo.

4.3 Cuadro integrador de las propuestas de intervención

El cuadro que se presenta a continuación permite visualizar una síntesis de las intervenciones propuestas en función de los problemas y necesidades diagnosticados, analizando el impacto esperado a partir de las actividades propuestas

	Problema/Necesidades	Objetivos de intervención	Actividad	Impacto esperado
1	Los alumnos no siguen un orden de cursada que les permita integrar saberes previos	Favorecer un orden progresivo de los aprendizajes para conseguir un aprendizaje significativo	Revisión de correlatividades presentes en el plan de estudios e incorporación de restricciones cuando resulte necesario	Cursada ordenada y alumnos capaces de integrar saberes previos y aplicarlos a nuevas situaciones
2	Los alumnos no consiguen traer los contenidos aprendidos en asignaturas previas para poder aplicarlos a nuevas situaciones	Mejorar el diseño curricular para favorecer la construcción de un andamiaje que promueva el aprendizaje significativo	Revisión de los programas de las asignaturas involucradas en el desarrollo del proyecto, reforzando objetivos y contenidos programáticos de las asignaturas que presentan más dificultad	Programas actualizados y alumnos con capacidad de integrar contenidos aprendidos en asignaturas previas y aplicarlo a un proyecto autónomo
3	Los alumnos no consiguen traer los contenidos aprendidos en asignaturas previas para poder aplicarlos a nuevas situaciones	Promover la construcción de un andamiaje que favorezca el aprendizaje significativo	"Talleres de actualización" de contenidos previos dictados con la participación de los docentes titulares de las asignaturas que presentan mayor dificultad	Alumnos con capacidad de integrar contenidos y aplicarlos a nuevas situaciones
	Los alumnos no logran aplicar en su proyecto las herramientas y	Mejorar la articulación de la teoría con la	Preparación de un trabajo práctico encarado desde la	Alumnos con capacidad de aplicar los

	conceptos aprendidos en las asignaturas del área curricular de formación específica	práctica en las asignaturas donde se realiza el aprendizaje de los conocimientos previos que presentan dificultad	perspectiva de la práctica profesionalizante, como requisito de aprobación de las asignaturas previas involucradas	conocimientos a nuevas situaciones, como las planteadas en el proyecto
5	Los alumnos no siguen un orden que les permita gestionar los avances y planificar las tareas que deben realizar para cumplir los objetivos de la materia	Mejorar las estrategias didácticas mediante la utilización de un "organizador previo"	Confección de un documento que guíe a los alumnos en el desarrollo de su proyecto, explicitando tareas y plazos y orientándolos en cuanto a la necesidad de actualización de saberes previos	Alumnos con capacidad de desarrollar su proyecto autónomo en tiempo y forma con el acompañamiento docente
6	Los alumnos no traen avances a las clases que permitan acompañar y hacer un seguimiento de su proceso	Mejorar las estrategias didácticas para promover la progresión de aprendizajes	Entrega de feed back en todas las clases independientemente del grado de avance del grupo	Alumnos capaces de visualizar y trabajar con sus dificultades, mejorando sus resultados de un modo progresivo

7	Los alumnos abandonan la materia al no conseguir que el grupo consiga cumplir los objetivos de avance requeridos	Mejorar las estrategias didácticas para promover el trabajo grupal colaborativo	Organización de dinámicas áulicas que favorezcan el intercambio de ideas y experiencias entre pares	Clases más participativas y alumnos con capacidad de gestionar la progresión de aprendizajes en base a un aprendizaje colaborativo
---	--	---	---	--

V. CONCLUSIONES FINALES

La propuesta desarrollada partió de abordar la problemática de la deserción en la asignatura Plan Estratégico de Negocios desde tres dimensiones conceptuales:

1. La mejora de las estrategias y recursos didácticos
2. La revisión del Plan de Estudios
3. La calidad educativa de las prácticas docentes

Dentro de la primera dimensión, se trabajó en la mejora de las estrategias y recursos didácticos empleados por el docente para preparar al alumno sobre la necesidad de planificar la tarea, anticipando objetivos e intenciones de enseñanza y favoreciendo el desarrollo de un aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. En este sentido, además de las propuestas de intervención en el nivel de las estrategias didácticas, se desarrolló como contribución del presente trabajo, un dispositivo en formato de "Instructivo" como un "organizador previo" que explicita las normas particulares de la asignatura, orientando a los alumnos en cuanto al cumplimiento de tareas y plazos para la aprobación de la materia.

En la segunda dimensión conceptual abordada en la propuesta, se realizó una revisión del plan de estudios de la carrera, con el propósito de reorganizar el régimen actual de correlatividades favoreciendo un orden progresivo de saberes que facilite en los alumnos la construcción de un aprendizaje significativo. Dentro de esta misma dimensión, se realizó una revisión de los contenidos programáticos de las asignaturas involucradas con el fin de optimizar la articulación horizontal y vertical de las mismas, mejorando también la articulación de la teoría con la práctica a través de dispositivos en las asignaturas previas, que promuevan en los alumnos la capacidad para transferir los contenidos aprendidos a nuevos contextos, optimizando su proceso de desarrollo profesional y personal.

La tercera dimensión conceptual del presente trabajo buscará que el beneficio de la implementación de esta propuesta en el largo plazo trascienda la instancia de la problemática observada en la asignatura P.E.N., generando un impacto en la calidad educativa de toda la carrera a través del reforzamiento de la función orientadora del docente, como un facilitador de situaciones de aprendizaje en situaciones amplias, abiertas y con un sentido constructivista, reforzando su capacidad de dirigir , animar y estimular situaciones de aprendizaje.

En relación con la primera dimensión, el desarrollo del trabajo se enfocó en primer lugar a la obtención de un diagnóstico, analizando las posibles causas que motivaban la deserción en la asignatura P.E.N.. En este sentido, cabe señalar que el solo hecho de haber comenzado a investigar las posibles motivaciones de la problemática observada, asumiendo su complejidad, se constituyó en un dispositivo, que predispuso a los docentes a preguntarse acerca de su propia práctica, promoviendo en ellos una reflexión crítica a partir de los resultados obtenidos. De este modo, la observación del proceso en sí misma, operó como una intervención, predisponiendo a los docentes a asumir su rol de profesionales reflexivos, capaces de reconocer la riqueza que significa el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio, reflexionando sobre la propia experiencia y asumiendo una actitud de responsabilidad frente a los resultados obtenidos.

La investigación realizada permitió reflexionar acerca de la complejidad de la problemática observada, abarcando desde instancias ligadas al contexto institucional como el sistema de correlativas, hasta factores determinantes de la calidad de las prácticas docentes. Superar la deserción en la asignatura y acceder a la mejora de las prácticas docentes fueron los objetivos principales de la propuesta en el corto plazo, y al presente ya se encuentran en un principio del proceso de ejecución con resultados hasta el momento muy promisorios.

En este sentido, a continuación se mencionarán algunos resultados preliminares obtenidos a través de la observación y el aporte de los docentes. Se debe tener en cuenta que no se trata de datos cuantitativos y que los mismos se corroborarán en el futuro con los trabajos de campo correspondientes.

Desde el comienzo del primer cuatrimestre del año en curso, se comenzaron a instrumentar los Talleres de actualización de Costos, Finanzas y Marketing. Los mismos se incluyeron en la planificación de la materia y fueron dictados por los docentes de las asignaturas específicas quienes trabajaron sobre las consultas de los alumnos en relación a los temas específicos de sus proyectos. Los alumnos participaron con entusiasmo trayendo sus inquietudes y se pudo confirmar la efectividad del dispositivo, en cuanto a la capacidad de promover en los alumnos la integración de contenidos para aplicarlos a las nuevas situaciones planteadas en sus proyectos.

Al mismo tiempo se realizó una innovación en la dinámica de las clases, pasando del formato inicial de tutorías, a un formato de clase más participativa, donde más allá de una entrega de feedback sistemático del docente independientemente del grado de avance de cada grupo, se desarrollaran dinámicas áulicas para favorecer el intercambio de ideas y experiencias entre los grupos, promoviendo un proceso de aprendizaje colaborativo. Sin duda, trabajar para fomentar en los alumnos su capacidad de trabajo en equipo es un camino para reforzar sus posibilidades individuales de aprendizaje, aprendiendo a contar con sus pares para alcanzar mejores resultados.

Augusto Pérez Lindo en su libro "Competencias docentes para el siglo XXI" dice citando a Vygotsky y Paulo Freire : "Nadie aprende solo", queriendo con esto decir que desde el punto de vista cognitivo, resulta fundamental para el docente generar condiciones de aprendizaje fomentando el trabajo en

equipo y la cooperación (Perez Lindo,A., 2012)¹⁷ . En este sentido, para lograr que los alumnos desarrollen sus iniciativas personales en un contexto de aprendizaje colaborativo, se requiere de docentes capaces de liderar pedagógicamente al grupo de aprendizaje, favoreciendo el proceso de socialización y la capacidad para enseñar a trabajar en equipo. El trabajo en equipo constituye en la actualidad una competencia fundamental en la educación de los jóvenes, donde más allá de aprender a cooperar entre sí para su desarrollo profesional, aprenden a sociabilizarse preparándose para el desafío de aprender a hacer con otros. Tal como señala Augusto Pérez Lindo en sus "Competencias docentes para el siglo XXI" "La sociabilidad es más que una competencia básica del docente del siglo XXI... es enseñar a convivir, a compartir, a respetar al otro, a cooperar entre sí y con los más débiles, a emprender proyectos con otros" (Pérez Lindo,A.,op.cit.)

De este modo, la optimización de las estrategias didácticas sumadas a la posibilidad del docente de reflexionar sobre los resultados de su propia práctica, tuvo como resultado el logro de revertir la deserción en un corto plazo, haciendo posible que en los dos ciclos dictados durante el año 2013 fuera posible volver a los índices de deserción esperados en la institución para una asignatura, que es de aproximadamente un 5% en el transcurso de un cuatrimestre. Estos resultados son sin duda satisfactorios, y pueden considerarse como el cumplimiento parcial de la primera etapa de los objetivos planteados en el trabajo.

Mientras tanto, se fueron realizando avances en la segunda dimensión vinculada a la mejora específica de la carrera, comenzando con la instrumentación de objetivos de mediano plazo. En función de la revisión de correlatividades presentes en el plan de estudios se incorporaron restricciones

¹⁷ Perez Lindo,A. (2012)," Competencias docentes para el siglo XXI", 1ª Ed. . Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.

con el fin de ordenar la cursada favoreciendo un orden progresivo de los aprendizajes.

En este sentido, en las inscripciones correspondientes al año en curso, se puso como requerimiento para cursar la asignatura "Costos", que los alumnos deban tener aprobadas "Administración General" y "Teoría Contable" y para cursar "Finanzas " deben tener aprobada "Cálculo financiero". Esta intervención, que no contempla la posibilidad de tener un impacto medible en forma inmediata a través de resultados en la asignatura estudiada - ya que los alumnos que hoy hagan "Costos" recién cursarán "P.E.N." en 2 años- , ha generado una respuesta muy positiva en los docentes de las asignaturas "Costos" y "Finanzas", donde a partir del año en curso, se encuentra vigente la restricción propuesta.

En este sentido, se pudo apreciar que los alumnos que llegan a la materia con un andamiaje de conocimientos previos, realizan un aprendizaje significativo con los nuevos contenidos, adquiriendo así la capacidad de integrarlos y aplicarlos a nuevas situaciones.

De este modo, las intervenciones propuestas, comienzan a mostrar resultados transversales a toda la carrera al tener su impacto positivo en materias de primero y segundo año como las mencionadas.

Por último, en la tercera dimensión de este análisis se abordó la mejora de la calidad de las prácticas docentes como una propuesta cuya implementación pueda generar un impacto en la calidad educativa de toda la carrera a través de una transformación donde el docente pueda asumir un rol como facilitador de aprendizajes en situaciones amplias, abiertas y con un sentido constructivista, reforzando su capacidad de dirigir, animar y estimular situaciones de aprendizaje. Hoy más que nunca nuestros jóvenes necesitan de orientadores o docentes que los guíen en la búsqueda de información y de métodos adecuados para lograr los conocimientos deseados. Teniendo en cuenta que como afirmó casi veinte años atrás Peter Drucker

(DruckerP.,1996)¹⁸, uno de los padres del management moderno: "En los próximos años el 90% de lo que un ingeniero o un abogado saben y conocen estará disponible en la computadora", en el futuro, este nuevo paradigma del conocimiento hará imprescindible reforzar la función orientadora del docente en desmedro de la función informativa que hasta hoy sigue siendo dominante.

Como conclusión final, se retoma el epígrafe de E. Fauré (1973), citado al comienzo de este trabajo, para reforzar la idea del rol transformador que nos cabe a los educadores en este tiempo, donde enseñar a nuestros alumnos a aprender con autonomía, trabajando en equipo y resolviendo problemas, será el modo de prepararlos para la sociedad donde en un futuro muy próximo, las funciones de información serán transferidas a las computadoras o a internet. En función de esto, los docentes tendremos que estar abiertos "a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación deberán primar cada día más sobre las funciones de la instrucción". (Fauré,E.,1973)¹⁹.

Así, partiendo de la certeza de la imposibilidad de acumulación del conocimiento, podremos asumir el desafío de acompañar a nuestros alumnos a una nueva cultura: "la del aprendizaje, la de los modelos de conocimiento, la de las interpretaciones y aplicaciones de los conocimientos. Este es el sentido profundo de la revolución pedagógica que estamos experimentando". (Perez Lindo,A.,op.cit.)

¹⁸ Drucker, P. (1998), "La sociedad postcapitalista", Buenos Aires: Ed. Sudamericana S.A..

¹⁹ Faure,E., (1973)," Aprender a ser. La educación del futuro", Madrid: Alianza Editorial.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Astolfi , J.P. (1997), "El error, un medio para enseñar", Sevilla: Ed. Díada.
- Ausubel,D.P. (1968)," Educational psychology: a cognitive view", Nueva York: Ed. Holt.
- Ausubel,D.P. (1976)," Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo", México: Ed. Trilla.
- Ausubel,D.P.(2002), " Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva", Barcelona: Ed. Paidós.
- Ausubel, D. P., JD Y. Hanesian, Novak, and Hanesian JD. (1978), "Educational psychology: A cognitive View", New York: Holt, Rinehart and Winston. Reprinted (1986). New York:Ed. Holt, Rinehart and Winston.
- Coll,C. (2008), "Las competencias básicas en educación", Madrid: Ed. Alianza.
- Develay,M.(1992), " Del aprendizaje y la enseñanza", En "Diez nuevas competencias para enseñar" (Perrenoud, P.,2004). Barcelona: Edit. Graó de I.R.I.F..
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999)," Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista", México: Mc Graw Hill.
- Drucker, P. (1998), "La sociedad postcapitalista", Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A..

- Fanelli, A.M.; Trombetta, A.M. (1996), "Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior", Buenos Aires: Serie Estudios y Propuestas.
- Faure, E., (1973), "Aprender a ser. La educación del futuro", Madrid: Alianza Editorial.
- García Madruga, J. (1990), "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo", de Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (compiladores), En Desarrollo psicológico y Educación. Tomo II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J.D. (1998), "Learning, creating and using knowledge", New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perez Lindo, A. (2012), "Competencias docentes para el siglo XXI", 1ª Ed. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.
- Perrenoud, P. (2004), "Diez nuevas competencias para enseñar", Barcelona: Edit. Graó de I.R.I.F..
- Piaget, J. (1974), "La toma de conciencia", Edición en español 1985. Madrid: Ed. Morata.
- Pozo, J.I. (1996), "Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje", 2ª Edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. (1990). En "Desarrollo psicológico y Educación", II. Psicología de la Educación, Compilación de C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Cap. 6: Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo, Alvarez, A. y Del Río, P., Madrid: Alianza Editorial.

- Zabalza, M.A.,2009, " Competencias docentes del profesorado universitario", 2ª Ed.. Madrid: Ed. Narcea.

ANEXO I

Instructivo para la organización ,desarrollo y presentación del Plan Estratégico de Negocios

El objetivo del presente documento es orientarlos para que logren el cumplimiento del objetivo general de la asignatura que consiste en la entrega y presentación oral del trabajo final en tiempo y forma, de acuerdo los lineamientos de la cátedra.

El trabajo a desarrollar será realizado de manera grupal siguiendo los requisitos de presentación que se describen en el presente documento.

A continuación se detallan las normas generales para la organización, desarrollo y presentación de los trabajos.

1- Normas generales

1.1- En forma previa a la realización del plan de negocios se deberá presentar un anteproyecto que deberá ser aprobado por el docente para poder continuar con el desarrollo del trabajo. El anteproyecto consistirá en un borrador del Resumen Ejecutivo y deberá incluir información básica sobre antecedentes del proyecto, una definición del producto y una matriz F.O.D.A. preliminar. Los trabajos presentados deberán ser originales y versar sobre el ambiente designado por la cátedra para cada equipo.

1.2- Todas las semanas los equipos deberán presentar en clase avances por escrito del trabajo compuestos por las correcciones sugeridas la semana anterior y el trabajo nuevo realizado durante la semana siguiendo el orden de la guía entregada por el docente.

1.3- El proyecto de negocio estará orientado a la actividad secundaria requiriendo una inversión mínima de \$1.500.000.-

2- Metodología de trabajo

2.1- Los alumnos deberán diseñar y exponer el proyecto como para ser presentado ante un grupo de inversionistas a quienes intentarán interesar para invertir en el negocio.

2.2- Para la presentación del anteproyecto deberán presentar un resumen ejecutivo con la definición del producto, el segmento al que va dirigido y el rango aproximado de inversión. Cada equipo deberá presentar como mínimo dos proyectos para analizar y se procederá a seleccionar uno para el desarrollo del trabajo.

2.3- El trabajo se realizará en 4 etapas o secuencias. Las 2 primeras se deberán cumplir antes de la fecha del primer parcial y las 2 siguientes antes del segundo parcial.

2.4- A continuación se describen algunos lineamientos a cumplir para cada una de las etapas:

2.4.1.- ETAPA 1: EL PRODUCTO

- *Introducción:* Breve reseña histórica del uso del desarrollo y uso del precisando los factores relevante que inciden en su consumo
- *Marco de desarrollo :* Análisis del problema específico que el producto apuntará a resolver investigando la existencia de un mercado potencial insatisfecho y la posibilidad desde el punto de vista operativo de introducir el producto objeto de estudio en dicho mercado
- *Visión – Misión*
- *Definición del producto:* Naturaleza y usos
- *Análisis estratégico :* Matriz FODA del producto – Análisis de la cadena de valor- Estrategia funcional y de negocio – Fijación de objetivos y metas.

2.4.2.- ETAPA 2: EL MERCADO

- *Análisis competitivo:* Las 5 fuerzas de Porter- Barreras de ingreso- Formación de ventajas competitivas del producto
- *Estudio de mercado:* Análisis de la oferta y la demanda- Determinación de la demanda potencial insatisfecha
- *Proyección de ventas*
- *Análisis y fijación de precios :* Selección de la estrategia de precios
- *Estudio de Canales de distribución y logística*
- *Selección de una estrategia de comunicación y promoción*

2.4.3.- ETAPA 3: LA FACTIBILIDAD TÉCNICA

- *Determinación de la tecnología de producción :* determinación del "equipo clave" que interviene en el proceso productivo, capacidad de cada máquina y definición del tamaño óptimo de planta
- *Proceso de producción :* Diagrama de flujos o cursograma analítico analizando el proceso productivo , la utilización de mano de obra y la cantidad de turnos de trabajo a emplear
- *Estructura organizacional:* Organización de los recursos humanos- Organigrama- Análisis y proyección salarial del sector- Convenios colectivos de trabajo para contratación del personal
- *Normas y reglamentaciones sobre envases y embalajes*
- *Legislación :* Impuestos, disposiciones sobre marcas y patentes, intervenciones de organismos no aduaneros (calidad, sanidad, seguridad), otras reglamentaciones
- *Tipo societario*

2.4.4.- ETAPA 4: EL ANÁLISIS ECONÓMICO FINANCIERO

- *Costos* : Determinación de costos de producción, administración, ventas. Proyecciones.
- *Inversiones*: Inversión inicial – Cronograma de Inversiones-
Capital de trabajo
 - *Punto de equilibrio*
 - *Proyección de financiación requerida, montos y plazos*
 - *Flujo de efectivo proyectado*
 - Estado de resultados proyectado
 - Balance general proyectado
 - V.A.N.
 - T.I.R.
 - Conclusiones

3- Metodología de evaluación

3.1- El trabajo será realizado de manera grupal de acuerdo a los requisitos detallados en el presente Anexo

3.2- Los alumnos serán evaluados en forma grupal e individual en base a la presentación del trabajo escrito y a la presentación oral del mismo.

3.3- El primer parcial consistirá en la presentación grupal escrita de las Etapas I y II del proyecto y de un cuestionario escrito individual sobre preguntas específicas en relación a la problemática trabajada.

3.4- El segundo parcial será de carácter integrador y consistirá en la presentación grupal escrita de las Etapas III y IV del proyecto, más la incorporación de todas las correcciones realizadas previamente en las Etapas anteriores, incluyendo tanto las correcciones a la presentación realizada para

el Primer Parcial, como las posteriores realizadas durante el transcurso de la materia.

3.5- Para aprobar la asignatura en calidad de alumnos regulares y estar en condiciones de presentarse a rendir la "Evaluación Final" los alumnos deberán tener aprobado el Trabajo Escrito grupal. Este debe tener como último plazo de presentación la primera fecha del Segundo parcial. Si fuera necesario realizar más correcciones, los alumnos tendrán como último plazo de presentación del trabajo escrito la fecha de Recuperatorio.

3.7- La presentación oral tendrá el carácter de "Evaluación final" y podrá realizarse con la condición de que el equipo haya obtenido previamente la aprobación del Trabajo Grupal Escrito. La misma deberá ser realizada por el total de los integrantes del grupo en un día fijado al principio del dictado de la materia por el docente titular.

3.8 – La presentación oral consistirá en la selección y presentación de la información crítica a exponer a los potenciales inversionistas. Los equipos deberán preparar material de apoyo para hacer más atractiva la presentación así como el correspondiente soporte audiovisual. La presentación tendrá una duración máxima de 25 minutos al cabo de la cual se abrirá la ronda de preguntas.

3.9 – Todos los integrantes del equipo deberán exponer y estar en condiciones de realizar la defensa del proyecto para atraer a los potenciales inversores.

3.10 – Los requisitos generales para la presentación del trabajo grupal escrito son :

- *Tamaño de hoja: A4*
- *Encabezado con tema y pie de página con numeración*
- *Portada con título del trabajo y nombre de la empresa*
- *Separadores entre secciones e índice*
- *Redacción : Primera persona del plural*
- *Todas las hojas deberán estar numeradas excepto la carátula y se presentará anillado*

3.11 - La entrega del trabajo grupal escrito se realizará por duplicado. El original quedará como material de consulta en la Biblioteca de F.A.E.C.C. y la copia será para el titular de la cátedra. Se deberán incluir los papeles de trabajo realizados para la formulación del proyecto.