

**XLIII CONGRESO ARGENTINO DE
PROFESORES UNIVERSITARIOS DE COSTOS**

**VERIFICANDO EL IMPACTO DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS
INTEGRADORES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
UNIVERSITARIO**

**Categoría propuesta: Comunicaciones vinculadas a la actividad
docente**

Autor: Reinaldo José Zamero (socio activo)

Rosario, noviembre 2020

| | |
|--|----|
| ÍNDICE | 01 |
| RESUMEN | 02 |
| INTRODUCCIÓN | 03 |
| Objetivo de la comunicación | 03 |
| Antecedentes del tema objeto de la investigación | 03 |
| Problema | 04 |
| Hipótesis | 04 |
| Las áreas de interés del problema | 04 |
| Personal | 04 |
| Grupal | 04 |
| Institucional | 05 |
| Recursos | 05 |
| Indagaciones preliminares | 05 |
| El Enfoque | 06 |
| Objetivos de la investigación | 06 |
| Justificación de la importancia del tema | 06 |
| Factibilidad | 06 |
| DESARROLLO | 06 |
| Contextualización | 06 |
| La carrera | 07 |
| La asignatura | 07 |
| La Cátedra, sus docentes | 08 |
| Formulación del Marco teórico | 08 |
| Metodología | 13 |
| Resultados Obtenidos | 14 |
| CONCLUSIONES | 21 |
| Sobre el objetivo principal | 21 |
| Sobre el objetivo secundario | 21 |
| Sobre el objetivo incidental | 21 |
| Palabras finales | 22 |
| BIBLIOGRAFÍA | 23 |

RESUMEN

La comunicación versará sobre las derivaciones que se generaron a partir de una investigación cuasi experimental que se circunscribió a medir el efecto que sobre el rendimiento académico de los estudiantes de las cohortes 2009 a 2016 de la asignatura “Gestión y Costos” de las carreras de Licenciados en Administración Pública y Licenciados en Administración de Empresas, ambas de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, promovieron los trabajos prácticos integradores que fueron incorporados paulatinamente como parte de una estrategia de enseñanza.

El primer antecedente se remonta al año 2012 y consistió en explicitar mediante una ponencia presentada al VI Congreso de costos del Mercosur los resultados parciales que sobre el rendimiento académico de los estudiantes se habían alcanzado con la implementación de dichos trabajos durante los años 2009 a 2011.

En la oportunidad y a modo de cierre de la indagación se presenta esta comunicación atendiendo además a la circunstancia por la que durante los años 2014 a 2016, por motivos de disponibilidad docente, los referidos trabajos prácticos no pudieron ser realizados discontinuándose los mismos.

Se presentan las conclusiones sobre el objetivo principal -verificar la hipótesis-, el objetivo secundario -evaluar consistencia interna del instrumento de medición- y sobre el objetivo incidental -disparar nuevos ejes de investigación-, advirtiendo en las palabras finales sobre el uso de los resultados alcanzados.

INTRODUCCIÓN

Objetivo de la comunicación

La comunicación tiene por objetivo acercar los resultados de la investigación cuasi-experimental realizada para medir el efecto que sobre el rendimiento académico de los estudiantes de las cohortes 2009 a 2016 de la asignatura “Gestión y Costos” de la Licenciatura en Administración Pública y la Licenciatura en Administración de Empresas, ambas de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, promovieron los trabajos prácticos integradores que fueron incorporados paulatinamente como parte de una estrategia de enseñanza y luego fueron discontinuados, también paulatinamente.

A modo de avance realicé una presentación al VI Congreso de Costos del Mercosur de Montevideo -agosto 2012- titulada “Una experiencia docente gratificante” en la cual daba cuenta de la motivación, la contextualización, la actividad realizada en el período 2009 a 2011, los objetivos curriculares perseguidos, los fundamentos de la propuesta y su metodología, los resultados alcanzados y las conclusiones arribadas.

En la oportunidad a modo de cierre de la indagación se presenta esta comunicación atendiendo además a la circunstancia por la que durante los años 2014 a 2016, por motivos de disponibilidad docente, los referidos trabajos prácticos no pudieron ser realizados.

Antecedentes del tema objeto de la investigación

La presente investigación se inicia en el año 2009 y está motivada a partir de observar cómo año a año se repite el tema del magro rendimiento de los estudiantes al cierre de una cursada, medido en función de las calificaciones obtenidas por los mismos y como inexorablemente el inicio del próximo año académico nos encontraba con la misma planificación y la misma propuesta académica, repitiendo como un ritual las mismas estrategias didácticas.

Asimismo, retrotrayéndome, observaba que dichas estrategias didácticas no diferían en absoluto con las que se evidenciaban de la época de estudiante; en general eran clases teóricas expositivas, en un primer momento con una bibliografía que las sustentaba y luego, para “aliviar” a los estudiantes, con una guía de estudio mezcla de “corte y pegue” hilvanado con ciertos textos a modo de puente. Existía una clara separación de la instancia teórica de la instancia práctica, con prácticos que por diversas razones era habitual que se terminaran resolviendo con poca atención al método.

Al finalizar el curso, existía el sutil consuelo acerca de que la Cátedra dio todo lo mejor de sí, con contenidos de excelencia, súper actualizados y que, lamentablemente, eran los estudiantes quienes no sabían aprovechar lo que disponían, en el convencimiento de que ellos tenían la capacidad para dimensionar dicha situación. El modelo mental subyacente en los docentes indicaba que el problema era el estudiante.

Frente a ello, se seguía operando con el “piloto automático”, la misma planificación de siempre, ajustando algunas guías de estudio para comprimir los contenidos, recortando algunos temas de costos, trasladando a la instancia práctica el tratamiento teórico de ciertos temas, pero en general se repetía la misma rutina sin muchas expectativas en cuanto a mejoras en el rendimiento de los estudiantes.

A partir del año 2010 la Cátedra promueve un proceso por el cual se amplía la estrategia de enseñanza, incorporando nuevas técnicas de enseñanza a las tradicionales; más

específicamente, se fue perfeccionado el desarrollo de un trabajo práctico de campo integrador de los conocimientos considerados a lo largo del curso.

A partir de su implementación se dio un proceso de mejora paulatina y permanente en el rendimiento académico el cual se suponía que era debido a la introducción de los trabajos prácticos integradores dentro del proceso de enseñanza, hipótesis que se verificó hasta el año 2014 en que por motivos que se explicarán más adelante se debieron discontinuar.

Lo interesante de la investigación es que la misma se dio en una situación en que los trabajos prácticos integradores se fueron consolidando y correlativamente los indicadores de rendimiento mostraron mejorías y cuando los mismos se discontinuaron los rendimientos desmejoraron significativamente.

Problema

El problema fue el bajo rendimiento académico. La solución propuesta consistió en identificar e implementar estrategias didácticas que permitieran mejorar los magros rendimientos académicos de los estudiantes y que las mismas fueran sometidas a un proceso de verificación o validación a la finalización de una cursada cuatrimestral, con el objetivo de instituir las, modificarlas o desecharlas.

Es importante aclarar que el magro rendimiento académico se constató considerando el número de estudiantes que promocionaron la materia en relación al número de estudiantes que la habían cursado regularmente. Dicha relación fue para el año 2009, anterior a la implementación de los trabajos prácticos integradores, de un 10,81% de estudiantes promocionales.

Hipótesis

La Cátedra planteó que es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes si los docentes propiciáramos prácticas de campo integradoras de conocimientos, además de las otras actividades desarrolladas en el aula.

Las áreas de interés del problema

Personal

Como docente universitario comprometido con el objetivo de formar ciudadanos además de profesionales, entiendo que es necesario tender puentes entre la teoría y la práctica y además entre la realidad virtual del aula y la realidad particular de cada estudiante.

No alcanza con limitarse a repetir las mismas estrategias didácticas ya que es probable que se alcancen similares rendimientos a los obtenidos; es necesario un profundo proceso de capacitación, perfeccionamiento y actualización en pedagogía, didáctica y en general en el área de los conocimientos que compete a la docencia.

Asimismo, es necesario interpretar que el aula es un laboratorio en el cual permanentemente se someten a validación las hipótesis que se han trazado acerca de cómo es el proceso de aprendizaje y cuáles son los aportes de los docentes al proceso de enseñanza.

Grupal

El interés personal antes mencionado fue compartido con la otra integrante de la Cátedra,

la Cra. Cristina Zalazar, con quien de manera conjunta llevamos adelante las implementaciones y las verificaciones que se describirán en el Desarrollo de la investigación.

El trabajo en equipo permitió desarrollar las prácticas y elaborar la base de datos que fue utilizada para verificar la hipótesis enunciada.

Institucional

Las prácticas promovidas por la Cátedra son compatibles con los fines de la Facultad de Ciencias de la Gestión y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En efecto, éstas como instituciones educativas públicas tienden a promover no solo la transmisión, creación y propagación del conocimiento, sino la extensión del ámbito universitario a la comunidad, constituyendo estas prácticas una oportunidad para ello.

Recursos

Se consideraron como recursos suficientes la disponibilidad, la capacidad y la voluntad de los docentes de la Cátedra, favorecido por la buena relación porcentual entre el número de estudiantes y el número de docentes.

Los insumos menores (papelería, computadoras, otros bienes materiales) fueron aportados por los mismos docentes, no siendo necesaria ninguna financiación externa a la misma.

Es importante destacar que a partir del año 2014 y fruto de cambios en la disponibilidad de tiempos de los docentes, las prácticas integradoras debieron discontinuarse, al inicio de manera parcial y luego totalmente.

Indagaciones preliminares

Del estudio de la bibliografía analizada en los distintos cursos sobre formación docente y en la propia carrera de “Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas” (convenio UNER-UBA), he verificado la importancia que tiene la utilización de distintas herramientas o técnicas didácticas, incluidos los trabajos prácticos de campo, en la mejora del proceso de enseñanza.

Pero, por otra parte, no he podido hacerme con trabajos de investigación sistemáticos que verifiquen la bondad de una técnica en particular sobre una población determinada, que involucre a la disciplina Gestión y Costos, no obstante lo cual no descarto su posible existencia.

En tal sentido entiendo que el tema ha sido tratado a nivel teórico y de forma general, siendo necesario verificar, mediante casos concretos, las bondades que se prodigan.

Independiente de lo expresado, dado que el aula es un mundo en constante cambio, podemos inferir que aún cuando se verifiquen las bondades en un determinado período, ello no es un reaseguro para los períodos futuros.

Por lo expuesto, esta investigación significó acometer el desafío de estudiar el uso de determinada herramienta y recurso pedagógico y efectuar su seguimiento con la finalidad de su validación.

El Enfoque

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (Stigliano y Gentile. 2008, p.13) esta cita pertenece a Benjamín Franklin y se refiere a la posibilidad que tienen los estudiantes de aprender mientras investigan, constituyendo esa práctica una instancia más difícil de olvidar que la de una clase expositiva tradicional.

Asimismo, dado la secuencia gradual de los contenidos y la inserción de los trabajos prácticos integradores en la realidad de los estudiantes, es posible trabajar en un entorno en el cual el aprendizaje significativo relevante cobra especial importancia.

Por un lado, una enseñanza centrada en el aprendizaje supone un papel más activo del estudiante; pero, lo que el estudiante haga y su actitud va a depender “... de nuestras demandas y exigencias, de la tónica de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos” (Morales Vallejo. 2008, p.17).

En cuanto a lo relevante del aprendizaje significativo, es necesario destacar que el trabajo práctico integrador le “... permite... (al estudiante) ... la aplicación de lo aprendido a otros contextos... (suponiendo) ... un mayor grado de autonomía personal” (Murillo Estepa. 2003, p.55) y la construcción activa de su propia estructura mental.

Objetivo de la investigación

Esta investigación tuvo como objetivo principal verificar la hipótesis planteada anteriormente, en cuanto a que “es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes si los docentes propician prácticas de campo integradoras de conocimientos, además de las otras actividades desarrolladas en el aula”.

Asimismo, se fijó como objetivo secundario perfeccionar un instrumento de medición de las acciones promovidas para mejorar el proceso de enseñanza, utilizado de manera permanente.

Se planteó, además, como objetivo incidental, disparar nuevos ejes de investigación para el supuesto caso en el que la estrategia de enseñanza, que incluye los trabajos prácticos integradores, no mejore el rendimiento académico de la totalidad de los estudiantes de una cohorte.

Justificación de la importancia del tema

El alcance de los objetivos permitirá abordar el tema desde una perspectiva concreta y no solamente teórica y permitirá perfeccionar un instrumento de medición de las prácticas promovidas en el aula, no solo para la Cátedra de “Gestión y Costos” en particular sino también para otras cátedras que tengan una conformación similar.

Factibilidad

El proyecto de investigación es factible por cuanto se contó con los recursos necesarios, el aula es el laboratorio, los estudiantes la población objetivo, los docentes oficiamos de investigadores; requiriéndose insumos menores que fueron aportados por los integrantes de la misma Cátedra.

DESARROLLO

Contextualización

La carrera

El acto pedagógico que fue investigado (los trabajos prácticos integradores) se inscribe dentro de lo planificado para la asignatura “Gestión y Costos” de la Licenciatura en Administración de Empresas y en la Licenciatura en Administración Pública de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

La carrera de Licenciado en Administración Pública posee entre sus incumbencias, a los efectos que interesan al caso, las siguientes:

- realizar estudios, diagnósticos, pronósticos y propuestas de acción en organizaciones e instituciones de los distintos niveles del sector público.
- participar en el diagnóstico y propuestas de reforma administrativa de las organizaciones e instituciones públicas, nacionales, regionales, provinciales y locales.
- elaborar, dirigir, coordinar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos en y para las organizaciones e instituciones estatales.

Por su parte, la Licenciatura en Administración de Empresas tiene entre sus incumbencias, a los efectos que interesan al caso, las de:

- realizar diagnósticos, pronósticos y propuestas de acción en niveles gerenciales del sector privado.
- asesorar a personas físicas y/o jurídicas de carácter privado o mixto en lo relativo a su estructura, a la dinámica funcional de las mismas y a las relaciones inter e intra organizacionales que en ella tienen lugar.
- elaborar, dirigir, coordinar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos en organizaciones privadas.

Ambas carreras pretenden insertar al futuro profesional en el mundo de las organizaciones, con un claro objetivo de interactuar en ellas en los distintos niveles. En tal sentido se advirtió la necesidad de intermediar entre el conocimiento y la realidad.

La asignatura

Con la intención de volver operativas las incumbencias de la carrera, el Plan de Cátedra enfatiza entre otros tópicos, en “la relación permanente entre la aparición de conocimientos y herramientas para la gestión, los sucesos del contexto y la aplicación correcta de las mismas en las organizaciones”.

Se define entre sus objetivos conductuales, la capacitación y habilidad para:

- contribuir en la gestión de las actividades de las organizaciones y en la toma de decisiones en el nivel estratégico, táctico y operativo en lo atinente a las incumbencias de la asignatura.
- integrar equipos multidisciplinarios, con manejo adecuado de la terminología y los conocimientos, que lo conviertan en un interlocutor válido.

En cuanto a las actitudes, se busca desarrollar la capacidad de criticar los procesos vigentes en las organizaciones, aportando elementos fundados.

Por cuanto el modelo de diseño curricular basado en objetivos de la conducta posee debilidades al decir de Stenhouse (1998), con el devenir de las cursadas, la conformación de los prácticos quedó con la siguiente secuenciación:

- una primera etapa en la cual el trabajo es individual con la intención de estratificar la enseñanza y el aprendizaje,
- una segunda etapa que prevé una instancia de propuestas con la finalidad de desarrollar en el estudiante la posibilidad de aportar respuestas creativas.

La Cátedra, sus docentes

Nuestra Cátedra se encontraba conformada por una Jefe de Trabajos Prácticos y un profesor Titular, ambos designados por concursos ordinarios y con dedicaciones simples.

En sus inicios, los docentes teníamos el perfil del ejecutivo, entendido como aquel que ejecutaba un plan y era la persona "... encargada de producir ciertos aprendizajes (utilizando)... para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.5). De hecho teníamos una etapa de planificación, una de evaluación diagnóstica, otra de ejecución, otra de evaluación de los esfuerzos, una revisión de lo planificado y llegado el caso se modificó el plan ya sea durante la cursada o para la próxima cohorte.

Siguiendo a Fenstermacher y Soltis (1998, p.13) podemos decir que en el proceso "el docente... utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo... para impartir a los estudiantes... datos específicos, conceptos, habilidades e ideas... a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico..., (con un fuerte)... acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende".

Considerando las críticas y debilidades de este enfoque (el del ejecutivo), principalmente en lo relacionado a la falta de percepción que pueden llegar a tener los estudiantes sobre el valor o utilidad de los conocimientos, derivado de utilizar las aptitudes genéricas de la enseñanza, con independencia del contenido enseñado del contexto en que se imparta la enseñanza y de los antecedentes tanto de los estudiantes como de los docentes, se propuso a partir de la cohorte 2010 la realización de un trabajo práctico integrador.

Si el enfoque del ejecutivo en general poco prioriza el contexto, la cultura y en ocasiones hasta el propio contenido; con los trabajos prácticos integradores pretendimos paliar esos déficits.

En tal sentido, durante la cursada los docentes nos expusimos permanentemente a situaciones inesperadas ya que pedimos a los estudiantes que traigan al aula casos o experiencias pertinentes y se profundizó aún más con los prácticos integradores por cuanto tratan sobre un caso real y cercano a ellos.

Frente a ello, permanentemente buscamos relacionar los casos o experiencias traídas por los estudiantes con las ideas principales y la estructura lógica de la disciplina, en el entendimiento de que "captar la estructura de un asunto es comprenderlo de un modo que permite vincularlo con sentido a muchas otras cosas. En suma, aprender la estructura es aprender cómo se relacionan las cosas entre sí". (Bruner en Fenstermacher y Soltis, 1998, pág.33).

Formulación del Marco Teórico

A continuación se detallan sucintamente los ejes sobre los que se sustentó la investigación, con una breve cita sea textual o interpretada de los autores que se consideraron para fundar los objetivos.

Frente al crecimiento académico sustantivo es necesario preservar el núcleo de conocimientos fundacionales del área de conocimiento de los Costos.

Nuestro recorte del conocimiento (Costos) se ha ensanchado de manera permanente y con mayor importancia a partir de la revolución industrial que, en términos de Jeremy

Rifkin ((2011) podríamos denominar la primera revolución industrial (marcándose las mismas según el tipo de energía con que eran impulsadas).

En un inicio, el campo de investigación se circunscribió a la forma en que se utilizaban los recursos económicos dentro de la organización, con la principal finalidad de proceder a su identificación, seguimiento, valorización, registración, control e información de las transformaciones ocurridas en el sector productivo.

Posteriormente, las técnicas desarrolladas se aplicaron a los demás sectores de las organizaciones (comercialización, administración, financiación, entre otros), adaptando las mismas y siendo menester dotar a la disciplina de una visión holística y sistémica.

De manera correlativa, se verificaba la necesidad de adaptar las técnicas desarrolladas a los cambiantes requerimientos de información que las organizaciones y las empresas en particular, demandaban en atención a los permanentes cambios del contexto, en especial en el plano económico y más precisamente en los mercados.

Esta adaptación del orden interno en atención a los cambios externos, propios de los sistemas abiertos, motivó modificaciones en la manera de apreciar la administración y el gerenciamiento, dando lugar a la aparición de nuevas técnicas y herramientas de gestión o a adaptaciones de las existentes (ABM, JIT, Calidad Total, Teoría de las restricciones, entre algunas), que condicionaron la disciplina Costos, obligándola a “aggionarse” para no quedar afuera de la consideración.

A partir de la segunda mitad del siglo XX y en sus últimas décadas, se refuerzan las condiciones de mundialización y globalización de las economías locales, imponiendo cambios en los paradigmas organizacionales, se pasa de culturas de manejo de ciclos económicos a culturas basadas en la incertidumbre.

En tal sentido, vemos como nuestra disciplina Costos incorpora nuevos dominios del conocimiento, en especial los relacionados con la gestión de las organizaciones, en un intento de brindar su aporte a la misma y brindarse, por otra parte, sustentabilidad en el concierto de las disciplinas.

Paralelo a lo considerado, cierto sector de la doctrina, en especial la Argentina, se preocupó por dotar a la disciplina de principios y métodos para desligarla de lo técnico, trayendo a la consideración un esbozo de teoría general que sustente las construcciones efectuadas.

Como se observa, nuestra disciplina se encuentra en la actualidad inmersa en “la trama histórica de las disciplinas, (que) se caracterizó por la inexorable generación de nuevos campos y especialidades, con una tasa de cambio siempre en aumento” (Clark, 1998, p.3).

Esta creciente complejidad del conocimiento genera la necesidad de identificar y mantener los conocimientos básicos y liminares de la disciplina, frente a la tentación de seguir incorporando otros de manera permanente y quizá enciclopedista.

En tal sentido, el trabajo práctico en sus dos etapas, rescata del cúmulo de conocimientos, aquellos considerados básicos, brindando un orden de prelación y complejidad en el avance de la cursada de la asignatura.

En resumen, además del desarrollo de las clases, con el trabajo se persigue dar solución a “los problemas básicos para el futuro (que) parecen estar planteados más por la

creciente complejidad del conocimiento que por la creciente complejidad de los grandes grupos de estudiantes” (Clark, 1998, p.6).

Ante un modelo netamente reactivo de Universidad, se propone una opción de enseñanza y de aprendizaje en la cual la investigación ocupe un lugar.

Aún cuando se siguen dictando las instancias teóricas con varios elementos de las clases magistrales, se tiende en las mismas a trabajar permanentemente con ejemplos aportados por los propios estudiantes con la finalidad de indagar en sus propias experiencias. Se parte de la base, como lo expresa Clark (1998), que tanto el crecimiento reactivo como el crecimiento sustantivo van a coexistir, siendo recomendable que se retroalimenten mutuamente sin perder de vista que se debe optimizar este último.

El trabajo integrador se constituye dentro de la planificación de la cursada, en una instancia en la que el estudiante tiene la posibilidad de relevar una situación real y verificar en qué grado los conceptos y conocimientos tratados se comportan en situaciones concretas.

Es una oportunidad que tienen los estudiantes para aprender mientras se investiga, lo que se practica es más difícil de olvidar. “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (Franklin, B. en Stigliano, D. y Gentile, D. 2008, p.13).

Además del valor en el aprendizaje que tiene para los estudiantes, se constituye en una oportunidad que tenemos los docentes para verificar las hipótesis que hemos tejido “... acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje” (Stenhouse, 1998, p.3).

Al momento de plantear el trabajo integrador se formularon en los primeros años consignas que fueron modificándose con el devenir de las cohortes y se verificó la necesidad de realizar una segunda etapa del mismo. En tal sentido, en su última versión se incorporó como innovación la evaluación por pares (otro estudiante), arrancando de un trabajo individual para convertirse luego en un trabajo de grupo.

Este trabajo integrador se convierte dentro de la planificación, en una instancia que “...se opone al concepto gerencial de curriculum (planificación) como especificación para el control y la uniformidad de la escolaridad” (Stenhouse, 1998, p.5), por cuanto es una instancia en la cual el estudiante puede realizar elaboraciones propias, utilizar recursos que no necesariamente pueden provenir de la Cátedra y obliga al docente a contextualizarse en cada caso.

En tal sentido, nos obliga a los integrantes de la Cátedra a desmontar ciertas estructuras pedagógicas construidas durante años, en especial al momento de las evaluaciones (escritas tanto las de teoría como las de práctica por ejemplo) e incursionar con trabajos de campo, totalmente abiertos dentro de los parámetros solicitados.

Es indudable que los profesores poseemos ciertos conocimientos que debemos ofrecer a los estudiantes; pero nos enfrentamos al desafío que supone motivarlos y poner a los mismos en duda cuando deben transferirlos a hechos concretos, que han elegido y en el cual tienen la posibilidad de requerir el auxilio de otros expertos.

Este desafío resultó por demás gratificante ya que la retroalimentación para los docentes es importante al conocer nuevas realidades, corroborar ciertas hipótesis, modificar algunas y llegado el caso descartar otras.

Supone una instancia diferente a las vivencias del aula.

El proceso de enseñanza demanda del estudiante la disponibilidad de varias horas semanales para permanecer en las aulas mientras se desarrolla el mismo. En la carrera la asistencia es un requisito exigido por la Institución, estando la administración de la misma a cargo de cada docente.

Sabido es que la vida en el aula supone la existencia de un currículum oculto al que tanto los estudiantes como los docentes aprendemos a descifrar para desenvolvemos satisfactoriamente. En nuestro caso, desde el primer día de clases, en la presentación, más específicamente, informamos sobre el plan de cátedra y la forma en que se desarrollará el proceso desde el inicio hasta la etapa de la evaluación, con la intención de presentar y exponer la mayoría de las situaciones que se pueden dar y la forma en que la misma será tratada.

Aún así, sabemos "... que se precisa algo más que capacidad para adaptarse a una situación compleja. Mucho depende también de las actitudes, valores y estilo de vida, de todas aquellas cualidades normalmente agrupadas bajo el término de personalidad" (Jackson, 1991, p.23).

En este caso, el trabajo supone una oportunidad para aquel estudiante cuya personalidad no le permite asumir una posición más activa en el aula; pudiendo, de acuerdo a su curiosidad y motivación intrínseca, emprender ensayos, pruebas y exploraciones en la búsqueda por encontrar las mejores explicaciones a las consignas planteadas.

El contexto de lo que se ha aprendido.

Como docentes comprendemos que "la enseñanza no produce aprendizaje, ... (que) ... el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente, no se les puede forzar, lo único que se puede hacer es ayudar a que se produzcan más fácil y económicamente, pero no se puede conseguir que tenga lugar". Además, "el aprendizaje consiste en mejorar nuestra teoría sobre el mundo... es la búsqueda de una respuesta para una pregunta que nos interesa". (Claxton, 1995, p.4).

Con el trabajo se pretende situar al estudiante en una situación real, en la cual puede operar con elementos físicos y circunstancias presenciales, diferentes a las instancias virtuales que habitualmente se realizan en el aula.

Además, en la medida en que el caso elegido sea de su interés y por ello esté motivado, podrá crear asociaciones entre los diversos conocimientos adquiridos y sus propias teorías, de tal manera que "lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido". (Claxton, 1995, p.8).

El aprendizaje como desarrollo

A los estudiantes les resultaría difícil, por no decir casi imposible, concluir con la primera etapa del trabajo integrador si durante la cursada no vamos desarrollando los temas con un grado creciente de complejidad; aportándoles de manera paulatina los conocimientos que les permitan acceder a las consignas.

Asimismo, en las instancias presenciales del aula, se insiste en relacionar los temas que se van tratando con los casos elegidos por los estudiantes, siempre que éstos estén dispuestos a aportarlos en esa oportunidad.

Se entiende que “el aprendizaje es básicamente un desarrollo, no una acumulación, y siempre tiene que surgir de lo que se conoce y volver a ello”. (Claxton, 1995, p.6)

Se enseña la propia personalidad

A los docentes, el trabajo integrador nos generó un esfuerzo significativo ya que debimos situarnos en distintas realidades que el estudiante, lingüística o gráficamente, nos describe en sus presentaciones y también nos llevó a asumir un riesgo importante.

En ciertas oportunidades nos encontramos en situaciones en que no poseemos los conocimientos sobre el caso que se nos presenta y debemos recurrir a los propios estudiantes para que expliquen a la clase los pormenores y brinden los detalles sobre la forma en que encararon la resolución.

Dicha situación lejos de perturbarnos nos muestra como seres humanos y nos motiva a convertir la clase en un lugar donde aprender cosas trascendentes, un sitio de enseñanza recíproca, donde es posible que los unos aprendiesen de los otros, donde el profesor aprendiese de la clase y la clase del profesor, al decir de Rogers y Freiberg (1996, p.7).

Asimismo, se dan situaciones en que es necesario tender puentes o vínculos entre el nuevo conocimiento y los ya adquiridos por problemas de integración entre ellos. En tal sentido, permanentemente recurrimos a relatar casos traídos de la propia experiencia, sean exitosos o no, ya que “otra forma de establecer un vínculo temporal es utilizar la propia experiencia (anécdotas y ejemplos cotidianos)”. (Claxton, 1995, p.12)

Inteligencias múltiples

En la primera etapa el trabajo se caracteriza por ser individual, requiere una elaboración que se estructura a partir de elegir una organización, interactuar e indagar en ella sobre las cuestiones que hacen a las consignas, siendo probable que sus requerimientos puedan generar adhesiones o rechazos.

Esta experiencia le permitirá al estudiante utilizar con diferente intensidad algunas de las distintas inteligencias que posee, de acuerdo a su “perfil de inteligencias” (Gardner, 1996, p.9); eligiendo tanto las formas en que recurre a ellas como a su combinación, para progresar en su cometido.

En el trabajo de campo utilizará sus capacidades intelectuales de deducción y observación (inteligencia lógico-matemática), deberá apelar al uso del lenguaje (inteligencia lingüística), tendrá que modelizar los procesos mediante representaciones espaciales (inteligencia espacial), interactuará con otros (inteligencia interpersonal) y en ocasiones deberá reconocer sus emociones para orientar sus acciones (inteligencia intrapersonal), apelando en la descripción a la propuesta de Gardner (2008).

La segunda etapa del trabajo integrador, se articuló a partir de la conformación de grupos de 2 a 3 estudiantes, debiendo interactuar entre ellos para cumplir con éxito las consignas. Nuevamente el estudiante deberá hacer uso de sus distintas capacidades como en el caso anterior.

Hacia un aprendizaje con componentes cooperativos

La materia se estructura a partir de clases presenciales con poca o escasa posibilidad de realizar experiencias grupales durante las mismas, ya sea por lo acotado del tiempo y del espacio disponible, frente a un cronograma ajustado en función a los contenidos mínimos. A lo sumo en algunas clases de práctica se trabaja con grupos informales con

la intención de “centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión” (Johnson, Johnson, Holubec, 1999, p.3).

Ante esta realidad, en la segunda etapa del trabajo integrador se implementó una instancia en la cual los estudiantes, agrupados por el docente, deben realizar un trabajo conjunto, en el entendimiento de que el aprendizaje cooperativo puede maximizar los resultados de dicho proceso.

Entiendo que están dadas las condiciones para alcanzar la cooperación entre los estudiantes, aún cuando los grupos no fueron armados por ellos de manera voluntaria.

Creamos la interdependencia grupal ya que no existe, en esta etapa, la posibilidad del éxito individual; al operar sobre los trabajos individuales es necesaria la responsabilidad grupal para evaluarlos y seguramente entre ellos se dará la interacción estimuladora para ayudarse en pos del logro común.

Por su parte, los docentes nos desplazamos del centro de la escena para convertirnos en facilitadores entre los conocimientos y los estudiantes, utilizando para ello instancias presenciales fuera de las clases (intervalos entre ellas, en otros horarios) o mediante el uso de Internet.

Apuntando al desarrollo potencial

Como se explicó anteriormente la primera parte del trabajo integrador supone una actividad individual del alumno para pasar en la segunda a una actividad compartida con un par, siguiendo a Vigotsky en su afirmación antropológica de que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Stigliano, D. y Gentile, D., 2008, p.39).

A esos efectos los grupos son conformados por la Cátedra con un estudiante que tuvo durante el primer parcial, el trabajo práctico nº 1 y los test de lectura previa, un buen desempeño, junto con otro que no tuvo similar performance; evitando, además, que los casos que van a tratar sean similares o pertenezcan al mismo sector de la economía.

Con el trabajo práctico nº 1 cada estudiante evidenció un nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente las consignas; con el trabajo práctico nº 2 se apunta mediante una buena enseñanza, a la zona de desarrollo potencial de cada uno de ellos.

En el caso del estudiante de menor rendimiento, la ayuda del estudiante más capaz aumenta la posibilidad de generar desarrollo, apostando a su potencialidad. Por su parte, para el estudiante de buen rendimiento, la experiencia de analizar y evaluar otro caso le permite reforzar sus conocimientos y experimentar como analista de un caso traído a su consideración. Por su parte, ambos se beneficiarán por poner en práctica sus inteligencias inter e intrapersonales.

Metodología

Por cuanto la hipótesis que se planteó es del tipo explicativa, fue necesario establecer una metodología que permitiera verificar si las prácticas de campo integradoras de conocimientos mejoran o no el rendimiento académico de los estudiantes.

Así planteado el tema, establecí que la variable independiente objeto de estudio son las prácticas de campo, la variable dependiente el rendimiento académico e intenté mantener “ceteris paribus” las demás variables relacionadas con las estrategias de enseñanza.

Se utilizó al efecto un diseño de investigación cuasi-experimental justificado en las siguientes razones:

- el grupo experimental está constituido por la totalidad de los estudiantes inscriptos en las distintas cohortes, no siendo posible dividir el mismo con la finalidad de establecer grupos de control ya que la planificación de las actividades promovidas por la Cátedra es único y común para todos;
- a pesar de que los trabajos de campo fueron perfeccionándose e incrementándose desde 2010 a 2014 y se fueron incorporando sin modificar, incorporar o eliminar otras técnicas de enseñanza, entiendo que no es posible establecer de manera rotunda una relación causa efecto por efectuarse dentro de un ámbito social, en el cual es posible encontrarnos con relaciones teleológicas o bien ecológicas. Los estudiantes conocen la planificación de la Cátedra y se alinean con sus objetivos adaptando sus conductas con la finalidad de acreditar la asignatura;
- en las cohortes 2015 y 2016 por cuestiones atinentes a la disponibilidad docente, se interrumpió la realización de los trabajos prácticos integradores y a partir de la cohorte 2017 se modificó el plan de estudio de la asignatura y por consiguiente se modificaron las estrategias y condiciones originales;
- el contexto áulico y extra-áulico es un sistema abierto, donde se dan distintas interacciones además de las promovidas por la Cátedra con los trabajos de campo.

Por lo expuesto, los resultados no serán posibles de generalizar de manera predictiva, siendo necesario, en consecuencia, en las cohortes futuras si se vuelven a implementar los trabajos prácticos integradores, mantener el nivel de seguimiento de las variables involucradas y permanentemente someter a verificación la hipótesis esbozada.

Así planteado el caso, la unidad de análisis son los estudiantes de las distintas cohortes acerca de los cuales se pretende efectuar un seguimiento de sus rendimientos académicos, constituyéndose en la variable que puede asumir distintos valores.

Al finalizar una cursada, según sea el rendimiento académico de un estudiante le permitirá acceder a la condición de alumno libre, regular o promocional, operacionándose en consecuencia la variable. Es importante decir que esta categorización de los estudiantes es omnicomprendible o mutuamente excluyente, ya que un estudiante no podrá estar ubicado en más de una categoría.

Se aprecia como indicador válido del rendimiento académico considerar la cantidad porcentual de estudiantes que promocionaron y regularizaron la asignatura al finalizar los diferentes años académicos bajo análisis; correlacionando en cada uno de ellos las distintas situaciones que se dieron en cuanto a la implementación del trabajo práctico integrador, inclusive en los períodos en que fueron eliminados.

Resultados obtenidos

Previo a analizar los resultados obtenidos o alcanzados en las distintas cohortes, resulta necesario advertir que uno de los requisitos para promocionar o regularizar la materia es la asistencia, condición requerida por la Facultad de Ciencias de la Gestión y adoptado por la Cátedra.

Esta condición permitió depurar la base de datos relativa a los estudiantes que deberían ser considerados para el análisis, ya que se daba el caso de estudiantes que quedaban libres por falta de asistencia a clases y de otros que se inscribían a las comisiones y no registraban siquiera una sola asistencia.

En tal sentido, se adecuó la base de datos de los estudiantes en atención a que la misma estaba incidida por un grupo de estudiantes inscriptos que operativamente no habían

desarrollado las mínimas presencias que permitieran evaluar los efectos de la práctica docente que se estaba considerando. De esta forma, se le confiere al instrumento de recolección de datos la adecuada consistencia interna al descartar datos contradictorios (estudiantes sin interés en cursar la materia).

Se tomó el año académico 2009 como año base para el estudio ya que en ese año trabajamos con un esquema tradicional de enseñanza, por llamarlo de alguna manera.

Los resultados del año base fueron los siguientes:

Año 2009

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 16 | 37 | 53 |
| No considerados | 9 | 7 | 16 |
| Cursaron | 7 | 30 | 37 |
| Total | <u>16</u> | <u>37</u> | <u>53</u> |

Condición final

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Promocionales | 2 | 2 | 4 |
| Regulares | - | 7 | 7 |
| Libres | 14 | 28 | 42 |
| Total | <u>16</u> | <u>37</u> | <u>53</u> |

Condición final reelaborada

| | | | |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| Promocionales | 2 | 2 | 4 |
| Regulares | - | 7 | 7 |
| Libres | 5 | 21 | 26 |
| Total | <u>7</u> | <u>30</u> | <u>37</u> |

Condición final reelaborada

| | Porcentual |
|---------------|-------------------|
| Promocionales | 10,8108% |
| Regulares | 18,9189% |
| Libres | 70,2703% |
| Total | <u>100,0000%</u> |

Observaciones:

- los estudiantes "No considerados" son aquellos que no alcanzaron el mínimo de asistencia requerido por las disposiciones académicas de la Facultad;
- la "Condición final" de los estudiantes debió reelaborarse para descontar los estudiantes libres que quedaron en esa condición por no cumplir la asistencia. Es de observar que no se verificó en ningún año el caso de un estudiante que habiendo presentado el Trabajo Práctico Integrador quedó libre por la asistencia;

Los resultados del primer año fueron los siguientes:

Año 2010

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 50 | 23 | 73 |
| No considerados | 19 | 8 | 27 |
| Cursaron | 31 | 15 | 46 |
| Total | <u>50</u> | <u>23</u> | <u>73</u> |

| | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final | | | |
| Promocionales | 4 | 3 | 7 |
| Regulares | 6 | 2 | 8 |
| Libres | 40 | 18 | 58 |
| Total | <u>50</u> | <u>23</u> | <u>73</u> |

| | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final reelaborada | | | |
| Promocionales | 4 | 3 | 7 |
| Regulares | 6 | 2 | 8 |
| Libres | 21 | 10 | 31 |
| Total | <u>31</u> | <u>15</u> | <u>46</u> |

| | | |
|-----------------------------|--|-------------------|
| Condición final reelaborada | | Porcentual |
| Promocionales | | 15,2174% |
| Regulares | | 17,3913% |
| Libres | | <u>67,3913%</u> |
| Total | | <u>100,0000%</u> |

En este año, como se explicó anteriormente, se comenzó a utilizar de manera experimental el Trabajo Práctico Integrador como recurso pedagógico, consistiendo el mismo en la presentación individual de un relevamiento de campo a partir de cumplir una serie de consignas que acompañaban el desarrollo áulico de los contenidos.

Se advirtió, en esa oportunidad, una mejora en el porcentaje de los estudiantes que habían promocionado la materia con una leve reducción de los alumnos regulares y de los alumnos libres.

Los resultados del segundo año fueron los siguientes:

Año 2011

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Comisión 3 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 37 | 21 | 31 | 89 |
| No considerados | 9 | 4 | - | 13 |
| Cursaron | 28 | 17 | 31 | 76 |
| Total | <u>37</u> | <u>21</u> | <u>31</u> | <u>89</u> |

| | | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final | | | | |
| Promocionales | 8 | 4 | 12 | 24 |
| Regulares | 4 | 3 | 5 | 12 |
| Libres | 25 | 14 | 14 | 53 |
| Total | <u>37</u> | <u>21</u> | <u>31</u> | <u>89</u> |

| | | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final reelaborada | | | | |
| Promocionales | 8 | 4 | 12 | 24 |
| Regulares | 4 | 3 | 5 | 12 |
| Libres | 16 | 10 | 14 | 40 |
| Total | <u>28</u> | <u>17</u> | <u>31</u> | <u>76</u> |

| | | |
|-----------------------------|--|-------------------|
| Condición final reelaborada | | Porcentual |
| Promocionales | | 31,5789% |
| Regulares | | 15,7895% |
| Libres | | <u>52,6316%</u> |
| Total | | <u>100,0000%</u> |

En este segundo año se dividió el trabajo práctico integrador en dos etapas, en la primera se mantuvo el trabajo de campo individual, mejorándose la explicitación de las consignas y se incorporó una segunda etapa relacionada con la Gestión, utilizándose el mismo caso.

Se advirtió en esa oportunidad una profundización significativa en el porcentaje de los estudiantes que promocionaron la materia, con una leve caída de los estudiantes que la habían regularizado y una drástica reducción de los alumnos libres.

Los resultados del tercer año fueron los siguientes:

Año 2012

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 51 | 28 | 79 |
| No considerados | 18 | 12 | 30 |
| Cursaron | 33 | 16 | 49 |
| Total | <u>51</u> | <u>28</u> | <u>79</u> |

Condición final

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Promocionales | 11 | 4 | 15 |
| Regulares | 8 | 1 | 9 |
| Libres | 32 | 23 | 55 |
| Total | <u>51</u> | <u>28</u> | <u>79</u> |

Condición final reelaborada

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Promocionales | 11 | 4 | 15 |
| Regulares | 8 | 1 | 9 |
| Libres | 14 | 11 | 25 |
| Total | <u>33</u> | <u>16</u> | <u>49</u> |

Condición final reelaborada

| | Porcentual |
|---------------|-------------------|
| Promocionales | 30,6122% |
| Regulares | 18,3673% |
| Libres | 51,0204% |
| Total | <u>99,9999%</u> |

En este año para la segunda etapa del Trabajo Práctico Integrador, los estudiantes fueron agrupados de a pares y de manera grupal, debían analizar y criticar los trabajos prácticos integradores individuales, promoviendo mejoras a los mismos. Se pretendió con esta práctica, operar el concepto vigotskiano de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Se advirtió un amesetamiento, en relación al año 2011, de los alumnos que promocionaron la materia, con una mejoría de los alumnos que la habían regularizado hasta alcanzar los niveles del año 2009 y una leve reducción de los alumnos que quedaron libres.

Los resultados del cuarto año fueron los siguientes:

Año 2013

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 39 | 57 | 96 |
| No considerados | 17 | 19 | 36 |
| Cursaron | 22 | 38 | 60 |
| Total | <u>39</u> | <u>57</u> | <u>96</u> |

| | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final | | | |
| Promocionales | 12 | 17 | 29 |
| Regulares | 2 | 9 | 11 |
| Libres | 25 | 31 | 56 |
| Total | <u>39</u> | <u>57</u> | <u>96</u> |

| | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final reelaborada | | | |
| Promocionales | 12 | 17 | 29 |
| Regulares | 2 | 9 | 11 |
| Libres | 8 | 12 | 20 |
| Total | <u>22</u> | <u>38</u> | <u>60</u> |

| | | |
|-----------------------------|--|-------------------|
| Condición final reelaborada | | Porcentual |
| Promocionales | | 48,3333% |
| Regulares | | 18,3333% |
| Libres | | <u>33,3333%</u> |
| Total | | <u>99,9999%</u> |

En este año se reelaboraron las consignas en función a la experiencia de años anteriores y se sincronizo mas adecuadamente el dictado de la asignatura con el avance del Trabajo Práctico Integrador.

Se evidenció una fuerte mejora de los estudiantes promocionales a expensas de los alumnos libres, manteniéndose estable el porcentual de estudiantes regulares.

Los resultados del quinto año fueron los siguientes:

Año 2014

| | | | |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
| Inscriptos | 37 | 40 | 77 |
| No considerados | 12 | 14 | 26 |
| Cursaron | 25 | 26 | 51 |
| Total | <u>37</u> | <u>40</u> | <u>77</u> |

| | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final | | | |
| Promocionales | 5 | 3 | 8 |
| Regulares | 5 | 4 | 9 |
| Libres | 27 | 33 | 60 |
| Total | <u>37</u> | <u>40</u> | <u>77</u> |

| | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Condición final reelaborada | | | |
| Promocionales | 5 | 3 | 8 |
| Regulares | 5 | 4 | 9 |
| Libres | 15 | 19 | 34 |
| Total | <u>25</u> | <u>26</u> | <u>51</u> |

| | | |
|-----------------------------|--|-------------------|
| Condición final reelaborada | | Porcentual |
| Promocionales | | 15,6863% |
| Regulares | | 17,6471% |
| Libres | | <u>66,6667%</u> |
| Total | | <u>100,0001%</u> |

En este año por disponer de escaso tiempo para las clases no fue posible realizar la segunda parte del trabajo práctico integrador.

Se evidenció una significativa caída de los estudiantes promocionales y fuerte aumento de los estudiantes libres, manteniéndose estable el porcentual de estudiantes regulares.

Los resultados del sexto año fueron los siguientes:

Año 2015

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 40 | 29 | 69 |
| No considerados | 8 | 6 | 14 |
| Cursaron | 32 | 23 | 55 |
| Total | 40 | 29 | 69 |

Condición final

| | | | |
|---------------|----|----|----|
| Promocionales | 6 | 2 | 8 |
| Regulares | 3 | 3 | 6 |
| Libres | 31 | 24 | 55 |
| Total | 40 | 29 | 69 |

Condición final reelaborada

| | | | |
|---------------|----|----|----|
| Promocionales | 6 | 2 | 8 |
| Regulares | 3 | 3 | 6 |
| Libres | 23 | 18 | 41 |
| Total | 32 | 23 | 55 |

Condición final reelaborada

| | Porcentual |
|---------------|-------------------|
| Promocionales | 14,5455% |
| Regulares | 10,9091% |
| Libres | 74,5455% |
| Total | 100,0001% |

En este año se discontinuó la realización del trabajo práctico integrador debido a la alta carga horaria que le significaba a los docentes, evidenciándose en relación al año anterior una significativa caída de los estudiantes regulares y fuerte aumento de los estudiantes libres, manteniéndose estable el porcentual de estudiantes promocionales.

Los resultados del séptimo año fueron los siguientes:

Año 2016

| | Comisión 1 | Comisión 2 | Total |
|-----------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Inscriptos | 46 | 24 | 70 |
| No considerados | 6 | 4 | 10 |
| Cursaron | 40 | 20 | 60 |
| Total | 46 | 24 | 70 |

Condición final

| | | | |
|---------------|----|----|----|
| Promocionales | 12 | 4 | 16 |
| Regulares | 3 | 5 | 8 |
| Libres | 31 | 15 | 46 |
| Total | 46 | 24 | 70 |

Condición final reelaborada

| | | | |
|---------------|----|----|----|
| Promocionales | 12 | 4 | 16 |
| Regulares | 3 | 5 | 8 |
| Libres | 25 | 11 | 36 |
| Total | 40 | 20 | 60 |

| | |
|-----------------------------|-------------------|
| Condición final reelaborada | Porcentual |
| Promocionales | 26,6667% |
| Regulares | 13,3333% |
| Libres | 60,0000% |
| Total | <u>100,0000%</u> |

En este año se discontinuó definitivamente la realización del trabajo práctico integrador debido a la alta carga horaria que significaba para los docentes.

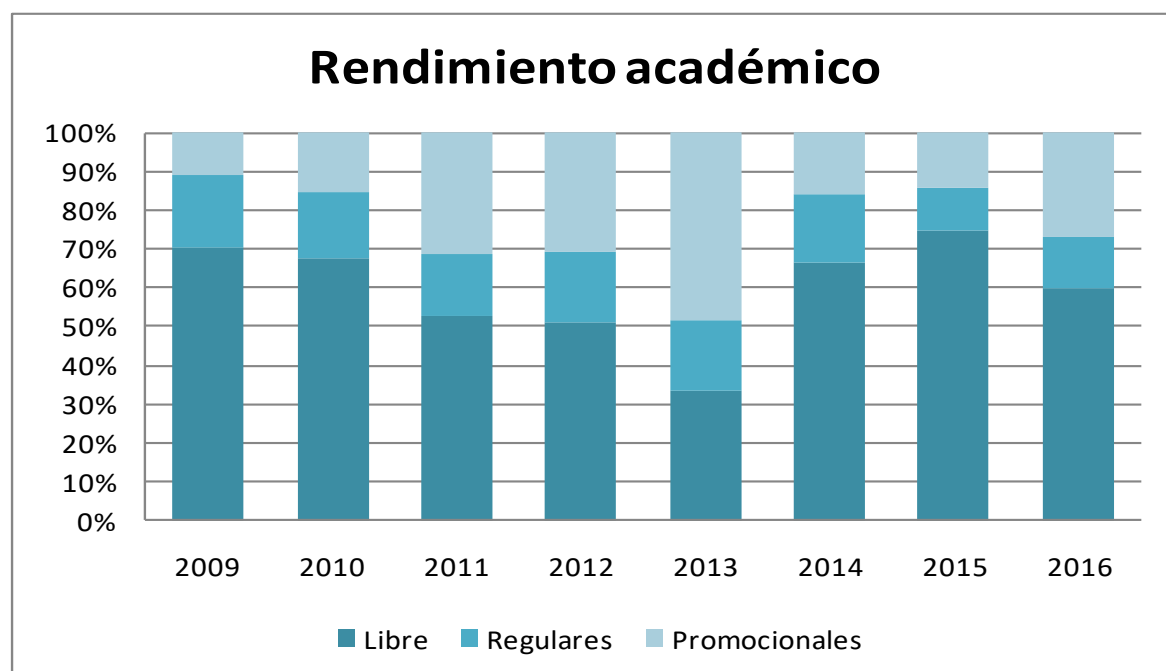
Síntesis

A modo de síntesis estadístico, podemos mostrar en un solo cuadro, los distintos porcentuales que ocupan los alumnos promocionales, los regulares y los libres.

| Consolidado porcentual | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Condición final reelaborada | | | | | | | | |
| Promocionales | 11% | 15% | 32% | 31% | 48% | 16% | 15% | 27% |
| Regulares | 19% | 17% | 16% | 18% | 18% | 18% | 11% | 13% |
| Sub-total | <u>30%</u> | <u>33%</u> | <u>47%</u> | <u>49%</u> | <u>67%</u> | <u>33%</u> | <u>25%</u> | <u>40%</u> |
| Libres | 70% | 67% | 53% | 51% | 33% | 67% | 75% | 60% |
| Total | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> | <u>100%</u> |

En líneas generales se advierte que desde 2009 fue mejorando significativamente la participación porcentual de los alumnos que promocionaron la asignatura, manteniéndose estable el de los regulares, con una fuerte caída de los alumnos libres, hasta el momento en que se discontinuó la realización de los trabajos prácticos integradores.

Lo anteriormente expuesto, se puede verificar en el siguiente gráfico:



CONCLUSIONES

Sobre el Objetivo Principal

Visto la hipótesis de que “es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes si los docentes propician prácticas de campo integradoras de conocimientos, además de las otras actividades desarrolladas en el aula”, considerando las limitaciones expuestas en la metodología que llevó a practicar una investigación cuasi-experimental y los resultados alcanzados en las cohortes bajo análisis, se verifica una correlación positiva entre los alumnos que promocionaron la asignatura y la implementación paulatina del Trabajo Práctico Integrador.

Por su parte, no se advierte que la participación porcentual de los alumnos regulares se modificó por la presencia del Trabajo Práctico Integrador.

Por último, se observa una correlación negativa entre los alumnos libres al final de las distintas cursadas y la implementación paulatina del Trabajo Práctico Integrador.

Asimismo y dado que no se modificaron los demás procedimientos didácticos (estudio dirigido, prácticos con desarrollos explicados, evaluaciones de lecturas previas y parciales, entre los más significativos), es dable inferir que las mejoras observadas en el rendimiento académico se deben a la implementación, dentro de la estrategia de enseñanza, del Trabajo Práctico Integrador (causalidad aparente).

Aún cuando se verificó una mejora del rendimiento académico de los estudiantes merced a la implementación del Trabajo Práctico Integrador, lo expuesto no me permite inferir acerca de la forma en que se fue dando el corrimiento de los estudiantes en su mejora del rendimiento académico.

Si observamos que la participación porcentual de los estudiantes libres disminuyó significativamente y aumentó significativamente también la de los promocionales, manteniéndose constante la de los regulares, ello no me permite concluir sobre que los menores estudiantes libres son los que promocionaron, por desconocer la situación de cada estudiante en forma individual y la posible situación en que hubiera estado al final de la cursada de no haberse implementado el trabajo práctico integrador.

Sobre el Objetivo Secundario

A partir de la depuración de la base de estudiantes para detraer los que no se plegaron a las propuestas de enseñanza de la Cátedra (consistencia interna) y al seguimiento de los mismos por medio de la asistencia, es dable concluir diciendo que se ha elaborado un instrumento capaz de medir el impacto que en el desempeño académico generan las acciones promovidas para mejorar el proceso de enseñanza.

Sobre el Objetivo Incidental

A partir de las conclusiones generadas para el objetivo principal es posible disparar nuevos ejes de investigación por cuanto la estrategia de enseñanza implementada (el Trabajo Práctico Integrador) no logró mejorar el rendimiento académico de la totalidad de los estudiantes de una cohorte.

Surgen por lo pronto y de manera directa interrogantes sobre las características de los estudiantes que regularizan la materia e indagar también sobre la forma de abordar la enseñanza por parte de los estudiantes libres, ya que aún cuando significativamente su

participación porcentual ha descendido representan para 2013 el 33,33% de los cursantes.

Palabras finales

Por último, es necesario advertir que aún cuando se verificó satisfactoriamente y de manera parcial la hipótesis planteada, tal verificación siempre será en relación a la cohorte analizada, salvedad que surge de apreciar el aula como un laboratorio de investigación educativa, siendo el Plan de la Cátedra una propuesta de acción que tiene que ser puesto a prueba todos los años; cambian las situaciones de los estudiantes, de los docentes, de la Institución y del contexto social, político, económico y cultural.

En función de ello, los resultados alcanzados no significarán más que una verificación de la estrategia elaborada y puesta en práctica, pero nunca un reaseguro para los futuros cursos.

Ahora bien, lo que sí se puede llegar a apreciar cabalmente es que a partir de una adecuada técnica de enseñanza, sustentada en una sólida capacitación docente, es posible aumentar la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, con el objetivo de favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico, permitiendo el desarrollo de todos los involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Clark, Burton R.. (1998). *Crecimiento sustantivo y organización innovadora*. México. Revista Perfiles Educativos CESU-UNAM. Volumen 20. Número 81. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Claxton, Guy. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid. España. Alianza editorial SA. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Gardner, Howard. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas”.
- Gardner, Howard. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Jackson, Philip W (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. España. Ediciones Morata S.A. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Morales Vallejo, Pedro (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. España. Coordinación editorial de Leonor Prieto Navarro. Coedición Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y Octaedro Colección Ediciones Universitarias. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Murillo Estepa, Paulino (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Rofkin, Jeremy (2011) *La tercera Revolución Industrial*. Barcelona. Editorial Paidós
- Rogers, Carl y Freiberg, H. Jerome. *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona. Buenos Aires. México. Paidós. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Sitigliano, Daniel y Gentile, Daniel. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. España. Ediciones Morata SRL. Material de estudio aportado en el posgrado de “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas.
- Zamero, Reinaldo J. (2012) *Una experiencia docente gratificante*. Ponencia VI Congreso de Costos del Mercosur I Congreso Latinoamericano de Costos.