

**Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Informe final de Tesis

Las prácticas de aprendizaje comprensivo de jóvenes estudiantes universitarios, acerca del devenir histórico de la Administración, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógico-didáctica de Enseñanza para la Comprensión

Co-director: Esp. María Luisa Granata

Directora: Esp. María Francisca Giordano

Alicia Noemí Pacheco

2018

Dedicatoria

A Daniel, Florencia, Josefina y Nicolás, en el orden que fueron llegando a mi vida.

Agradecimientos

A los estudiantes entrevistados (Camila, Pedro, Santiago, Micael, Naoni, Daniela, Fabiana, Andrés) por la generosidad con la que dispusieron de su tiempo y por confiar en compartir conmigo sus saberes; imprescindibles para el desarrollo de esta investigación.

A mis directoras, Marisa y María Luisa, por su amoroso e ineludible acompañamiento, por la lectura atenta, por la paciencia y la presencia constante, por el respeto a mis ideas y estilo. Sin ellas, fuentes inagotables de aprendizajes, nada de esto hubiese sido posible.

A María Soledad Gaiani y Alejandra Rovacio, amigas y compañeras de trabajo.

Soledad acompañó desde el año 2013 la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica y contribuyó con sus valiosas observaciones a mejorarla. Fue además indispensable su participación en la recolección de información en el aula. Complementó los registros escritos y fotográficos realizados a partir de la Observación directa. Su acompañamiento hizo menos dificultoso y menos solitario el camino. Alejandra abrió la puerta para que me iniciara en el estudio sobre juventudes y me contagió la pasión por la investigación cualitativa y el compromiso con lo metodológico. Cuestiones fundamentales en esta investigación.

A Florencia Pons por la paciencia para lectura de los primeros borradores y sus amorosas sugerencias. Y por la invaluable ayuda en la desgrabación de entrevistas.

A Vanesa Cuello por su generosa lectura del informe final. Su mirada atenta y poética contribuyó a mejorar la redacción de este informe.

A mis amigas, a todas y cada una, que de diferente modo y en distintos momentos en los que duró este largo proceso, acompañaron, preguntaron, alentaron, se alegraron.

A mi familia, que siempre estuvo presente, por la confianza y el estímulo permanente.

INDICE

Resumen -----	1
Introducción -----	2
Capítulo 1:	
Situación problematizada y objetivos -----	5
1.1 Tema -----	5
1.2 Situación problematizada -----	5
1.3 Objetivos -----	9
1.4 Relevancia de la investigación -----	9
Capítulo 2:	
Antecedentes -----	11
Capítulo 3:	
Encuadre teórico -----	23
3.1 Enseñanza para la Comprensión	
3.1.1 Comprensión: concepto, dimensiones, cualidades-----	24
3.1.2 Marco conceptual de la EpC-----	28
3.1.3 Matrices de evaluación-----	31
3.2 Prácticas de aprendizaje comprensivo -----	32
3.3 Jóvenes estudiantes universitarios -----	35
3.3.1 Juventud-----	35
3.3.2 Estudiantes universitarios-----	37
3.4 Devenir histórico de la Administración -----	38
Capítulo 4:	
Encuadre metodológico -----	43
4.1 Orientación de la investigación -----	43
4.2 Diseño Metodológico -----	46
4.2.1 Algunas decisiones claves adoptadas en el diseño de la investigación-----	47
4.3 Recolección y Análisis de la Información -----	49
4.3.1 Técnicas de recolección de la información-----	50
4.3.2 Análisis de la Información-----	53
4.4 Estrategias que contribuyen al rigor científico de la investigación -----	56

Capítulo 5:

Las prácticas de aprendizaje comprensivo y su contexto de ocurrencia-----	58
5.1 Algunos rasgos de época-----	58
5.1.1 Información, cambio, incertidumbre-----	58
5.2 El contexto institucional-----	63
5.2.1. La Facultad de Ciencias Económicas Jurídico Sociales-----	63
5.2.2 La carrera Licenciatura en Administración-----	65
5.2.3 La asignatura Introducción a la Administración-----	65
5.3 Propuesta Pedagógico-Didáctica para enseñar Introducción a la Administración-----	66
5.3.1. Descripción la propuesta pedagógico didáctica-----	67
5.4. Los jóvenes estudiantes universitarios: sujetos de esta investigación-----	76
5.4.1 Algunos rasgos que los caracterizan-----	76
5.4.2 Desempeño académico de los estudiantes en la asignatura Introducción a la Administración-Año 2015-----	87

Capítulo 6:

Análisis e interpretación de la información-----	88
6.1. Análisis e interpretación de la información sobre la categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo-----	90
6.1.1 Observación Directa: análisis e interpretación-----	90
6.1.2 Producciones de los estudiantes: análisis e interpretación-----	98
6.1.3 Entrevistas: análisis e interpretación-----	122
6.1.4 Triangulación de la información obtenida para la categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo-----	144
6.1.5 Actividades de comprensión que resultaron más potentes en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo-----	148
6.2. Análisis e interpretación de la información sobre la categoría Sentido y uso de las matrices de evaluación-----	148
6.2.1 Observación Directa: Análisis e interpretación-----	149
6.2.2 Entrevistas: Análisis e interpretación-----	150

6.2.3. Triangulación de información obtenida para la categoría sentido y uso de las matrices de evaluación-----	155
6.3 Análisis e interpretación de la información sobre de la categoría Valoración la propuesta pedagógico-didáctica-----	156
6.3.1 Entrevistas: análisis e interpretación-----	157
Capítulo 7:	
Conclusiones-----	163
Bibliografía-----	175
Anexos-----	185
Anexo A: Programa de la asignatura-----	186
Anexo B: Cuestionario a estudiantes-----	190
Anexo C: Protocolo para entrevistas-----	193
Anexo D: Entrevistas desgrabadas-----	194
Anexo E: Grilla de entrevistas para la cat Pr. de Aprendizaje Comprensivo-----	217
Anexo F: Esquemas conceptuales para la cat. Pr. de Aprendizaje Comprensivo-----	225
Anexo G: Grilla de entrevistas para la cat. Sentido y uso las Matrices de Evaluación-----	233
Anexo H: Grilla de entrevistas para la categoría Valoración de las actividades-----	239

Resumen

Esta investigación se focaliza en problematizar una situación educativa de nivel universitario con el fin de comprender cuáles y cómo son las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por jóvenes estudiantes que cursan en el primer cuatrimestre del año 2015, la asignatura Introducción a la Administración, de 2do año de la carrera Lic en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la UNSL, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógico-didáctica de Enseñanza para la Comprensión.

La investigación se inscribe en el campo de la investigación educativa, se realiza desde una orientación cualitativa y se recurre a la estrategia metodológica de estudio de caso utilizando técnicas de Observación directa, Análisis de producciones de los estudiantes y Entrevistas. La información se recaba en el ámbito donde sucede la situación educativa.

Luego de todo el proceso investigativo se obtuvieron conclusiones que permiten dar cuenta de las prácticas de aprendizaje comprensivo que despliegan este grupo de jóvenes estudiantes, así como de la importancia de la propuesta pedagógico-didáctica implementada en los desempeños logrados por los estudiantes.

Cabe destacar que el marco de la Enseñanza para la Comprensión en la enseñanza de la asignatura Introducción a la Administración, resulta una guía clara y coherente para orientar la práctica docente con el fin último que los estudiantes logren buenos aprendizajes. Puesto esto en evidencia por los resultados logrados por este grupo de estudiantes al finalizar el cuatrimestre.

Introducción

Esta investigación se realiza para responder a la pregunta sobre cómo y cuáles son las prácticas de aprendizaje comprensivo que desarrollan jóvenes estudiantes universitarios que cursaron la asignatura Introducción a la Administración en el año 2015, mediadas por una propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

No tiene como pretensión plantear diagnósticos definitivos ni proponer soluciones, sino tratar de hacer inteligible lo que sucede entre los estudiantes y con ellos y las propuestas pedagógico-didácticas que realizan los docentes.

Se supone que, como sujetos jóvenes, los estudiantes tal vez desarrollen una manera propia, particular de vincularse con el conocimiento y de utilizar la propuesta pedagógico-didáctica formulada por los docentes.

Comprender los modos de hacer cotidiano de los jóvenes estudiantes para aprender comprensivamente Administración podría contribuir a promover prácticas pedagógico-didácticas fundadas en el re-conocimiento de ellos y sus prácticas que deriven en acciones que respeten sus modos de hacer y estar en el mundo hoy y que redunden en favorecer aprendizajes comprensivos.

La investigación se funda entonces en la necesidad de comprender qué hacen los estudiantes para estudiar y aprender para, de esa manera, construir propuestas pedagógico-didácticas acordes a sus prácticas.

El informe que se presenta a continuación se organiza en siete capítulos.

En el capítulo 1 se enuncia el tema, se describe la situación problematizada y se detallan los objetivos.

En el capítulo 2 se describen los antecedentes a esta investigación. Allí se han considerado antecedentes productos de investigaciones y también experiencias áulicas cuyos temas se relacionan con algunos de los aspectos de esta investigación.

En el capítulo 3 se explican las categorías conceptuales que hacen al encuadre teórico de la investigación. Haciendo la salvedad de que allí se explicitan las categorías teóricas previas, es decir, las que se enuncian en el problema y en los objetivos pero que luego fueron ampliándose en propiedades y dimensiones emergentes de los datos y se van explicando en el transcurso del análisis.

El capítulo 4 refiere al encuadre metodológico. En él se explica la orientación de la investigación, las estrategias metodológicas adoptadas, las técnicas de búsqueda de información, la modalidad de análisis e interpretación de la información obtenida describiendo el procedimiento realizado.

El capítulo 5 refiere a las prácticas de aprendizaje comprensivo y su contexto de ocurrencia. Describe algunos rasgos de la época actual, una caracterización de la institución y de la propuesta pedagógico-didáctica desarrollada y por último, una caracterización de los estudiantes que cursan la asignatura en 2015.

El capítulo 6 contiene la información obtenida, su análisis e interpretación. Allí, el relato se organiza por categoría indagada y por las técnicas de indagación e interpretación utilizadas.

En el capítulo 7 se relatan las conclusiones a las que se llega luego del análisis e interpretación de la información. Se presentan aquí a modo de síntesis teóricas las derivaciones conceptuales fundamentales de las interpretaciones construidas, en respuesta a los objetivos formulados al inicio de la investigación.

En un último apartado presentan los anexos que harán posible una mejor interpretación de los contenidos de este informe.

Este informe final, se escribe siguiendo las pautas de las Normas APA, versión 2016.

Capítulo 1

Situación problematizada y objetivos

En este capítulo se presenta el tema que aborda la investigación, se explica la situación problematizada así como los objetivos de conocimiento de la misma. Se describe además su relevancia tanto académica como social.

1.1 Tema

Aprender para comprender el devenir histórico de la Administración.

Se aborda en esta investigación las prácticas de aprendizaje comprensivo que desarrollan los jóvenes estudiantes universitarios para lograr comprensión a partir de una propuesta pedagógico-didáctica desarrollada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión para la asignatura Introducción a la Administración. La asignatura se estructura alrededor del devenir histórico de la disciplina. La investigación se inscribe en el campo de la Educación Superior y se realiza en el microespacio social del aula universitaria, circunscripta a los estudiantes de segundo año de la cohorte 2015 de la carrera de Lic. en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJyS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

1.2 Situación problematizada

El problema de investigación surge de la propia práctica docente e investigativa, así como de la preocupación por construir conocimiento que permita mejorar los procesos de enseñanza de la Administración.

La práctica docente de esta investigadora en la enseñanza de los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración, se inicia en el año 1992 al ingresar a la

universidad como Auxiliar de Primera. Desarrolla desde entonces toda su carrera docente hasta la actualidad, que se desempeña como Profesor Asociado trabajando en relación con estos contenidos. Con respecto a la enseñanza de la asignatura en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, se inicia en el año 2011, momento en el cual se elabora e implementa una propuesta pedagógico-didáctica para la misma, siguiendo algunos de los lineamientos que propone la EpC.

Ese mismo año, inicia la experiencia investigativa sobre la enseñanza de la asignatura. En aquella investigación educativa¹, se propone conocer, desde la posición de los docentes, los aportes de una propuesta pedagógica enmarcada en la EpC para enseñar contenidos de la asignatura Introducción a la Administración (Pacheco, Gil, 2012).

En este proceso de práctica docente e investigativa se encuentran potencialidades del marco de la EpC y también algunos obstáculos en su implementación (Pacheco, 2014). Los obstáculos surgen por actitudes y prácticas de los estudiantes, diferentes a las esperadas por los docentes. Su comportamiento, en muchas ocasiones, difiere de lo esperado al no responder a los requerimientos que plantea la planeación didáctica (por ejemplo; no leer la bibliografía, no presentar las actividades solicitadas, no trabajar en el aula virtual o no asistir a clase). Estas prácticas cuestionan uno de los pilares

¹ Proyecto de Iniciación a la Investigación PIIIE 0311/11 de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, “La enseñanza para favorecer procesos de aprendizajes reflexivos y comprensivos” Dirigido por la prof. Alicia Pacheco. Algunas notas de esa investigación se pueden leer en Giordano, Francisca, Pogré Paula (comp) (2012) ENSEÑAR PARA COMPRENDER. Experiencias y Propuestas para la Educación Superior; y en Civarolo María, Pogré Paula, Giordano, Francisca (compiladoras) (2014) ENSEÑAR PARA COMPRENDER II.

fundamentales de la propuesta pedagógico-didáctica: la participación de los estudiantes (Pacheco, 2014).

Ahora bien; no se adhiere a la idea que a los estudiantes no les interese participar activamente en la construcción de sus aprendizajes, sino que se considera la posibilidad de que su modo de hacer, tal vez, difiera del que los docentes esperan. Es probable que, como sujetos jóvenes, desarrollen una manera propia, particular, de vincularse con el conocimiento y de utilizar la propuesta pedagógico-didáctica formulada por los docentes.

Resulta iluminadora la reflexión de Deleuzze en su diálogo con Foucault: “ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar un muro y se precisa de la práctica para agujerearlo” (Deleuzze, 1992, p.84). En este sentido, se entiende que la propuesta pedagógico- didáctica fue formulada teóricamente y en su implementación se encontraron obstáculos que se podrían superar dando voz a los estudiantes para que expresen sus saberes, sus modos de hacer, sus prácticas para aprender comprensivamente.

Se asume, además, que no hay que dejarse cegar por el conocimiento sensible, pragmático, construido por la experiencia docente y la observación empírica de los comportamientos estudiantiles ya que esto daría una falsa respuesta que, a su vez, estaría actuando como un obstáculo epistemológico para encontrar respuestas válidas. Al decir de Bachelard (2000) “la experiencia básica, o, para hablar con mayor exactitud, la observación básica, es siempre un primer obstáculo para la cultura científica” (p. 22).

Todo ello lleva a encarar una investigación cuya finalidad es conocer los modos de hacer de los estudiantes para lograr aprendizajes comprensivos, así como conocer su valoración de una propuesta de enseñanza orientada en el marco de la EpC.

En el marco de este planteamiento, la situación problematizada se sintetiza en el siguiente interrogante:

¿Cuáles y cómo son las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por los jóvenes estudiantes universitarios que cursaron en el primer cuatrimestre del año 2015 la asignatura Introducción a la Administración, 2do año de la carrera Lic. en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la UNSL, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógico-didáctica de Enseñanza para la Comprensión?

Cabe aquí aclarar que en el tema se hace referencia a la enseñanza del devenir histórico de la Administración porque los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración refieren a las diferentes ideas y corrientes teórico- prácticas que han ido conformando este campo disciplinar. Lo que se enseña, entonces, es historia de las ideas en Administración. Se elige enunciar los contenidos como devenir histórico porque se considera que, con este modo de enunciarlo, se está sentando la postura de que el corpus que conforma hoy la disciplina, no es estático, sino, por el contrario, es dinámico y en permanente construcción. Es decir, no es un corpus cerrado, sino que está abierto a nuevas ideas, teorías, conceptos de acuerdo a nuevas problemáticas y nuevas miradas. Aunque en esta asignatura se hace un recorte y una selección temporal, las ideas en Administración siguen produciéndose.

Aclarado esto, a continuación se hace referencia a los objetivos formulados a partir del problema, los que permiten orientar el desarrollo de la investigación.

1.3 Objetivos

Objetivo General:

Analizar las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por jóvenes estudiantes de la asignatura Introducción a la Administración, cohorte 2015, de la carrera Lic. en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógica – didáctica de Enseñanza para la Comprensión.

Objetivos específicos:

1. Identificar las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por los jóvenes estudiantes a partir de las diferentes actividades para la comprensión incluidas en la propuesta pedagógico- didáctica.
2. Describir y priorizar las actividades de comprensión que resultaron más potentes en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo.
3. Analizar el sentido y uso de las matrices de evaluación propuestas en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo.
4. Valorar el aporte de la propuesta pedagógico- didáctica aplicada en el proceso de desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo alcanzadas.

1.4 Relevancia de la investigación

Se espera con esta investigación mejorar el conocimiento sobre los modos de hacer de los jóvenes estudiantes universitarios para lograr comprensión en el campo de la Administración. Este conocimiento podría contribuir a promover prácticas pedagógicas

orientadas a lograr mejores aprendizajes, fundadas en el reconocimiento de los jóvenes estudiantes como sujetos activos con capacidad de agencia.

A su vez, el conocimiento construido como resultado de la investigación, permitirá conocer y comprender los modos de hacer de los jóvenes estudiantes universitarios que cursaron la asignatura Introducción a la Administración en el año 2015 y así dotar de sentido sus prácticas. Y aunque, sin ánimo de realizar generalizaciones, tal vez este conocimiento contribuya a derribar algunas valoraciones negativas respecto de las prácticas de los estudiantes, como las que declaman que “los jóvenes no se comprometen, no estudian, no leen” entre otras tantas.

Capítulo 2

Antecedentes

La búsqueda de antecedentes para esta investigación se realiza en torno a los aspectos claves que constituyen el objeto de estudio. Se indagó acerca de prácticas de aprendizaje comprensivo de estudiantes universitarios y propuestas pedagógicas didácticas desarrolladas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Aunque se ha encontrado una vasta producción bibliográfica sobre Enseñanza para la Comprensión en el nivel superior para la enseñanza de contenidos en diversas disciplinas, no se han encontrado antecedentes directos, ni de investigaciones ni de experiencias áulicas sobre prácticas de aprendizaje comprensivo en relación a propuestas pedagógico-didácticas desarrolladas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión para la Administración.

En la búsqueda de antecedentes se identifican investigaciones y experiencias áulicas sobre el tema. Se citan aquí las investigaciones y experiencias áulicas consideradas más relevantes por hacer posible ampliar la mirada sobre los aspectos teóricos y metodológicos en torno a las categorías que integran el problema de investigación: prácticas de aprendizaje comprensivo; propuesta pedagógico- didáctica en el marco de la EpC.

Las investigaciones seleccionadas como antecedentes tienen la particularidad de haber sido desarrolladas en el contexto de la Universidad Nacional de San Luis con la relevancia que ello tiene al abordarse la presente investigación desde una orientación cualitativa, lo que torna significativo y explicativo el contexto de ocurrencia de los fenómenos investigados. Cabe aclarar que no son estos los únicos antecedentes existentes

en esta Universidad, sino que se seleccionan por tener gran relación con el problema, los objetivos y el enfoque metodológico de la presente investigación.

Las experiencias áulicas seleccionadas se difundieron a través de las publicaciones de los Simposios Internacionales: “Enseñanza para la comprensión en Educación Superior” los que se vienen desarrollando en Argentina desde el año 2010. Las realizaciones de estos encuentros científicos señalan la amplia trayectoria teórica y empírica de la EpC en nuestro país. Los mismos (en los que esta investigadora ha participado activamente) convocan a investigadores y docentes de todo el país y la región y resultan el ámbito de expresión de los avances y áreas de vacancia sobre la Enseñanza para la Comprensión en el nivel universitario.

En los párrafos siguientes se relatan los antecedentes seleccionados colocando en primer lugar las investigaciones y en segundo lugar, las experiencias áulicas.

Las tres investigaciones seleccionadas tienen la particularidad de haber sido realizadas como requisito para acceder al grado de Magíster en Educación Superior, en el marco de Maestría en Educación Superior de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

En 2009 el profesor Daniel Morán desarrolla su investigación “La Enseñanza para la Comprensión en Robótica. Tópicos que implican movimientos controlados numéricamente”. En esta investigación su autor buscó conocer la efectividad en el aula de un proceso didáctico implementado en el marco de la Enseñanza para la Comprensión y lo hace midiendo la comprensión lograda por los alumnos a partir de actividades de comprensión diseñadas para la enseñanza del funcionamiento del sistema de control

cinemático de un robot antropomorfo. El estudio se realizó a partir del análisis de las producciones de dos cohortes de estudiantes 2006 y 2007, que cursaron la asignatura Robótica de quinto año de las carreras Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Electricista – Electrónica e Ingeniería Electrónica, de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. El objetivo de esta investigación fue diseñar, implementar y evaluar un dispositivo didáctico basado en la Enseñanza para la Comprensión, que, mediante la construcción de simuladores, permita completar la formación de los estudiantes que cursaron la asignatura robótica en los años 2006 y 2007 de las carreras antes mencionadas buscando determinar niveles de comprensión en las diferentes dimensiones de la misma, logrados por los estudiantes, objeto de esta investigación.

Se trató de una investigación de tipo exploratorio-descriptivo. La información se obtuvo de las producciones escritas y orales de los estudiantes. La misma fue luego analizada a través de la construcción y aplicación de una Matriz Instruccional o Rúbrica.

Concluye esta investigación, que las actividades de comprensión diseñadas para la enseñanza de la robótica en el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, basadas en la construcción de simuladores informáticos, favorecen y facilitan la comprensión de los alumnos, quienes demostraron altos niveles de comprensión en las diferentes dimensiones de la misma: contenido, propósito, método y comunicación.

Siguiendo con el relevamiento de antecedentes desarrollados en la UNSL se destaca la investigación llevada a cabo por la profesora Marcela Rivarola, titulada “Posibilidades del entorno virtual en la enseñanza del Inglés Técnico”. En esta

investigación, la autora desarrolló un curso semi-presencial con soporte en lo virtual para la enseñanza de inglés técnico para alumnos de las carreras Licenciatura en Trabajo Social y Contador Público Nacional, con la intención de indagar sobre las posibilidades que brinda el entorno virtual como vía alternativa de cursado para el aprendizaje de Inglés Técnico (Rivarola, 2007). Las categorías conceptuales consideradas en esta investigación fueron; Educación a Distancia; Inglés con propósitos específicos; Técnica Semántico-Morfológica-Sintáctica; Enseñanza para la Comprensión; Lectura Comprensiva.

Entre sus objetivos, se destaca aquel que refiere a evaluar los desempeños de comprensión logrados por los estudiantes en este entorno particular de enseñanza.

El proceso de investigación se realizó en dos etapas en cada una de las cuales se implementó y evaluó una propuesta de enseñanza denominada Proyecto Piloto y Proyecto Modificado, respectivamente. Orientaron la elaboración de ambos proyectos algunas de las preguntas básicas del marco teórico metodológico que propone la Enseñanza para la Comprensión tales como: ¿qué es importante que los alumnos comprendan?, ¿cómo darse cuenta de lo que comprenden?

La formulación de ambos proyectos se articula por el Hilo Conductor “La lectura comprensiva del inglés técnico”. A su vez, cada trabajo práctico respondió a un tópico generativo, para lo cual se enunciaron las metas de comprensión que los estudiantes debían lograr a través de desempeños de comprensión específicos. Todo esto acompañado por la evaluación continua y la retroalimentación de la profesora tutora. En las consideraciones finales, la autora manifiesta que, de la evaluación de los desempeños

desarrollados por los estudiantes, se pudo comprobar que los mismos lograron comprender los temas centrales de la asignatura.

Por su parte, la profesora Cecilia Arellano Lucas desarrolló una investigación titulada “La Enseñanza para la Comprensión en el Aprendizaje de la Fonética y Fonología Inglesa en el Ámbito de la Formación Docente”. La misma se desarrolló en el Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, específicamente en el espacio curricular Fonética y Fonología Inglesa II. El problema planteado en esta investigación refiere a “cuáles son las modificaciones que se producen en los procesos de aprendizaje de los alumnos de “Fonética y Fonología Inglesa II” del Profesorado de Inglés a partir de la implementación de una propuesta pedagógico-didáctica enmarcada en la Enseñanza para la Comprensión” (Arellano Lucas, 2005:12). Para abordar esta problemática se desarrolló e implementó lo que la autora denomina un dispositivo pedagógico-didáctico innovador con los objetivos de conocer los cambios que se producen en los procesos de aprendizaje de los alumnos y caracterizar la calidad de comprensión de los estudiantes. Esta investigación respondió a un enfoque cualitativo, la selección de la muestra fue intencional. Utilizaron en esta investigación diversos instrumentos para la recolección de información: Evaluación diagnóstica (a priori y a posteriori de la implementación del dispositivo pedagógico), Análisis de documentos de Portfolios, Entrevistas no estructuradas profundas, Cuestionario Escrito.

La autora destaca que el desarrollo de la investigación le ha permitido dar cuenta de que una herramienta pedagógico- didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión ha favorecido la enseñanza y el aprendizaje de la temática destacando la

posibilidad que da el promover marcos de pensamiento y llevar a la práctica reflexiones sobre la teoría (Arellanos Lucas, 2015).

Se consideran antecedentes relevantes las tres investigaciones referenciadas hasta aquí, tanto por las categorías conceptuales consideradas por los objetivos propuestos, como así también por las estrategias metodológicas aplicadas.

En cuanto a lo conceptual, las tres investigan los resultados alcanzados en la comprensión de los estudiantes a partir de adoptar propuestas de enseñanzas orientadas en el marco teórico-metodológico de la Enseñanza para la Comprensión. Este aspecto estaría indicando la validez y legitimidad de esta categoría conceptual, tomada como referencia en la presente investigación.

Entre los objetivos, las investigaciones citadas se proponen indagar la comprensión lograda por los estudiantes y valorar propuestas de enseñanza orientadas por el marco de la EpC. Esto permitió reconocer la validez del problema de investigación, encuadrarlo, y expandir la mirada sobre la importancia de valorar la propuesta de enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y también reconocer la necesidad de indagar sobre las prácticas que los estudiantes despliegan a partir de propuestas de enseñanzas orientadas por la EpC.

En cuanto a lo metodológico, las tres indagan a los estudiantes, ya sea a través del análisis de sus producciones empleando matrices o rúbricas, o a través de cuestionarios y entrevistas donde realizan un análisis cualitativo de la información relevada (aspecto que permitió reconocer la validez del enfoque cualitativo para abordar la situación problemática) y también reconocer la utilidad de ciertas herramientas metodológicas

como la valoración de las producciones estudiantiles a través de matrices. Se pudo reconocer, además, la pertinencia de utilizar diferentes fuentes de información como: el análisis de las producciones, la observación y las entrevistas para triangular datos.

Se relatan a continuación tres experiencias áulicas seleccionadas como antecedentes por su relevancia para esta investigación.

La experiencia “Nuevas prácticas áulicas a partir de la EpC en la cátedra de Economía y Política Agraria” sistematiza las acciones desarrolladas por Alejandro Carrizo (2012) quien adopta el marco de la Enseñanza para la Comprensión para enseñar contenidos de Economía Agraria a estudiantes de segundo año de la carrera Ing. Agronómica de la Universidad de Chilecito, La Rioja. Algunos rasgos característicos de estos estudiantes, a los que el autor hace mención, hacen referencia a ser egresados de escuelas estatales y en su gran mayoría, más del 90%, no tienen familiares con formación universitaria.

El sentido de adoptar el marco de la EpC fue modificar prácticas educativas con el fin de alcanzar el objetivo de enseñar para la comprensión, frente a lo que el autor denomina “alumnos bancarios, alumnos amantes de los exámenes parciales con preguntas estándar, teóricas, memorizables y perfectamente medibles cuantitativamente” (Carrizo, 2012: 240).

Como resultado de esta experiencia, el autor destaca fortalezas y debilidades. Entre las fortalezas, señala cambios en las dinámicas del aula que se traducen en mayor participación, intercambio entre pares y no pares, pérdida de hegemonía de la palabra del docente. A su vez, los estudiantes mostraron ser capaces de escribir textos de propia

autoría demostrando capacidades narrativas a partir de la implementación de la propuesta de enseñanza orientada a la comprensión. En cuanto a las debilidades, el autor reconoce que las mismas tienen que ver con haber hecho énfasis en el diseño de la propuesta de enseñanza para considerar su implementación con los estudiantes. No se tuvieron en cuenta posibles resistencias al cambio.

Una segunda experiencia que aquí se cita fue desarrollada por Rojo y Ridao (2014) y publicada bajo el título “Diseño y Evaluación de una experiencia de abordaje de Salud Pública I desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Una investigación-acción en la facultad de medicina de la Universidad de Buenos Aires”.

Las autoras la describen como una experiencia de investigación-acción en la cual se diseñó y evaluó una experiencia de enseñanza enmarcada en la EpC para la asignatura Salud pública I, de la carrera de medicina de la UBA. La experiencia se desarrolló con el doble propósito de promover la comprensión en los estudiantes y promover la reflexión y evaluación sobre sus propias prácticas por parte de los docentes. Como objetivos específicos se propusieron generar una propuesta innovadora que promoviera la comprensión de los fundamentos de la disciplina y evaluar la aceptación de la metodología por parte de los estudiantes. Las autoras se refieren a esta propuesta de enseñanza como innovadora por entender que la enseñanza en la facultad de Medicina de la UBA, continúa ejerciéndose mayoritariamente de manera tradicional con predominio del enfoque conductista en las concepciones de enseñar y aprender (Rojo y Ridao, 2014) y que esta manera de enseñar no contribuiría a la formación de profesionales reflexivos.

Para llevar a cabo esta experiencia las autoras estructuraron el programa de la asignatura siguiendo los lineamientos de la EpC. Adoptaron a su vez un modo distinto de desarrollar las clases tomando como docentes un rol de entrenador, circulando por el aula, observando, acompañando, haciendo preguntas o sugerencias. Esto implicó una dinámica áulica distinta, con activa participación de los estudiantes y escasas clases expositivas por parte de los docentes. La experiencia fue evaluada por los estudiantes mediante el instrumento: describo, valoro, sugiero, me pregunto. Además, se solicitó a los estudiantes que evaluaran la cursada y su propio desempeño de manera independiente. La información fue procesada cualitativamente, a través de ATLAS.ti.

Del procesamiento y análisis de la información surgió que los estudiantes hicieron una valoración positiva de la experiencia, destacando el trabajo colaborativo, la evaluación continua, la dinámica de las clases y la buena disposición de los docentes.

Las autoras concluyen que esta experiencia de enseñanza centrada en la comprensión y orientada en el marco de la EpC, resultó innovadora para los estudiantes de Medicina de la UBA.

Una última experiencia seleccionada como antecedente refiere a la realizada en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, para el curso Agrometeorología. Desde el año 2003 se viene implementando el marco de la EpC para la enseñanza de algunos contenidos de ese curso. Los autores Munka, Coscia, Chiara, Cruz, Saravia, Pedocchi, Montaña expusieron una evaluación de esta experiencia en el II Simposio Internacional Enseñanza para la Comprensión en el Nivel Superior, desarrollado en 2012 en la Universidad de Villa María. El título del trabajo presentado

“Enseñanza para la Comprensión: nueve años de experiencia en el curso de agro meteorología de la facultad de agronomía de la Universidad de la República, Uruguay” (Munka, et al, en Civarol, Pogré, Giordano, 2014) relata la valoración realizada tomando el período 2003-2011.

Explican los autores que comenzaron a utilizar, en el año 2003, el marco de la EpC para mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer la comprensión de los temas desarrollados. El mismo se continúa utilizando en un proceso que implicó, en los años sucesivos, modificaciones tanto estructurales como pedagógico- didácticas. Las primeras tuvieron que ver fundamentalmente con la reorganización de los grupos de trabajo, decidiéndose trabajar con grupos más pequeños a fin de favorecer el trabajo grupal, la participación y el intercambio. Las pedagógico- didácticas estuvieron relacionadas con la reformulación continua de los elementos de la EpC (t picos, metas, evaluación) y con el funcionamiento de las clases. Sobre este último aspecto, lo más significativo refiere a que, paulatinamente, se reconoció la necesidad de incrementar el trabajo áulico con los estudiantes y reducir la asignación de tareas domiciliarias en respuesta a la dificultad que significaba que, mayoritariamente, las tareas domiciliarias no se realizaban. Todos estos cambios surgieron a partir de la retroalimentación que dieron los propios estudiantes y el proceso reflexivo sobre sus prácticas desarrollado por el equipo docente.

La evaluación que hacen los autores y hacedores de esta experiencia, luego de ocho años sucesivos de la implementación del marco de la EpC para enseñar algunos contenidos del curso Agro meteorología, hace referencia a que enseñar desde esta perspectiva estimula el intercambio entre todos los actores involucrados, incentiva la

participación, requiere una alta relación entre docentes y estudiantes y demanda a los docentes un muy buen dominio de los contenidos a enseñar. Por todo ello, ratifican la vigencia y necesidad de enseñar en el marco de la EpC.

Las tres experiencias citadas constituyen antecedentes relevantes por su coincidencia con algunos aspectos de la presente investigación. Se puede mencionar la coincidencia conceptual, por cuanto todas trabajan con el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Este aspecto hizo posible reconocer la importancia de valorar propuestas de enseñanza orientadas en el marco de la EpC, ya que, de su valoración, surgen aspectos a modificar con el fin de mejorar la enseñanza. Asimismo, se reconoce a partir de ellas, la importancia de considerar la perspectiva de los estudiantes en un proceso de retroalimentación positiva.

Se puede destacar, además, la coincidencia empírica en cuanto al perfil de los estudiantes con los que se trabajó y con el año curricular al que corresponden las asignaturas (todas de los primeros años de la carrera) así como las características de la situación problemática que se intenta superar tales como: baja participación de los estudiantes, aprendizajes memorísticos, estilos de enseñanza que favorecen estudiantes pasivos, resistencia al cambio. Este aspecto permitió reconocer la posibilidad de conocimiento que ofrecen ciertos enfoques y estrategias metodológicas tales como el análisis cualitativo aplicado a información obtenida a partir del análisis de producciones de los estudiantes, de entrevistas a estudiantes y de observación directa realizada por los docentes. Si bien todas concluyen en que propuestas de enseñanza orientadas en el marco de la EpC han resultado muy positivas para mejorar la enseñanza, la mirada cualitativa

sobre los fenómenos sociales, que busca la interpretación y comprensión de los fenómenos, no habilita a la generalización empírica ni teórica. Esto fundamenta la necesidad de realizar una investigación localizada sobre las situaciones educativas particulares, es decir; investigar las mismas en su contexto de ocurrencia.

En síntesis, los antecedentes seleccionados resultan útiles para definir mejor el objeto de estudio de esta investigación y reconocer la relevancia de implementar ciertas metodologías y procedimientos. Así, los antecedentes relevados posibilitan reconocer la importancia de investigar sobre propuestas pedagógico- didácticas en el marco de la EpC y sobre los modos de hacer de los estudiantes a partir de lo que los docentes proponen porque aún hay mucho para investigar y decir sobre las prácticas de los estudiantes y el aporte de este marco teórico-metodológico en la mejora de la enseñanza.

Capítulo 3

Encuadre teórico

En el presente capítulo se desarrollan cada uno de los conceptos teóricos iniciales y de referencia del objeto de estudio. Así se explican las categorías conceptuales presentes en la problematización de la situación investigada y en los objetivos.

Luego, estas primeras categorías se amplían con conceptos emergentes del trabajo en terreno. En el marco de esta investigación se denominan “categorías previas” a los conceptos teóricos iniciales enunciados explícitamente en la problematización de la situación y en los objetivos y se denominan “categorías emergentes” a aquellos conceptos que surgen en el proceso de recolección y análisis de la información. Se reconoce que las categorías son herramientas para pensar creadas por el investigador y, por lo tanto, se pueden cambiar, expandir o modificar en el transcurso del análisis (Coffey y Atkinson, 2003). Lo expresado hasta aquí muestra la relación dialéctica que envuelve la dinámica que se entabla entre teoría y empiria en la lógica cualitativa.

Así las siguientes premisas de tipo teórico-conceptual, describen el marco de referencia desde el cual se miran en esta investigación las prácticas que los jóvenes estudiantes despliegan para comprender los contenidos de la asignatura “Introducción a la Administración” enseñados a través de una propuesta pedagógico- didáctica formulada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

El encuadre teórico de la investigación se construye a partir de desarrollos teóricos provenientes de la Teoría de la Enseñanza para la Comprensión; aportes de la Sociología y la Antropología sobre las prácticas sociales y sobre las juventudes; y teoría de la Administración.

3.1 Enseñanza para la Comprensión

La Enseñanza para la Comprensión es un enfoque pedagógico- didáctico surgido de un proceso de investigación y reflexión sobre la práctica docente llevado adelante por el Proyecto Zero² de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard.

Perrone (1999) reconoce que la EpC mucho le debe mucho al trabajo de John Dewey(1969) quien enfatizaba en la necesidad de una nueva pedagogía que convocara a integrar los contenidos escolares con las actividades de la vida cotidiana; como así también al trabajo de Brunner (1965) que proponía un aprendizaje reflexivo que estableciera conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetirlo.

Es entonces que la enseñanza para la comprensión es un acto dinámico configurado por los requisitos y cualidades propios de la disciplina a enseñar, el currículum diseñado y los estudiantes concretos que intervienen en este proceso, Ritchart y otros (1999).

Por último, es posible decir que la Enseñanza para la Comprensión, como orientación pedagógico-didáctica surge de un proceso de investigación y sistematización de experiencias que resulta valioso para los docentes porque explicita teórica y empíricamente el proceso a seguir para ayudar a los estudiantes a construir aprendizajes comprensivos.

² Desde 1967 Project Zero es un grupo de investigación educativa en la Escuela de Educación de Harvard compuesta de múltiples proyectos de investigación.

3.1.1 Comprensión: concepto, dimensiones, cualidades

Corresponde en primer lugar explicar qué se entiende por comprensión en este enfoque. La comprensión es definida como desempeño creativo o desempeño flexible. Así, “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.70). En este sentido, la comprensión es una construcción personal basada en la experiencia y el trabajo intelectual que implica atención, práctica, refinamiento y da la posibilidad de actuar y pensar flexiblemente a partir del conocimiento logrado en el proceso de formación en el cual se ha alcanzado un desempeño comprensivo. Desempeños tales como relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, son la comprensión. Se ha comprendido cuando se es capaz de desplegar un conjunto de actividades novedosas, asociando pensamiento y acción (Pogré y Lombardi, 2004).

Así, la comprensión implicaría actuar flexiblemente pero con un accionar sustentado en un saber, lo que da la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones con saber. Significa un conocimiento disponible y fértil (Pogré, 2001).

Ahora bien ¿cómo se reconoce si un contenido disciplinar, un tema o un concepto ha sido comprendido? Para responder a este interrogante se acude a Boix Mansilla y Gardner (1999) quienes afirman que la comprensión es de naturaleza multidimensional y se expresa en cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación. La dimensión contenido refiere a la superación del conocimiento de

sentido común, intuitivo, no académico y al grado en el que los estudiantes pueden hacer uso del mismo de manera flexible; dando ejemplos, realizando generalizaciones, analogías, redes conceptuales.

La dimensión método se refiere a la posibilidad de los estudiantes de reconocer que el conocimiento académico ha sido construido a través de un proceso sistemático, siguiendo alguna metodología válida y legitimada por la comunidad académica, lo que les permitiría, a su vez, diferenciar entre las creencias de sentido común y el conocimiento científico. Esta dimensión se manifiesta, además, en la capacidad de los estudiantes de hacer uso de métodos confiables para construir y validar afirmaciones (Boix Mansilla, Gardner, 1999).

La dimensión propósito se pone de manifiesto cuando los estudiantes son capaces de reconocer el sentido y la importancia que este conocimiento tiene para la disciplina y para su actividad profesional reconociendo la variedad de situaciones en la cuales pueden utilizarlo (Boix Mansilla, Gardner, 1999).

La dimensión formas de la comunicación hace referencia al reconocimiento y utilización del sistema de símbolos pertinentes y propios del campo disciplinar para expresar el conocimiento, como así también a la consideración de la audiencia y al contexto en el cual ese conocimiento será comunicado (Boix Mansilla, Gardner, 1999).

Esto significa que cuando un conocimiento ha sido comprendido, se es capaz de conocer las ideas, conceptos, supuestos que lo integran; se reconoce cómo ha sido construido y se es capaz, además, de utilizar métodos confiables para construir y validar afirmaciones; se tiene la capacidad de reconocer la finalidad de ese conocimiento tanto

para la disciplina como para el estudiante y, además, se obtiene la capacidad de comunicarlo de manera pertinente teniendo en cuenta las particularidades y características de la audiencia y el contexto utilizando los símbolos apropiados para ello.

No se habla de comprender o no comprender en términos absolutos de todo o nada. Por el contrario, se mide la comprensión por niveles, de acuerdo al grado de sofisticación alcanzado por los estudiantes en cada una de las dimensiones antes desarrolladas. Boix Mansilla y Gardner (1999) describen cuatro niveles de comprensión de los estudiantes, que denominan: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.

La comprensión ingenua está basada en el conocimiento intuitivo. La comprensión de principiante está basada en conceptos disciplinares, estableciendo relaciones simples entre ellos y se comunica siguiendo procedimientos mecánicos ya convalidados. Denotan apego a las fuentes de información. La comprensión de aprendiz se basa en conocimientos y modos de pensar disciplinarios, se reconocen los procedimientos que se siguen en la construcción del conocimiento y establecen relaciones entre este y la vida cotidiana. El máximo nivel de comprensión es el denominado de maestría, en el cual los estudiantes se mueven con flexibilidad entre dimensiones, vinculan los criterios por los cuales se construye y validan el conocimiento en el campo disciplinar con la naturaleza y propósito del mismo, y se tiene la competencia de comunicarlo de manera creativa. En este nivel se pone de manifiesto una comprensión meta disciplinaria (Mansilla y Gardner 1999).

3.1.2 Marco conceptual de la EpC

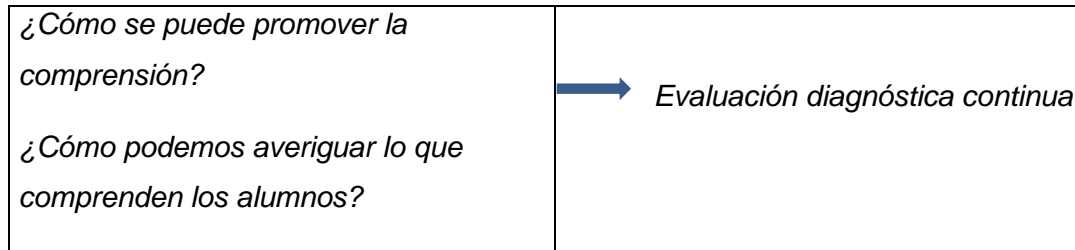
La Enseñanza para la Comprensión es una pedagogía que implica un marco conceptual que guía la actividad docente basada en cuatro elementos esenciales que interactúan dinámicamente entre ellos. No es una receta a aplicar, es una guía teórico-metodológica que orienta la actividad docente. El enfoque de la EpC provee un marco conceptual que permite reflexionar y reconfigurar la práctica docente en el aula y resulta valioso para los docentes porque explicita teórica y empíricamente el proceso a seguir para ayudar a los estudiantes a construir aprendizajes comprensivos. Así lo expresan Pogré y Lombardi “La Enseñanza para la Comprensión es un enfoque constructivista que comparte con otros enfoques, ideas con respecto a la construcción de los conceptos que internaliza quien aprende, pero su aporte singular consiste en conceptualizar los desempeños que permiten tal construcción” (Pogré, Lombardi, 2004).

Este marco conceptual de la EpC se articula alrededor de cuatro interrogantes que son respondidos, cada uno de ellos, por medio de uno de estos cuatro elementos: tópicos generativos; metas de comprensión; desempeños de comprensión; evaluación diagnóstica continua.

Se muestra sintéticamente en el cuadro que sigue:

Cuadro 1: síntesis del marco conceptual de la EpC. inspirado en (Stone Wiske, 1999).

Interrogantes	Elementos
<i>¿Qué vale la pena comprender?</i>	→ <i>Tópicos generativos</i>
<i>¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?</i>	→ <i>Metas de comprensión</i>
	→ <i>Desempeños de comprensión</i>



Perkins afirma que tópicos, metas, desempeños y evaluación representan “una metodología para organizar el proceso de planificación y de conducción de la enseñanza, y constituyen una herramienta para poner en marcha al conocimiento en el camino a la sabiduría (...) se trata de avanzar desde el conocer hacia el pensar; desde los hechos, destrezas y rutinas hacia el desempeño de la comprensión” (2014, p.21).

Estos cuatro elementos están orientados por un Hilo conductor “que son los grandes conceptos que ayudan al docente a expresar de manera clara y comprensible el sentido de lo que quiere enseñar” (Pogré, Lombardi, 2004, p.72).

Stone Wiske (1999) define los tópicos generativos como aquellos temas que son centrales para la disciplina, accesibles e interesantes para los estudiantes, interesantes para el docente y rico en conexiones. Para Pogré y Lombardi (2004) un tópico será generativo si está formulado de manera accesible y desafía el interés de los estudiantes. Debe ser cognitivamente accesible y los estudiantes deben poder relacionarlo con conocimientos y experiencias anteriores.

Las metas de comprensión expresan lo que los docentes esperan que los estudiantes comprendan sobre los tópicos generativos. Representan un recorte del tópico generativo haciendo foco en lo que el docente quiere que los estudiantes comprendan sobre cada tema. Expresan los conceptos, procesos y habilidades que los docentes

esperan que los estudiantes desarrollen en relación al hilo conductor y al tópico generativo (Stone Wiske, 1999; Pogré y Lombardi, 2004).

El desempeño de comprensión -uno de los elementos más relevantes del marco de la EpC a partir de concebir la comprensión como desempeños flexibles- es aquello que los estudiantes hacen. No cualquier actividad, sino aquellas actividades que van más allá de la memorización y la rutina, que superan el hecho de tener información a mano y les permiten a los estudiantes extender, sintetizar, aplicar o utilizar de forma novedosa y creativa el conocimiento aprendido. Expresa Stone Wiske que “las actividades son desempeños de comprensión sólo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión, por parte de los alumnos, de metas de comprensión importantes” (1999, p.113). No representan desempeños de comprensión actividades que implican reproducción memorística y mecánica. S  lo son aquellas actividades que llevan a los estudiantes a relacionar, argumentar, hacer analogías, explicar de manera creativa lo que sabe, usar el conocimiento en contexto o situaciones novedosas (Pogré, Lombardi, 2004).

El cuarto elemento del marco es la evaluación diagnóstica continua, que implica la valoración periódica de los desempeños en relación a las metas, para estimar el progreso de los alumnos. “Se trata de una evaluación diseñada directamente para contribuir al proceso de aprendizaje y fortalecerlo.” (Perkins, 2010, p.112)

En la evaluación para la comprensión se destacan algunos rasgos que contribuyen a que la misma sea coherente con su sentido de fomentar los aprendizajes y cumpla su doble objetivo de evaluar y reforzar el proceso de aprendizaje. Estos rasgos son: evaluación constructiva; evaluación entre pares y autoevaluación; retroalimentación

comunicativa (compuesta de tres elementos: aclaración, valoración e inquietudes); evaluación diagnóstica implícita (es una forma de recibir retroalimentación sin que les sea explícitamente formulada); oportunidades inmediatas para actuar sobre la base de la evaluación; aislar y reintegrar (aislar los temas difíciles para ayudar a los estudiantes a comprenderlos y luego integrarlos al todo) (Perkins, 2010).

3.1.3 Matrices de evaluación

Desarrollar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje comprensivo implica establecer criterios relevantes, explícitos y públicos y un instrumento fundamental en este proceso son las Matrices o Rúbricas. Las mismas son cuadros de doble entrada en los que se interrelacionan sus dos componentes fundamentales: criterios de evaluación y niveles de comprensión (Pogré, Lombardi, 2004). Los criterios establecen qué es lo que importa que los estudiantes comprendan. Los niveles de comprensión refieren al grado en el que se ponen de manifiesto, en las actividades desarrolladas, las distintas dimensiones de la comprensión. Las matrices o rúbricas representan guías de evaluación en las cuales se establecen niveles progresivos (niveles de calidad o comprensión) de la comprensión lograda por los estudiantes respecto a determinados desempeños. Díaz Barriga (2005) afirma que las matrices integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto.

Hasta aquí se han desarrollado los elementos centrales del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, los mismos hacen foco en la comprensión de los estudiantes pero no consideran todas las situaciones que pueden afectar la construcción

de aprendizajes comprensivos. Así, atendiendo que enseñar y aprender son prácticas sociales atravesadas por coordenadas de tiempo, espacio, poder, saber, cultura, género, clase, es que se acude a los aportes de la sociología para complejizar la mirada sobre las prácticas de aprendizaje orientadas a la comprensión que desplegaron los jóvenes estudiantes universitarios que cursaron la asignatura Introducción a la Administración en el año 2015.

Es desde esta marco teórico conceptual que se elabora la propuesta pedagógico-didáctica.

Se denomina aquí Propuesta Pedagógico-Didáctica a la propuesta de enseñanza formulada para la asignatura en cuestión que constituye una estrategia de intervención pedagógica resultado del conjunto de decisiones epistemológicas, éticas, teóricas y metodológicas asumidas para enseñar los contenidos de la asignatura en cuestión. Se la puede entender como un dispositivo de saber-poder, en la que se establecen reglas de juego que intentan delimitar los modos de relación de los sujetos entre sí y de estos con el conocimiento (Guyot, 2008).

3.2 Prácticas de aprendizaje comprensivo

Un referente indiscutible, por proveer instrumentos analíticos para interpretar las prácticas sociales, es Bourdieu (2007) quien ofrece una perspectiva relacional e histórica para observar el hacer de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las prácticas sociales de los agentes son resultado de su posición social, de su historia y de sus trayectorias sociales. Esta perspectiva permite el análisis de las prácticas de aprendizaje de los

estudiantes considerando sus trayectorias, el campo disciplinar en el cual se despliegan y la situación presente.

Bourdieu (2007) entiende las prácticas sociales como producto de un sentido práctico. Provista de una lógica que sin ser el producto de un cálculo racional están habitadas por una especie de finalidad objetiva. Para el autor, representan estrategias implementadas por los agentes sociales para defender sus intereses ligados a la posición social que ocupan y en el campo que es objeto de análisis (Gutiérrez, 2005).

A su vez, para comprender las prácticas y su sentido, en términos de Bourdieu, hay que aprehender la lógica que los sujetos ponen en marcha al producirlas en un tiempo y en un contexto determinado (Gutiérrez, 2005).

Se toma también de Bourdieu (2007) la idea de que para comprender lo que los estudiantes hacen hay que rescatar al agente social que produce las prácticas y su proceso de producción, pero en el marco de esta investigación se lo considera no sólo como sujeto socializado sino también como actor social con capacidad de agencia.

De Certau (2010), por su parte, sostiene que las prácticas son maneras de hacer cotidianas, combinatorias operativas, decisiones y maneras de aprovechar la situación mediante las cuales los sujetos usan y se apropian de diferentes “artefactos” culturales haciendo un uso propio de los mismos, negando así la supuesta pasividad de los consumidores. Presume un rol activo de los sujetos, quienes despliegan prácticas con las cuales resisten y responden a los dispositivos disciplinarios en contraposición a la presunción del comportamiento pasivo de los usuarios de productos culturales.

Cabe aclarar que no se adopta en esta investigación una visión estructural determinista para pensar las prácticas de los estudiantes; sí se acepta que la situacionalidad influye en las mismas y se observa el hacer los jóvenes estudiantes desde una perspectiva en la cual la estructura no está ausente, sino que es parte producida y, también, parte condicionante. Por lo tanto, la comprensión de sus prácticas requiere observarlas teniendo en cuenta por un lado su posición social (y además la posición que ocupan los jóvenes en la tríada docente, estudiante, conocimiento) y por otro, considerando la lógica del campo disciplinar y la trayectoria de los jóvenes estudiantes universitarios. Todo ello tomando en cuenta que sus prácticas se concretan en una determinada situación, en el entrecruzamiento de las coordenadas tiempo y espacio (Guyot, 2008).

Se asumen entonces las prácticas de estudio como prácticas culturales, maneras de hacer cotidianas de sujetos sociales históricamente situados. Las prácticas son contextualizadas, históricas, dotadas de sentido, contingentes e implican la posibilidad de decidir del sujeto. Así, los estudiantes no son consumidores o usuarios pasivos de las propuestas de enseñanzas, sino que despliegan maneras propias para hacer uso de ella y construir sus aprendizajes.

A su vez, estas maneras de hacer, se orientarían hacia la comprensión cuando las actividades, tareas, operatorias que realizan los estudiantes, van más allá de la memorización y la rutina, superan el hecho de tener información a mano y les permiten entender, sintetizar, aplicar o utilizar de forma novedosa y creativa el conocimiento aprendido en la asignatura Introducción a la Administración.

En síntesis, en esta investigación se entienden las prácticas de aprendizaje comprensivo como las actividades, modos de hacer operatorias cotidianas, que los jóvenes estudiantes de la asignatura Introducción a la Administración, cohorte 2015, de la Lic. en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, realizan para construir conocimiento disciplinar que va más allá de la memorización y la rutina y que implican la posibilidad de utilizar el conocimiento para actuar de manera flexible en diversas circunstancias. Operatorias cotidianas desplegadas en un entramado de relaciones y en un contexto socio-cultural e histórico y para un campo disciplinar específico que las influencia y les da sentido.

3.3 Jóvenes estudiantes universitarios

3.3.1 Juventud

En esta investigación, se hace especial referencia a jóvenes estudiantes por entender que estos estudiantes, en su gran mayoría jóvenes, son un actor social particular y específico, no definidos sólo por el rol de estudiantes. Por ello se acude a la categoría juventud, como marco teórico de referencia, para poder interpretar sus prácticas.

Definir juventud no es una tarea sencilla: este concepto se encuentra sumergido en una multiplicidad de significados que conllevan a pensarlo desde diversas aristas (biológicas, sociales, antropológicas, fisiológicas, económicas, entre otras). Muchos autores desde diferentes ramas o miradas³ han caracterizado y definido a la categoría

³ Ver, entre otros, Bourdieu (2002), Morch (1996), Feixá (1998), Reguillo Cruz (2006), Perez Islas (2009), Urresti (2008), Margulis (2008), Tenti Fanfani (2000), Cháves (2005).

juventud. En la presente investigación se adopta la perspectiva socio-antropológica que asume la juventud como una construcción socio- histórica (contraria a la concepción universalista) que surge como realidad empírica diferente de la niñez y de la adultez, en el transcurso del establecimiento del capitalismo como sistema de producción dominante y del modo de vida burgués en las sociedades europeas occidentales (Feixa 1999; Pérez Islas, 2008; Morch, 1996; Urteaga Castro Pozo, 2009).

Sujetos jóvenes (entendido como grupos de individuos de determinada edad) ha habido siempre y en todas las sociedades, pero esto dista de la existencia de la juventud como categoría social a la cual estarían asociadas una serie demandas, tareas e imágenes culturales. Es el proceso que Chaves (2010) denomina como institucionalización del curso de la vida, el que ha dado lugar a la separación de los jóvenes del ámbito familiar para estudiar, aprender un oficio, trabajar, ser tutelados o castigados.

Es necesario tener en cuenta que la categoría Juventud contiene múltiples modalidades de procesar socialmente la condición de edad (Perez Islas, 2008; Chaves, 2010; Margulis, Urresti, 2008). La juventud no se ofrece a todos los integrantes de la categoría estadística joven de la misma manera, sino que se halla atravesada por la historia, la diferenciación social, la familia, los marcos institucionales y el género.

En la presente investigación se ha decidido mirar la prácticas de los jóvenes estudiantes porque, como afirma el antropólogo Carles Feixas, al asumir a los jóvenes como presente y como generación su saber, nos da pistas para comprender cómo se están reconfigurando las instituciones; en otras palabras, cómo se está armando la sociedad y la cultura (Feixa, 1999).

Así, se considera a la juventud desde un enfoque relacional y socio-histórico, desprendido de una mirada normativa que rescata el valor de una generación en relación a otra. Se entiende a los jóvenes como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género. Como actores con características propias según los espacios donde se encuentran, que se van modificando y diversificando históricamente como producto de las transmisiones de la misma sociedad y sus instituciones (Pérez Islas, 2008; Chaves, 2010), con capacidad de agencia, capacidad reflexiva y competencia cultural (Kropf, 2009; Chaves, 2010).

Esta perspectiva resulta fértil para indagar los modos de hacer de los jóvenes estudiantes en la asignatura Introducción a la Administración para aprender los contenidos de la asignatura y ponerlos en relación a los modos que proponemos los adultos docentes para enseñar dichos contenidos, reconociendo la validez de sus prácticas; las que despliegan como sujetos plenos.

3.3.2 Estudiantes universitarios

Resulta también válido para esta investigación, que intenta comprender las prácticas de jóvenes estudiantes universitarios, lo propuesto por Dubet (2005) respecto de que la condición estudiantil puede definirse como una experiencia juvenil. Así, estos jóvenes, en tanto estudiantes universitarios, construyen una experiencia particular.

En pocas palabras, los estudiantes incluyen a la vez a gran parte de la juventud; una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia universidad y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares. El estudiante no se puede reducir ni a su

papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. El estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad. (Dubet, 2005, p. 3)

Se entiende entonces que la condición de estudiantes universitarios excede la adscripción a la institución universidad e implica una experiencia atravesada por la edad, el género, el origen social, las trayectorias estudiantiles previas, la carrera que cursan, el contexto institucional.

Es desde esta perspectiva que se intenta comprender las prácticas de los jóvenes estudiantes de la asignatura Introducción a la Administración, ubicándolas en el contexto de las condiciones materiales y subjetivas de estos jóvenes.

3.4 Devenir histórico de la Administración

El campo disciplinar para el cual formula la propuesta pedagógico-didáctica y a partir del cual se indagan las prácticas de aprendizaje de los estudiantes es la Administración. Según Bernardo Kliksberg (1988) la Administración es un conjunto de conocimientos científicos sobre el comportamiento de las organizaciones, y es, a su vez, una tecnología de gestión. Desde esta perspectiva, es la disciplina que se ocupa de estudiar las organizaciones y proponer modos de gestionarlas, integrada por conocimientos científicos y tecnológicos referidos a la gestión de las organizaciones.

No todos los autores coinciden con esta afirmación, algunos autores como Mario Bunge (2000) discuten y niegan su categoría de ciencia. Otros (Chiavenato, 1995; Dávila de Guevara, 2001, Koontz, H y Weirich, H, 2004) no se interesan por la discusión epistemológica respecto a qué tipo de conocimiento es la Administración y la asumen

como una tecnología. En este sentido la definen como técnica social que implica el desarrollo de un proceso denominado *proceso administrativo* que consiste en planear, organizar, dirigir y controlar la acción organizacional.

Específicamente, en la asignatura Introducción a la Administración se enseña el devenir histórico de la Administración. No es arbitrario hablar de devenir histórico y no adoptar lo que algunos autores eligen nombrar como evolución o desarrollo de las ideas (Kliksberg, 1990; Koontz y Weihrich, 1998) que podría dar lugar a interpretar con una valoración positiva de los cambios que se han producido a lo largo de la historia en el corpus teórico- práctico de la Administración. Ni lo que otros autores denominan enfoques, teorías o doctrina (Dávila de Guevara, 2001; Chiavenato, 1999) que, parecería, adoptan un tono neutral para referirse a lo mismo. En este caso, se elige enunciar los contenidos como devenir histórico porque se considera que con este modo de enunciarlo se está sentando la postura de que el corpus que conforma hoy la disciplina, no es algo estático ni acabado, sino, por el contrario, es algo dinámico, abierto y en proceso, ya que está sujeto a modificaciones y nuevas ideas que surgen en el transcurso del tiempo. A su vez, se afirma que ese conocimiento es histórico (en el sentido de reflejar hechos, situaciones, problemáticas, concepciones de cada época, etc). Entonces, aunque en la asignatura se hace un recorte y una selección temporal, las ideas en Administración siguen produciéndose.

El corpus teórico referido al Devenir Histórico de la Administración que se enseña en la asignatura, y de acuerdo a los contenidos mínimos sugeridos por el plan de estudio de la carrera, se construye siguiendo un recorrido cronológico desde comienzos

del siglo XX y casi hasta finales del mismo siglo. El campo disciplinar se ha ido constituyendo por diversas investigaciones y experiencias, desarrolladas todas en los países industrializados de principios del siglo XX. El resultado de estas experiencias e investigaciones constituyen las diferentes corrientes de pensamiento. En la literatura especializada (Taylor, 1980; Kliksberg, 1988; Fayol, 1980; Chiavenato, 1999; Dávila de Guevara, 2001, Koonz y Weirich, 1998; Ballina Ríos, 2000) se pueden encontrar algunas diferencias al denominar cada una de estas corrientes de pensamiento. El autor argentino Bernardo Kliksberg agrupa los aportes de diferentes autores de acuerdo a cuatro criterios: posturas epistemológicas de los autores; escenario histórico en el cual se desarrollaron; nivel de análisis o recorte de la realidad que abarcaron las investigaciones; metodología que orientaron estas investigaciones (Kliksberg, 1988). Desde esta perspectiva se pueden reconocer cinco enfoques o corriente de pensamiento: Enfoque Clásico, Enfoque Humanístico, Enfoque Estructuralista, Enfoque Sistémico, Enfoque Situacional (Kliksberg, 1988; Chiavenato, 1999).

El Enfoque Clásico incluye los aportes de los autores Frederick Taylor y Henri Fayol quienes preocupados por incrementar los niveles de productividad en las empresas, formulan una serie de propuestas de carácter práctico para mejorar los niveles de productividad y eficiencia organizacional. Se incluyen además en este enfoque, los aportes de Max Weber en lo referente a la Teoría de la Burocracia. Los tres autores comparten marco histórico y su concepción formalista de las organizaciones. En el marco de la asignatura, se las denomina como teorías clásicas de la Administración por ser algunos de los primeros autores que comienzan a sistematizar, publicar y divulgar el

conocimiento sobre las organizaciones y su administración (Kliksberg, 1988; Chiavenato, 1999).

Se incluyen además en este enfoque, los aportes de algunos autores denominados neoclásicos por ser los continuadores de los autores clásicos. El enfoque neoclásico es la reivindicación de la teoría clásica actualizada y redimensionada en los problemas administrativos y el tamaño de las organizaciones actuales (Chiavenato, 1999).

El Enfoque Humanístico aglutina los aportes de Elton Mayo a quien, a raíz de las conclusiones de los "Estudios de Hawthorne", se lo reconoce como iniciador la escuela de Relaciones Humanas (Kliksberg, 1988). Los aportes de Mayo a la Administración hicieron que se pusiera énfasis en el sujeto trabajador como un ser social dando un giro a la concepción mecanicista de los autores clásicos.

Se incluyen en este enfoque también, por su énfasis en el comportamiento de los sujetos en el ámbito organizacional, los aportes de los autores James March, Herbert Simon y Chester Barnard quienes abordan con fines explicativos, no normativos, distintos fenómenos que ocurren en las organizaciones desde una perspectiva opuesta al enfoque clásico, buscando explicar el comportamiento humano en las organizaciones. El enfoque del comportamiento marca una fuerte influencia de las ciencias de la conducta, en especial de la psicología organizacional en la teoría administrativa (Chiavenato, 1999, March y Simon, 1978).

El Enfoque Estructuralista abreva en los aportes del estructuralismo, que, como enfoque metodológico para las ciencias sociales, proveyó nuevas categorías teóricas y nuevas concepciones para abordar el estudio de las organizaciones. Se amplía el nivel de

análisis, predomina el énfasis en la estructura pero se extiende el análisis a las personas y al ambiente (Chiavenato, 1999). Se incluyen en este enfoque los aportes de Amitai Etzioni y Talcott Parsons.

El Enfoque Sistémico surge a partir del desarrollo de la Teoría de Sistemas, teoría interdisciplinaria capaz de trascender los problemas de cada ciencia y proporcionar principios y modelos generales ha influido en todas las disciplinas y la Administración no ha sido ajena. Se toman específicamente en este enfoque los aportes de Katz y Kahn y el modelo socio técnico de Tavistock (Chiavenato, 1999).

El final del recorrido se da con el Enfoque Situacional que surge entre las décadas del sesenta y setenta del siglo XX en base a una serie de estudios empíricos realizados fundamentalmente en Inglaterra. Desde una perspectiva pragmática, destaca que la eficacia organizacional no se alcanza siguiendo un modelo organizacional único, sino que la estructura de las organizaciones y su funcionamiento dependen de su interrelación con el ambiente externo. Los autores de este enfoque identifican el ambiente y la tecnología como las variables que producen mayor impacto sobre la organización. Se incluyen en este enfoque los aportes producto de investigaciones empíricas realizadas por Chandler; Burns y Stalker; Emery y Trist; de Lawrence y Lorsch (Chiavenato, 1999).

Para finalizar, expresar que con estas categorías teóricas de referencia se aborda esta investigación con la intención de analizar los modos de hacer de los jóvenes estudiantes universitarios que cursaron la asignatura Introducción a la Administración y que constituyen prácticas para aprender comprensivamente el Devenir Histórico de la Administración.

Capítulo 4

Encuadre metodológico

En el presente capítulo se explica la orientación adoptada en la investigación, el diseño metodológico elegido y las técnicas de recolección y análisis de la información utilizada.

4.1 Orientación de la investigación

La investigación se inscribe en el campo de la investigación educativa, se realiza desde una orientación cualitativa y se recurre a la estrategia metodológica de estudio de caso.

Esta investigación se desarrolla en el lugar donde suceden los hechos sociales, observando e interactuando con los actores investigados. Surge de problematizar un fenómeno empírico socialmente localizado (Vasilachis, 1992) es decir es una actividad investigativa localizada en un tiempo y en un lugar real y concreto. Para su desarrollo se utilizan una serie de prácticas interpretativas tales como registros escritos, fotografías, entrevistas y grabaciones con el fin de hacer visibles los hechos investigados. Por todo ello se puede afirmar que se realiza un acercamiento interpretativo y naturalista a la situación problematizada (Denzin y Lincoln, 2005).

La elección de la orientación adoptada se fundamenta en el propósito último de esta investigación que es interpretar y comprender las prácticas de aprendizaje comprensivo de los jóvenes estudiantes universitarios, mediadas por una propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la EpC, valorando su perspectiva y su conocimiento. A su vez, es coherente con la situación histórica en la que esta investigación se desarrolla, que se caracteriza por los cambios, la incertidumbre, la

descolectivización, la reindividualización y aumento de la responsabilización de los sujetos (Castel, 2004), lo que lleva a pensar que lo que hacen los actores sociales no pueda ser explicado solo por su posición social sino que se debe prestar más atención a lo que hacen y a la manera cómo perciben, cómo reflexionan sobre y desde las prácticas sociales (Martuccelli, 2007).

La investigación se desarrolla estando la investigadora inmersa en la vida cotidiana de la situación investigada; desplegando procedimientos inductivos y deductivos; reconociendo la importancia del contexto como explicativo de los hechos y haciendo uso de variedad de métodos y técnicas de recolección y de análisis de la información (Vasilachis, 1992; Denzin y Lincoln, 2005; Corbin y Strauss, 2002). Se reconoce el rol activo de la investigadora como sujeto situado histórica y culturalmente y cuyos valores tienen incidencia en la investigación. Se reconoce, también, que el conocimiento logrado es resultado de la construcción conjunta entre investigadora y los sujetos investigados, en la cual ambos son productores de sentido.

En síntesis, es esta una investigación con orientación cualitativa por su carácter naturalista; por su respeto al saber de los sujetos investigados; por el rol que asigna al investigador; por reconocer la co- construcción del conocimiento entre investigador y sujetos investigados, por buscar la interpretación y la comprensión de los fenómenos estudiados.

Rol del Investigador

Un párrafo aparte se requiere para profundizar en la descripción el rol de la investigadora en esta investigación. El mismo se define de acuerdo con la posición asumida frente a los hechos sociales que investiga y ante los sujetos investigados.

Así, se la puede ver como un sujeto socialmente situado que, a través de la interacción, crea las realidades que constituyen los emplazamientos donde se recogen y analizan materiales empíricos (Latorre y González, 1987). Es así como la investigadora, en su interacción con los estudiantes en el aula universitaria y mediados por la propuesta de enseñanza sustentada en la EpC, construye el escenario de la investigación, problematiza la situación a abordar y define los objetivos. A su vez, los resultados de la investigación son el producto de interpretaciones en las que interviene el propio mundo cultural de la investigadora (Kornblit, 2004).

Se habla de implicación en la realidad estudiada ya que, como investigadora y docente, la autora se encuentra involucrada desempeñando las prácticas de enseñanza que articulan la situación educativa investigada. Es por ello que, con el objeto de generar distancia al momento de la recolección de los datos, ya sea por medio de la observación como a través de las entrevistas y análisis de producciones, se utiliza como estrategia la intervención de la docente auxiliar de la asignatura, quien lleva un registro propio de las observaciones de clases; realiza su propio análisis de las producciones de los estudiantes, y actúa como observadora llevando registro durante las entrevistas. Toda esta información se coteja y compara con los registros de la investigadora.

Al momento de la interpretación, contribuyen a generar distancia sobre lo investigado las estrategias de rigor metodológico desplegadas que se detallan en este mismo capítulo en apartados posteriores.

4.2 Diseño Metodológico

La estrategia metodológica adoptada para desarrollar la investigación es el estudio de caso. Se entiende que la misma resulta coherente con la perspectiva ontológica y epistemológica respecto a los hechos sociales aquí sostenida. Bonafé (1988) afirma que el estudio de caso “(...) proviene de tradiciones investigadoras que ven en la observación sobre el terreno y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas” (p.42).

Explica el mismo autor, que el estudio de caso se ha utilizado en la investigación educativa por diversas cuestiones tales como centrarse en niveles micro (por ejemplo el aula y las interacciones que en ella se producen) sin marginar el análisis de la relación con la sociedad y el sistema en su conjunto. Por otro lado, permite focalizar el estudio en aspectos prácticos y situacionales, así como en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes según los diferentes contextos, ya que se centra en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa (Bonafé, 1988).

Al adoptar el estudio de caso como estrategia metodológica, lo relevante es la metodología a desplegar y así es explicado por Yin (1999):

Un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites

entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes (...) La pregunta de estudio de caso cubre con la, técnicamente, distintiva situación en la cual habrá muchas más variables de interés, que apuntes de datos. Como resultado confía en las fuentes múltiples de evidencia, con datos que necesitan converger en una moda triangular, y como otro resultado, beneficia el desarrollo anterior de proposiciones teóricas para guiar colección de los datos y análisis. (p.9)

El estudio de caso como estrategia de investigación permite la utilización de múltiples fuentes de información, diversas técnicas de investigación y procedimientos de análisis tanto inductivos como deductivos (Neiman y Quaranta, 2006). En la presente investigación, las técnicas utilizadas para recabar la información fueron la observación directa, el análisis de documentos y entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes.

4.2.1 Algunas decisiones claves adoptadas en el diseño de la investigación:

Objeto de la investigación: El objeto de estudio son las prácticas de aprendizaje comprensivo que desarrollan los jóvenes estudiantes universitarios. Se intenta comprender sus prácticas en el entramado de su vida cotidiana, de las particularidades y prácticas institucionales y su experiencia juvenil (Carli, 2012) en articulación con una propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. La propuesta se implementa para enseñar los contenidos, los modos de comunicar, el propósito y cómo fue construido el corpus teórico-práctico de la asignatura Introducción a la Administración, cohorte 2015.

Escenario de la Investigación: La investigación se desarrolló en la ciudad de Villa Mercedes provincia de San Luis, específicamente en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Sujetos de estudio: Jóvenes estudiantes universitarios que cursan Introducción a la Administración en el año 2015. Asignatura correspondiente al segundo año de la carrera Lic.en Administración. Los estudiantes que integran esta investigación oscilan entre los 19 y los 22 años, lo que los incluye en la categoría juventud tomando como referencia en Argentina –y desde una perspectiva demográfica– a instituciones como el INDEC, que colocan los límites de la etapa joven entre los 15 y 29 años (Chaves, 2009). Diecinueve estudiantes cursan la asignatura en el año 2015.

Criterios para escoger los estudiantes: La observación y el análisis de las producciones se realiza sobre todos los estudiantes. Luego, para las entrevistas, se siguen los criterios de accesibilidad, variedad y equilibrio.

Stake (1999) denomina accesibilidad al criterio de máxima rentabilidad en cuanto a lo que se va a aprender luego de esta investigación. El criterio de accesibilidad se cumple al seleccionar estudiantes fáciles de abordar y dispuestos a dar su opinión en el poco tiempo del que se dispone en el marco de esta investigación. La accesibilidad es posible, por un lado, por mantener una relación pedagógica durante todo el cuatrimestre con este grupo de estudiantes y por otro, porque todos los sujetos de esta investigación, estudiantes e investigadora, desarrollan sus actividades académicas cotidianas en un mismo espacio físico. Esto facilita la disponibilidad de los estudiantes a ser entrevistados. Aun así, no es posible entrevistar a todos los estudiantes por cuestiones de disponibilidad

horaria o de preferencia a no ser entrevistados. Con respecto a los criterios de variedad y equilibrio (Stake, 1999), si bien no se pretende que los casos sean representativos de otros, con el objeto de maximizar el aprendizaje que deje esta investigación, ambos criterios son tenidos en cuenta. Para ello, se entrevistan estudiantes de ambos géneros, provenientes de diferentes escuelas secundarias, con diferentes trayectorias sociales y económicas.

Fuentes de información: Las fuentes de información empleadas son:

- Los estudiantes observados en el aula durante las horas de clases.
- Los documentos producidos por los estudiantes, seleccionando aquellas producciones resultantes de actividades consideradas desempeños de comprensión.
- Los estudiantes entrevistados. Se entrevistan ocho estudiantes.

Técnicas de recolección de la información. Se emplearon las siguientes técnicas:

- Observación directa.
- Análisis de documentos.
- Entrevistas semi-estructuradas.

4.3 Recolección y Análisis de la Información

La recolección de datos se realiza en el ambiente cotidiano donde se desarrolla la experiencia educativa, es decir, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la UNSL.

Se sabe que en la investigación cualitativa el análisis comienza de manera conjunta con la recolección y continúa en un proceso espiralado hasta que finaliza la

investigación, pero a los fines de organizar el relato, se describen aquí como procesos sucesivos.

Para la recolección y análisis de la información, dado la orientación cualitativa adoptada en la investigación, es necesario utilizar una serie de prácticas interpretativas tales como análisis documental, registros escritos de las clases, fotografías, entrevistas, que, aunque interconectadas, hacen el mundo visible de diferente manera (Denzin y Lincoln, 2005).

El análisis cualitativo de la información obtenida se realiza por medio de procedimientos inductivos y deductivos. Por medio de la deducción se busca identificar información contenida en las diferentes fuentes, que haga referencia, explique y dé significado a categorías previas, definidas anticipadamente y expresadas en las preguntas y objetivos de la investigación. A través de los procedimientos inductivos se identifican categorías y propiedades emergentes de los datos empíricos.

4.3.1 Técnicas de recolección de la información. Explicación de cada una de ellas.

Observación directa

La observación implica la participación activa y reflexiva, atenta a detalles, eventos e interacciones (Hernández Sampieri, et al, 2010) que se dan en el en el aula universitaria. La misma se realiza durante el primer cuatrimestre de 2015, en el transcurso de la asignatura Introducción a la Administración.

El tipo de observación es no sistemática o abierta, caracterizada por la flexibilidad y guiada solamente por las preguntas de investigación y algunas ideas generales acerca de los aspectos que se consideran importantes observar (Ruiz Olabuenaga, 2003, Hernández

Sampieri, et al, 2010). Así, se observan en el aula durante el desarrollo de las clases: el uso del espacio físico áulico, comportamientos, relaciones entre los estudiantes y entre docentes y estudiantes, uso de diversos elementos como libros, computadoras, smartphones; asimismo, se tomó nota de todo lo que se consideró pertinente al problema de investigación.

Se lleva un registro simple, a dos columnas; una para la descripción y otra para la interpretación. Otra manera de tomar registro de lo observado en el aula es por medio de fotografías. Se toman registros fotográficos de algunas clases. Con estos registros se recaba información, fundamentalmente, sobre el uso del espacio áulico, así como del uso de diversos materiales de estudio. Las fotografías se toman utilizando smartphones, intentando que los estudiantes no se sientan interpelados por la fotografía, con el fin de condicionar lo menos posible el registro.

Para otorgar mayor rigor a los datos registrados, se realiza un doble registro, realizado de manera independiente por la investigadora y por la auxiliar de la asignatura.

Análisis de Documentos

Se analizan documentos producto de algunas actividades desarrolladas por los estudiantes y presentadas de manera escrita en diferentes soportes: texto en papel, texto digital e imágenes.

El análisis de dichas producciones se realiza en un primer momento a la luz de matrices de evaluación con el fin de reconocer los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes. Las matrices se construyen explicitando diversos criterios para identificar el nivel alcanzado en cada dimensión de la comprensión.

Luego en un segundo momento, se analizan ambos documentos; las producciones estudiantiles y las matrices de evaluación que muestran los niveles de comprensión logrados en el desarrollo de cada una de las producciones analizadas. Este segundo nivel de análisis se realiza con el fin de identificar las prácticas de aprendizaje comprensivo desplegadas por los estudiantes en la realización de estas producciones.

Por último, el análisis documental se complementa con el análisis de los registros realizados durante la observación directa en el aula. Esto permite incorporar descripciones del contexto de elaboración de los documentos, así como aportar sentido a algunas de las prácticas de aprendizaje desplegadas por los estudiantes.

Entrevistas semi-estructuradas:

La intención, al utilizar las entrevistas como herramienta para recabar información, es rastrear significaciones tomando como base lo expresado por los estudiantes.

Las entrevistas, definidas como una reunión entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) en la cual, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernández Sampieri, et al, 2010). Por medio de esta situación social se busca obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertas prácticas de aprendizaje desde la mirada de los actores sociales (Navarro, 2009).

La opción de la entrevista semi-estructurada o guiada, tiene que ver con aceptar que las entrevistas no son una conversación casual, sino que implican un conjunto de suposiciones y entendimientos sobre la situación de intercambio no asociadas a cualquier

conversación. De allí, resulta esencial para lograr los objetivos, que la misma sea planificada (Navarro, 2009).

Para el desarrollo de las entrevistas se construye una guía, a modo de guion, con una lista de temas que orientan la conversación y hacen foco en aquellas cuestiones y categorías sobre los que interesa conversar. Tiene la particularidad de estar abierta a introducir preguntas adicionales con el fin de precisar conceptos u obtener más información sobre algunos temas (Hernández Sampieri, et.al, 2010; Navarro, 2009).

Los estudiantes se entrevistan una vez concluido el cuatrimestre porque a ese momento ya tuvieron la oportunidad de tomar contacto con la totalidad de la propuesta pedagógica didáctica y, además, en la mayoría de los casos, han aprobado la asignatura. Se entiende que este último aspecto supone un menor condicionamiento a las respuestas de los entrevistados. Las entrevistas se realizan al poco tiempo de finalizar el cuatrimestre con la expectativa de que los estudiantes tengan presente lo vivenciado durante el cursado de la asignatura.

4.3.2 Análisis de la Información

En la investigación cualitativa el análisis comienza de manera conjunta con la recolección y continúa en un proceso espiralado hasta que finaliza la investigación, pero a los fines de organizar el relato, se describen aquí como procesos sucesivos.

El análisis cualitativo de la información obtenida se realiza por medio de procedimientos inductivos y deductivos. Por medio de la deducción se busca identificar información contenida en las diferentes fuentes, que hagan referencia, expliquen y den significado a categorías previas, definidas anticipadamente y expresadas en las preguntas

y objetivos de la investigación. A través de los procedimientos inductivos se identifican categorías y propiedades emergentes de los datos empíricos.

Para el análisis de la información se sigue el diseño general de análisis cualitativo propuesto por Huberman y Miles (1994), quienes describen tres subprocesos ligados entre sí: reducción de datos, despliegue de datos y extracción de conclusiones.

El subproceso de reducción se inicia con la transcripción y ordenamiento de los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas empleadas. Una vez realizada la transcripción y ordenamiento, se comienza con la segmentación de los datos identificando unidades de sentido que hacen referencia a temas, subtemas, conceptos y categorías previas. Tarea esta “esencialmente heurística, que ofrece modos de interactuar con los datos y de pensar acerca de ellos” (Coffey y Atkinson, 2003, p.36).

A este proceso de segmentación le sigue la rotulación de los datos y la asignación de categorías, lo cual se desarrolla en sucesivas rondas o niveles de profundización del análisis. Asignar etiquetas o rótulos que otorguen significado a la información asume diferentes denominaciones tales como conceptualizar, codificar, categorizar (Strauss y Corbin, 2002; Coffey y Atkinson, 2003; Huberman y Miles, 1994). En esta investigación se opta por utilizar el término categoría en lugar de código, por entender que este último puede remitir a la idea de un proceso mecánico.

Al primer nivel de categorización le siguen sucesivos análisis con los cuales se identifican nuevas categorías y también propiedades y dimensiones, tanto de las categorías previas, como de las emergentes. Se reconoce que las categorías son herramientas para pensar creadas por el investigador y las mismas se explotan o

expanden en propiedades y dimensiones. La relación entre categorías y propiedades es un nivel decreciente de generalidad entre ambas (Glaser y Strauss, 1967, citado por Dabenigno, 2015). Las categorías o núcleos temáticos de análisis tienen condiciones de variación, que son las propiedades algo más específicas que las categorías. En el mismo sentido, las dimensiones o características son especificaciones de las propiedades. Así, las primeras categorías, tanto las previas como las emergentes, luego de sucesivas rondas de análisis, se fueron ampliando en propiedades y dimensiones.

El proceso inicial de segmentación y categorización tiene como objetivo reducir los datos a las categorías, recuperando segmentos de los datos que comparten una categoría. Para este primer nivel de categorización se parte (en un proceso deductivo) del marco teórico de la investigación y de las categorías preexistentes, presentes en las preguntas de investigación, en los objetivos y en la guía de preguntas construidas para realizar las entrevistas. Luego, a través de procesos inductivos, emergen nuevas categorías, así como propiedades y dimensiones.

Para el subproceso de despliegue o exposición de los datos se construyeron grillas y esquemas teóricos siguiendo la recomendación de Huberman y Miles (1994) respecto a que estas herramientas facilitan la exposición e interpretación de los datos. Las grillas consisten en tablas de doble entrada en las cuales se transcribieron las unidades de sentido o fragmentos de datos y las correspondientes categorías asignadas. Las tablas se completan en las sucesivas rondas de análisis, con las propiedades y las dimensiones emergentes. Exponer los datos a través de grillas y esquemas conceptuales permite

mostrar la información de manera sistematizada, lo que facilita luego la interpretación (Coffey y Atkinson, 2003).

El tercer subproceso, extracción de conclusiones, hace referencia a la interpretación de los datos para extraer su significado. Al interpretar los datos se utilizan las categorías con sus propiedades y dimensiones, para vincularlos con conceptos e ideas. Este proceso posibilita dar sentido a las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, reconocer las actividades que despliegan para ello e identificar recurrencias y excepciones. Así, se reconocen prácticas comunes a todos los entrevistados y también, particularidades. Los datos obtenidos del trabajo de campo, una vez reducidos, expuestos y analizados, se pusieron en diálogo y tensión junto con el marco teórico de referencia para construir comprensión sobre la situación problematizada.

4.4 Estrategias que contribuyen al rigor científico de la investigación.

Dado que el presente trabajo de tesis se trata de un tipo especial de investigación cualitativa basada sobre el análisis de las propias prácticas docentes, es necesario puntualizar algunas estrategias de control de la rigurosidad científica.

Para Hernández Sampieri, et.al (2010) en investigación cualitativa es preferible hablar de rigor de la investigación antes que de validez o verificación y propone la triangulación como uno de los modos de otorgarle ese carácter.

En esta investigación, la triangulación de datos obtenidos por diversas técnicas es una de las estrategias adoptadas para aportar mayor rigor investigativo. Este proceso se desarrolla tempranamente desde el momento de la recolección y análisis al confrontar los

hallazgos obtenidos por medio de la observación, el análisis documental y las entrevistas e ir encuadrándolos con otros con los que coincidían (Huberman y Miles, 1994).

Además de la triangulación, la Observación persistente, entendida como el contacto prolongado en la situación estudiada (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), contribuye al criterio de credibilidad.

A su vez para contribuir a otorgar rigor a la investigación, se emplean algunas estrategias que permitieron sostener el criterio de confirmabilidad (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Estas estrategias son: a) Descriptores de baja inferencia: Se realizan transcripciones textuales de las entrevistas b) Auditoría de confirmabilidad: la directora y la co- directora de la tesis controlan la correspondencia entre los datos y las interpretaciones que se extraen de ellos.

El rigor investigativo se puede comprobar por medio de lo que Huberman y Miles (1994) denominan “la transparencia del método”. Con el fin de cumplir con este requisito, se incluyen en este informe documentos analizados y su correspondiente matriz de evaluación, transcripciones de entrevistas, grillas de entrevistas y esquemas conceptuales de las categorías. Allí constan la variedad de técnicas y procedimientos utilizados en la investigación para recabar datos, analizarlos e interpretarlos.

Capítulo 5

Las prácticas de aprendizaje comprensivo y su contexto de ocurrencia

Se entiende por contexto de ocurrencia tanto la época como el lugar en el cual se desarrolla la investigación, así como también los sujetos de la investigación. Desde la posición epistemológica adoptada en la misma, se asume que no es posible comprender las prácticas de los jóvenes estudiantes universitarios si no se las reconoce entramadas en su entorno social, cultural e institucional.

Es por eso que, en este capítulo, se realiza una descripción de este contexto, considerando en primer lugar el contexto histórico- social en el cual los sujetos de este estudio están siendo jóvenes estudiantes universitarios. Luego, se realiza una reseña de la FCEJyS en tanto es el ámbito institucional en el cual se desarrolla la misma, y una descripción de la propuesta pedagógico-didáctica. Por último, se describen algunos rasgos que permiten caracterizar a los jóvenes estudiantes universitarios cuyas prácticas de aprendizaje comprensivo han sido objeto de esta indagación.

Se considera que todo ello aporta un conjunto de coordenadas que sirven para delimitar el escenario y los actores participantes y posibilitan mayor comprensión del objeto de estudio.

5.1 Algunos rasgos de época

Los jóvenes estudiantes universitarios cuyas prácticas de aprendizaje comprensivo se intentan comprender, están viviendo su experiencia estudiantil universitaria en un mundo caracterizado por los cambios y la incertidumbre, atravesado por procesos como la globalización, el subempleo, la individualización. Una época signada por el fin de las certezas, la ruptura con la noción de progreso, la crisis de instituciones fundantes como la

familia, el trabajo, la escuela, el estado, que en otros momentos enmarcaron y dieron sentido a la vida. Todo ello implica la ruptura de marcos regulatorios y caracteriza de incertidumbre el escenario de la vida actual. (Beck,2002; Bauman, 2004; Castel, 2004; Martuccelli, 2007).

De la gran cantidad de bibliografía producida sobre la crisis de las instituciones, los cambios y la incertidumbre de la sociedad, se toman aquí algunos referentes teóricos para describir el contexto socio cultural actual (no sin antes hacer la salvedad de que ese diagnóstico de la sociedad actual ha sido elaborado en los países centrales pero que en algunas dimensiones toca también a la sociedad argentina) en tanto inserta en la matriz socio- cultural hegemónica, occidental y capitalista que implica al decir de Quijano (2014):

“Un piso básico de prácticas sociales comunes para todo el mundo y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación valórica del conjunto. Por lo cual las instituciones hegemónicas de cada ámbito de existencia social, son universales a la población del mundo como modelos intersubjetivos. Así; el estado-nación, la familia burguesa, la empresa, la racionalidad eurocéntrica”. (p.119-120)

5.1.1 Información, cambio, incertidumbre

La sociedad actual puede caracterizarse por la incertidumbre producida por vertiginosos cambios tecnológicos y culturales que trastocan todas las relaciones sociales (Casullo, 1995). Así, una palabra que siempre está presente para referenciar a la sociedad actual es cambio.

Uno de los cambios más enunciados en los últimos tiempos es el que refiere al desplazamiento de la sociedad industrial a la denominada sociedad informacional. Afirma Castells (1999):

El término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico (p. 56).

Para el mencionado autor, las sociedades actuales sufren una mutación estructural vinculada a los cambios tecnológicos ya que estos impactan en la cultura y en la vida cotidiana al modificar la base material de la sociedad, denominando a esto una revolución tecnológica organizada en torno a las tecnologías de la información (Castells, 1999)

Por su parte el sociólogo polaco Zygmunt Bauman apela al concepto de “fluidez” cómo una metáfora válida para explicar la época actual, tomando las propiedades de fluidez, ligereza, liviandad, transformación de los fluidos, para caracterizar a esta época a la que denomina “modernidad fluida” asumiendo como uno de sus rasgos sobresalientes; el cambio, la incertidumbre, la volatilidad, la imprevisibilidad, la transitoriedad de los vínculos sociales y de la redes humanas sobre todo ancladas a un territorio (Bauman, 2004).

El sociólogo Robert Castel (2004) reconoce que el trabajo ha perdido su posición central pero reconoce también un cambio social profundo al afirmar que:

“transformaciones culturales más amplias han afectado la socialización de la juventud y trastornado el encadenamiento tradicional de los ciclos de la vida. Toda la organización de la temporalidad social está afectada, y todas las regulaciones que rigen la integración del individuo en sus diferentes roles, tanto familiares como sociales, se han vuelto más flexibles” (p.449)

Enuncia Castel (2004) esta situación como crisis de la modernidad organizada en la cual la incertidumbre es lo que la caracteriza, junto con la descolectivización, reindividualización y aumento de la inseguridad y de la responsabilización de los sujetos, ya que deben ser ellos los que afronten las situaciones asumiendo el cambio y haciéndose cargo de sí mismo.

Afirma Martuccelli (2007) que la individualización es otro de los procesos que caracterizan el mundo actual. En sus términos, la actual es una sociedad donde cada vez menos las organizaciones, las instituciones, dan el programa de acción y donde cada vez más los actores sociales se confrontan a situaciones inéditas que exigen al individuo una reflexividad permanente para orientarse en la vida social. Es este, para el autor, un mundo destradicionalizado en el cual los hábitos heredados ya no permitirían actuar con seguridad y por ende, es preciso que los actores incrementen sus capacidades reflexivas.

Así, el tema de esta tesis; las prácticas de aprendizaje comprensivo de los jóvenes estudiantes universitarios están inmersas en este contexto caracterizado como de cambio, incertidumbre e individualización. Cambios que tienen que ver con los modos de producción y consumo, en los modos de circulación y de apropiación de ciertos bienes; cambios en los hábitos laborales, cambios en hábitos de estudio, de entretenimiento.

Cambios en los modos de comunicación, cambios en los modos de escribir, de leer, de aprender.

Cabe aquí detenerse un momento y reflexionar sobre algunas afirmaciones vertidas y pensar el escenario y los actores de esta investigación, en tanto estudiantes, trabajadores docentes e investigadores de una pequeña facultad radicada en una ciudad de la provincia de San Luis, lugar en el cual si bien es posible observar algunos de los rasgos descritos en esta realidad como la flexibilidad e inestabilidad del trabajo así como la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación y de la virtualidad en la vida cotidiana, no se puede acordar con que la forma de organización social que se describe para los países capitalistas industrializados se difunda en todo el mundo de manera homogénea. Es empíricamente observable las asimetrías en la distribución de la información, la desigualdad en el acceso a internet y, a su vez, la desigualdad en cuanto al tipo de información al que se accede, es decir; junto a la desigualdad de acceso hay además desigualdad de consumo.

Entonces, aunque se la designe como sociedad de la información, esta no circula sin fricción ni obstáculos alrededor del planeta entero. Así como tampoco se puede adherir ingenuamente que el solo dominio de la ciencia y del conocimiento garantiza el éxito económico de las sociedades (Borón, 2008).

También interesa decir que si sólo se enfoca la mirada en los cambios tecnológicos, se deja de lado el análisis del poder y las explicaciones del sustento ideológico y político que posibilita la expansión de dichas transformaciones como así también la asimetría de los mismos en la sociedad. Es necesario reconocer que los

cambios de los que se viene hablando tienen un sustento en las transformaciones tecnológicas pero además se basa en un modelo social impuesto ideológicamente por el neoliberalismo y materialmente por el capital transnacional (Bentolila, Pedranzani, Clavijo 2007); modelo vigente y hegemónico, que atraviesa las prácticas de estudiantes y docentes.

Por último, reconocer estos rasgos de época, abre la posibilidad de pensar que tal vez las prácticas de los jóvenes estudiantes universitarios de hoy se dan de un modo absolutamente complejo, no lineal, donde, frente a situaciones nuevas, puede haber modos novedosos de hacer y estar (Saintout, 2006). De allí que, para comprender sus prácticas, hay que prestar atención, escucha, observación a lo que hacen, cómo perciben y cómo reflexionan (Martuccelli, 2007).

5.2 El contexto institucional

5.2.1. La Facultad de Ciencias Económicas Jurídico Sociales

En este apartado se realiza una descripción del escenario empírico de la presente investigación, aportando una serie de dimensiones que permiten reconocer el ámbito en el cual la misma se desarrolla.

La investigación se realiza en la Facultad de Ciencias Económica, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis.

La Universidad Nacional de San Luis actualmente está conformada por ocho facultades distribuidas en tres ciudades de la provincia. En la ciudad de San Luis se encuentran el Rectorado y cinco facultades; en la ciudad de Merlo se encuentran la Facultad de Turismo y Urbanismo; y en la ciudad de Villa Mercedes, distante a 100 km

de la capital provincial, se encuentran las Facultades de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA), y de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS).

La Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales es de reciente creación. En el año 2013 la, hasta en ese momento, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales se divide en dos quedando creadas así la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias (FICA) y la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJyS). No obstante su reciente creación, la trayectoria de la misma data desde el momento en que se crea la Universidad Nacional de San Luis en 1973. (Informe de Gestión 2014-2015)

La FCEJS, está integrada por tres departamentos; de Ciencias Jurídicas y Políticas; de Ciencias Sociales y de Ciencia Económicas. Cada uno de ellos integrado por áreas curriculares y responsable del desarrollo de diferentes carreras de grado y posgrado. El departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas se incorpora a la estructura en el año 2013, dado que desde el año 2009 se han comenzado a dictar las carreras de Abogacía; Procurador, y Asistencia Jurídica.

El departamento de Ciencias Económicas, al cual pertenece la asignatura Introducción a la Administración, está integrado por tres carreras: Licenciatura en Administración; Contador Público Nacional y Técnico Universitario en Gestión Financiera. Y a su vez, por cinco áreas curriculares: Administración; Contable; Economía y Gestión Pública; Legislación y Práctica Profesional; Métodos Cuantitativos.

Según información elaborada durante 2015, desarrollan sus actividades en esta Facultad: 179 docentes de todas las categorías, 57 no docentes y aproximadamente 2.000 estudiantes⁴.

5.2.2 La carrera Licenciatura en Administración

La investigación se aboca a la enseñanza de una asignatura de la carrera Licenciatura en Administración.

La carrera se desarrolla en esta Facultad desde los inicios de sus actividades académicas en 1974 pasando por diversas reorientaciones y cambios de planes de estudio. Actualmente, el plan de estudio vigente es del año 1999⁵. Es una carrera de grado, de cinco años de duración, conformada por 36 cursos y otorga el título de Licenciado en Administración que posee validez nacional. El título habilita, de acuerdo a lo que manifiesta su Plan de Estudios, para la actividad académico-científica; y para la actividad profesional. Como profesional independiente actuando como asesor y en relación de dependencia en todo tipo de organizaciones públicas o privadas, ejerciendo en distintas áreas: personal, finanzas, comercialización, producción, ventas, comercio exterior.

En el año 2016 se encuentran cursando esta carrera aproximadamente 400 estudiantes. Según los datos dados en el Informe de Gestión 2015-2016, en los últimos tres años se han graduado treinta y ocho estudiantes.

⁴ Información detallada sobre estos indicadores se puede encontrar en el Informe de Gestión 2015/2016 de la FCEJS en http://data.axmag.com/data/201610/20161019/U128959_F406854/FLASH/index.html

⁵ Ordenanza CD N° 007/99, reordenado Ordenanza CD N° 008/01, Modificación Ordenanza CD N° 13/11.

5.2.3 La asignatura Introducción a la Administración

La asignatura Introducción a la Administración corresponde al segundo año de la Licenciatura en Administración y se desarrolla en el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo. Dentro de la estructura curricular de la carrera, es esta la primera asignatura específica del campo disciplinar propio de la profesión en la que se están formando los estudiantes; la Administración.

Los contenidos mínimos de la asignatura refieren a las distintas corrientes de pensamiento en Administración y están establecidos en el Plan de Estudio de la carrera. Corresponde en esta asignatura enseñar las diferentes ideas y corrientes teórico- prácticas que han ido conformado este campo disciplinar. En un recorte cronológico y arbitrario, tomando en cuenta lo que sugieren los contenidos mínimos del plan de estudio y lo que se divulga mayoritariamente en la bibliografía específica. Se enseña desde el Taylorismo hasta las Teorías Situacionales, abarcando un arco temporario que va desde principio del siglo XX hasta finales del mismo, seleccionando aquellos autores más representativos de cada corriente de pensamiento.

En el Anexo A se muestra el programa de la asignatura.

5.3 Propuesta Pedagógico-Didáctica para enseñar Introducción a la Administración – año 2015

La Propuesta Pedagógico- Didáctica es el resultado de decisiones epistemológicas, éticas, teóricas y metodológicas asumidas para enseñar los contenidos de la asignatura en cuestión. Ha supuesto la elección, formulación y puesta en práctica de

una serie de actividades orientadas en el Marco de la Enseñanza para la Comprensión con el objeto de generar la construcción del conocimiento. Es importante señalar que las elecciones que se realizan y las decisiones que se toman, se fundamentan en un enfoque del trabajo docente, una manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento (Giordano, Granata, 2016).

Lo que se plantea en la asignatura es un análisis histórico de la Administración. A partir de allí se opta por una enseñanza de la historia de la Administración que supere lo anecdótico, narrativo; que signifique más que la suma de información sobre hechos pasados por entender que la historia de la disciplina es un campo dinámico y en construcción.

Los bloques temáticos o unidades están organizados de manera cronológica y agrupando en cada unidad aquellos autores que comparten contexto histórico y similares concepciones o sistema de valores (Kliksberg, 1980). Así se formulan cinco unidades alrededor del eje temático Historia de las Ideas en Administración. Corresponde aquí hacer la salvedad que los contenidos implican un recorte arbitrario, circunscripto a la producción teórica de origen anglosajón y dentro de ella mayoritariamente, a la de origen norteamericano, que es dominante en los textos de divulgación a los que tenemos acceso.

5.3.1. Descripción la propuesta pedagógico-didáctica

Como ya se anticipó en párrafos anteriores, la propuesta de enseñanza está formulada siguiendo las orientaciones del Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Así es posible explicarla, separando analíticamente algunos de sus elementos constitutivos: Hilo Conductor y Tópicos Generativos: generales y por unidad

(Contenidos); Metas de Comprensión: generales y por unidad; Desempeños de Comprensión; Evaluación Diagnóstica Continua.

Hilo Conductor y Tópicos Generativos

El Hilo Conductor de la asignatura se formula como el Devenir Histórico de la Administración, entendido como el eje central de la misma y el tema principal alrededor del cual se articulan los contenidos de cada unidad.

Los Tópicos Generativos surgen de la interpelación del eje central y constituyen los contenidos a desarrollar en las diferentes unidades temáticas. Determinar los contenidos de la asignatura no es tarea sencilla; al tener que conjugar por un lado los requisitos institucionales (plasmados en el plan de estudio de la carrera, que establecen los contenidos mínimos a enseñar) y por otro, contemplar las necesidades de los estudiantes considerando especialmente sus conocimientos previos, atento a que son estudiantes que están iniciándose en el campo disciplinar y además iniciándose en los estudios universitarios. Pensados los contenidos para promover la comprensión, se tiene en cuenta que no sólo ofrezcan información sino además, involucren a los estudiantes en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas a preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tema que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales (Stone Wiske, 1999).

En la selección de los contenidos se toma en cuenta, de manera orientativa, algunos de los criterios que propone el marco de la Enseñanza para la Comprensión, tales como que sean centrales para la disciplina, accesibles e interesantes para los estudiantes,

y se conecten fácilmente con otros temas tanto dentro como fuera del campo disciplinar de la Administración.

Los contenidos son centrales para la disciplina, y para los estudiantes como futuros Licenciados en Administración porque dan la posibilidad de conocer de manera contextualizada cómo y por qué surgió este campo disciplinar. Comprender esto da una base conceptual para profundizar luego en el dominio de la disciplina habilitando a un pensamiento crítico que evite la tentación de encontrar “recetas” y extrapolar tecnicismos para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se presenten en la gestión actual y futura de las organizaciones.

En cuanto a la accesibilidad e interés de los estudiantes, en la selección de los contenidos se considera tanto las experiencias previas de los estudiantes (referido a conocimiento sobre la disciplina, como a experiencias en el estudio universitario de este campo disciplinar) como sus intereses intelectuales en tanto futuros profesionales de la Administración. No es posible ignorar, al momento de seleccionar contenidos, que la posibilidad de comprensión de un tema está, de alguna manera, relacionada con los contextos sociales y culturales, los intereses personales y la formación intelectual de los estudiantes (Stone Wiske, 1999).

Con respecto a sus conocimientos previos, dada la experiencia docente de años de desarrollar esta asignatura, es posible prever por un lado que los jóvenes estudiantes poseen escaso conocimiento disciplinar sobre las organizaciones y su gestión, por otro; en cuanto a la experiencia del aprendizaje en la universidad y en especial de la Administración, son iniciales en la carrera y es la primera asignatura de la disciplina con

la que toman contacto, lo que hace necesario introducirlos en la cultura académica propia, es decir, en los modos en cómo se construye, estudia y divulga la disciplina. Este aspecto es relevante en la selección de los temas como así también en la extensión de los mismos. Se prefiere la profundización antes que la amplitud, lo que se ve reflejado en las cinco unidades que contiene el programa de la asignatura; cada una para un enfoque determinado: Enfoque Clásico; Enfoque Humanístico; Enfoque Estructuralista; Enfoque Sistémico; Enfoque Situacional.

Con respecto a que sean interesantes para los estudiantes, los contenidos responden a los intereses intelectuales de los estudiantes en tanto futuros profesionales de la Administración, por ser la base de su campo disciplinar y profesional.

Otro criterio que se tiene en cuenta para la selección de contenidos es que brinden la posibilidad de establecer conexiones con otros contenidos dentro del campo disciplinar y con otras disciplinas. En primer lugar, si se comprenden estos contenidos, habilita para profundizar la comprensión de otras asignaturas relacionadas como lo son Administración Estratégica y Dirección General. Además, abren la posibilidad de resignificar contenidos vistos previamente en asignaturas tales como Historia Económica, Historia de Pensamiento Económico, Sociología de las Organizaciones, como así también comprender cómo diferentes disciplinas tales como la Psicología, la Sociología y construcciones teóricas como la Teoría de Sistemas, nutren el campo de la Administración.

Las metas de comprensión

Las metas para la cohorte 2015 se expresan de la siguiente manera:

Los estudiantes comprenderán:

- Qué hechos históricos, culturales, sociales, políticos y económicos influyeron en la formulación de las teorías de la Administración.
- Qué problemas empresariales intentó solucionar la Administración.
- Cuáles son las concepciones de los autores que han influido en los contenidos de la Administración .
- Qué metodología utilizaron los autores para construir conocimiento.
- Cuáles han sido los aportes teóricos y prácticos de los principales autores.

Desempeños de Comprensión

Las actividades, pensadas como desempeños de comprensión, propuestas para lograr las metas de comprensión en los diferentes tópicos, se formulan teniendo en cuenta algunas cuestiones como la ubicación curricular de la asignatura Introducción a la Administración en el plan de estudio de la carrera y también el tiempo transcurrido desde que los estudiantes han iniciado su vida universitaria; aspectos relevantes y condicionantes de las posibles tareas que los estudiantes pudiesen desarrollar.

Se tiene en cuenta que, al ser una asignatura del primer cuatrimestre del segundo año, implica que los estudiantes, en su mayoría, apenas están iniciando su vida universitaria y están aún en proceso de incorporarse a la cultura académica de esta Facultad (Carlino, 2002) y se encuentran en los inicios del proceso de adaptarse a las reglas institucionales y construir sus prácticas académicas acorde a la cultura universitaria (Pereyra, 2012). Estos aspectos no pueden ser ignorados al momento de plantear las actividades ya que, por un lado, como iniciales en el oficio de estudiantes universitarios requieren de un acompañamiento sistemático y de prácticas estructuradas en cuanto a modos de realizarlas, tiempos de desarrollo, presencia en el aula, plazos de entrega. Por otro, como principiantes en la disciplina, carecen de conocimientos

disciplinares previos que sirvan como base para construir nuevos aprendizajes, por lo que, no tendría sentido pedirles que sean lectores estratégicos y reflexivos cuando están esforzándose por decodificar algunos textos claves de la Administración.

Las actividades propuestas intentan ser coherentes con la concepción respecto de que el estudiante es un sujeto activo en la construcción de su comprensión y que los docentes no sólo tienen que enseñar contenidos sino también los procesos y prácticas que despliegan para aprender la disciplina. Para eso, es fundamental enseñar a los estudiantes cómo se indaga, cómo se aprende, cómo se piensa en este campo disciplinar. Las actividades propuestas apuntan a que los estudiantes comprendan conceptos clave de la disciplina, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales asociados con la investigación histórica y construyan su propia comprensión (Perrone, 1999)

La indagación bibliográfica, la lectura y la escritura, así como la exposición oral son prácticas fundamentales en la Administración.

Las actividades se formulan con un grado creciente de complejidad, en el sentido de ir avanzando gradualmente y volviendo sobre los temas desde perspectivas cada vez más amplias a medida que se avanza en el desarrollo de los contenidos. Siguiendo a Perkins, en esto de proponer “juegos para principiantes” hasta poder proponer “el juego completo” (Perkins, 2010).

La serie de actividades propuestas para cada unidad temática está integrada por diversas tareas, cada una con finalidades diferentes. Algunas de ellas, denominadas exploratorias que son aquellas que los estudiantes realizan al inicio de cada unidad temática, y que los orientan hacia el desarrollo posterior de desempeños de comprensión.

Así, en cada unidad, las primeras actividades tienen que ver con acercar a los estudiantes a la temática, con el reconocimiento de los contenidos a desarrollar, con el reconocimiento de los autores principales, con la ubicación temporal y espacial del enfoque a estudiar. Estas actividades tienen como sentido, ir generando una sensibilización hacia los temas.

Avanzando en el grado de complejidad se proponen luego actividades denominadas de investigación guiada y que intentaron ser coherentes con la concepción respecto a que el estudiante es un sujeto activo en la construcción de su comprensión. Las investigaciones guiadas intentan promover la autonomía del estudiante y el trabajo en equipo.

Por último, se proponen actividades de integración y síntesis, que conforman verdaderos desempeños de comprensión. Afirma Stone Wiske (1999) que los desempeños de comprensión, son uno de los elementos más relevantes del Marco de la EpC por representar aquello que los estudiantes hacen que va más allá de la memorización y la rutina que superan el hecho de tener información a mano y les permite extender, sintetizar, aplicar o utilizar de forma novedosa y creativa el conocimiento aprendido. Además, “las actividades son desempeños de comprensión sólo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión por parte de los alumnos, de metas de comprensión importantes” (Stone Wiske, 1999, p.113).

Las serie de actividades propuestas se enuncian sintéticamente a continuación:

Tipo de actividad	Tarea
<i>Exploratorias</i>	Lectura de la programación didáctica

	Investigación Bibliográfica; Análisis de Videos y/o Películas
<i>Investigación guiada</i>	Lectura de la bibliografía Ubicar temporal y espacial de enfoque Relatar biografía de los autores Responder a cuestionarios sobre la bibliografía Redactar borradores
<i>Integración y Síntesis</i>	Elaborar textos académicos Elaborar Power Point Exponer Resolver situaciones reales o simuladas

Cada serie de actividades propuestas, se acompaña de su correspondiente Programación Didáctica que detalla qué actividades deben hacer los estudiantes para comprender los contenidos y reelaborarlos (Giordano, Granata, 2016).

Cabe aclarar que Programación Didáctica no es un instrumento rígido, sino una propuesta de trabajo que alienta el desarrollo de los intercambios en el aula de manera abierta y colaborativa y, a su vez, representa una guía permanente para la participación de los estudiantes en una secuencia de enseñanza y de aprendizaje poniendo en evidencia la estrategia de enseñanza optada por el docente (Giordano, Granata, 2016).

Evaluación diagnóstica continua

Se evalúa para favorecer la comprensión tanto de los estudiantes (respecto a sus propios procesos de aprendizaje) como de los docentes sobre la potencialidad o no de las actividades propuestas.

Como modo de evaluar se adopta la evaluación diagnóstica continua, que implica la valoración periódica de los desempeños en relación a la metas, para estimar el progreso de los estudiantes. La evaluación diagnóstica continua, además de evaluar, refuerza el aprendizaje (Stone Wiske, 2003; Perkins, 2010). Este modo de evaluar lleva a una comunicación y retroalimentación permanente con los estudiantes desde el inicio de las actividades (Perkins, 2010). A su vez, permite revisar y reformular de manera sistemática las actividades propuestas.

Para desarrollar las evaluaciones se establecen y explicitan criterios y niveles de comprensión (Boix Mansilla, Gardner 2003). Un instrumento fundamental en este proceso son las Matrices o Rúbricas, denominadas técnicamente Matriz Analítica Instruccional elaborada a partir de dos componentes; criterios de evaluación y niveles de comprensión (Pogré, Lombardi, 2004). Los criterios establecen lo que es importante que los estudiantes comprendan y los niveles refieren al grado de comprensión que se pone de manifiesto en los desempeños desarrollados en cada una de dimensiones de la comprensión.

En esta investigación se las denomina Matrices de Evaluación y para su construcción se tiene en cuenta lo propuesto por Boix Mansilla-Gadner (2003) en cuanto a las dimensiones de la comprensión; sus rasgos y niveles. Con esa orientación, se

definen los rasgos característicos de cada dimensión, se establecen los criterios y se determinan los niveles de comprensión posible. La denominación asignada a los distintos niveles de comprensión es: Rehacer, Bueno, Muy Bueno, Sobresaliente.

Las Matrices se entregan a los estudiantes antes de realizar cada actividad.

5.4. Los jóvenes estudiantes universitarios: sujetos de esta investigación.

5.4.1 Algunos rasgos que los caracterizan.

Se considera relevante caracterizar a los jóvenes estudiantes cuyas prácticas son objeto de esta investigación, por asumir que ello aporta explicación y posibilidad de comprensión a sus prácticas de aprendizaje. Se los caracteriza abordando aspectos que incluyen lo biográfico, lo socioeconómico, lo académico y lo cultural. Cada aspecto se indagó a través de una serie de variables. Así, para el aspecto biográfico las variables consideradas fueron: edad, género, estado civil, personas con quienes viven, número de hijos, nivel de escolaridad de madre y padre. Para el aspecto socio- económico las variables fueron: manutención, trabajo, medio de traslado a la facultad, acceso a internet. Para el aspecto académico se consideraron las variables: escuela de procedencia, año de ingreso a la facultad, avance en la carrera, cantidad de materias que cursa. Para el aspecto cultural se consideraron dos variables: el uso del tiempo libre y el uso de internet.

Para su indagación se implementa un cuestionario que los estudiantes completan en el aula los primeros días de clases (ver cuestionario en Anexo B). De la sistematización de las respuestas dadas por los estudiantes a dicho cuestionario surge la información que se relata a continuación.

Aspecto biográfico: Los estudiantes se ubican en la franja etaria de 19 a 22 años. De los dieciocho estudiantes que cursaron la asignatura, trece estudiantes tienen 19 años. Los estudiantes de mayor edad se explican por: uno haber repetido un año de secundario, otro por ser un estudiante avanzado de otra carrera y toma esta asignatura como opcional, el tercero por haber cambiado de carrera, el cuarto por haber abandonado la carrera y la está retomando durante el 2015 y un quinto estudiante por trabajar más de 20 horas semanales. La distribución por género del grupo es: 6 mujeres y 12 varones. Todos los estudiantes son solteros y no tienen hijos. Dieciséis estudiantes viven con su familia en vivienda familiar y dos estudiantes viven solos en departamentos de estudiantes. Con respecto al nivel de escolaridad de madre y padre, cuatro estudiantes tienen alguno de sus padres con estudios universitarios, y de esos cuatro, sólo uno tiene ambos padres universitarios. El resto de los estudiantes, la mayoría, tiene ambos padres con estudios secundarios y, de uno de ellos, su mamá tiene estudios primarios.

Estos datos se muestran en los Gráficos siguientes.

Gráfico 1: Distribución por Edad

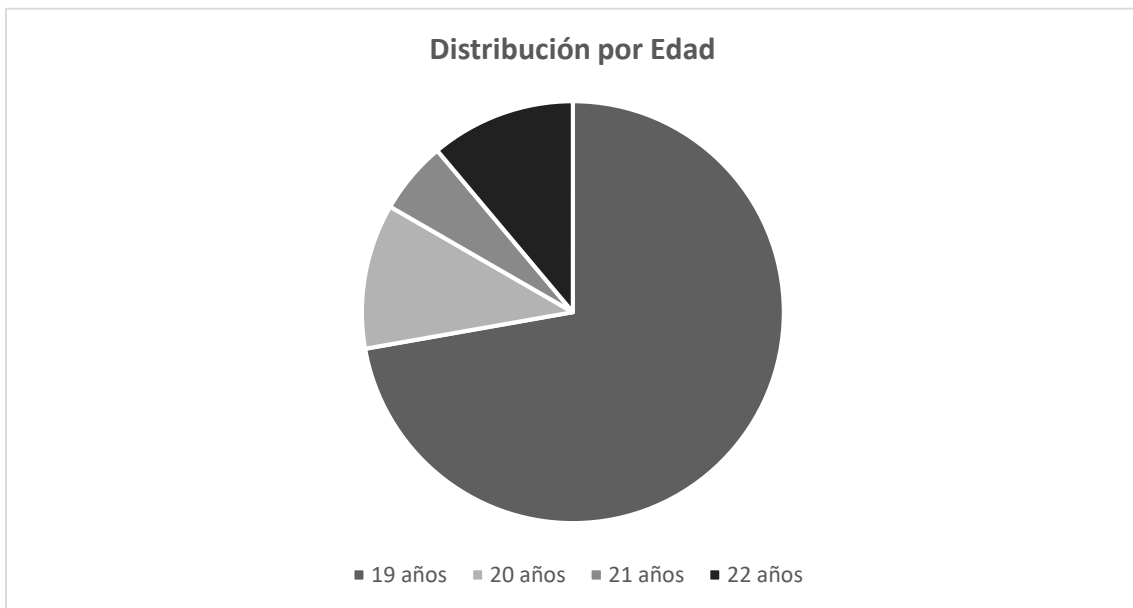


Gráfico 2: Distribución por Género

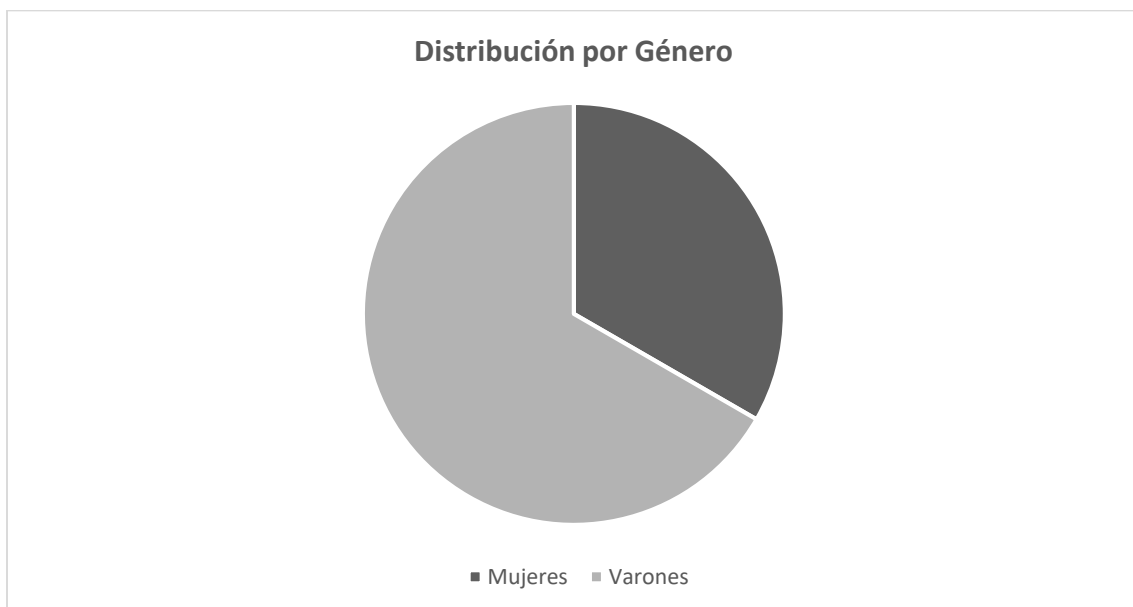


Gráfico 3: Distribución por Tipo de Vivienda

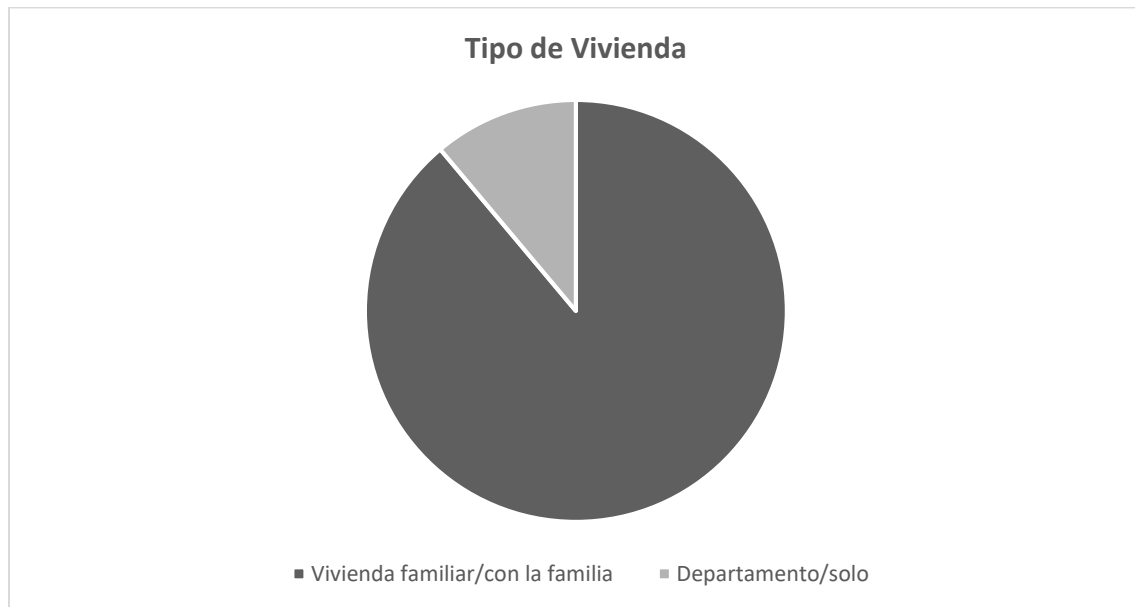
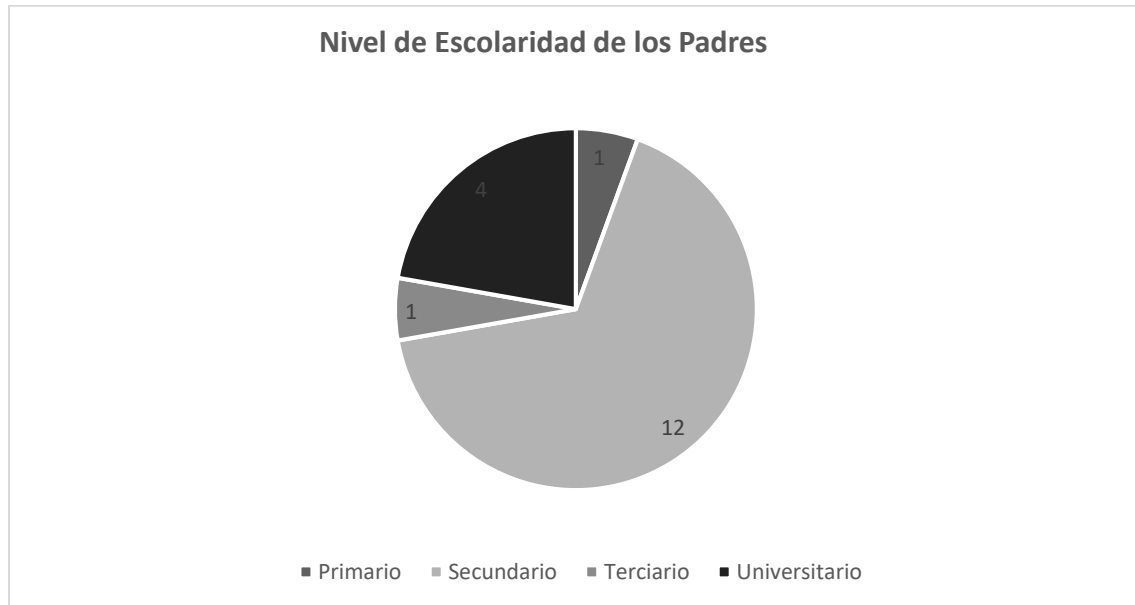


Gráfico 4 y 5: Nivel de Escolaridad de Madres y Padres





Aspecto socioeconómico: La mayoría de estos estudiantes es mantenido económicamente por su familia, aunque: siete de ellos trabajan y dos lo hacen más de veinte horas semanales. Indagados sobre cuál es el motivo por el cual trabajan, la mayoría responde que para ayudar a los gastos de la familia. Sólo uno de ellos, que trabaja en un emprendimiento familiar, dice trabajar para colaborar con los tiempos de la familia. Algunos de ellos agregan que también lo hacen para adquirir experiencia y uno para tener independencia económica. El cuarenta por ciento de este grupo de estudiantes recibe algún tipo de beca. La mayoría utiliza el transporte público como medio principal para asistir a la facultad, el resto lo hace en bicicleta, moto y sólo dos en auto.

Consultados sobre si poseen computadora personal, uno responde que no posee. Quince estudiantes poseen smartphone. Todos los estudiantes tienen acceso a internet. Doce de ellos afirman tener acceso ilimitado y seis dicen tener acceso limitado.

Algunas de las respuestas se sintetizan en los siguientes Gráficos.

Gráfico 6: Situación Laboral

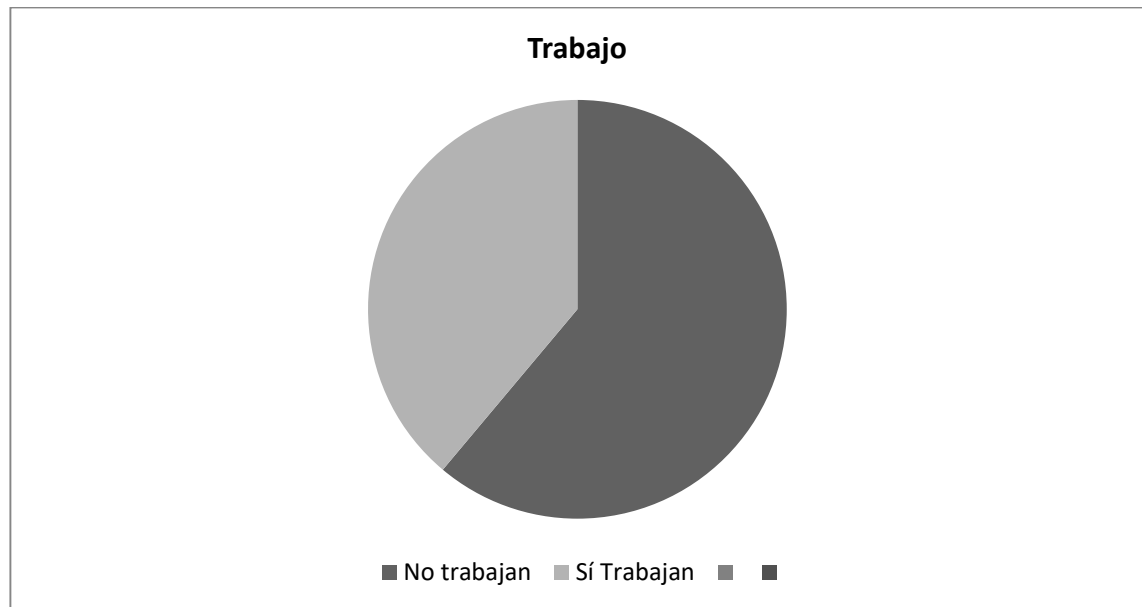


Gráfico 7: Beneficiarios de Becas

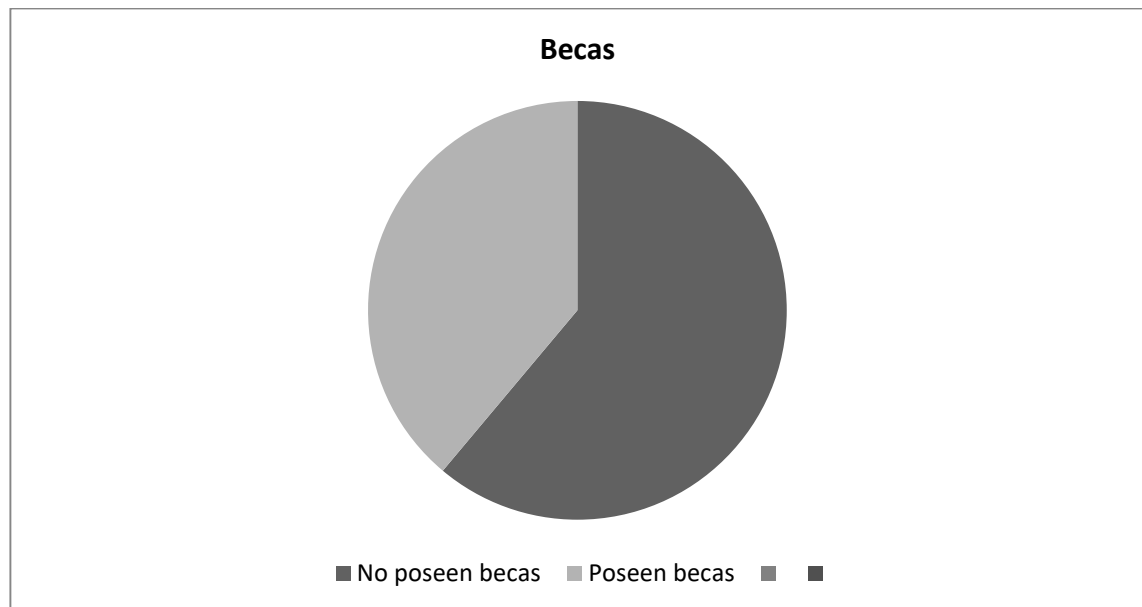


Gráfico 8: Posesión de Computadora

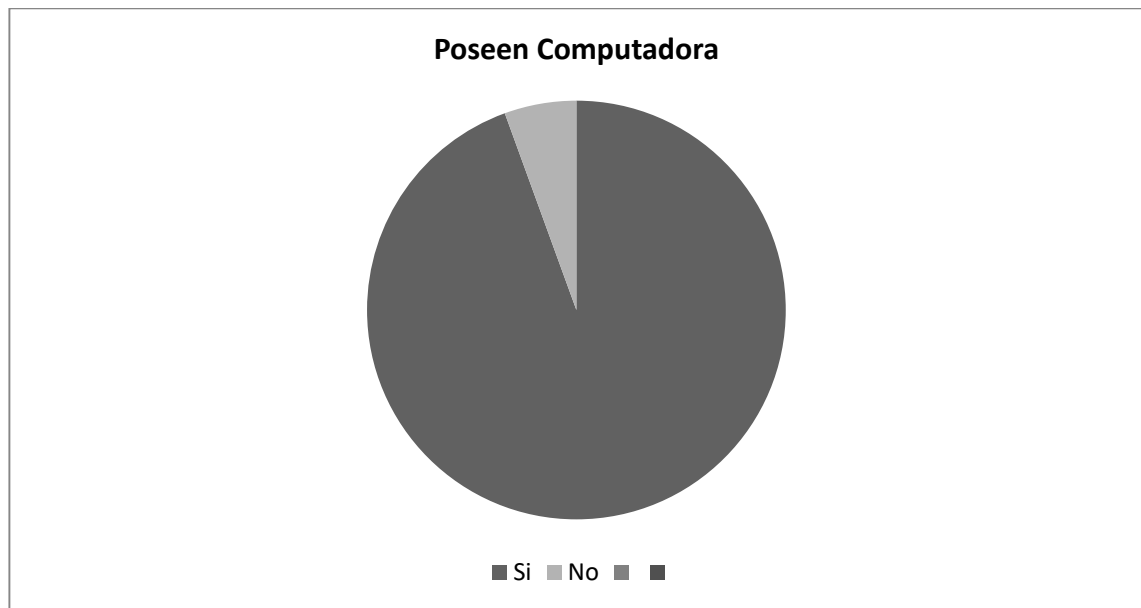
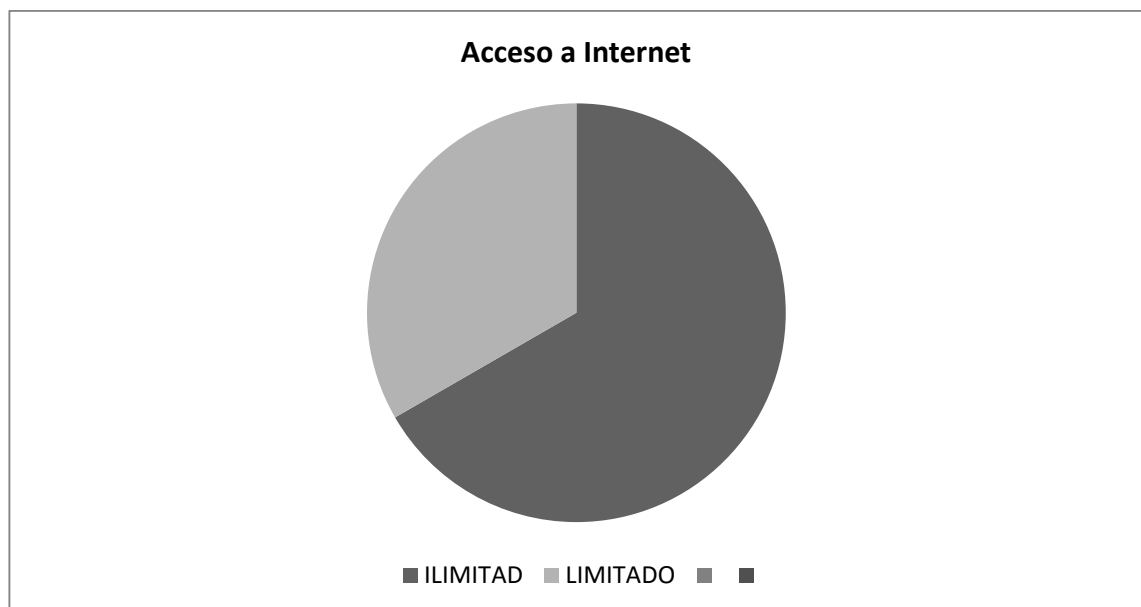


Gráfico 9: Tipo de Acesso a Internet



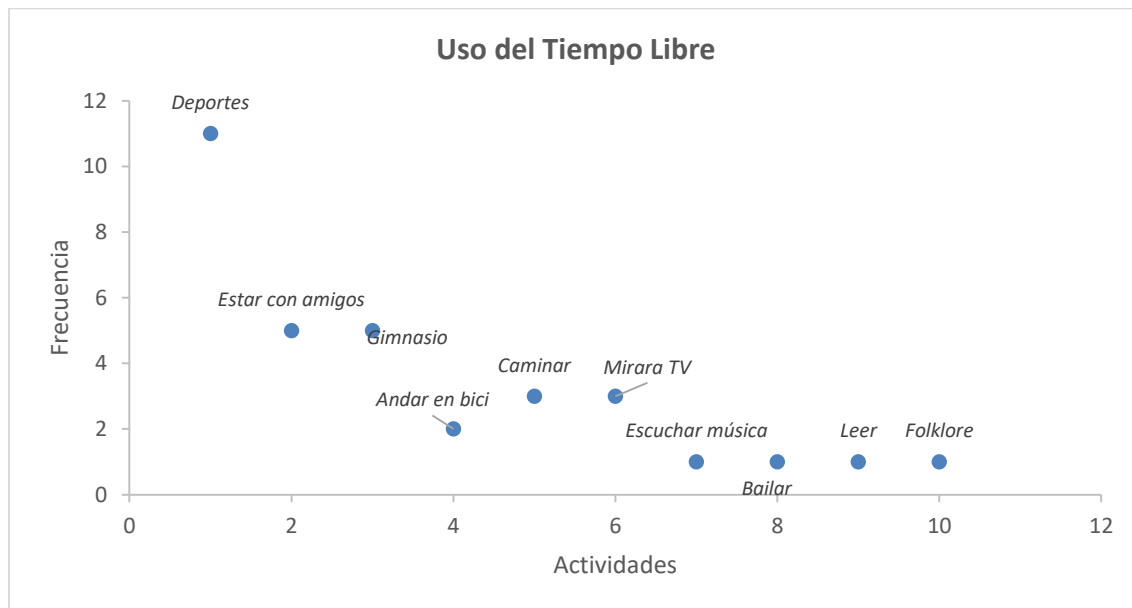
Aspecto académico: de los dieciocho estudiantes que iniciaron el cursado de la asignatura, diez han realizado sus estudios secundarios en colegios públicos estatales y ocho en colegios privados de orientación religiosa.

De este grupo de estudiantes, quince, un 83%, ha ingresado a la Universidad en el año en 2014. Tres estudiantes han aprobado todas las materias correspondientes al primer año de la carrera. El resto de los estudiantes, más del 80%, han regularizado casi todas las materias de primer año pero se observa una gran dispersión en cuanto a las materias aprobadas (de uno a cinco materias).

Catorce estudiantes, casi el 80%, cursan en el primer cuatrimestre de 2015 entre 3 y 5 materias.

Aspecto cultural: Indagados sobre las actividades que realizan en su tiempo libre la respuesta que dan con mayor frecuencia se relaciona con practicar algún deporte o ir al gimnasio. En segundo lugar expresan que dedican su tiempo a estar con amigos y, con menor frecuencia, caminar, andar en bici, mirar televisión, bailar, escuchar música entre otros. Se muestran las repuesta y su dispersión en el Gráfico siguiente:

Gráfico 10: Uso del tiempo libre



Indagados sobre el modo de acceder a internet: tres estudiantes ubican a la computadora en primer lugar, el resto ubica al smartphone como la principal vía de acceso a internet. Con respecto al uso que hacen de internet las respuestas son variadas y las actividades que enuncian con mayor frecuencia son: buscar información y navegar por redes sociales. Se representan las respuestas dadas en los Gráficos siguientes:

Gráfico 11: Modo de Acceder a Internet

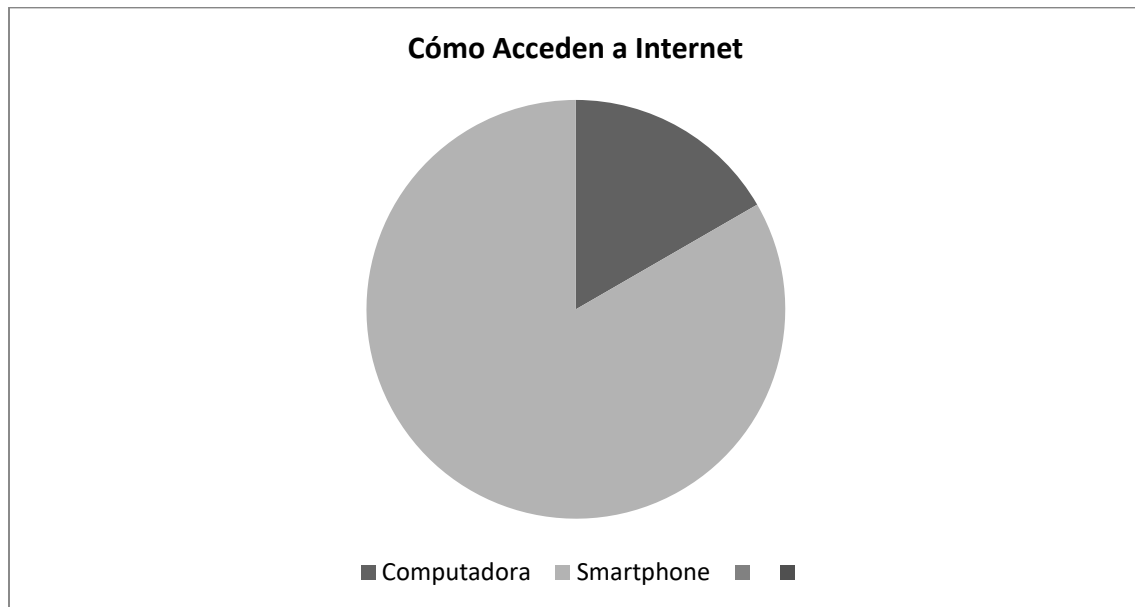
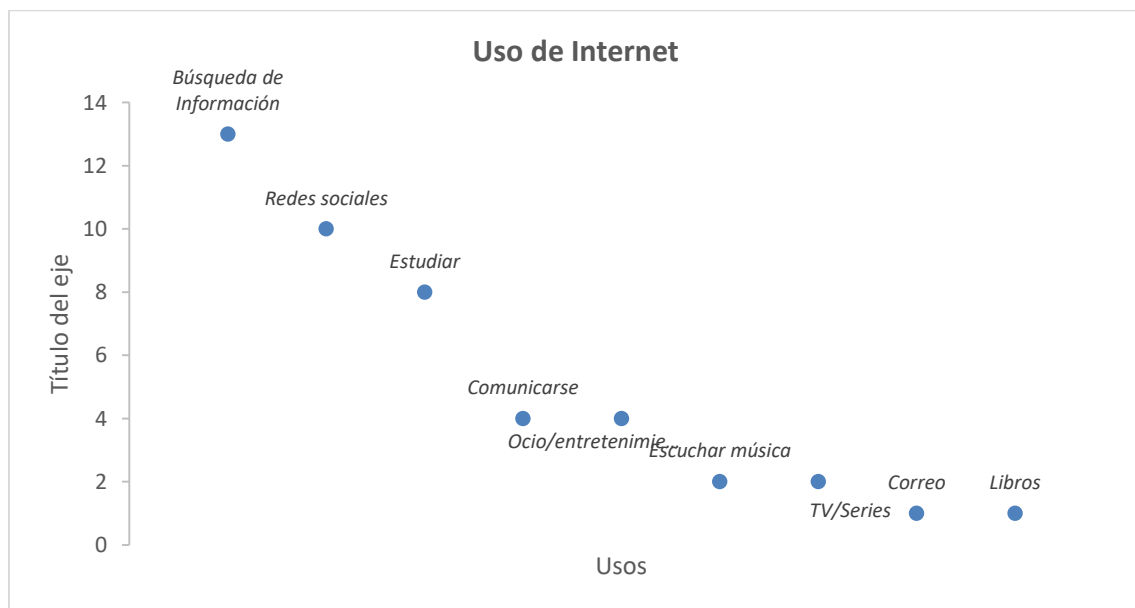


Gráfico 12: Usos de Internet



A modo de síntesis es posible decir que, de acuerdo con los datos relevados, en su gran mayoría este grupo de estudiantes provienen de familias trabajadoras, con padres

asalariados y/o pequeños comerciantes y cuentapropistas. A excepción de dos estudiantes, el resto son de la ciudad de Villa Mercedes y viven con su familia. Este dato es importante al momento de analizar las prácticas de aprendizaje comprensivo.

La mayoría está cursando la asignatura cumpliendo con lo previsto en el plan de estudio de la carrera, es decir, están transitando su segundo año en la universidad y están cursando la asignatura que corresponde a segundo año de la carrera.

El plan de estudio de la carrera prevé cuatro materias para cada cuatrimestre y se ha observado que la mayoría de los estudiantes se encuentran cursando entre cuatro y cinco materias, esto hace que muchos de ellos permanezcan en el aula universitaria más de veinte horas semanales. Si a esto se le suma el tiempo que les insume trasladarse hacia y desde la facultad, es posible inferir que estos jóvenes emplean más de seis horas diarias para asistir a clases. Dato muy relevante para tener en cuenta al intentar comprender sus modos de estudiar y el tiempo que le dedican.

Hasta aquí una descripción de la época, lugar y sujetos de esta investigación, que, si bien es acotada, relata lo que se consideran dimensiones relevantes y explicativas del objeto de investigación; las prácticas de aprendizaje comprensivo de los jóvenes estudiantes universitarios que cursaron la asignatura en el año 2015.

Las prácticas de aprendizaje comprensivo que despliegan estos jóvenes estudiantes, se explican y cobran sentido en relación a la época, a los rasgos particulares de la institución en la cual están cursando sus estudios, a la propuesta pedagógico-didáctica implementada, y a la situación familiar y económica. No sería posible

comprenderlas si no se las interpreta entramadas en su historia y en su contexto socio-cultural e institucional.

5.4.2 Desempeño académico de los estudiantes en la asignatura Introducción a la Administración.

Se considera relevante a modo de complementar la caracterización de este grupo de jóvenes estudiantes, mostrar algunos indicadores de su desempeño académico en la asignatura.

De registros propios (lista de asistencias, calificaciones obtenidas en diversas actividades) llevado por las docentes de la asignatura sobre el desempeño de los estudiantes que cursan durante el año 2015 y luego de procesar dicha información se obtiene que del total de estudiantes que iniciaron el cuatrimestre (18) completaron la cursada dieciséis (16), casi un 90% . Lo que da un indicador de permanencia alto.

A su vez, del total de estudiantes que completaron la cursada de la asignatura, casi el 70% (11 estudiantes) logran la promoción sin examen final; el 25% (4 estudiantes) regularizan la asignatura y uno solo queda libre por parciales.

Cabe aclarar que la exigencia para la promoción sin examen final implica un 80% de asistencia a clase y calificaciones superiores a ocho (8) en las evaluaciones parciales. La mayoría de los estudiantes alcanzan niveles de asistencia superiores al 80%.

Los indicadores aquí descriptos muestran un muy buen desempeño académico de este grupo de estudiantes durante el desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica en el año 2015.

Capítulo 6

Análisis e interpretación de la información

Tres categorías preexistentes expresadas en los objetivos han orientado la búsqueda de información en esta investigación: **las prácticas de aprendizaje comprensivo** desarrolladas por los jóvenes estudiantes a partir de las diferentes actividades para la comprensión incluidas en la propuesta pedagógico-didáctica; el **sentido y uso de las matrices de evaluación** por parte de los estudiantes; la **valoración de la propuesta pedagógico-didáctica**.

El relato del análisis e interpretación de la información se organiza en el presente capítulo por categoría indagada y por técnica de recolección de la información. Se muestra de la siguiente manera: a) en un primer apartado se describe el análisis e interpretación realizada sobre la información obtenida para identificar las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por los jóvenes estudiantes a partir de las diferentes actividades para la comprensión incluidas en la propuesta pedagógico-didáctica. En este mismo apartado, y de acuerdo a la información analizada, se describen y priorizan las actividades de comprensión que resultaron más potentes en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo; b) en un segundo apartado se describe el análisis e interpretación de la información recabada para conocer el sentido y uso de las matrices de evaluación por parte de los estudiantes; c) en un tercer apartado se describe el análisis e interpretación de la información recabada para valorar el aporte de la propuesta pedagógico- didáctica aplicada.

A su vez, el relato en cada uno de estos apartados está separado por cada una de las técnicas de recolección de información utilizadas.

Antes de avanzar en el relato del análisis e interpretación, corresponde hacer una aclaración sobre la categoría **valoración de la propuesta pedagógico-didáctica**.

El objetivo con esta categoría es conocer qué valoración hacen los estudiantes de la propuesta de enseñanza y reconocer los aportes de la misma al desarrollo de prácticas de aprendizaje comprensivo. Pero, desde las primeras entrevistas, se reconoce que al preguntarles a los estudiantes su valoración sobre la propuesta de enseñanza, no saben qué responder. De allí que se modifica la pregunta y se crea la categoría **Valoración de las actividades** por reconocer que es la que mejor representa lo que se quiere indagar. De aquí en más, la tercera categoría preexistente sobre la que se indaga, analiza e interpreta, es valoración de las actividades.

En el siguiente cuadro se muestra de manera sintética cómo se organiza del presente capítulo.

Apartado	Categoría	Técnica de recolección	Estrategias de Análisis
6.1	Prácticas de aprendizaje comprensivo	<i>Observación Directa</i>	<i>Interpretación</i>
		<i>Producciones de los estudiantes</i>	<i>Triangulación</i>
		<i>Entrevistas</i>	
6.2	Sentido y uso de las matrices de evaluación	<i>Observación Directa</i>	<i>Interpretación</i>
		<i>Entrevistas</i>	<i>Triangulación</i>
6.3	Valoración de las actividades.	<i>Entrevistas</i>	<i>Interpretación</i>

6.1. Análisis e interpretación de la información sobre la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo

6.1.1 Observación Directa: análisis e interpretación.

Las observaciones se realizan durante el primer cuatrimestre de 2015 en el aula de clase. Se observan aquellas clases en las cuales se desarrollan actividades cuya dinámica interesa particularmente registrar por estar en relación al problema de investigación. Se observa a todos los estudiantes presentes en el aula, con la intención de realizar una mirada general de la dinámica de la clase. Se hace énfasis en observar y registrar situaciones áulicas que permitan comprender y dar sentido a las prácticas de los estudiantes. Se realizan observaciones en todas las clases, aunque, no en todas las ocasiones es posible realizar registros exhaustivos de los registros obtenidos. A los fines del presente informe, se seleccionan aquellos considerados más significativos.

La actividad de observación se realiza de manera complementaria entre la docente y la auxiliar. La información se obtuvo por medio de registro escrito y registro fotográfico de aspectos relevantes de las clases durante las cuales despliega la propuesta pedagógico-didáctica.

El uso de registros fotográficos se fundamenta en la posibilidad que otorgan las imágenes de hacer visible, poder analizar y comunicar a otros, de manera bastante objetiva, los modos en que los estudiantes se disponen en el aula para desarrollar sus actividades, así como observar los distintos elementos que emplean para trabajar.

Se muestra a continuación parte del registro fotográfico realizado en el aula.



Al analizar la información obtenida por medio de la observación directa, se pueden reconocer las siguientes propiedades de la categoría prácticas de aprendizaje comprensivo: uso del espacio áulico; trabajo colaborativo entre pares y con los docentes; uso académico de internet; utilización del entorno virtual de aprendizaje Moodle. Se describen a continuación cada una de estas propiedades que fueron emergiendo al observar lo que sucedía en el aula mientras los jóvenes estudiantes desarrollan sus actividades.

Uso del espacio áulico

Se observa que el uso del espacio del aula por cada uno de los estudiantes se modifica en el transcurso del cuatrimestre. Así en las primeras clases se registra una marcada división en el aula. Los que se sientan adelante; los que se sienta atrás, hacia un rincón, contra la pared; los de la derecha al medio del aula; los que se sientan a la izquierda, adelante. La mayoría con algún compañero o compañera. En estas primeras ubicaciones junto a otros, se observa que ese otro es un amigo/o; novia/s; compañeras/os de estudio conformados durante su trayectoria en la universidad. A medida se desarrolla la propuesta pedagógico didáctica estas ubicaciones se flexibilizan. Hacia fines del cuatrimestre no quedan lugares fijos. Los estudiantes llegan a clase y se ubicaban en diferentes lugares, relacionándose todos entre sí.

Se observa así un alto dinamismo en cuanto al ingreso y salida del aula. En primer lugar se destaca la puntualidad y asistencia al inicio de cada clases. De los registros de asistencia se obtiene cada estudiante ha tenido un porcentaje de asistencia a clase superior al 86%. Una vez comenzada la actividad los estudiantes salen del aula para ir a la biblioteca; para buscar otros espacios para realizar las actividades (otras aulas, el parque, el buffet). Las docentes recorren los grupos para responder consultas y observar el modo de trabajar de los estudiantes. Todos los estudiantes están presentes en el aula al momento de cierre de la clase, que es el momento de la puesta en común, las consultas y las explicaciones por parte de las docentes.

Trabajo colaborativo entre pares y con las docentes

El desarrollo de una trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre ellos y las docentes surge como consecuencia del trabajo grupal durante las horas de con el

acompañamiento e intervención de las docentes. El trabajo colaborativo es una práctica favorecedora de aprendizajes. Así lo expresó Vygotski (2009), desde una perspectiva socio cultural, al afirmar que el aprendizaje es una actividad social, una experiencia compartida.

Retoma Perkins (2010) esta idea al hablar de aprender del equipo y de los otros equipos. Hace referencia al aprendizaje social, al aprendizaje con otro y de otros. Esto es lo que se observa en el aula al ver a los estudiantes consultando con los compañeros y también consultando con las docentes sobre las lecturas realizadas; se los observa explicándose entre sí e intercambiando información; compartiendo elementos como los libros, computadoras (a veces no todos disponían de una pc en el aula, o coincidía que en un grupo no había ninguna pc; a algunos estudiantes no habían conseguido los libros en la biblioteca). Los estudiantes comparten información y también sus computadoras y smartphone. Pero la acción de compartir también se extiende a otras prácticas culturales como el mate y conversaciones diversas referidas a sus intereses en tanto jóvenes (música, lugares de diversión, etc.), reflejo del mundo cultural del cual son parte y por ello reproductores y recreadores de prácticas, representaciones, símbolos y rituales.

La triada estudiantes, docentes, contenidos, -mirada teniendo en cuenta la posición que ocupan los jóvenes estudiantes, los docentes, y sus relaciones con los contenidos, mediados por la propuesta de enseñanza, considerando a su vez la lógica propia de la enseñanza y aprendizaje de la Administración, en ésta aula universitaria y en este tiempo concreto (Guyot, 2008)- asume una dinámica participativa y colaborativa, favorecedora de aprendizajes comprensivos tal como lo expresan Salomon y Perkins

(1998), para quienes cuando las alternativas de aprendizaje son aportadas por diferentes integrantes de grupo y la selección de la mejor es una cuestión de deliberaciones y acuerdos, se da un aprendizaje que implica una comprensión profunda, ayudada por los compañeros en un entorno de colaboración. Los mismos autores afirman que el trabajo colaborativo en el aula pone en evidencia compromiso e interdependencia positiva entre todos los participantes de esta situación educativa (Salomon y Perkins, 1998). Así, se observa el compromiso entre los integrantes de cada grupo en la búsqueda de la bibliografía, en las lecturas compartidas, en las explicaciones de unos a otros, en los intercambios con las docentes.

El aprendizaje colaborativo da a los estudiantes la posibilidad de construir conocimiento mediante exploración, discusión, negociación y debate. El docente es guía y facilitador de este proceso, presentando los temas, haciendo la introducción a la temática, pero la idea final se construye en el dialogo constante entre los miembros del grupo y el profesor (Scagnoli, 2005).

En el aula, mientras los estudiantes realizan las actividades, las docentes cumplen el rol de orientadores, guía, facilitadores y ponen énfasis en responder dudas, y registrar las potencialidades y dificultades de cada actividad y por último hacer las explicaciones y devoluciones durante las puesta en común y las clases expositivas (Blythe , Gould, 1999).

Uso académico de Internet

Los jóvenes estudiantes como sujetos culturales son reproductores y recreadores de prácticas sociales, entre ellas el uso de las tecnologías de la información y la

comunicación, que aunque mayoritariamente son utilizadas por ellos con fines sociales y de esparcimiento, en el ámbito de la asignatura se los observa hacer uso académico de Internet y del entorno virtual de aprendizaje Moodle valiéndose de sus propios equipos tecnológicos como smartphone y computadoras personales. El uso académico de internet queda demostrado entre otros por la búsqueda, selección y utilización de bibliografía digital, prácticas que favorecen el aprendizaje comprensivo y lo potencian al integrar los intereses de los jóvenes estudiantes con las actividades académicas. Lo observado, se reafirma con lo expresado por un estudiante para quien “llevar la computadora... ya era diferente porque es como... para mí es como llevar una parte mía a la... a la clase...”, poniendo en evidencia a su vez, la importancia para su aprendizaje de integrar a las prácticas educativas aquellas dimensiones que lo constituyen como sujeto juvenil en la sociedad actual (Cerdeira, 2004).

El uso de internet para encontrar información útil para construir nuevo conocimiento en Administración es una práctica que favorece la comprensión porque para ello es necesario que los estudiantes aprendan a seleccionar datos por confiabilidad, validar la información, construir nuevos niveles de información y por último transformar la información en conocimiento. Este aprendizaje excede el ámbito de la disciplina y será útil para toda su carrera y para su profesión y lo mismo para la vida cotidiana. La construcción de un pensamiento crítico implica reconocer emisor, destinatarios, objetivos de la información a la que se accede, así como la capacidad de discernir, comparar, jerarquizar la misma.

Utilización del entorno virtual de aprendizaje Moodle

Observar a los estudiantes hacer uso de los textos de consulta alojados en el aula virtual de la asignatura; participar en el foro de dicha aula virtual, tanto para consultar con las docentes como para intercambiar información entre ellos a través del foro; subir las producciones al aula virtual de la asignatura; demostró una paulatina familiarización con el entorno virtual Moodle. Esto no se da en las primeras clases, ya que la mayoría de los estudiantes se muestran bastante reticentes a acceder al aula virtual. Pero a medida que propuesta pedagógico-didáctica se va desarrollando, y en virtud de cumplir con algunas exigencias tales leer bibliografía disponible allí; intercambiar información en los foros; alojar sus producciones en este espacio virtual; van paulatinamente utilizando diversas herramientas disponibles en la plataforma.

Los entornos virtuales de aprendizaje son relevantes porque serán el entorno en el que transcurrirá una gran parte del trabajo futuro de los actuales estudiantes. Este es uno de los factores que señala que la enseñanza universitaria debe estar presente en la vida virtual de los estudiantes. De allí que la incorporación de las actividades educativas basadas en internet, junto con los buscadores como herramientas reales de selección de contenidos relevantes, es un desafío para los docentes de hoy con vistas al futuro de los estudiantes (Córica, 2013).

Se observa que las actividades en el aula virtual constituyen un espacio de intercambio entre estudiantes-docentes y entre estudiantes-estudiantes; a su vez los estudiantes localizan, seleccionan y utilizan información allí disponible; y por último generaron y publicaron sus producciones. Prácticas todas que constituyen desempeños de comprensión por ser actividades que van más allá de la memorización y la rutina, que

superan el hecho de tener información a mano y les permiten a los estudiantes extender, sintetizar, aplicar o utilizar de forma novedosa y creativa el conocimiento aprendido, es decir son actividades que han permitido a los estudiantes demostrar comprensión de algunas de las metas establecidas (Stone Wiske, 1999).

A modo de síntesis de la información obtenida por medio de la observación directa, y analizada para identificar las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por los estudiantes en el aula para cumplir con la propuesta de enseñanza, es posible decir que se observa a los jóvenes estudiantes hacer un uso flexible del espacio áulico; compartir recursos; trabajar colaborativamente entre sí y con las docentes; utilizar internet para buscar y seleccionar información; familiarizarse con la plataforma Moodle.

Los comportamientos observados y registrados, sobre los modos de hacer de los estudiantes en el aula, mientras trabajaban orientados por la propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la EpC, constituyen a la categoría prácticas de aprendizaje comprensivo, y representan propiedades emergentes de la misma.

Se muestra a modo de síntesis en el siguiente cuadro:

Prácticas de aprendizaje comprensivo y propiedades emergentes por Observación Directa

Categoría	Propiedades
<i>Prácticas de aprendizaje comprensivo</i>	<i>Uso del espacio áulico</i>
	<i>Trabajo colaborativo entre pares y con los docentes</i>
	<i>Uso académico de Internet</i>
	<i>Utilización del entorno virtual de aprendizaje Moodle</i>

Un párrafo aparte para poner en relieve que estos modos de hacer de los estudiantes son posibilitados por el tipo de actividades que se incluyen en la propuesta de

enseñanza: actividades grupales; investigación guiada; uso de internet como fuente de consulta; lectura en el aula; puesta en común.

6.1.2. Producciones de los estudiantes: análisis e interpretación

Se relata en este apartado, el análisis de la información obtenida de algunas producciones elaboradas por los estudiantes en respuestas a desempeños para la comprensión incluidos en la propuesta pedagógico didáctica. Se intentó identificar las prácticas de aprendizaje comprensivo que pudieran desplegar los estudiantes en la resolución de dichos desempeños. De todas las producciones desarrolladas por los estudiantes se seleccionan para analizar las siguientes:

- 1) Elaboración de un texto académico disciplinar.
- 2) Construcción de Power Point y exposición oral.

La selección de estas actividades para su análisis en el marco de la presente investigación se justifica por las siguientes cuestiones; una, por ser actividades que los estudiantes desarrollaron en el aula, lo que permitió la triangulación con la información recabada por medio de la observación directa. Otra, por ser la indagación bibliográfica, la comparación de fuentes, la lectura y la escritura, actividades fundamentales para describir, explicar y justificar la historia de la Administración; entonces con ellas se intentó mostrar los modos de hacer en este campo disciplinar e involucrar a los estudiantes en él con el fin que le encontraran el sentido a la asignatura (Perkins, 2010) y de ese modo contribuir a lograr comprensión.

El análisis de estas producciones estudiantiles, con el fin de identificar prácticas de aprendizaje comprensivo, se realiza en dos momentos diferentes. En el primer

momento utilizando las Matrices de Evaluación durante el desarrollo de la asignatura para evaluar oportunamente las tareas de los estudiantes y explicitar los niveles de comprensión alcanzados en cada dimensión. Luego, un segundo momento, al avanzar en la presente investigación, en el cual se vuelven a analizar tanto las producciones de los estudiantes como la información que proveían esas matrices con el fin de reconocer las prácticas de aprendizaje comprensivo desplegadas por los estudiantes en la realización de estas producciones.

Ambas producciones, la elaboración de un texto académico y la construcción de un power point, representan el producto final o actividad de integración de diferentes unidades del programa. Para llegar al producto final los estudiantes trabajaron en grado creciente de complejidad debiendo previamente desarrollar una serie de actividades exploratorias y una investigación bibliográfica guiada.

Elaboración de un texto académico disciplinar

Este desempeño es solicitado para comprender los contenidos de la primera unidad, Enfoque Clásico. Se muestra la programación didáctica correspondiente en el siguiente cuadro:

Hilo Conductor: EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA ADMINISTRACIÓN

UNIDAD N° 1 Enfoque Clásico

Temas sugeridos (Tópicos Generativos)

- 1.1 Taylorismo: Contexto de surgimiento. Taylor y su obra. Principales aportes
- 1.2 Fayolismo: Contexto de surgimiento. Fayol y su obra. Principales aportes
- 1.3 Teoría de la Burocracia: Contexto de surgimiento. Weber y su obra. Principales aportes

Metas de Comprensión Unidad N°1

- ¿Quiénes fueron Taylor, Fayol y Weber y en qué contexto desarrollaron sus teorías?
- ¿Qué hechos históricos influyeron en la formulación de las teorías de Taylor, Fayol y Weber?
- ¿Qué concepciones de Taylor, Fayol y Weber han influido en los contenidos de la Administración?
- ¿Cuáles fueron los principales aportes de Taylor, Fayol y Weber a la Administración?

Actividades

A) Investigar en distintas fuentes (se sugieren algunas fuentes y los estudiantes podrán consultar cualquier otra fuente de información que sea válida en cuanto a su pertinencia, legitimidad y fiabilidad)

- Datos biográficos de los autores Frederick Taylor; Henry Fayol; Max Weber.
- Principales obras de cada uno de los autores.
- Rasgos característicos de la sociedad en la que cada uno desarrolló su obra.
- Ámbito en el que desarrollaron su actividad.
- Aportes que realizó cada uno para la Administración de Organizaciones.
- Metodología utilizada para construir y divulgar el conocimiento.

B) Análisis de videos

1) -Ver el video sobre “Revolución Industrial” <https://www.youtube.com/watch?v=Ss5ZvCM4IcI> y responder:
 a -Ubicar temporal y espacialmente los hechos que se muestran en el video ¿Por qué se denomina Revolución Industrial al cambio aquí relatado?
 b-¿Cuáles fueron los hechos que favorecieron el surgimiento de la Revolución?
 c-Enumerar los cambios provocados por la Revolución Industrial. Categorizarlos en económicos, sociales, tecnológicos, políticos, etc.

2)- Ver el video “Explicacion de El Fordismo y Taylorismo”
<https://www.youtube.com/watch?v=NSK7CbshzY> y responder:

- a) ¿Cuáles fueron los objetivos de H. Ford al construir el Ford T? ¿Cómo se propuso lograrlo?
- b) ¿Qué papel cumplió Taylor en este proceso?
- c) ¿Qué características tenía el método de fabricación aplicado por Ford?

C) Escribir un documento¹ que:

- Relate los datos biográficos y trayectoria profesional/laboral de cada uno de los autores indicados
- Describa la época en que se desarrollaron sus ideas (rasgos económicos, sociales, culturales, tecnológicos)
- ¿Por qué y para qué cada autor hizo sus propuestas? ¿En qué aspectos de las organizaciones centró su análisis? ¿En qué tipos de organizaciones?
- ¿Qué metodología utilizó para investigar y generar conocimiento?
- ¿Cuáles fueron los principales aportes de cada autor a la disciplina Administración?

D) Subir un archivo

- Subir el texto en el link del aula virtual “Subimos aquí el texto elaborado sobre Enfoque Clásico”

Fuentes posibles a consultar

CHIAVENATO, Idalberto, Introducción a la teoría general de la administración. Mc.Graw Hill (cualquier edición disponible)

KLIKSBERG, B., (1990) El Pensamiento Organizativo. Tesis Duodécima edición.

DÁVILA L. de GUEVARA, Carlos. (2001) Teorías Organizacionales y Administración. Mc. Graw Hill.

TAYLOR, Frederick, (1980) Principios de Administración Científica. El Ateneo.

FAYOL, Henry. (1980) Administración Industrial y General. El Ateneo.

WEBER, MAX (2002) Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva Edición preparada por Johannes Winckelmann (Primera parte, Capítulo III “Los tipos de dominación. La Dominación Legal con Administración Burocrática”) Fondo de Cultura Económica. Madrid. España.

La matriz elaborada para evaluar este desempeño hizo énfasis tres dimensiones de la comprensión: Contenido, Formas de la Comunicación y Método. La matriz contiene criterios de evaluación que ponen en evidencia las dimensiones de la comprensión evaluadas. Se muestra la matriz de evaluación en el cuadro siguiente:

Niveles de comprensión Criterios	Rehacer	Bueno (6-7)	Muy Bueno (8-9)	Sobresaliente (10)
CONTENIDO Conoce las ideas, conceptos, supuestos. Argumenta, relaciona, generaliza.	El texto no se ajusta a lo solicitado. Denota desconocimiento de las ideas, conceptos, supuestos.	El texto es incompleto. Denota conocimiento superficial y/o memorístico de las ideas, conceptos, supuestos.	Texto bastante completo Denota conocimiento de las ideas, conceptos, supuestos, aunque. algunos temas no los desarrolla en profundidad.	Texto completo. Denota conocimiento de las ideas, conceptos, supuestos. Desarrolla los temas en profundidad. Argumenta Relaciona Ejemplifica Hace analogías, generalizaciones.
COMUNICACIÓN. Vocabulario, Claridad, Coherencia, Prolijidad, Ortografía.	Las ideas no se expresan con claridad. Vocabulario in apropiado a la audiencia y al contexto Los párrafos son incoherentes entre sí. El texto elaborado es desprolijo y presenta errores de ortografía.	Expresa sus ideas de manera poco clara. Algunos párrafos no guardan coherencia entre sí. El texto es algo desprolijo y presenta algunos errores de ortografía.	Expresa sus ideas de manera clara. Vocabulario disciplinar adecuado. La mayoría de los párrafos resultan coherentes, cohesionados y bien articulados. El texto es bastante prolijo y presenta pocos errores de ortografía.	El texto es coherente, cohesionado, de fácil lectura. Excelente uso del vocabulario disciplinar. El texto es perfectamente legible, prolijo y no presenta errores de ortografía.
MÉTODO Pertinencia y calidad del material bibliográfico consultado. Variedad de fuentes consultadas. Grado de elaboración personal a partir de las fuentes consultadas. Cita de fuentes.	La bibliografía no es adecuada. Uso inadecuado de la bibliografía No denota elaboración personal No cita las fuentes.	Material bibliográfico adecuado. Denota lectura superficial de la bibliografía. Escasa variedad de fuentes consultadas (se ajusta solo a la bibliografía básica). Bajo grado de elaboración personal Errores en la cita de fuentes	Material bibliográfico, adecuado, en cantidad y calidad. Denota lectura y análisis de la bibliografía. Bastante elaboración personal La mayoría de las citas son correctas.	Excelente material bibliográfico, en cantidad y calidad. Denota exhaustiva lectura y análisis de la bibliografía. Las citas son correctas Excelente material bibliográfico, en cantidad y calidad. Denota exhaustiva lectura y análisis de la bibliografía. Alto grado de elaboración personal. Las citas son correctas

El análisis de la actividad por medio de las matrices muestra algunas similitudes entre las producciones de los estudiantes. La mayoría de ellos logran altos niveles de comprensión en la presentación en cuanto a vocabulario y prolijidad. Las mayores dificultades se observaron en lograr textos coherentes y claros. Si bien el nivel alcanzado fue satisfactorio solo tres estudiantes lograron el máximo nivel de comprensión en estos aspectos.

Con respecto a los contenidos, se aprecia estudio, conocimiento de las ideas y conceptos centrales pero con alguna dificultad para hacer comparaciones y construir un texto explicativo autónomo. Demasiado apego al texto fuente, bajo nivel de elaboración personal

La calidad de la bibliografía aportada por los estudiantes en algunos casos no cumplía con los parámetros esperados. Esto puso en evidencia dificultad para reconocer fuentes legítimas y válidas de información.

Por último, luego de analizar todas y cada una de las matrices de evaluación de esta actividad, se puede decir que los estudiantes se han esforzado por realizar producciones de acuerdo a los parámetros solicitados. Es notable además la mejora en las formas de comunicar el conocimiento en comparación con producciones escritas previas.

Así en esta actividad los mayores niveles de comprensión se lograron en la dimensión formas de la comunicación; en un grado menor las dimensiones contenido y método.

Se muestra a continuación un cuadro que sintetiza los resultados del análisis de ocho producciones (algunas son individuales y otras grupales).

Resultado del análisis de las producciones Elaboración de un Texto Académico

Nivel \ Dimensiones	Rehacer	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Contenido	-----	2	2	4
Comunicación	-----		5	3
Método	-----	4	4	

A continuación se muestran algunos ejemplos; los mismos son extractos de documentos escritos por distintos estudiantes, y que ponen en evidencia los altos niveles de comprensión logrado en las formas de comunicar el conocimiento.

Los ejemplos que aquí se reproducen se obtienen por captura de pantalla de textos de los estudiantes enviados oportunamente para su evaluación. Los ejemplos corresponden a trabajos de distintos estudiantes.

The screenshot shows a presentation slide with the following content:

2015

El Devenir Histórico de la Administración

- TAYLOR**
 - Administración Científica
- FAYOL**
 - Administración General e Industrial
- MAX WEBER**
 - Desarrollo de la Teoría de las Burocracias

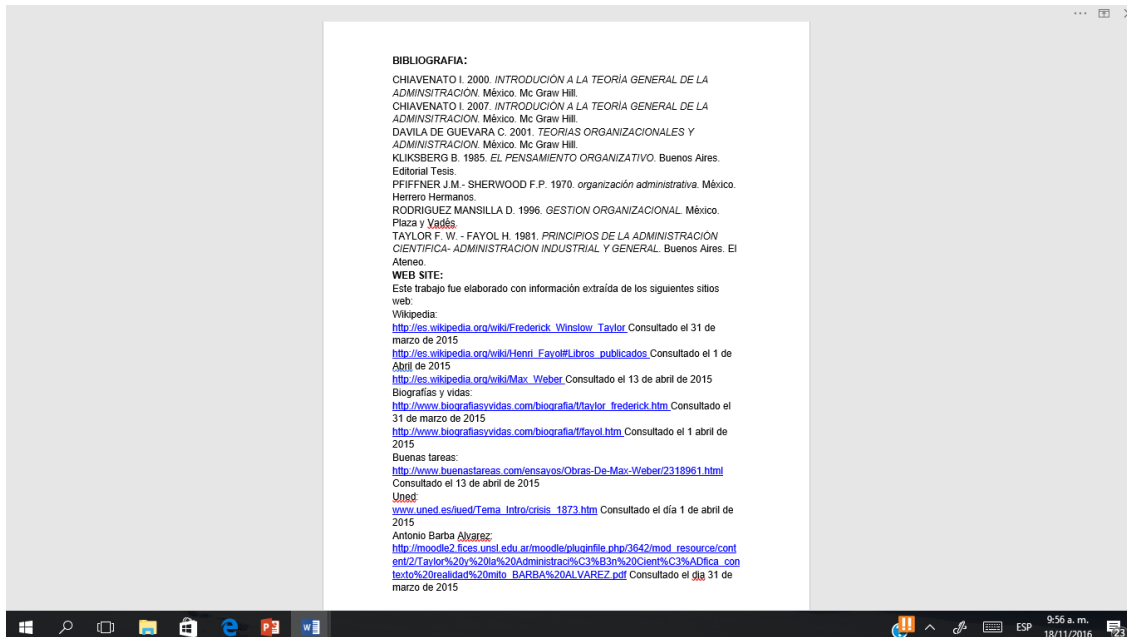
Enfoque Clásico

Manzoni Vilchez, Naoni
Fontelña, Daniela Sol

INDICE.

1. Enfoque Clásico.

- 1.1 Frederick Winslow Taylor.....2**
 - 1.1.1 Biografía.....2**
 - 1.1.2 Contexto de la época.....3**
 - 1.1.3 Administración Científica.....4**
 - 1.1.4 Investigación y Divulgación del Conocimiento.....5**
 - 1.1.5 Fundamentos y Principios de la Administración Científica.....6**
- 1.2 Henri Fayol.....8**
 - 1.2.1 Biografía.....8**
 - 1.2.2 Contexto de la época.....9**
 - 1.2.3 Investigación y Divulgación del conocimiento.....9**
 - 1.2.4 Administración Industrial y General.....10**



Henry Fayol y la Teoría Clásica.

Datos biográficos.

Henry Fayol nació en Constantinopla, actual Estambul, Turquía, en el año 1841, en el seno de una familia burguesa. Se graduó en 1860 de ingeniero civil en minas, en la escuela francesa St Etienne, y fue contratado por la corporación minera francesa *Commentry Fourchambault*, en la cual permaneció toda su vida, convirtiéndose en director general, hasta jubilarse en 1918. Murió a sus 84 años de edad, en 1925, en París. Dedicó sus últimos años demostrando que se podían lograr resultados satisfactorios en el manejo de las empresas, con métodos adecuados de gerencia y previsión científica. (Amaru, 2009; Chiavenato, 2006; Kliksberg, 1990; Biografías y Vidas, 27-03-2015 11:07 hs.)

Contexto histórico en el que desarrolló su obra.

Fayol vivió y desarrolló sus obras durante la Primera Guerra Mundial (1914-1917), que involucró a Europa y a Estados Unidos en operaciones militares. Esta época se caracterizó por el auge de los medios de transporte, (industria automovilística y ferrocarriles), de la aviación comercial, civil y militar, y por la gran expansión de la radio y la prensa. (Chiavenato 2004).

Metodología utilizada para construir su conocimiento. Principales obras y aportes teóricos.

Fayol, utilizando una metodología positivista, que consiste en observar hechos, realizar experiencias y extraer reglas, publicó *Administración General e Industrial (1916)*, a sus 75 años de edad. De acuerdo a esta obra, la administración es una actividad común a todo lo que emprende el ser humano y siempre exige algún grado de planeación (examinar el futuro y trazar un programa de acción), organización (construir la estructura material y humana), dirección (guiar y orientar al personal), coordinación (reunir, unificar y armonizar toda la actividad y el esfuerzo) y control (verificar que todo se realice de acuerdo con los planes y órdenes), definidas por Fayol como funciones administrativas, siendo esta última una de las seis actividades divulgadas en su teoría: 1.Funciones Técnicas; 2.Comerciales; 3.Financieras; 4.De seguridad; 5.Contables; 6.Administrativas. El director, gerente, jefe, supervisor, capataz o encargado (cada quien en su nivel) desempeña estas actividades y siguen una secuencia lógica. Según Fayol, una vez organizada la empresa, sus colaboradores necesitan órdenes, coordinación y control gerencial. Para desarrollar el desempeño satisfactorio de esta

Henri Fayol

- **BIOGRAFÍA:**

Fayol, Nació en Estambul el 29 de julio de 1841 y murió en París el 19 de noviembre de 1925, a la edad de 84 años, por producto de su edad.

Se graduó en ingeniería de mina a los 19 años en la escuela francesa de minería. En 1860 ingreso a una empresa metalúrgica y carbonífera. A los 47 años ocupó la gerencia general de la Compagnie Commentry y desde allí Comenzó su carrera como ingeniero divisional de la importante firma minera y metalúrgica Commentry-Fourvhabault.

El Modelo Administrativo de Fayol se basa en tres aspectos; por un lado en la División del Trabajo, la Administración de un Proceso Administrativo y por último la formulación de los criterios técnicos que orientan la Administración. (Fremonte, E., Kast/ James E., Rosenzweig, 1979,)

En 1916 surgía en Francia la llamada Teoría Clásica de la Administración, que se difundió rápidamente por Europa. (Chiavenato, I, 1995,)

- **PRINCIPALES OBRAS DESARROLLADAS:**

Fayol se concentra en el estudio de los problemas administrativos y de la dirección, complementando de hecho al taylorismo. En materias de Administración escribió dos obras principales y presentó numerosos escritos en los congresos de la sociedad de la Industria Minera.

- Su obra fundamental fue "*Administración Industrial y General*" la cual se publica en Francia en 1916. Fayol desarrolla un modelo Administrativo de gran rigor para su época. (Kliksberg, Bernardo, 1985,)

Los ejemplos arriba mostrados permiten dar cuenta no solo de la formas de comunicar el conocimiento, sino también de prácticas tales como uso de bibliografía pertinente; la consulta de diversas fuentes; la cita adecuada de las fuentes consultadas. Criterios todos que ponen en evidencia la comprensión en la dimensión método.

Se visualizan en estos ejemplos además la selección de ideas principales, la jerarquización, la articulación entre sí; la organización de las ideas. Estos criterios ponen en evidencia el dominio por parte de los estudiantes de otra de las dimensiones de la comprensión, la dimensión contenido.

Elaboración de un Power Point y exposición oral

La Construcción de Power Point y exposición oral la realizan los estudiantes para desarrollar los contenidos de la segunda unidad del programa, Enfoque Humanístico. Representa el producto final o actividad de integración de una serie de actividades. Se muestra la programación didáctica para esta actividad en el siguiente cuadro:

Hilo Conductor: EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA ADMINISTRACIÓN

UNIDAD N° 2 Enfoque Humanístico de la Administración.

Temas sugeridos

2.1 Teoría de las Relaciones Humanas. Elton Mayo y la Experiencia de Hawthorne. Principales aportes.

2.2 El comportamiento Administrativo. Chester Barnard, Herbert Simon. Estudio de los procesos decisivos en las organizaciones. Racionalidad en el comportamiento administrativo.

Metas de Comprensión

- ¿Quiénes fueron Elton Mayo, Chester Barnard y Herbert Simon? y ¿en qué contexto desarrollaron sus teorías?
- ¿Qué hechos históricos influyeron en la formulación de las teorías de Mayo, Barnard y Simon?
- ¿Cuáles fueron los principales aportes de Mayo, Barnard y Simon a la Administración?

Actividades

Investigar en distintas fuentes:

- Datos biográficos de Elton Mayo, Chester Barnard y Herbert Simon.
- Contexto en el que se desarrollaron sus actividades.
- Experiencia de Hawthorne.
- Aportes que realizaron para la administración de organizaciones.

Analizar y seleccionar información que considere pertinente

Elaborar una presentación en Power Point (de entre 5 y 7 diapositivas) que:

- Relate los datos biográficos y trayectoria académica de los autores del Enfoque Humanístico de la Administración.
- Describa la época en que se desarrollaron sus ideas (rasgos económicos, sociales, culturales, tecnológicos)
- ¿Cuáles fueron los intereses o inquietudes que llevaron a los autores a realizar sus obras? ¿En qué aspectos de las organizaciones centraron su análisis? ¿En qué tipos de organizaciones?
- ¿Cuáles fueron los principales aportes de Mayo, Barnard y Simon a la Administración?

Presentación en clase del Power Point (exposición oral y explicación)

Subir un archivo

- Subir el archivo en el link del aula virtual “Subimos aquí la presentación sobre el Enfoque Humanístico de la Administración”

Fuentes posibles a consultar

- ✓ CHIAVENATO, Idalberto, *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Mc.Graw Hill.
- ✓ DÁVILA L. de GUEVARA, Carlos, *Teorías Organizacionales y Administración*. Mc. Graw Hill. 2001.
- ✓ KLIKSBERG, Bernardo, *El Pensamiento Organizativo*. Tesis. 1991
- ✓ SIMON, Herbert, *El Comportamiento Administrativo*. Aguilar. 1978

Cronograma

Inicio: 23 de abril

Finalización: 08 de mayo

Exposición: 09 de mayo

Entrega/Subir archivo: 10 de mayo

La valoración de los Power Point construidos por los estudiantes, realizada por medio de las Matrices de Evaluación, hizo énfasis en dos aspectos diferentes, por un lado, en la construcción de las diapositivas y por otro, en la presentación oral del mismo. Se muestra la matriz de evaluación en el siguiente cuadro:

Niveles de comprensión Criterios	Rehacer	Bueno (6-7)	Muy Bueno (8-9)	Sobresaliente (10)
<p>CONTENIDO Conoce las ideas, conceptos, supuestos. Reconoce el aporte de cada uno de los autores (Mayo, Barnard, Simon)</p> <p>Argumenta, relaciona, generaliza.</p>	<p>Denota desconocimiento de las ideas, conceptos, supuestos.</p>	<p>Denota conocimiento superficial y/o memorístico de las ideas, conceptos, supuestos.</p> <p>Reconoce muy pocos aportes de los autores estudiados</p>	<p>Denota conocimiento de las ideas, conceptos, supuestos, aunque no conoce con igual profundidad todos los autores.</p> <p>Realiza algunas generalizaciones y ejemplos</p>	<p>Denota conocimiento de las ideas, conceptos, supuestos. Conoce en profundidad los aportes de cada uno de los autores.</p> <p>Argumenta Relaciona Ejemplifica</p>
<p>COMUNICACIÓN Secuencia de las diapositivas</p> <p>Vocabulario</p> <p>Calidad de las diapositivas (cantidad de información, contraste, colores, imágenes)</p> <p>Exposición oral: (Claridad, volumen de la voz, postura frente a la audiencia)</p>	<p>La secuencia de las diapositivas es incoherente con el desarrollo del tema.</p> <p>El vocabulario utilizado no es adecuado a la exposición ni a la audiencia</p> <p>Las diapositivas están saturadas de información. Denota “copia y pegue”. El contraste de colores e imágenes impide ver la información.</p> <p>No demuestra claridad y consistencia en la exposición. La posición adoptada para exponer no es adecuada a la situación (manos en el bolsillo, chicle, no mira a la audiencia, se apoya en la pared o pizarrón). Se expresa en voz muy baja, dificulta la audición.</p>	<p>La secuencia de las diapositivas es algo confusa, no se articulan en un “hilo temático”</p> <p>El vocabulario utilizado es limitado. No del todo adecuado a la exposición y a la audiencia.</p> <p>Las diapositivas tienen mucha información. El contraste de colores dificulta la lectura. Muchas imágenes que distraen la atención.</p> <p>Ocasionalmente se expresa con claridad. Denota inseguridad, lee todas las diapositivas. No siempre mira a la audiencia, el volumen de la voz a veces es muy bajo.</p>	<p>La secuencia de las diapositivas no indica con claridad el “hilo temático”</p> <p>Las diapositivas son claras, aunque en algunas hay abundante información. El balance entre color y contraste dificulta un poco su lectura.</p> <p>Se expresa con claridad. No siempre se expresa con fluidez Ocasionalmente lee las diapositivas. La posición es adecuada.</p>	<p>La secuencia de las diapositivas es excelente. Mostrando claramente el “hilo temático” en su desarrollo.</p> <p>Utiliza vocabulario amplio y adecuado a la exposición y a la audiencia.</p> <p>Excelentes diapositivas. No están saturadas de información. Excelente balance en el contraste de colores. Se aprecia fácilmente la información.</p> <p>Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema. Buena postura, se para de frente a la audiencia, el volumen de la voz es adecuado a la situación. “Domina la escena”</p>

MÉTODO Pertinencia y calidad del material bibliográfico consultado. Uso de la Bibliografía	La bibliografía no es adecuada. Uso inadecuado de la bibliografía	Material bibliográfico adecuado. Denota lectura superficial de la bibliografía.	Material bibliográfico, adecuado, en cantidad y calidad. Denota lectura y análisis de la bibliografía.	Excelente material bibliográfico, en cantidad y calidad. Denota exhaustiva lectura y análisis de la bibliografía.
Cita de fuentes y bibliografía	No cita fuentes. No indica bibliografía consultada.	Cita solo unas pocas fuentes consultadas. Escasa referencia a la bibliografía No se ajusta a las normas sugeridas (APA)	Cita la mayoría de las fuentes consultadas. Referencia bibliográfica algo incompleta. En algunas no se ajusta al formato sugerido.	Cita correctamente todas las fuentes consultadas y realiza el listado de la Bibliografía según las normas sugeridas

De la valoración de las producciones se desprende que las transparencias elaboradas denotan, en la mayoría de los casos, conocimiento de las ideas y conceptos fundamentales del Enfoque Humanístico, así como los aportes principales realizados a la Administración por los tres autores estudiados. Algunos estudiantes son capaces de realizar generalizaciones y ejemplificar.

Las secuencias de las diapositivas indican con bastante claridad el hilo temático de la unidad. Son claras, de fácil lectura. En todos los casos los estudiantes son capaces de comunicar adecuadamente por medio de las diapositivas los contenidos estudiados.

A su vez todos utilizan bibliografía pertinente, y aportan otras fuentes además de las sugeridas por los docentes. Realizan también un adecuado reconocimiento de fuentes de consulta y citas bibliográficas.

En el desarrollo de esta parte de la actividad, previa a la exposición oral, casi todos los estudiantes logran un alto grado de comprensión expresada ésta en sus tres dimensiones. Es decir, los estudiantes demuestran conocer los contenidos; son capaces de comunicar los contenidos, por medio de las transparencias, de acuerdo al contexto (el aula de clase) y la audiencia (compañeros y docentes); demuestran a su vez un correcto

método de elaboración, puesto en evidencia en la cantidad y calidad de la bibliografía consultada; en las referencias y citas realizadas.

En esta actividad de integración, lo mismo que en la anterior, los mayores niveles de comprensión se logran en la dimensión formas de la comunicación; en un grado menor las dimensiones contenido y método. Y es notable que ninguna producción califique en el nivel Rehacer. Se entiende que esto es así porque la actividad de integración es el producto final de una serie de actividades en las cuales los estudiantes trabajan con un grado creciente de complejidad, con el acompañamiento permanente de las docentes, en colaboración con los compañeros y recibiendo retroalimentación permanente. Se entiende que la evaluación diagnóstica continua sería el proceso que permite que ningún estudiante rehaga o repruebe sus producciones.

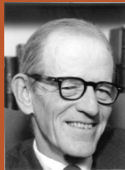
En el siguiente cuadro se sintetizan los resultados del análisis de dieciséis producciones.

Resultado del análisis de las producciones Construcción de un Power Point

Nivel	Rehacer	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente
Dimensiones				
Contenido	-----	7	6	3
Comunicación	-----	-----	9	7
Método	-----	6	7	3

Se muestran a continuación transparencias de algunos producciones power point elaborados por diferentes estudiantes.

TEORÍA DE LAS RELACIONES HUMANAS.



George Elton Mayo:

- 26/12/1880, Adelaida, Australia – 7/09/1949
- Teórico social, sociólogo y psicólogo industrial especializado en Teoría de las Organizaciones; las relaciones humanas y el movimiento por las relaciones humanas.



CONTEXTO HISTORICO:

- 1920: el pensamiento tradicional de la Administración se ve desplazado por la nueva Corriente Sociológica.
- La Corriente Sociológica: nace de la delimitación de sus discrepancias radicales con el Tradicionalismo.
- Las diferencias se basan en: el sistema de valores, el nivel de análisis y la metodología.

- Marco de condiciones históricas:

A) Primera Guerra Mundial.

B) El tratado de Paz de Versalles (Estados Unidos 1919).

C) Sindicatos.

D) El desarrollo de las Ciencias vinculadas a la conducta del hombre.

Teoría de las Relaciones Humanas



Elton Mayo
(1880-1949)



Experiencia de Hawthorne

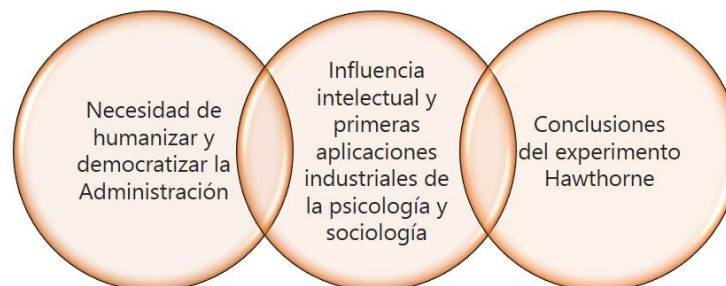
Nueva manera de
entender las
organizaciones

Función
económica

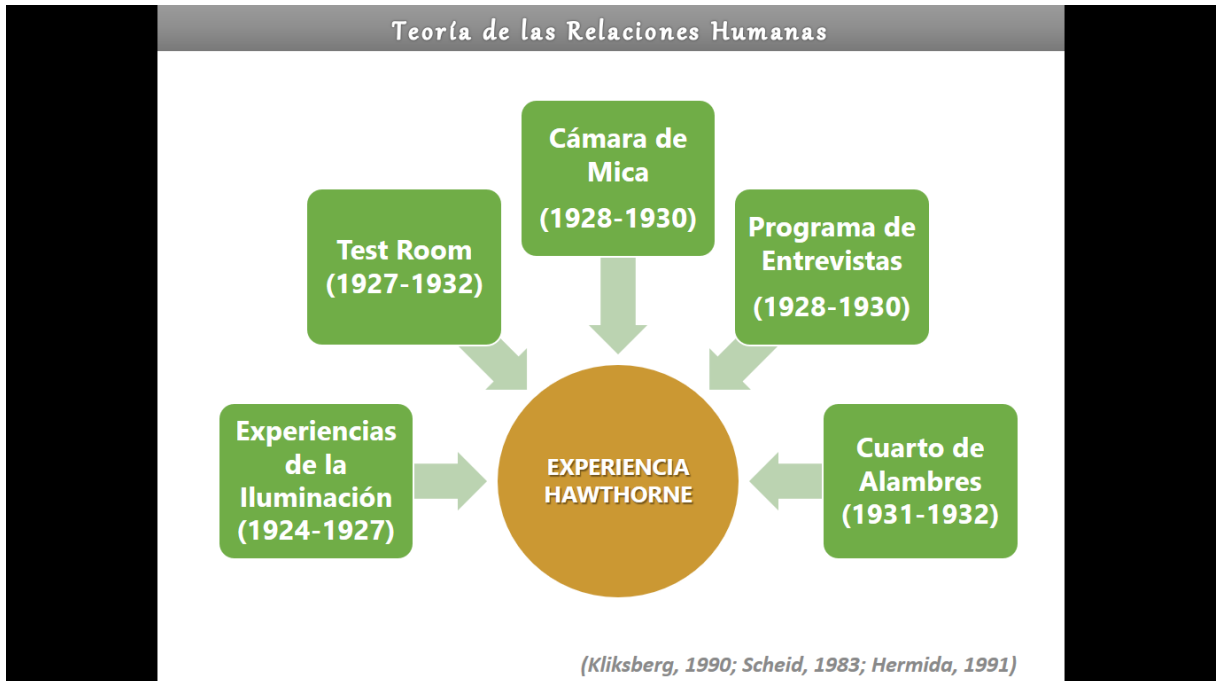
Función
social

Teoría de las Relaciones Humanas

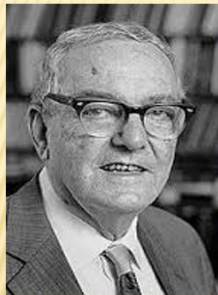
O
R
I
G
E
N



(Chiavenato, 2006)



HERBERT SIMON (1916-2001)



Científico estadounidense conocido por sus aportaciones a campos como Psicología, Matemática, Epistemología, Economía y la inteligencia artificial. Precursor de la escuela de Administración Industrial para posgraduados

La Teoría del Comportamiento en la Administración trajo un nuevo enfoque a la Teoría Administrativa el cual es el enfoque de las ciencias de la conducta.

Los ejemplos arriba mostrados, permiten reconocer cómo los estudiantes logran comprensión puesta de manifiesto en las tres dimensiones valoradas: contenido, formas de la comunicación y método.

La comprensión de los contenidos se evidencia porque los estudiantes son capaces de mostrar ideas principales, conceptos claves, y aportes relevantes de los autores estudiados. La comprensión de las formas de comunicación se evidencia en la adecuada secuencialización de las diapositivas, el diseño, en la calidad de las mismas en cuanto a la cantidad de información incluida en cada una de ellas, presentando diapositivas no saturadas de información y con buen balance en el contraste de colores lo que permite apreciar fácilmente la información. Además son capaces de utilizar un vocabulario adecuado tanto a la técnica de exposición como al contexto del aula universitaria y a la audiencia conformada por sus compañeros y docentes. Y comunican el conocimiento respetando pautas de estilos y de presentación. Por último también puede apreciarse buen nivel de comprensión en la dimensión método, dado por la pertinencia y calidad del material bibliográfico consultado, el uso de la bibliografía y la correcta cita de fuentes y bibliografía.

Con respecto a la exposición oral, la mayoría de los estudiantes presenta dificultades que se ponen de manifiesto en el modo de poner el cuerpo y la voz para exponer; la imposibilidad de hablar con soltura y fluidez; el volumen de la voz no siempre adecuado a la audiencia y al contexto; lectura de las diapositivas al momento de exponer. De modo general se puede afirmar que todos los estudiantes pudieron expresar mejor sus conocimientos por escrito, a través de las diapositivas que por medio de la expresión oral.

Hasta aquí el análisis de las producciones estudiantiles a la luz de las matrices de evaluación. Luego, profundizando el análisis de las producciones y de los resultados

obtenidos de su evaluación por medio de las matrices, es posible reconocer que los estudiantes, más allá de los niveles de comprensión alcanzado, tanto para la elaboración del texto académico como para la construcción del power point despliegan prácticas de aprendizaje que favorecen la comprensión tales como: uso de la bibliografía; lectura de textos disciplinares; escritura de textos disciplinares.

A continuación explican cada una de estas prácticas y su contribución al aprendizaje comprensivo.

Uso de la bibliografía disciplinar

Los estudiantes aprenden a reconocer y utilizar textos específicos del campo disciplinar. Previo a la utilización de cualquier texto adquieren habilidades para ubicar dichos textos desde diferentes fuentes y soportes, consultarlos y seleccionarlos. Lo que puso en evidencia que despliegan habilidades para buscar, reconocer y seleccionar textos académicos relacionados con los temas desarrollados tanto en internet como en bibliotecas personales e institucionales. Comienzan a hacerse el hábito de acudir a la biblioteca para la búsqueda de bibliografía y también como lugar para estudiar allí. El uso, en el sentido de ser capaces de seleccionar, jerarquizar, apropiarse de la bibliografía especializada es el primer paso para una lectura comprensiva que posibilite la comprensión de los contenidos.

Lectura de textos disciplinares

No se nace lector académico, se aprende. Las prácticas de lectura que realizan los jóvenes estudiantes universitarios tienen una especificidad propia, que las diferencia de otros tipos de lecturas realizadas en otros ámbitos (otros niveles educativos y/o con otra

finalidad); además en cada campo disciplinar se lee de manera particular. No se lee igual un texto de matemáticas que un de ciencias sociales; no se lee igual un texto de economía que un texto de sociología. Las clases de textos y los temas propios de la Administración, plantean a quien se inicia en su campo disciplinar, y estos estudiantes se están iniciando en él, nuevos desafíos que les exigen aprender a leer y escribir textos específicos de la disciplina (Carlino, 2006). Los estudiantes de la asignatura Introducción a la Administración es la primera vez que se enfrentan a textos específicos del campo disciplinar y además por su reciente trayectoria universitaria, han sido pocos sus encuentros con extensos y complejos textos académicos.

Leer textos académicos como actividad cognitiva que luego complementan con la escritura, requiere primero el uso y la apropiación de esos textos. A su vez, la capacidad interpretativa de los estudiantes se desarrolla en la medida que adquieran conocimiento sobre las características de los textos a leer y en general sobre el lenguaje específico del campo disciplinar que estén leyendo (Arnoux, Di Stefano, Pereyra, 2011).

Con esta actividad los estudiantes demuestran ser capaces de usar, apropiarse e interpretar texto disciplinares al reconocer autores referentes de la Administración; seleccionar y jerarquizar contenidos; recuperar información previa; procesar nuevos datos y poner en relación con lo anterior; reconocer las distintas voces presentes en un texto; construir argumentos válidos. Todos ellos, procesos cognitivos necesarios para construir dominio y comprensión sobre el tema estudiado.

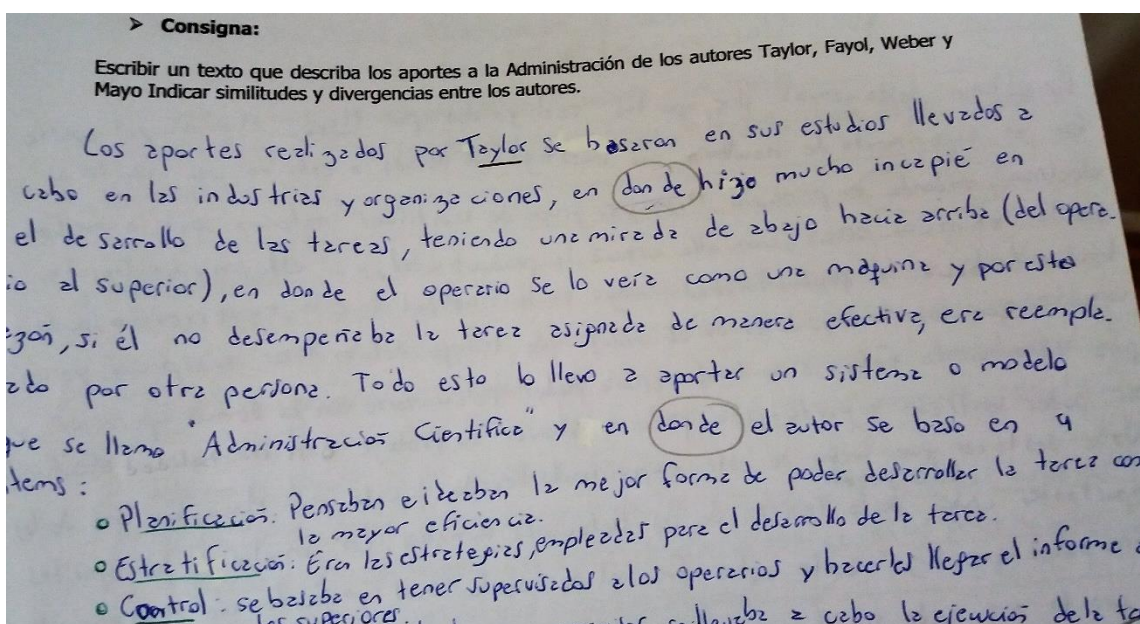
Escritura de textos disciplinares

Es de destacar la importancia de aprender a escribir textos académicos de este campo disciplinar específico, la Administración por ser esta una disciplina en la cual una de las maneras principales de divulgar el conocimiento producido es a través de la escritura. La escritura de textos académicos para Administración es un saber específico que va más allá de poder conjugar y relacionar palabras por escrito, sino que es apropiarse de las especificidades discursivas que posee la disciplina, con sus convenciones y lenguajes especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones (Carlino, 2006). Es así como escribir textos específicos contribuye a abrir las puertas de la cultura de la disciplina (Carlino, 2006) y habilita la comprensión de la misma al ser capaces de comunicar por escrito lo que se sabe.

Los estudiantes universitarios que cursan la asignatura Introducción a la Administración en el año 2015 realizan actividades de escritura de manera cotidiana, desde su ingreso a la universidad, en todas las asignaturas. Pero la producción de un texto disciplinar es una actividad relegada casi exclusivamente para los momentos de evaluaciones parciales y finales. Escritos que, en general, realizan sin el seguimiento de reglas gramaticales y pautas de escritura específicas. Así, los principales géneros académicos resultan desconocidos para la mayoría de los estudiantes. También desconocen, y era lógico que así sea por lo inicial de su trayectoria universitaria, las pautas a seguir para la producción de textos académicos.

Con la escritura de textos académicos disciplinares, los estudiantes superan errores de escritura ortográficos y gramaticales al ir adquiriendo control de algunas

normas ortográficas y gramaticales. Algunos de los errores ortográficos muy generalizado observado en los primeros escritos es el uso de acentos. Otro error que se observa y que luego se supera en el proceso de escritura, es el uso del término “donde” cuando no corresponde, lo que indica una escritura apegada al lenguaje coloquial, cotidiano, que luego se modifica con el desarrollo de esta actividad. A modo de ejemplo de lo errores mencionados se copian a continuación dos textos tomados de escritos realizados por algunos estudiantes, en respuesta a la primera evaluación parcial.



APORTES que realizó a la Administración MAYO (1880-1949)

MAYO fue el precursor de "la Escuela de las Relaciones Humanas", donde va a cambiar el "enfoque Administrativo", donde va a producir un ^{1 pr} maximizado de opresión ante la Teoría clásica de la Administración.

Mientras que por un lado Taylor hace énfasis en tarear específicos, Fayol hace énfasis en la estructura al igual que Weber, por otro lado MAYO hace énfasis en las Relaciones Sociales.

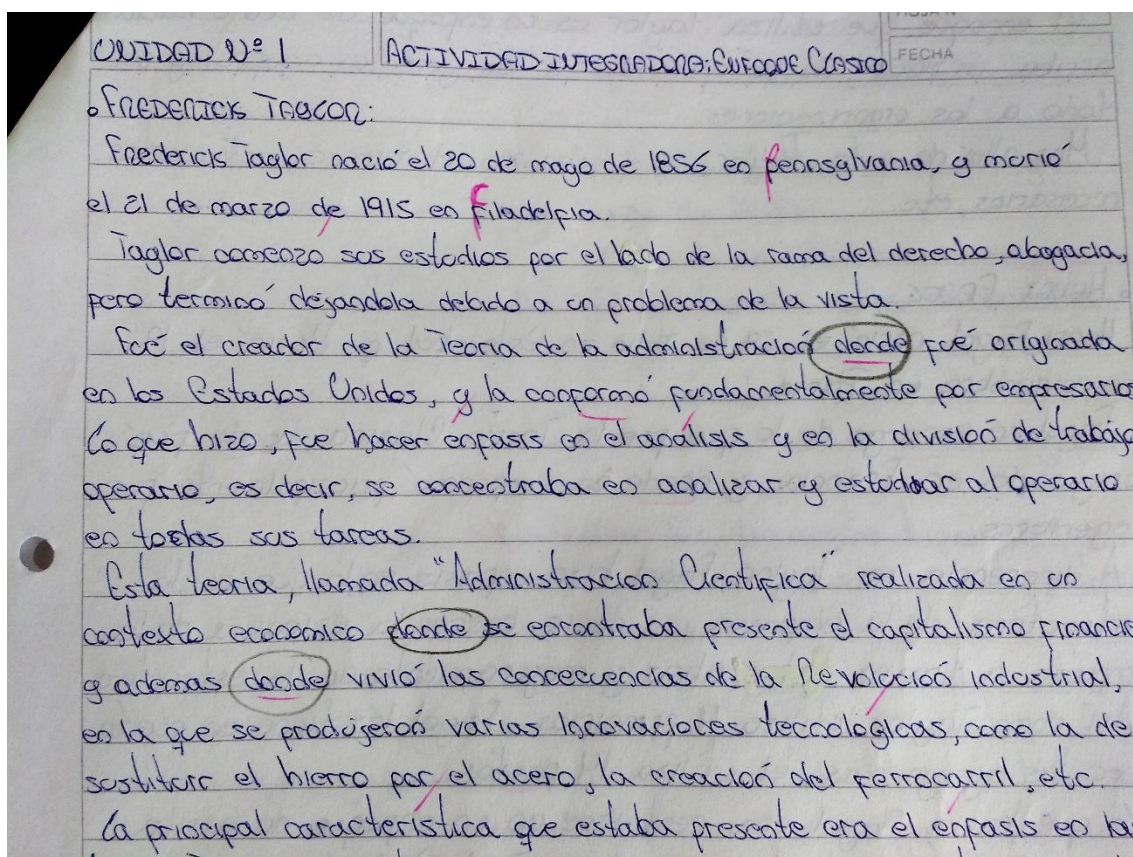
en "Teoría de las Relaciones Humanas" se preocupó por estudiar la opresión del hombre a manos del desarrollo de la civilización industrializada.

Las Relaciones Humanas: Dentro de las organizaciones los individuos se encuentran en una constante interacción social, donde pretenden ser diferenciados unos de otros y va a depender del comportamiento que cada uno de ellos adopte. los individuos pretenden complementarse, es decir

Del análisis de estos documentos se obtiene que a medida que desarrollan distintas versiones del texto escrito los estudiantes toman conocimiento de algunas pautas generales como la importancia y la necesidad de citar los autores consultados, así como construir referencias bibliográficas, respetar un estilo y fuente a lo largo de todo el texto, así como la importancia de estructurar el texto, de dotarlo de articulación, de darle coherencia. De a poco van apropiándose de convenciones y lenguajes específicos del campo disciplinar.

Por último, la actividad de escribir les permite pensar, comparar, explicar, integrar, relacionar, los temas de estudio; les permite también comunicar de manera apropiada el conocimiento, al ir incorporando léxico disciplinar, reglas y pautas de escritura. En definitiva, les permite comprender.

Resulta significativo el salto cualitativo en cuanto a estilo de escritura, a la incorporación de léxico disciplinar, como así también la apropiación de reglas ortográficas y gramaticales que se pueden observar entre los primeros escritos y la presentación del escrito final integrador. A modo de ejemplo dos textos, escritos por el mismo estudiante en momentos diferentes:



"(...) La preocupación básica era aumentar la productividad mediante el aumento eficiente del nivel de los obreros. La administración científica desarrolla un enfoque de abajo hacia arriba y de las partes hacia el todo. La atención se centra en el trabajo, en los movimientos necesarios, para la ejecución de la tarea, en el tiempo estándar determinado por su ejecución. Intenta aplicar los métodos de la ciencia a los problemas de la administración, los principales métodos son la observación y la medición. Su preocupación inicial fue eliminar el fantasma del desperdicio y las pérdidas sufridas por las empresas, de esta manera elevar los niveles de productividad mediante la aplicación de métodos y técnicas (Chiavenato Idalberto – 1999). Con el texto citado anteriormente podemos observar que para Taylor hace énfasis en las tareas que son la principal característica de la administración. Como hace hincapié en racionalizar el trabajo de los obreros, su atención se centra en el trabajo y los movimientos necesarios para la ejecución."

El primer ejemplo corresponde a uno de los primeros escritos solicitados, previo a la finalización del documento integrador y previo al primer parcial. Actividad realizada antes de finalizar el primer mes de clases. El segundo ejemplo, es la producción del mismo estudiante como Texto Académico Disciplinar. Aquí se evidencia el salto cualitativo en las formas de comunicar el conocimiento.

A modo de síntesis, se puede decir que del análisis documental sobre las producciones estudiantiles seleccionadas y sus correspondientes matrices de evaluación, se reconocen diferentes operatorias y modos de hacer de los estudiantes en su tránsito a la comprensión. Las mismas consisten en búsqueda y selección de bibliografía, análisis y jerarquización de contenidos, lectura, escritura. Estos quehaceres se agrupan en tres propiedades emergentes de la categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo: uso de la bibliografía disciplinar, lectura de textos disciplinares, escritura de textos disciplinares. Se sintetiza esta información en el cuadro siguiente:

Prácticas de aprendizaje comprensivo y propiedades emergentes del análisis de documentos

Categoría	Propiedades
<i>Prácticas de aprendizaje comprensivo</i>	<i>Uso de la bibliografía disciplinar</i>
	<i>Lectura de textos disciplinares</i>
	<i>Escritura de textos disciplinares</i>

A continuación, se relata el análisis de la información obtenida por medio de entrevistas.

6.1.3. Entrevistas: análisis e interpretación

Con esta técnica se busca que sean los propios estudiantes quienes relaten qué es lo que hacen de manera cotidiana para aprender los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración. Se entrevistan ocho estudiantes, y como ya se expresó

en el Encuadre Metodológico, no se pretende que los casos sean representativos de otros, pero con el objeto de maximizar el aprendizaje que deje esta investigación se tienen en cuenta los criterios de variedad y equilibrio (Stake, 1999) por lo cual entre los entrevistados están representados mujeres y varones, y además estudiantes con diferente trayectoria académica previa, así en la selección se hay estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas y con secundarios de distintas orientaciones.

Se implementan entrevistas semi estructuradas. Para ello se elabora un guion de entrevista, que incluye un serie de temas que orientan esta interacción con los estudiantes. Se incluye dicho protocolo en el Anexo C.

El proceso de análisis de la información obtenida por medio de entrevistas se inicia con la reducción de los datos, lo que implica en primer lugar la transcripción de las entrevistas. Se muestran en el Anexo D la transcripción de dos entrevistas

A partir de allí se profundiza el análisis e interpretación de la información. Lo primero es revisar los discursos de los estudiantes, leyendo y marcando la transcripciones con el fin de identificar las unidades de sentido o segmentos que hacen referencia a la categoría indagada: prácticas de aprendizaje comprensivo.

Luego, las unidades de sentido identificadas se transcriben en grillas que facilitan el ordenamiento temático y secuencial de los datos obtenidos. Se realizan varias grillas focalizadas en temas y/o categorías, por entender que una sola grilla, muy general con demasiada información no contribuye a su cometido que es mostrar los datos de la mejor manera posible para facilitar el análisis y la posterior interpretación. A partir del reordenamiento temático y secuencial que las grillas facilitan, se extraen propiedades y

dimensiones de cada categoría. Por último se construyen esquemas conceptuales que permiten captar los sentidos que los estudiantes entrevistados dan a los temas indagados (Freidín, 2016).

Se explican a continuación dichas grillas y esquemas conceptuales.

Grilla para analizar la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo. Síntesis explicativa.

Para analizar la categoría *Prácticas de aprendizaje comprensivo* se elabora una grilla para cada entrevista haciendo foco en esa categoría teórica preexistentes. Las grillas se construyen en principio con dos columnas, una para la categoría y otra para las unidades de sentidos o segmentos extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

A medida que se avanza con el proceso de análisis se identifican propiedades y dimensiones para la categoría, que emergen de los relatos y expresiones de los estudiantes (proceso inductivo). Esto lleva a ampliar el número de columnas de las matrices quedando así la matriz final conformada por cuatro columnas: categoría, propiedades, dimensiones, unidades de sentido.

Luego de sucesivas rondas de lecturas de los segmentos de las entrevistas o unidades de sentido en relación con la categoría, durante las cuales se marca, subraya y reflexiona, emergen las propiedades y las dimensiones. Se hace necesario entonces agregarle columnas a la grilla inicial, como se muestra en el Anexo E

Se incluyen en dicho anexo las grillas de tres entrevistas, que evidencian la metodología empleada en esta parte del análisis.

Del análisis de las entrevistas se obtiene que los estudiantes entrevistados, al explicar qué hacen para estudiar y aprender, marcan como tres aspectos diferentes en esta práctica; uno tiene que ver con la organización en cuanto lugar y horario en el cual despliegan sus prácticas de aprendizaje; un segundo aspecto tiene que ver con la frecuencia con que las realiza y la cantidad de horas que destinan cada vez; un tercer aspecto, hace referencia a las diferentes acciones que desarrollan para aprender. Constituyen estos tres aspectos, las propiedades emergentes de la categoría, que se han denominado: organización para el estudio; ritmo de estudio; tareas. A su vez profundizando el análisis pudo reconocerse para cada propiedad distintas dimensiones. Se muestran de manera sintética en el cuadro siguiente:

Prácticas de aprendizaje comprensivo, propiedades y dimensiones emergentes del análisis de entrevistas

<i>Categoría</i>	<i>Propiedades</i>	<i>Dimensiones</i>
<i>Prácticas de aprendizaje comprensivo</i>	<i>Organización para el estudio</i>	<i>Uso del espacio</i>
		<i>Horario</i>
		<i>Con quien</i>
	<i>Ritmo de estudio</i>	<i>Frecuencia de estudio</i>
		<i>Tiempo</i>
	<i>Tareas</i>	<i>Leer</i>
		<i>Hacer resúmenes/Marcar textos</i>
		<i>Hablar/exponer</i>
		<i>Hacer cuadros/esquemas</i>

Esquema conceptual para la categoría prácticas de aprendizaje comprensivo y por entrevista. Síntesis explicativa.

Una vez concluidas las matrices para cada entrevista, se utiliza otra técnica de visualización de datos, el esquema conceptual. Este esquema de relación muestra la categoría con sus correspondientes propiedades y las dimensiones de cada propiedad que

emergen del discurso de los estudiantes. Se muestran todos los esquemas construidos, uno por cada entrevista, ordenados de la entrevista uno a la ocho, en el Anexo F.

Del análisis y comparación de los esquemas entre sí es posible reconocer patrones recurrentes tal como se describen en los apartados siguientes, organizados por cada una de las propiedades emergentes.

➤ *Organización para el estudio*

Con respecto a la propiedad organización para el estudio, se destacan tres dimensiones: uso del espacio, horario y con quien.

Los estudiantes eligen diversos espacios como modos de accionar para aprender. Hacen uso de espacios públicos y espacios domésticos.

Entre los espacios públicos destacan el aula, y algunos lugares del edificio de la Facultad, como la biblioteca, el buffet, el parque, así como el transporte interurbano, como los sitios donde los estudiantes manifiestan estudiar:

“por ahí, cuando voy en el trayecto del colectivo, eh... por ahí, estoy muy aburrida o... voy sentada, encima es largo el viaje, entonces, bueno, empiezo a leer... la otra vuelta, justo la profesora preguntó unas cosas y las respondí yo porque nadie respondía y las respondí yo ... [Risas] ... venía estudiando en el colectivo.”

Sobre el uso del espacio del aula, cabe destacar la apreciación realizada por los estudiantes sobre la dinámica áulica. Así se expresan algunos estudiantes:

“está bueno el trabajo en clase...hay más conexión entre los compañeros, porque a veces venías cursás y ni los saludás...en los primeros años por ejemplo, venís

cursás y no se...en segundo año ya empezás a conocer los que van quedando..y ahí empezás a hablar un poco...”

“Era como ir a una especie de juntada con [Risa]... con amigos porque también ustedes eran... eran muy cercanas al grupo entonces no era... no era ir a clase, digamos, eh... era como mucho más descontracturado, ...en el sentido de, qué se yo, poder correr el banco para sentar... está bien que éramos pocos, a lo mejor si éramos muchos más no se podía tal vez, tanto... pero sentarte con quien quieras, dar vuelta los bancos, ponerte en ronda ...y... y... trabajar en grupo, eso también porque... qué se yo, casi siempre estabas esperando que otro te de algo o con tu grupo te ponías a charlar para ver cómo seguías organizando eso ...”

“al llegar, a que una profesora, también éramos muy pocos nosotros pero que una profesora te diga:- “bueno ¿Qué entendieron?” y no te queda otra que hablar, o sea, porque es una ronda y van todos uno por uno... entonces, no te quedaba más otra que hablar y entonces... te ayuda mucho también el conocimiento de otro, otro por ahí estudió de distinta manera y... y otro estudio de distinta manera entonces, vos decís:- Ah, están buenas las, las maneras de estudiar que tienen- entonces, también aprendes bastante de eso”

“(...) al interactuar con nuestros compañeros eso... eso es mejor, eso, para mí, ayuda mucho eh... entonces como que está bueno porque el día de mañana eso ayuda mucho ...porque hace mucho la... la didáctica entre nosotros también el interactuar en... entonces, el día de mañana cruzártelo, por ahí... los principios de clase, los primeros días de clase nos cruzábamos y ni hola ya después de eso

es cruzarte y saludarte... el hecho de saludar ya de sociabilizar dentro de todo, eh... estaba bueno porque, eh... es como que te... te interactúa entre ellos, o sea, tenés contacto, por ahí tenés que preguntarle algo, vas, le preguntas sin temor de decir:- ¡Uh! No me hablo con él entonces, qué hago ...”

A partir de estas expresiones estudiantiles, es posible interpretar que el espacio áulico utilizado de acuerdo a lo que propone la propuesta pedagógico-didáctica (actividad grupal, lecturas compartidas, investigación guiada, puesta en común), se constituye en un lugar de encuentro con el otro a través de un tejido afectivo, convirtiéndose la sociabilidad en una herramienta adaptativa a un ámbito que a veces les resulta extraño (Cerde, 2004) y esa sociabilidad afectiva fomenta el aprendizaje comprensivo.

Con respecto al ámbito doméstico, los estudiantes entrevistados dicen estudiar en su casa. Allí, son los menos, los que tienen un lugar propio de la casa para estudiar, que en general es su habitación. La mayoría utiliza los espacios comunes de la casa como la cocina o el comedor. Así lo expresan:

“Si, si en mi casa ... si, si en mi pieza. En mi pieza tengo todo ... si tengo todo ... tengo una mesa, todas las cosas mías ...”

“Sí el living...o la cocina...o sea por la noche cuando no está nadie despierto si, ahí estoy mas tranquila porque...en el día ya no...no es muy cómodo...”

“(...) agarro la mesa de mi casa y empiezo a tirar los libros, (...) pongo un poco de música ambiental para...para no sentirme tan...tan solo digamos estudiando, eso ...”

“En la mesa, en la mesa del comedor, ...tengo un escritorio en mi pieza pero lo siento chico, lo siento muy chico y digo ...hum no...”

Sobre el horario destinado a estudiar, varios estudiantes eligen la noche como horario estudio y algunos pocos la mañana. Solo uno dice preferir estudiar por la tarde, aunque como tiene que ir a la facultad, y no le gusta estudiar por la mañana, lo hace de noche. La elección del horario de estudio en la mayoría de los entrevistados se debe a la disponibilidad de los espacios domésticos. La dinámica familiar condiciona sus horarios de estudio.

“De noche... [Risa] no hay otra forma que no estudie de noche... no me gusta tanto quedarme a la noche... pero, no tengo otra forma, no tengo (...) necesito silencio casi siempre y la única parte que lo encuentro es a las once de la noche en adelante”

“A la mañana... generalmente a la mañana porque, bueno, tengo... en mi casa somos cuatro, tengo mis papás, que se van a la mañana a trabajar y, bueno, mi hermano ahora empezó a trabajar el de... el del medio, entonces a la mañana estoy sola, ...”

“(...) a las once y media ya están...ya están todos durmiendo...se están yendo a dormir y es cuando apago la tele...eéh...tomo mucho mate desde la facultad, ahí preparo el mate y(...)”

(...)siempre y cuando no haya bullicio en mi casa, no haya mucho movimiento porque ya, eso ya me desequilibra, mal, eh... es como que necesito estar tranquila por eso, eh...”

Comprender sus prácticas en tanto sujeto joven que está estudiando, requiere reconocer a estos jóvenes estudiantes inmersos en relaciones de clase, de edad, de género (Chaves, 2010). Es decir para comprender y dar sentido a sus prácticas se las debe ubicar en el contexto de las condiciones materiales y subjetivas de estos jóvenes. Así, en el ámbito doméstico, tanto el espacio como el horario elegido para el estudio depende de la disponibilidad de tiempos y espacios de acuerdo a la dinámica familiar, que está atravesada por el tipo de actividad que realizan los distintos miembros de la familia.

Otro aspecto que hace a la manera cómo los estudiantes se organizan para estudiar tiene que ver con sus preferencias a estudiar solo o con otros. Sobre este aspecto los estudiantes entrevistados distinguen entre materias teóricas y materias prácticas. Reconocen como materias teóricas Derecho, Historia, Sociología, Introducción a la Administración, entre otras. Enuncian como materias prácticas Matemática, Estadística, Álgebra. La mayoría de los estudiantes dice preferir estudiar solos las materias teóricas. Al reconocer la asignatura Introducción a la Administración como una materia teórica, expresan su preferencia a estudiarla solos.

“(...) Me gusta por ahí hacerlo sola y después...controlar entre los dos. Pero bueno, por ahí para repasar también, si, está bueno...pero para empezar a estudiar ...no, me gusta más sola empezar...”

“No, la mayoría de las veces estudio solo...por ahí en la práctica...por ejemplo matemática o ahora estadística que tenemos mucha práctica, ahí si me gusta juntarme y hacer los ejercicios...pero teoría casi siempre estudio solo”

“Sí me gusta estudiar sola. Hubo una época que sí, nos juntábamos con los chicos por álgebra y matemática y esas cosas que son más prácticas, pero materias teóricas no, sola.”

“No, lo hago solo. Lo hago solo, eh... yo en mi pieza tengo un escritorio donde, casi siempre, estudio ahí así que... no, cierro la puerta de mi pieza y... y voy haciéndolo.”

Es notable que afirmen que prefieren estudiar solos, cuando en algunos tramos de la entrevista valoren de manera positiva el aprendizaje colaborativo. Lo que parecería de acuerdo a estas afirmaciones es que los estudiantes diferencian la tarea en el aula con el estudio para evaluaciones parciales o finales, individuales.

➤ *Ritmo de estudio*

La propiedad ritmo de estudio se construye a partir de dos dimensiones recurrentes que emergen en los relatos: la frecuencia con que realizan sus prácticas de aprendizaje y el tiempo destinadas a ellas. En algunas entrevistas surge una dimensión más que se determinó autorregulación, y hace referencia a las decisiones que toman los estudiantes en cuanto a la distribución del tiempo y a la asignación de prioridades frente a situaciones de exámenes.

Con respecto a la frecuencia, muchos refieren a que estudian casi todos los días, aclarando que ello significa estudiar de lunes a viernes, tratando de dejar libres los fines de semana. Solo en época de exámenes estudian los fines de semana. Algunos manifiestan que estudian algunos días previos a los exámenes pero que antes van haciendo lo resúmenes o leyendo. Esto marcaría que los estudiantes no reconocen que

resumir o subrayar incluso leer aunque sean una primeras lecturas de los materiales sea también estudiar. Aunque se puede inferir de los discursos de los entrevistados que casi todos hacen diariamente, cuando salen de la facultad, sea organizar el material, leer, marcar o subrayar, construir resúmenes, pocos reconocen esto como estudiar para aprender. No se estaría viendo el aprendizaje como un proceso, sino como el resultado de un esfuerzo final e intenso de lectura. Algunos segmentos de sus discursos:

“Generalmente soy de dejar las cosas para último momento siempre eeh...o sea si bien ya tengo leída, voy leyendo las cosas y todo, a la hora de sentarme digamos a tratar de estudiar o si tengo que memorizar algún concepto o algo, siempre me pongo el día antes o dos días antes si es mucho, (...)”

(...) eh...los resúmenes los hago una semana antes o dos ... eh... y los estudio uno o dos días antes... los hago pero los tengo ahí guardados... por ahí cuando me cuesta mucho si... empiezo a leerla desde antes.”

“(...) No, todos. De lunes a viernes”

“(...) me gusta...me gusta así...apenas empezamos la materia llevarla al día”

“Trato en un inicio de...de empezar cuanto antes a...por lo menos a leer, así, porque por ejemplo si puedo ir leyendo pero... voy leyendo el material y después...dos o tres semanas antes, depende si están muy juntos o no, empiezo a hacer ...resúmenes o a releer de nuevo...y a ver que dudas tengo también (...)”

“(...) como que me voy organizando, eh... a veces, por ejemplo, digo, no sé, eh... el lunes curso de tres a seis, eh... o de tres a nueve, bueno, llego, como y voy a estudiar, no sé, la unidad uno de tal materia esta noche (...) y me voy

proponiendo así como metas, pequeñas metas, a llegar hasta terminar con las tres unidades y después repasar todo. (...) aprovecho hasta que me da sueño y digo:-hasta acá, ya está, ya no me entra más este día y me voy a dormir pero, no, mientras tengo energía (...)”

“Trato de leer en la semana... que me quede el viernes a la noche libre o el sábado a la noche (...) días mas comunes”

Con respecto a las horas dedicadas al estudio, todos manifiestan estudiar más de dos horas diarias, algunos hasta cuatro e incluso más en épocas de parciales. Cabe aquí aclarar que se están refiriendo a las horas dedicadas al estudio por fuera de las horas que asisten a la facultad.

“(...) cuatro... no más de las cuatro y media... a lo sumo cinco, algún día que haya un parcial o así pero... pasa que yo, otro defecto que tengo también es que no puedo estudiar mucho... no puedo, seguido, encima, más de una hora... constante, de estar leyendo, tengo que parar sí o sí y... hacerme un café o... qué se yo... buscar algo, mirar el celular, ver... algo, me tengo que, aunque sea cinco, diez minutos y después retomar de nuevo, no, no tengo esa constancia de decir:- “estoy tres horas seguidas estudiando” ... eh... ni tampoco tanto tiempo, por eso, era... sí, serán de las diez, once hasta las cuatro de la mañana(...)”

“Y cuando tengo que estudiar, estudiar, si tres...tres horas, ...tengo la costumbre que me distraigo fácil, me distraigo muy fácil, pero porque toda la vida fue así (...)pero no, tres o cuatro horas, me quedo hasta bastante tarde.”

“No, a las 9 o a las 8 me levanto y leo hasta las 11 hasta las 12... y como y por ahí me vengo a la facu...”

“(...) y por ahí... eh...no soy de quedarme cuatro o cinco horas leyendo, no, no puedo, dos horas puede ser, de 6 a 8 digamos y... deajo un rato, me voy a ver tele, tomo algo (...) a las 8 o 9, en ayuna ... a esa hora hasta las 10, 11, por ahí, o hasta donde me canse digamos ...”

“Eh... cuatro horas, eh... sí, cuatro, tres horas, dependiendo del tema, (...)”

Los estudiantes ponen de manifiesto que regulan el tiempo y los días de estudio de acuerdo a sus necesidades y a sus preferencias. Intentando cumplir por un lado con las exigencias para los exámenes pero también dejando tiempo para el esparcimiento. De las entrevistas surge que la prioridad se la dan al estudio, así en caso de tener que rendir algún parcial dejan de lado las actividades de divertimento y estudian los fines de semanas.

“eh... es distinto decir, por ahí tus amigas que te vengán a buscar, vamos a caminar, vamos a andar en bici, eh... a que ahora te vengán a buscar:- “no, discúlpame, tengo parcial”, ahora... ahora cambió todo, ahora es distinto...”[aquí realiza una comparación con la manera de estudiar en el secundario]

“...supongamos para la semana que viene, que tengo tres parciales. El fin de semana chau! ... es estudiar.”

“(...)hay... o sea hay que saber... eso, hay que tomar decisiones y también tratar distribuir el tiempo...tampoco es que te vas a pasar todo...todo los días

estudiando pero...por eso hay...hay que ver por ejemplo estudiar en la semana para estar el fin de semana (...)”

Estos jóvenes, en tanto estudiantes universitarios construyen una experiencia particular no reducida solo a su papel ni a su condición, sino que articulan una manera de ser jóvenes y una relación con los estudios universitarios (Dubet, 2005) que aquí se pone de manifiesto en la manera de distribuir su tiempo entre estudio y esparcimiento.

Es relevante destacar que para comprender y dar sentido a las prácticas de aprendizaje en cuanto a la organización para el estudio y al ritmo de estudio, es preciso reconocerlas en las condiciones materiales en las cuales ocurren, porque se observa que están influidas por los niveles de ingresos familiares, el tipo de actividad familiar y el modo que la familia genera sus recursos. Los estudiantes manifestaron disponer de lugares para estudiar dependiendo de los horarios de trabajo y descanso de la familia, mostrando diferencias entre quienes realizan una actividad comercial familiar, quienes sus padres son personal jerárquico en empresas, quienes sus papás son asalariados, como así también si tienen hermanos menores con quienes comparten habitación, si tiene hermanos mayores que trabajan, o si viven solos o con sus abuelos. A su vez, diferentes niveles de ingresos, implican que los estudiantes disponen de un espacio propio y los recursos necesarios en él para estudiar como escritorio, un pizarrón, una computadora, o deben estudiar en espacios comunes como la cocina o el comedor.

➤ *Tareas*

La tercera propiedad que se construye para la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo a partir de los datos recabados en las entrevistas, se la denomina *Tareas*, e

incluye la serie de acciones que los estudiantes entrevistados dicen realizar para aprender. Las características o dimensiones que se encierran bajo esta propiedad son:

Leer, Hacer resúmenes/ Marcar los texto, Hablar/Exponer, Cuadros/Esquemas.

Leer

Los estudiantes expresan que para estudiar leen libros, apuntes de clases, fotocopias. Leen para reconocer le material, para entender lo que tienen que estudiar, leen para organizarse, leen para repasar.

En principio la mayoría asocia estudiar con leer. Luego a medida que transcurre la conversación y luego de repreguntar aparecen otras actividades. Con respecto a la lectura así lo expresan:

“voy leyendo, leo bastante, leo varias veces... y...busco aprenderlo, leerlo, leerlo bastante varias veces, y cuando termino de leer un tema o una unidad por ejemplo, ahí es cuando empiezo a hablar solo...”

“Eh... eh... primero leo lo de los apuntes en clase, eh... por ahí, ellos nos ayudan, nos tiran una pista de decir:- “bueno, esto es pregunta de parcial (...)”

“(...) pero sí, es leer, leer y después hacer el resumen y volver a leer para... saberlo y después ya, del resumen, estudiarlo.”

“(...) el hecho de estudiar y tener que leer libros, eh (...) o, por ahí, leer en voz alta.”

“Eh.., primero empiezo leyendo, sí, leyendo para entender lo que, lo que voy a estudiar,”

“No, primero leo todo, todo el material que tengo (...)”

“También depende de la materia...porque...cuando son más teóricas y...que requiere mucha lectura, bueno...a la noche leo, leo...”

“eh, realmente no...no tengo una técnica para estudiar. Si bien...o sea lo que hago es ir leyendo a medida que va...transcurriendo la materia voy leyendo”

Los discursos de los estudiantes ponen de manifiesto que la lectura, como actividad cognitiva está presente durante todo su proceso de aprendizaje.

Hacer resúmenes/ Marcar los textos

Muchos entrevistados dicen que hacen resúmenes, lo que llama la atención es que en general no expresan esta actividad como una actividad de escritura, sino que lo enuncian por el resultado de ese proceso que indudablemente implica lectura y escritura. En el proceso de construcción de los resúmenes, se observa que muchos previo a la escritura marcan, subrayan, resaltan los textos. Se muestra el resumen en general como el resultado de un proceso en el cual la escritura como tal casi no es enunciada, aunque se hace referencia a marcar, subrayar, anotar.

“(...)todas las materias que pueden llevar texto, sí o sí me tengo que hacer un resumen o un cuadro”

“(...) es como que voy haciendo apuntes...y uniendo con flechas...Así de manera desprolija, solo para aprender. (...) Claro, cuando ya tengo todo marcado, tengo...tengo todo lo que poner, alguna anotación, ahí es cuando hago los resúmenes”

“Y... muchos resaltadores [risa] eh... voy subrayando lo, le hago circulito a las palabras difíciles y claves, eh... que cuando ahí, por ejemplo, las leo y... y trato de decirlo con mis palabras”

“(...) si tengo un apunte, por ahí lo marco y después vuelvo y leo lo que marqué digamos...ese tipo de resúmenes (...) Si son mis apuntes, sí, con resaltador, y sino...eh...por ahí los libros pueden...por ahí los marco con lápiz así (...) bueno en algunos casos si los escribo en Word ... pero después siempre imprimo y siempre termino ... termino rallando el resumen (sonrisas) .”

“(...) ya después, cuando entendí, es como que, eh... voy marcando o, por ahí, marco o subrayo lo que digo:- “bueno, esta palabra la voy a unificar con tal” entonces, ya empiezo a hacer un resumen, eh... (...)”

“No, primero leo todo, todo el material que tengo y ahí voy haciendo un resumen de cada uno ... y ...y ahí veo si está... está está completo el resumen, y sino vuelvo hacer otro resumen de ese mismo (...)”

“(...) si puedo voy haciendo anotaciones así como ...digamos como resúmenes de los temas principales para después buscarlos...Si es muy larga no hago resúmenes, si es corta sí, está bueno, bueno tratar de resumir...escribir (...) sino, si tengo un apunte, por ahí lo marco y después vuelvo y leo lo que marqué digamos...ese tipo de resúmenes.”

“(...) por ahí, en el momento de resumir me pasa mucho que, al resumir, eh... lo que voy escribiendo ya se me va quedando entonces, leo con mis palabras, lo que entendí y... y es muy distinto, antes, yo me doy cuenta, antes decía:- “qué

bárbaro, el cambio que tengo de sentarme a estudiar, poner los libros y empezar a leer”, eh... por ahí, me levanto a prepararme un café, mate, entonces en ese transcurso que voy, voy pensando lo que empecé, eh... todo lo que estaba escribiendo o leyendo.”

“(...) mmm...lo que sí se hacer es en las fotocopias voy rallando, rallo mucho las fotocopias o los libros, los rallo mucho, como...no se, marcando las ideas principales o relacionando cosas, y después a partir de ahí,... no se, lo voy... aprendiendo, lo sé. No es que hago...a veces hago resúmenes, pero muy pocas veces, (...)”

Hablar/Exponer

Otra actividad que algunos entrevistados realizan como práctica de aprendizaje tiene que ver con la oralidad. Algunos manifiestan hablar solos, para sí, estudiando en voz alta. Otros practican la oralidad en una instancia grupal, y a modo de repaso de lo estudiado y también como control de lo aprendido.

“Y... como, repetirlo o decirlo para mí. O sea, yo estudio en voz alta y lo repito en voz alta, lo voy diciendo en voz alta pero no, no soy de escribir (...)”

“Desparramo los libros y empiezo a hablar como si yo estuviera explicando al...a alumnos (...)”

“(...) y en los finales sí, estudio con otra persona, eh... nos tomamos... el examen, digamos, hacemos un bolillero [risa] y... y bueno, nos tomamos el examen entre todos, eso casi siempre lo trato de hacer.”

Cuadros/Esquemas

Algunos estudiantes, los menos, expresan realizar cuadros o esquemas como una actividad más para el aprendizaje. Según lo observado en los discursos, estas son actividades de síntesis e integración. Lo que denota un alto grado de sofisticación en sus prácticas de aprendizaje.

(...) generalmente agarro hojas y cuando estoy explicando, o cuando estoy leyendo, anoto un nombre, le hago una flecha, pero para...entender yo (...) es como que voy haciendo apuntes...y uniendo con flechas..."

"Lectura, resumen... y después el cuadro... lleva un tiempo igual pero ...pero sí, me sirve."

"(...) y...trato de hacer siempre un resumen y ahora últimamente me está gustando mucho hacer cuadros, diagramas así...me parece que entiendo un poco mas así...haciendo diagramas y...tomo los conceptos principales (...)"

Hasta aquí se han descrito las dimensiones que se reiteran en casi todos los estudiantes entrevistados. Es decir, es recurrente en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes la lectura, la escritura, la construcción de resúmenes y/ esquemas. En sus relatos sobre las tareas que realizan para estudiar se puede observar un incremento de la complejidad de las acciones desarrolladas. Así van de la lectura preliminar, al subrayado, luego a unas primeras anotaciones esquemas y por último resúmenes. Ponen de manifiesto la gradualidad del aprendizaje necesario para la comprensión. Los estudiantes inician el estudio con tareas sencillas hasta desarrollar tareas más complejas, en un proceso que denota gradualidad en cuanto al grado de complejidad de las actividades (Perkins, 2010).

Aquello que lo estudiantes manifiestan hacer para aprender los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración, y que tiene que ver con decidir qué, de qué manera, cuando, con quien, pondría en evidencia su capacidad de agencia (Chaves, 2010) y capacidad reflexiva y de competencia cultural (Kropf, 2009), tanto como sus estrategias y su capacidad de autogestión de los aprendizajes (Perkins, 2010).

A su vez las tareas que despliegan como leer, construir resúmenes, buscar en internet, realizar esquemas, pueden ser entendidas como estrategias que aplican porque las consideran útiles para el campo disciplinar específico que están estudiando. Estrategias adoptadas como producto de un sentido práctico (Bourdieu, 2007) que los lleva a decidir de qué manera estudiar de acuerdo a sus posibilidades, recursos y a la disciplina que estén estudiando. Los estudiantes entrevistados hacen una marcada diferencia con otras estrategias que implementan para otros campos disciplinares como el de la Matemática, o el de la Estadística, entre otros.

Es necesario también para dotar de sentido a sus prácticas, observar las tareas que realizan en relación a la tenencia y uso de recursos tecnológicos como computadoras, smartphone, acceso a internet, ya que ello incide en sus modos de hacer. Así lo manifiestan:

“uso el celular... uso el celular, uso la compu, eh... por ahí, si me quedaron dudas de algún tema o... o me cuesta entenderlo, por ahí, busco videos en YouTube, eh... para tener otras miradas o <sic> otras explicaciones que me puedan llevar a entender ese tema.”

“eh... a veces por ahí cuando son trabajos prácticos en el aula... eh usamos para buscar de internet, pero en ese momento... o cuando venimos a estudiar acá también ... por ahí cuando no entendemos un tema (...) le digo “mirá, fijate vos si tenés internet mas o menos como es” ...o...poné... una sinopsis de esto y leemos y vamos ... anotando”

“La compu la uso mucho... para consultar, buscador ...Leer no, siempre imprimo ... nunca leo en la compu.”

“Sí, por nota de voz...grabás nota de voz y decis...no se...mirá el ejercicio este ...le mandás la foto... y...le explicás...el internet es muy bueno para ayudar, youtube es genial! Para aprender ayuda muchísimo...”

La elección de estrategias en los términos de saber decidir cuáles prácticas los llevarán a aprender comprensivamente estaría poniendo de manifiesto la capacidad reflexiva de los jóvenes estudiantes, su capacidad de reconocer qué les conviene y elegir aquellas prácticas culturales que les resulten mejor para lograr lo que se proponen (Chaves, 2010; Kropf, 2009).

Se puede reconocer además, en los relatos de los estudiantes, que las prácticas previas, sobre todos las que tiene que ver con la experiencia estudiantil secundaria, influyen en las prácticas desarrolladas para aprender en la universidad. En algunos casos, para desprenderse de ellas, marcando una diferencia entre lo que hacían en el secundario y lo que hacen ahora. En otros para profundizar esa experiencia previa. Se transcriben aquí párrafos de dos entrevistas que ejemplifican lo antes dicho.

“me costó mucho el paso del secundario a la facultad (...) porque no tenía...nunca tuve...método de estudio muy estricto digamos, yo sabía que tenía que estudiar...lo estudiaba, y... iba a la secundaria y lo rendía, y salía de 10, en cambio acá a la facultad llegué confiado...ah esto debe ser medio como el secundario...estudio dos...dos días antes y llego, no llegué, no llegás, dos días antes no llegas. Me costó un año!

“Eh...bueno, me acuerdo que la primera me hizo acordar mucho, mucho a la escuela... porque mi escuela tiene mucho de... de textos expositivos y hacer ensayos... me acuerdo, ensayos filosóficos y... y habíamos... habíamos visto algunos de esos temas entonces, me recordó bastante y (...)”

Al decir de Dubet (2005) los estudiantes viven el encuentro de la juventud y de la universidad y elaboran una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios marcando una diferencia con sus experiencias estudiantiles anteriores. A su vez, de sus relatos, se puede reconocer a los jóvenes estudiantes como actores con características propias según los espacios donde se encuentran, que se van modificando y diversificando históricamente como producto de las transmisiones de la misma sociedad y sus instituciones (Perez Islas, 2008; Chaves, 2010), desarrollando en la universidad otras prácticas, diferentes a las que desarrollaban cuando transitaban sus estudios secundarios.

Es necesario remarcar que los estudiantes productores de estos discursos provienen de escuelas diferentes; uno de escuela pública, con orientación tecnológica, otro de escuela privada con orientación humanística. Además por los datos recabados

sabemos que provienen de diferentes trayectorias socio económicas y culturales; así las diferentes prácticas de aprendizaje, entendidas como operatorias cotidianas desplegadas en un entramado de relaciones (De Certeau, 2010) puestas en juego en el desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica, pueden comprenderse y cobran sentido por la posición social de los estudiantes, por su historia y sus trayectorias socio económicas y culturales. Asimismo, resulta muy significativo, que más allá de estas condiciones con que los estudiantes inician el estudio de la asignatura, con diferente esfuerzo y mediados por la propuesta de enseñanza, ponen en juego estrategias de aprendizajes que les permiten construir comprensión logrando el grupo un muy buen desempeño académico, tal como se muestra en el capítulo 5.

6.1. 4 Triangulación de la información obtenida para la categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo

La utilización diversas técnicas para recabar información y los resultados obtenidos por medio de cada una de ellas, evidencia la necesidad, en función del rigor investigativo, de la triangulación de los datos. Esto es así, porque se consta en el proceso, cómo con cada técnica se amplía y complejiza la información obtenida.

Observar a los jóvenes estudiantes en el aula, analizar sus producciones y luego entrevistarlos con la intención de conocer sus prácticas de aprendizaje comprensivo permite develar lo oculto, así, tomando la metáfora de Perkins (2010) es posible decir que se pone en evidencia parte del juego oculto de los estudiantes en sus modos de aprender

En primer lugar, del análisis de la información obtenida por observación directa emergen las propiedades: uso del espacio áulico; trabajo colaborativo entre pares y con

los docentes; uso académico de Internet; utilización del entorno virtual de aprendizaje Moodle.

Al avanzar en la investigación y de utilizar el análisis de documentos como estrategia para recabar información, se obtiene que a la categoría le caben además las siguientes propiedades: uso de la bibliografía disciplinar, lectura de textos disciplinares, escritura de textos disciplinares.

Por último, en el proceso de profundizar la indagación sobre la categoría, esta vez a través de entrevistas semi estructuradas, se aprecian otras propiedades emergentes y se reconocen además dimensiones para algunas propiedades.

Aquí es el momento de construir una síntesis con toda la información, y subsumir de acuerdo a lo interpretado, lo que en un principio pueden haber emergido como propiedades, en dimensiones de una nueva propiedad que las contiene.

Así a esta altura del proceso de análisis e interpretación se reconocen cuatro propiedades a la categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo: *organización para el estudio; ritmo de estudio; tareas; trabajo colaborativo*.

La propiedad *organización para el estudio* subsume el uso del espacio áulico, como una dimensión de la misma al identificarse una multiplicidad de espacios que los estudiantes eligen para estudiar. A su vez de la información obtenida por medio de las entrevistas se puede reconocer que los estudiantes toman decisiones respecto al horario de estudio y con quien estudian.

Con respecto al horario y uso del tiempo, la observación directa muestra cómo los estudiantes dedican su tiempo de clase a las lecturas, los intercambios entre sí y con las

docentes, y en menor medida a la escritura. Pero con la información recabada por medio de las entrevistas puede conocerse su capacidad para seleccionar horarios y distribuir sus tiempos para el estudio fuera del horario de clases.

De analizar la información en su conjunto, se concluye que todo ello representa dimensiones de esta propiedad que emerge como *organización para el estudio*.

La propiedad *frecuencia* emerge recién al analizar la información obtenida por las entrevistas. No se puso en evidencia por medio de ninguna de las otras dos técnicas utilizadas

Otras de las prácticas de aprendizaje comprensivo evidenciada tanto por lo observado como por lo manifestado por los estudiantes tiene que ver con una serie de acciones que despliegan. De esta serie de acciones, destacan dos actividades cognitivas, presentes en todo el proceso de aprendizaje: la lectura y la escritura, en diversas modalidades. Los estudiantes, para aprender, leen textos en papel, digitales, escriben resúmenes, hacen esquemas, escriben textos académicos. La lectura y la escritura la hacen en diferentes soportes papel, computadora, smartphone.

Se construye la propiedad *tareas* que subsumen a modo de dimensiones, las acciones referidas a diferentes tipos de lecturas y escrituras identificadas por medio de la observación directa, el análisis de documentos y las entrevistas. También se constituyen en dimensiones de esta propiedad acciones identificadas por medio de la observación directa como el uso académico de internet y el uso del espacio virtual Moodle.

Otra propiedad que constituye a la categoría prácticas de aprendizajes comprensivos, es *el trabajo colaborativo*, en tanto práctica favorecedora de aprendizajes.

La misma surge por medio de la observación directa y se reafirma por lo expresado por los estudiantes en las entrevistas.

En síntesis, al triangular, analizar e interpretar toda la información obtenida para la categoría prácticas de aprendizaje comprensivo se concluye que la misma se explica en las siguientes propiedades y dimensiones:

Prácticas de aprendizaje comprensivo, propiedades y dimensiones emergentes de la triangulación

<i>Categoría</i>	<i>Propiedades</i>	<i>Dimensiones</i>
<i>Prácticas de aprendizaje comprensivo</i>	<i>Organización para el estudio</i>	<i>Uso del espacio</i>
		<i>Horario</i>
		<i>Con quien</i>
	<i>Ritmo de estudio</i>	<i>Frecuencia de estudio</i>
		<i>Tiempo</i>
	<i>Tareas</i>	<i>Leer</i>
		<i>Escribir</i>
		<i>Hablar/exponer</i>
		<i>Uso académico de internet</i>
		<i>Uso del espacio virtual Moodle</i>
	<i>Trabajo Colaborativo</i>	<i>Entre pares</i>
<i>Con las docentes</i>		

Lo hasta aquí dicho demuestra que la triangulación de información obtenida desde diferentes fuentes y por medio de diferentes técnicas de recolección permite profundizar el conocimiento de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Es así porque lo que se obtiene por medio de la observación directa no es suficiente para captar el sentido de las prácticas, y que si bien del análisis documental pueden inferirse prácticas que no se

reconocen con la observación directa, es con las entrevistas y tomando el relato de los propios estudiantes que se logra dotar de sentido y comprender aquello que los jóvenes estudiantes hacen para aprender comprensivamente.

6.1.5 Actividades de comprensión que resultaron más potentes en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje comprensivo

En este punto, luego de analizar la información obtenida de las diferentes fuentes y por medio de las distintas técnicas empleadas y de triangular la misma, se está en condiciones de indicar cuáles desempeños resultan más potentes, para que este grupo de estudiantes desarrollen aprendizajes comprensivos. Ellos son la Investigación guiada que implica lectura y escritura de textos disciplinares; e implica además el trabajo colaborativo entre pares y con las docentes. Seguro que esto es producto de un proceso que se inicia con las actividades exploratorias y concluye con las actividades de integración y síntesis, es decir, resultado de un proceso gradual, en el cual el aprendizaje comprensivo se pone en evidencia en desempeños como la investigación guiada.

6.2. Análisis e interpretación de la información sobre la categoría Sentido y uso de las matrices de evaluación

En la enseñanza de la asignatura Introducción a la Administración, cohorte 2015, se implementan Matrices de Evaluación con el objetivo tanto de evaluar como de reforzar los aprendizajes. Las Matrices de Evaluación explicitan los criterios de calidad que deben reunir las actividades solicitadas. En este sentido sirven como orientación para la realización de las mismas. A su vez las actividades realizadas se evalúan de acuerdo con

el nivel logrado para cada uno de las dimensiones. Y en este sentido las matrices deben ser útiles tanto para el aprendizaje como para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Desde allí es que resulta de relevancia, para conocer qué hacen los estudiantes para construir comprensión, indagar cómo usan las matrices, para qué las utilizan y para que les han servido. Para avanzar en esta indagación se elaboró la categoría teórica *Sentido y uso de las matrices de evaluación*, anticipada en los objetivos de esta investigación y presente en la guía de entrevista.

La búsqueda de información sobre esta categoría se realiza por medio de la Observación Directa y por medio de las Entrevistas a los estudiantes. Se relata el análisis e interpretación de esta información en dos apartados, organizados por técnica de recolección de información, y un tercer apartado con la triangulación de la información obtenida por medio de ambas técnicas.

6.2.1. Observación Directa: Análisis e interpretación

Las matrices de evaluación de cada actividad se entregan a los estudiantes en dos momentos diferentes. El primero, junto con las consignas para las diferentes actividades solicitadas. El segundo, finalizada las actividades y evaluadas por las docentes según los criterios de calidad establecidos, y se devuelven las matrices a los estudiantes con la correspondiente evaluación. Durante el desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica año 2015 se construyen matrices para cada una de las evaluaciones parciales (dos); y para cada programación didáctica (cinco, una por cada unidad del programa). Es decir se entregan a los estudiantes, durante el cuatrimestre siete matrices.

De la observación directa, realizada en el aula, cada vez que se utilizan Matrices de Evaluación, se destaca que algunos estudiantes leen las matrices al finalizar las actividades, antes de entregarlas, muy pocos las leen al momento que les son entregadas junto con las consignas, y si lo hacen se los observa realizar una lectura rápida.

Todos los estudiantes sí la leen cuando las actividades han sido evaluadas, es decir parecería que la utilizan preferentemente para conocer su evaluación.

De estas observaciones se infiere que las matrices no estarían cumpliendo su función de orientadora de las actividades. Lo observado también genera dudas respecto a si son utilizadas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Sobre la indagación de estos aspectos se avanzó luego en las entrevistas.

6.2.2. Entrevistas: Análisis e interpretación

La intención de la entrevista, al indagar sobre esta categoría fue conocer para qué utilizaban los estudiantes las matrices de evaluación y si les resultaban útiles.

Con este objetivo, se incluye dentro de la guía de entrevista un eje que indaga sobre las mismas. Se les pregunta a los estudiantes su opinión sobre las matrices haciendo énfasis en tres aspectos, valoración, momento de uso, y utilidad. Se les pide en primer lugar una opinión general. Luego que comenten en que momento las leen; y por último si las matrices les resultaron de utilidad y para qué.

La categoría y las propiedades, preexistentes en los objetivos de esta investigación y en los ejes de la entrevista semi estructurada se muestran en el siguiente cuadro:

Categoría	Propiedades
<i>Sentido y uso de las Matrices de Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Valoración</i> ➤ <i>Momento de lectura</i> ➤ <i>Utilidad</i>

Grilla para la categoría Sentido y uso de las Matrices de Evaluación. Síntesis explicativa.

Para analizar e interpretar la información sobre el sentido y uso de las matrices por parte de los estudiantes, de acuerdo a lo que los mismos relatan, luego de la desgrabación de las entrevistas y de la identificación de los segmentos que refieren a esta categoría, se construye una grilla general que incluye las respuestas de todos los estudiantes entrevistados.

La construcción de la grilla se realiza de izquierda a derecha con cuatro columnas. La primera columna contiene la categoría preexistente -sentido y uso de las matrices de evaluación. Luego se construyó la siguiente columna en la cual se transcriben los segmentos de las entrevistas que hacen referencia a la categoría y a las propiedades. En la tercera columna de la grilla se transcriben los términos con los cuales lo estudiantes entrevistados explican cada una de las propiedades asignadas a la categoría -valoración, momento de lectura, utilidad. Ver la grilla con la opinión de los estudiantes sobre las Matrices de Evaluación en el Anexo G.

Se completa el proceso de análisis con la construcción de esquemas conceptuales en los cuales se reflejan las dimensiones de cada propiedad.

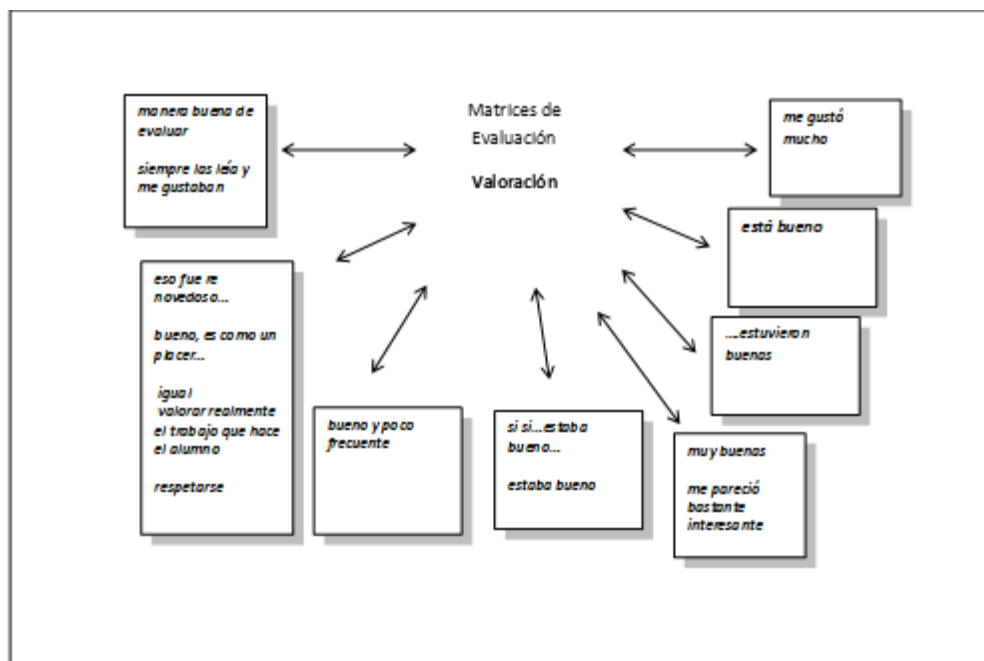
Esquema conceptual para la categoría Sentido y uso de las Matrices de Evaluación Síntesis explicativa.

Los esquemas conceptuales elaborados incluyen la opinión de todos los entrevistados. Se construye un esquema para cada propiedad de la categoría. Los esquemas muestran de manera sintética las dimensiones que los entrevistados asignan a las propiedades. Esta técnica de visualización de los datos ayuda a construir la interpretación sobre el sentido y uso de las matrices de evaluación a partir de observar y analizar los términos con que los estudiantes se refieren a cada una de sus propiedades.

Se muestra a continuación el esquema construido para cada propiedad y su interpretación.

➤ Valoración

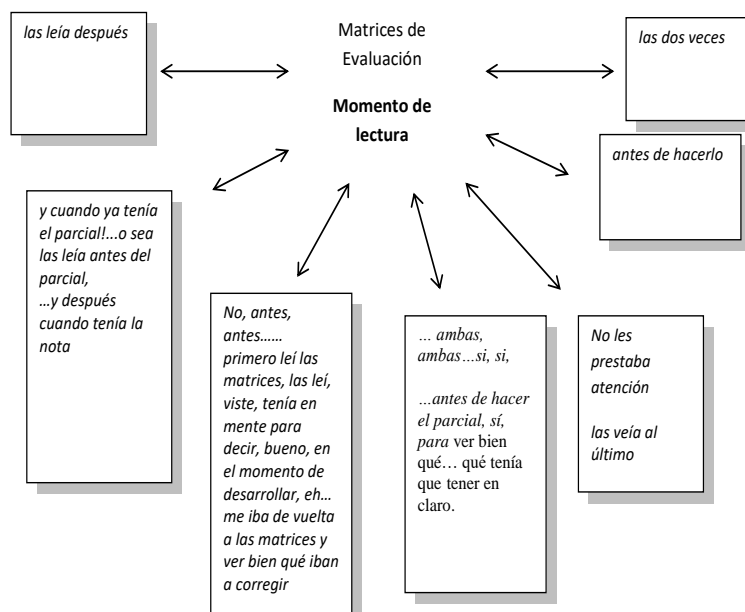
Figura N° 1 *Esquema conceptual Valoración Matrices de Evaluación*



Los estudiantes entrevistados valoran las matrices en términos positivos. Así expresan que les resultaron novedosas; les parece una buena manera de evaluar; lo sienten como una actitud de respeto de parte de las docentes hacia ellos explicitar qué y cómo se evalúa; les resulta poco frecuente, algunos utilizaron el término placer para indicar lo que representa para ellos ser evaluados por medio de las matrices.

➤ Momento de lectura

Figura N° 2 *Esquema conceptual: Momento de lectura de las Matrices de Evaluación*

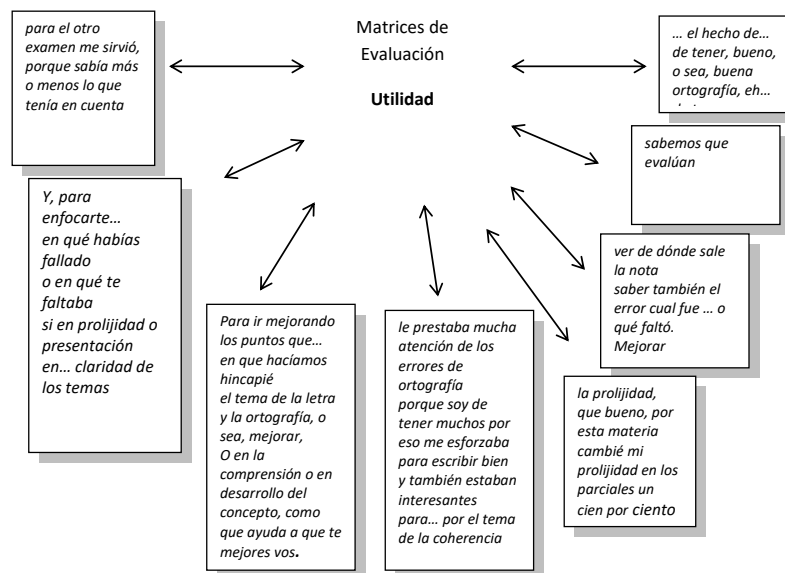


Con respecto al momento de lectura hay disparidad de respuestas. Algunos entrevistados expresan que hacen una lectura exhaustiva de las mismas a medida que desarrollan las actividades.

Otros dicen “*antes de hacerlo*” refiriéndose a las Matrices que acompañan las consignas. Y otros estudiantes manifiestan leerlas después de hacer las actividades como modo de conocer la calificación obtenida y saber en qué se han equivocado.

➤ Utilidad

Figura N° 3 Esquema conceptual: *Utilidad de las Matrices de Evaluación*



Sobre la utilidad de las Matrices de Evaluación, los estudiantes entrevistados destacan la importancia de saber qué se evalúa y de donde sale la nota.

La mayoría coincide en que las matrices les resultan útiles para mejorar la ortografía, la redacción, la coherencia de los textos escritos, así como la presentación. Este aspecto es coherente con lo que se aprecia al analizar las producciones de los estudiantes, y tal como se expresara en párrafos anteriores, el grupo en general, en el transcurso de la propuesta pedagógico-didáctica, muestra un salto cualitativo en la dimensión Formas de la Comunicación.

6.2.3. Triangulación de información obtenida para la categoría sentido y uso de las matrices de evaluación

Como ya se dijo anteriormente las matrices de evaluación deben cumplir múltiple propósitos: orientar las actividades, evaluar y de reforzar los aprendizajes, posibilitar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. De lo observado en clase por parte de esta investigadora y registrado en notas de campo, surge que el uso que hacen los estudiantes de las matrices de evaluación es escaso y superficial. Las observaciones señalan que las matrices no son utilizadas por los estudiantes para lo que las docentes las han implementadas. De allí la necesidad de indagar a los propios estudiantes sobre el sentido y uso de las matrices.

De las palabras de los propios estudiantes, recabadas a través de las entrevistas, y luego del análisis arriba detallado, se puede apreciar que los estudiantes sí utilizan las matrices, que aunque con disparidad de uso en cuanto al momento, casi todos los entrevistados reconocen que las matrices les son de utilidad para mejorar prolijidad, coherencia, presentación; cualidades todas que hacen a la dimensión de la comprensión formas de la comunicación.

A su vez muchos afirman que por medio de las matrices pueden reconocer errores, saber en qué se han equivocado, saber cómo deben realizar las actividades la próxima vez; esto estaría indicando un proceso reflexivo sobre el propio aprendizaje. Aquí se estaría poniendo de manifiesto que las matrices permiten a los estudiantes así como a los docentes, orientar en el proceso progresivo que implica aprender para la comprensión, así como evaluar y reforzar el proceso de aprendizaje.

Un hallazgo que resulta preocupante es que los estudiantes marcan como novedoso y excepcional la evaluación de sus trabajos por medio de criterios explícitos. Hecho que algunos señalaron como un trato respetuoso que les agrada pero que les sorprende.

Por último un comentario del orden de lo metodológico, para expresar cómo se evidencia la necesidad de triangulación de fuentes para poder acercarse a la comprensión de los fenómenos. Otra hubiese sido la interpretación si se tomara solo la información proveniente de la observación directa. Cabe también destacar también la importancia de recuperar la voz de los protagonistas para comprender los hechos sociales.

6.3 Análisis e interpretación de la información sobre de la categoría

Valoración de las actividades

La intención al indagar sobre esta categoría preexistente, adelantada en las entrevistas, es conocer desde la opinión de los estudiantes, la potencialidad de la propuesta pedagógico-didáctica en la construcción de aprendizajes comprensivos. La técnica utilizada para indagar es la entrevista semi estructurada. Para obtener información sobre esta categoría se incluye en la entrevista un eje que contempla

preguntar sobre cuáles actividades les gustan más, cuales menos y por qué. Para el análisis e interpretación de esa información se sigue el mismo proceso que para las categorías anteriores: reducción, visualización por medio de grillas y esquemas, e interpretación.

6.3.1 Entrevistas: análisis e interpretación

Para analizar los datos obtenidos de las entrevistas sobre la categoría valoración de las actividades se construye primero, una única grilla general, para todas las entrevistas. En segundo lugar, se construye un esquema conceptual.

Grilla para la categoría Valoración de las actividades. Síntesis explicativa

El procedimiento para su construcción se inicia con la transcripción de los segmentos de la entrevista en los cuales se hace referencia a la categoría indagada. Al reconocer en el discurso de los estudiantes entrevistados valoraciones positivas y negativas se decide luego agregar dos columnas a la grilla para mostrar de manera separada los juicios positivos y los negativos. Se muestra la grilla completa en el Anexo H.

Esquema sobre Valoración de las actividades. Síntesis explicativa

Se extraen de la grilla aquellas expresiones representativas que en diferentes términos muestran tanto recurrencias como excepcionalidades. El esquema se construye para las valoraciones positivas, porque las valoraciones negativas todos los entrevistados coincidieron en que lo que menos les gustó, o más dificultad les acarrió fue la exposición oral.

Se muestran por medio del esquema los juicios de valor general, sin hacer referencia a actividades específicas, que luego sí se comentan en la interpretación.

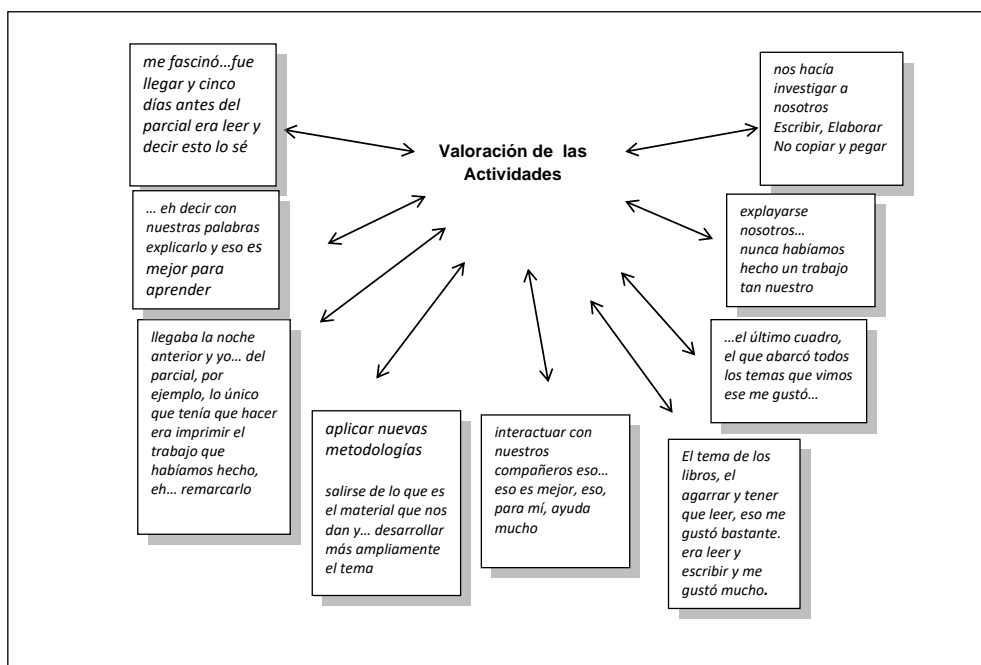


Figura N° X Esquema conceptual Valoración de las Actividades

Al analizar el discurso de los estudiantes entrevistados se reconoce que destacan positivamente actividades como la investigación guiada, la lectura de libros y la escritura de textos por ser actividades que les permiten aprender los contenidos a medida que las van desarrollando. Esto, afirman, porque al llegar a las primeras instancias de evaluación individual solo tienen que repasar sus producciones. Así lo expresa uno de ellos “(...) cinco días antes del parcial era leer y decir esto lo sé... tantos trabajos prácticos...decías...a veces parecían largos vistas, que no los podías hacer, después...era mucha lectura y era tanta lectura que ya te lo aprendías”; en el mismo sentido, otro estudiante decía “llegaba la noche anterior del parcial, por ejemplo, lo único que tenía

que hacer era imprimir el trabajo que habíamos hecho, eh... remarcarlo, que eso me parecía raro (...)”

Los estudiantes asignan importancia a la posibilidad de leer libros, en contraposición a la lectura de textos fragmentados: “*y... me gustó, la verdad que me gustó mucho, el tema de usar libros y leer, porque no estábamos acostumbrados ... nos habían dado libro pero eran libros que... estaban como salteados, o sea, daban una parte, es como que unificaban varias partes y... bueno (...)*” y también dieron importancia a la escritura aunque reconocieron que al principio les resultó dificultoso “*me gustó el escrito que tuvimos que hacer... me gustó mucho porque...eh, me costaba, al principio me costó porque a la escuela que íbamos no nos basábamos mucho en eso*”. Sobre la misma actividad otro estudiante expresa: “*sí, eso me gustó porque... justamente, como me gusta hacer resúmenes y organizar bien la información y tenerla toda ahí, y más después, cuando vi que era así de útil*”.

Es de destacar también cómo los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de la elaboración personal, la construcción de textos, la búsqueda de información más allá de la sugerida, y así lo expresaron “*salirse de lo que es el material que nos dan y... desarrollar más ampliamente el tema.*”; “*... nos hacía investigar a nosotros y (...) me sirvió muchísimo*”; “*eh decir con nuestras palabras, explicarlo y eso es mejor para aprender digamos*”. Los estudiantes reconocen que salirse del copiar textos y tener que elaborar un pensamiento propio para resolver las actividades les facilita el aprendizaje.

Otro aspecto que reconocen como facilitador de aprendizajes es la participación en las clases, las puestas en común y el interactuar con los compañeros y las docentes y

así lo manifiestan: “(...) *los de Power, eh... ya lo habíamos usado también pero... es... es distinto, al interactuar con nuestros compañeros eso... eso es mejor, eso, para mí, ayuda (...)*”. Otros expresan: “*que una profesora te diga:- “bueno ¿Qué entendieron?” y no te queda otra que hablar, o sea, porque es una ronda y van todos uno por uno... entonces, no te quedaba más otra que hablar y entonces... te ayuda mucho también el conocimiento de otro*”; “*el tema de compartir ideas ... los distintos puntos de vista siempre están buenos para aprender ...el intercambio de ideas*”

Los estudiantes manifiestan además, que la metodología de trabajo y las actividades les resultan novedosas y fuera de lo habitual: “*Sí... eh... en realidad, me gustó todo pero, más que todo, porque es un... una manera distinta de... de... de ir enseñando una materia. Eso es lo que me llevó a... a entenderlo mejor la materia y... aprobar.... lo menos habitual dar un PowerPoint y exponerlo en clase, eso era como lo menos habitual (...)* Pero, eh... a eso me refiero, es como salir de la costumbre y aplicar nuevos... nuevos... nuevas metodologías de poder exponer un tema (...)”

Del análisis de los discursos de los estudiantes entrevistados se puede reconocer que los estudiantes valoran positivamente la metodología de trabajo y el tipo de tareas asignadas. Con respecto a la metodología hacen hincapié en la asignación de responsabilidades, la elaboración personal, la posibilidad de expresarse, de expresarse con voz propia, de intercambiar ideas con los compañeros y con las docentes.

Con respecto al tipo de tareas destacan la investigación bibliográfica, la lectura de libros, la escritura de textos y el uso de herramientas como Word y Power Point. De

acuerdo a lo dicho por ellos, se desprende que tanto la metodología como el tipo de tareas asignadas favorece su proceso de aprendizaje comprensivo.

Los estudiantes entrevistados coinciden en expresar que la exposición oral ha sido la actividad que menos les gusta o que más dificultades les ocasiona, aunque también explican que esto se debió a su escasa experiencia en expresarse oralmente. A pesar de ello, se pudo constatar, comparando lo expresado por los entrevistados con la matriz que evaluó esta actividad, que si bien les resultó dificultosa, pudieron obtener en el desarrollo de la misma, niveles aceptables de comprensión. Por lo que se puede inferir que la actividad tiene potencial para lograr comprensión a pesar del disgusto de los estudiantes. Aunque presenta un desafío para la actividad docente encontrar maneras sistemáticas y sostenidas en el tiempo para fomentar en los estudiantes la expresión oral de sus conocimientos.

Por último, destacar la relevancia que le asignan a la interacción en el aula con los compañeros y docentes. Sus manifestaciones reafirman lo recabado por la observación directa, y es el aprendizaje colaborativo entre pares y con las docentes como práctica de aprendizaje comprensivo. Aprenden del grupo y de otros grupos, al decir de Perkins (2010) no se aprende comprensivamente en soledad, sino que se necesita del equipo y de otros equipos.

De allí que generar conocimiento sobre el hacer de los estudiantes para construir aprendizajes comprensivos requiere de ubicar sus acciones en el entramado de relaciones con sus compañeros y los docentes, y en el contexto socio cultural e histórico y para un campo disciplinar específico, que las influye y les da sentido.

De todo ello se desprende que los estudiantes al valorar positivamente las diferentes actividades que se despliegan en la enseñanza de la asignatura Introducción a la Administración están otorgando una valoración positiva a la propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la EpC.

Capítulo 7

Conclusiones Generales

Esta investigación se focaliza en problematizar una situación educativa de nivel universitario con el fin de comprender cuáles y cómo son las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por jóvenes estudiantes que cursan en el primer cuatrimestre del año 2015, la asignatura Introducción a la Administración, de 2do año de la carrera Lic en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la UNSL, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógico-didáctica de Enseñanza para la Comprensión.

La información se recaba en el ambiente cotidiano donde tiene lugar la experiencia educativa investigada, es decir, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la UNSL, en la ciudad de Villa Mercedes.

Las prácticas de aprendizaje comprensivo se definen como los modos de hacer cotidianos, que los jóvenes estudiantes de la asignatura Introducción a la Administración despliegan para construir conocimiento disciplinar que va más allá de la memorización y la rutina, e implican la posibilidad de utilizar el conocimiento para actuar de manera flexible en diversas circunstancias.

Se considera que los jóvenes estudiantes de hoy, en virtud del contexto en el cual transcurren sus vidas, y además por sus trayectorias y experiencias, tienen modos propios de estudiar y aprender en la universidad (Saintout, 2006).

Al finalizar este proceso investigativo, se puede afirmar que son variadas las prácticas que despliegan los estudiantes para aprender comprensivamente. Y que estas

prácticas son el resultado de decisiones estratégicas que ellos toman en relación a sus experiencias, trayectorias, recursos, y en relación a los desafíos que les presenta la propuesta pedagógico-didáctica. De allí que generar conocimiento sobre el hacer de los estudiantes para construir aprendizajes comprensivos, requiere de ubicar sus acciones en el entramado de relaciones con sus compañeros y los docentes, en el contexto socio cultural, histórico e institucional en el cual ocurren y en el marco de la propuesta pedagógico-didáctica desplegada.

En los apartados siguientes se relatan los hallazgos más relevantes de la investigación y algunas tareas a continuar así como posibles líneas futuras de investigación.

Las prácticas de aprendizaje comprensivo de los estudiantes y el uso del espacio y el tiempo

Los estudiantes hacen un uso particular de los lugares donde deciden desplegar sus tareas para estudiar. Estos lugares son sus domicilios; algunos ámbitos de la FCEJS como el aula, la biblioteca, el bar, el parque; y también el transporte público. Los estudiantes hacen uso de los lugares de manera tal que les permitan estudiar y aprender. Así en el uso del espacio los estudiantes ponen en juego estrategias que los habilitan al trabajo compartido y también al trabajo en soledad. No son estas decisiones azarosas sino decisiones estratégicas adoptadas deliberadamente, que por un lado muestran la incidencia de la propuesta de enseñanza en la dinámica desplegada, y también la capacidad de reflexión y decisión de los estudiantes al definir sus espacios de estudio.

Lo mismo puede decirse del uso del tiempo, entendido esto como los horarios destinados al estudio y frecuencia con que los jóvenes estudiantes deciden desarrollar actividades para estudiar. Hay un tiempo para el estudio compartido y un tiempo para el estudio en soledad y un tiempo para no estudiar. El tiempo y el ritmo, horarios y frecuencia para el estudio, hacen a la estructura temporal de estas prácticas, que como tal es constitutiva de su sentido. Los estudiantes deciden estratégicamente cuándo y cuánto estudiar.

Se puede afirmar entonces, que los estudiantes establecen los espacios y tiempos de estudio de manera autónoma, responsable, autogestiva, de acuerdo a sus posibilidades materiales y a sus condiciones subjetivas. Demuestran ser actores sociales (Perez Islas, 2008; Chaves, 2010) cuyas prácticas se orientan más por su propia situacionalidad y su capacidad reflexiva, que por la experiencia previa de otros (Martuccelli, 2007; Kropf, 2009)

Las prácticas de aprendizaje comprensivo de los estudiantes y la lectura y la escritura

Se evidencia en esta investigación, que lectura y escritura son dos procesos cognitivos presentes en todas las actividades que los estudiantes realizan para aprender. Son actividades cotidianas que desarrollan de diversas maneras según sus costumbres, trayectorias, experiencias y recursos.

Los estudiantes leen y escriben utilizando diversas fuentes y soportes. Leen textos en diferentes soportes papel y digital. Obtienen lo que leen realizando sus propias búsquedas en la biblioteca de la Facultad, en internet, entre sus compañeros.

Escriben textos cortos, informales, para su propio consumo, como resúmenes, esquemas, cuadros. Escriben textos largos, para compartir, siguiendo normas de escritura y publicación, como monografías, textos argumentativos y explicativos. Escriben a mano y en la computadora.

Es así que, de acuerdo a sus modos de ser y estar hoy en el mundo, leen y escriben para estudiar y aprender comprensivamente, constituyéndose éstos en modos de hacer cotidianos que asumen las características que les confiere el contexto socio cultural e histórico en el cual suceden, y el campo disciplinar específico, que los condiciona y les da sentido.

Surge de la información analizada que la lectura y escritura de textos de la disciplina no son procesos espontáneos, y que el campo disciplinar condiciona las maneras de hacerlo (Carlino, 2006; Arnoux, Di Stefano, Pereyra, 2011). Es evidente que durante el cursado de la asignatura los estudiantes aprenden a leer y escribir textos propios del campo de la Administración al realizar una serie de desempeños, que con un grado creciente de complejidad, les permite avanzar gradualmente en el conocimiento (Perkins, 2010).

Es posible entonces afirmar que, este grupo de estudiantes, desplegando primero, tareas para principiantes, exploratorias, y luego tareas más complejas, de integración y síntesis, se convierten en lectores y escritores estratégicos y reflexivos. En las programaciones didácticas que integran la propuesta pedagógico-didáctica, se establecen actividades exploratorias, de investigación guiada y de integración y síntesis. Estas últimas tales como la elaboración de textos académicos; y elaboración de power point. Se

pone de manifiesto que luego del desarrollo de estas actividades, los estudiantes son capaces de decodificar algunos textos claves de la Administración, y son capaces de comunicar por escrito lo aprendido. Se muestran siendo constructores de conocimiento y capaces de comunicar lo que aprenden.

Es evidente entonces, que, en este proceso, los jóvenes estudiantes logran niveles de comprensión que les permiten, en los términos de Perkins (2010) “jugar el juego completo”. Desde este lugar se puede afirmar que este grupo de estudiantes está incorporando la cultura académica propia de la disciplina, reflejada en los modos en cómo se construye, estudia y divulga la Administración.

Es de destacar, que ningún estudiante entrevistado reniega del trabajo propuesto, ni del esfuerzo realizado, al contrario, lo valoran positivamente y afirman que, aunque les resulta dificultoso, los gratifica reconocer que el esfuerzo redunda en mejores formas de aprender.

Este hallazgo, permite afirmar que los estudiantes leen, escribir, estudian, y se esfuerzan para ello. Pero que necesitan de incentivos, acompañamiento, respeto, reconocimiento, y de propuestas de enseñanza que les permitan desarrollar estas acciones.

A su vez lo obtenido con esta investigación pone en cuestión aquel discurso circulante (en general entre los adultos) de que los jóvenes estudiantes no leen, no escriben, no estudian.

Interesa destacar aquí que este grupo de jóvenes estudiantes, quienes cursaron la asignatura Introducción a la Administración en 2015, disponen de computadora y

smartphone así como acceso a internet permanente. Si bien dieron evidencias del uso de las TICs en los procesos de lectura y escritura, se pudo observar una preferencia hacia el soporte papel tanto para leer como para escribir. Esto permite pensar que, para estos estudiantes, la utilización de las TICs aún no es una práctica cultural totalmente asumida cómo práctica de estudio y aprendizaje comprensivo.

Las prácticas de aprendizaje comprensivo de los estudiantes y la evaluación en el marco de la propuesta pedagógico-didáctica

Del análisis de la información se reconoce la importancia de la evaluación diagnóstica continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La valoración periódica y sobre todo la comunicación y retroalimentación permanente con los estudiantes desde el inicio de las actividades, según lo observado y lo que ellos mismos manifiestan, los orienta en sus aprendizajes y les permite revisar y reformular sus modos de hacer para aprender.

A su vez, al indagar a los estudiantes sobre el sentido y uso de las matrices de evaluación se destaca lo significativo que resultan para ellos los procesos evaluativos. Las evaluaciones les interesan mucho más allá que para conocer si aprobaron o no. En el modo en que los docentes evalúan, los estudiantes perciben respeto o no; preocupación por sus procesos de aprendizaje o no; responsabilidad frente a los procesos de enseñanza o no. Tanto es así que manifiestan que ser evaluados a través de criterios explícitos, en un plazo de tiempo acotado donde se les den las explicaciones sobre los resultados obtenidos, les resulta respetuoso, placentero, novedoso y sorprendente.

Estas manifestaciones alertan sobre todo lo que se pone en juego en la relación con los estudiantes en los procesos de evaluación. La relación entre estudiantes y docentes se ve interpelada profundamente por los modos de evaluar. Perciben la evaluación como un proceso que va más allá de la calificación sobre sus desempeños. Los estudiantes ven en los modos de evaluar, el interés hacia ellos y sus aprendizajes, el respeto hacia su tiempo e inquietudes, la consideración en tanto sujetos que aprenden.

Las prácticas de aprendizaje comprensivo de los estudiantes y la propuesta pedagógico-didáctica

Del análisis de los discursos de los estudiantes entrevistados se concluye que los estudiantes valoran de manera positiva la manera en que se ha desplegado la enseñanza de la asignatura. Expresan satisfacción por realizar prácticas que los desafían, los habilitan al intercambio de ideas con los compañeros y las docentes, les dan lugar a la elaboración personal, a la expresión con voz propia. Aprecian ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Esto pone de relieve que los estudiantes son sujetos activos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y desde allí prefieren realizar prácticas en las cuales se los respeta como sujetos, se los guíe y acompañe y se les permita desplegar sus modos de hacer, su responsabilidad y compromiso con el aprendizaje.

De toda la información analizada, se concluye también, que no toda propuesta de enseñanza los lleva a desarrollar las mismas prácticas. Los estudiantes destacan que la manera de trabajar en la asignatura Introducción a la Administración, les habilita otros

modos de aprender, diferentes a los que son habituales para ellos, en el ámbito universitario.

Lo hasta aquí interpretado desafía el trabajo docente en cuanto a la importancia y necesidad de formular propuestas de enseñanza acordes a los jóvenes estudiantes, a sus experiencias y trayectorias, al campo disciplinar específico y fundamentalmente reconociendo en ellos sujetos activos con capacidad reflexiva y competencia cultural (Chaves, 2010; Martuccelli, 2007; Kropf, 2006).

Un hallazgo también de esta investigación es ver que los estudiantes demuestran comprensión respecto a que la Administración no es un libro cerrado, sino un conocimiento en permanente construcción, producto de los sujetos y su época. Con ello evidencian que son capaces de comprender lo que en la asignatura se enuncia como el devenir histórico de la Administración, en el sentido que el corpus que conforma hoy la asignatura no es estático, sino, por el contrario, es dinámico y en permanente construcción. Es decir, no es un corpus cerrado, sino que está abierto a nuevas ideas, teorías, conceptos, de acuerdo a nuevas problemáticas y nuevas miradas.

Surge además y de manera contundente de la información analizada, que lo aprendido en cuanto a modos de producir conocimiento les resulta útil para aprender otras asignaturas. Demuestra esto; manejo, flexibilidad y autonomía para usar lo aprendido. Todo ello los dota de sentido crítico y cierto escepticismo, para analizar otros cuerpos teóricos y prácticos. Los habilita a desconfiar de aquellos contenidos que se transmiten como verdades absolutas. Aprendizajes aplicables a cualquier otro campo disciplinar.

Se puede afirmar entonces, que mediados por la propuesta pedagógico-didáctica orientada en el marco de la EpC, los estudiantes logran metaconocimientos que exceden el marco de la asignatura y les sirven para incorporar la cultura universitaria, para transitar mejor sus estudios universitarios y también para su vida cotidiana.

Se evidencia además de lo expresado por los estudiantes, el reconocimiento sobre la posibilidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y las propias prácticas para lograrlo. Así como el reconocimiento a la posibilidad de mejorar la sociabilidad en el aula y el desarrollo de habilidades para la comunicación en sus diversas manifestaciones.

Corresponde destacar que mediados por la propuesta pedagógico-didáctica formulada en el marco de la EpC, este grupo de jóvenes estudiantes despliegan estrategias de aprendizajes que les permiten lograr un muy buen desempeño académico. Esto es así, aun cuando situaciones estructurales diversas, que pueden resultar explicativas de algunas de sus prácticas, y representar las condiciones con las que los estudiantes inician el estudio de la asignatura, no significan un impedimento para su buen desempeño académico en la asignatura. Puede decirse entonces, que aún ante diferentes puntos de partida, los niveles de desempeños logrados por este grupo de estudiantes son similares. Este logro se debe en gran parte a la propuesta pedagógico-didáctica. Se reconoce, luego de esta experiencia investigativa, la alta responsabilidad docente en los resultados de la enseñanza y la centralidad de las propuestas pedagógico-didáctica en los aprendizajes de los estudiantes.

Se reconoce, a partir de análisis de la información, que algunas de las actividades que integran la propuesta pedagógico-didáctica resultan más potentes que otras para que los estudiantes logren aprendizajes comprensivos sobre Administración. Entre las más potentes se destacan la investigación guiada, con tareas como la lectura y la escritura, y las actividades de integración y síntesis, como la construcción de textos académico y power point. Todas ellas desarrolladas en un proceso gradual, de complejidad creciente, que implica la enseñanza de las prácticas culturales propias de la disciplina.

Otra actividad a destacar por su potencia en la construcción de aprendizajes comprensivos, es la activa participación en el aula, de todos los integrantes del curso, docentes y estudiantes, en un contexto de respeto, colaboración, acompañamiento, retroalimentación, lo que posibilita el aprendizaje en equipo y del equipo (Perkins, 2010), redundando esto en mejores niveles de comprensión.

Surge también del análisis de la información que alguno de los desempeños formulados para la enseñanza de la asignatura pueden ser mejorados brindando a los estudiantes la posibilidad de generar relaciones ricas entre los conceptos y sus experiencias cotidianas, con el fin de contribuir a mejorar los niveles de comprensión en la dimensión propósito. Es necesario que los estudiantes avancen en reconocer el sentido y la importancia que los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración tienen para la disciplina y para su actividad profesional.

Por último, y también como resultado de la presente investigación, se reafirma el hecho que aplicar el marco de la Enseñanza para la Comprensión en la enseñanza de la asignatura Introducción a la Administración, resulta una guía clara y coherente para

orientar la práctica docente con el fin último que los estudiantes logren buenos aprendizajes. Puesto esto en evidencia por los resultados logrados por este grupo de estudiantes al finalizar el cuatrimestre.

Algunas tareas para continuar

Es una tarea necesaria la divulgación de los resultados de esta investigación para reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje comprensivo de estos jóvenes estudiantes universitarios y mostrar también la relevancia e incidencia de la propuesta de enseñanza en el comportamiento de los mismos.

A su vez, la intención al dar a conocer estos resultados es, hacer posible un diálogo institucional que lleve a repensar y debatir el impacto de las prácticas docentes en el desempeño de los estudiantes.

Se pretende también con ello, favorecer la deconstrucción ciertos discursos que naturalizan las malas prácticas de los estudiantes, como si ellas fueran un hecho inmodificable y sólo responsabilidad de los jóvenes, de su manera de ser y estar en el mundo de hoy.

Algunas posibles líneas de investigación para continuar

Queda como inquietud, al finalizar la presente investigación, profundizar en el conocimiento del uso de las TICs en las prácticas de aprendizaje comprensivo, que realizan los jóvenes estudiantes de esta Facultad.

Si bien se reconoce que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han supuesto cambios estructurales en la vida contemporánea (Castells, 1999), también es empíricamente observable las asimetrías en la distribución de la

información, la desigualdad en el acceso a internet y, a su vez, la desigualdad en cuanto al tipo de información al que se accede (Boron, 2008), es decir; junto a la desigualdad de acceso hay además desigualdad de consumo.

A su vez resulta innegable el protagonismo de la TICs en la futura vida profesional de estos estudiantes y desde allí la necesidad y el desafío para la enseñanza, de incorporarlas a las prácticas de aprendizaje.

Esto, junto a lo observado en la presente investigación, respecto a que los estudiantes no destacan el uso de las TICs en sus prácticas de aprendizaje comprensivo, abre una línea de investigación para comprender el sentido de las TICs en la vida académica de los estudiantes.

Bibliografía

- Arellano Lucas, M. C. (2005) *La Enseñanza para la Comprensión en el aprendizaje de la Fonética y Fonología Inglesa en el ámbito de la formación docente*. (Tesis de Maestría) San Luis, Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=43
- Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- Ballina Ríos, F. (2000) *Teoría de la Administración*. México: Mc Graw Hill.
- Bauman, Z (2004) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U/ Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado. Sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Bentolila, S, Pedranzani, B, Clavijo, M. (2007) El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural. *Fundamentos en Humanidades Año VIII – Número II pp.67/95*. Universidad Nacional de San Luis – Argentina Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-67.pdf>.
- Boix Mansilla, V; Gardner H. (1999) ¿Cuáles son las cualidades de la Comprensión? En Stone Wiske, M. (comp) (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Paidós.
- Bonafé, J.M. (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela, n°6*. (pp. 41-50). Valencia
- Borón, A (2008) *Consolidando la Explotación. La academia y el Banco Mundial contra el Pensamiento crítico*. Córdoba, Argentina: Editorial Espartaco.

- Bourdieu, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Bunge, M. (2000) *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: Edaf.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Carlino, Paula. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrizo, A (2012) Nuevas prácticas áulicas a partir de la Epc en la cátedra de Economía y Política agraria. En Giordano, M.F. Pogré, P. (Comp) *Enseñar para comprender. Experiencias y propuestas para la Educación Superior*. (pp. 237-246). Buenos Aires, Argentina: Teseo
- Castells M. (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 *La sociedad red*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001) *La era de la información: economía, sociedad y cultura Volumen II El poder de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Castel, R (2004) *La metamorfosis de la cuestión social Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Casullo, N (Comp) (1995). *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: El cielo por asalto.
- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F.; Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs): *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, España: Aljibe. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/morales/pdf/casos2004.pdf>
- Cerda, A.M. (2004) "Educación emocional y transformación de la escuela pública. Un camino para la transformación de la escuela", en J. Ansión y A. M. Villacorta (eds.). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/ Fondo Editorial.
- Civarolo, M., Pogré, P., Giordano, F. (Comp) (2014) *Enseñar para comprender II*. Villa María, Córdoba: Eduvim.

- Chaves, M (2010) *Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una Antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- (2009) Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. Con la colaboración de: María Graciela Rodríguez y Eleonor Fau. Informe para el proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Leonor Faur. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf_biblioteca/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.pdf
- Chiavenato, I. (1999) *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: Mc.Graw Hill.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación*. Universidad de Antioquía. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>.
- Córica, J; (2013) El rol de los entornos virtuales y la complejidad de la interacción humana en la sociedad virtualizada. En Chiecher, A; Donolo, S; Córica, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Criado, E (1998) *Producir la Juventud*. Madrid Istmo. Recuperado de <http://www.akal.com/libros/Producir-la-juventud/9788470903120#>
- Dávila I. de Guevara, C. (2001) *Teorías Organizacionales y Administración*. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Davila Leon, O. (2004). ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES. *Ultima década*. [online]. vol.12, n.21, pp. 83-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Dabenigno, V. (2015). Orientaciones y ejemplos de construcción de un manual de códigos cualitativo. (Documento de cátedra Nro. 97 de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires).

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dubet, F. (2005) Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 1. Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Enriquez, P.(2007) *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.html
- Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de San Luis.(2016). Informe de Gestión Institucional Anual 2014-2015.
- FayoL, H. (1980) *Administración Industrial y General*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Feixa, C (1999) *DE JÓVENES, BANDAS Y TRIBUS. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Feldman, D. (1998) *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Foucault, M (1992 a) *Microfísica del Poder*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- (2000) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Freidín, B (2016) La elaboración de matrices cualitativas y esquemas conceptuales. Documento del curso de posgrado virtual *Estrategias de análisis cualitativo: codificación, matrices y esquemas conceptuales*. Dirección Académica: Ruth Sautú
- Giordano, F. Pogré, P. (comp) (2012) *Enseñar para comprender. Experiencias y Propuestas para la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.

- Graduate School of Education, de la Universidad de Harvard. Recuperado de:
http://www.pz.gse.harvard.edu/teaching_for_understanding.php. Traducción propia
- Gutierrez, A (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Guyot, V. (2008) *Las prácticas del conocimiento. un abordaje epistemológico. Educación Investigación Subjetividad*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE. UNSL.
- Hernandez Sampieri y otros (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huberman, M y Miles, M (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. en Denzin, N & Lincoln, Y (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage publications. Documento de Cátedra N° 1 Traducción resumida del inglés al español por Julieta García Hamilton (s/f). Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social Profesora Titular: Ruth Sautu.
- Kliksberg, B. (1990) *El Pensamiento Organizativo*. Buenos Aires, Argentina: Tesis.
- Koontz, H Wehrich, H. (2004) *Administración*. México. Mc Graw Hill.
- Kornblit, A, L. (coord.) (2007) *Juventud y Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Kropff, L. (2009) Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá* [online]. n.16, pp. 171-187 . Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n16/n16a09.pdf>
- Kuhn, T.S. (2000) *La estructura de las Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre A., Del Rincón D y Arnal J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, A y González, R (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Margulis, M. (2008) (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Margulis, M. Urresti, M. (2008) La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Martinez Bonafé, J. (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. En revista Investigación en la Escuela N°6. Recuperada de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf.
- Martuccelli, D (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: LOM
- Miranda, U. (2007) *La Universidad Nacional de San Luis. Una visión desde los sueños y utopías de un pueblo*. Villa Mercedes. San Luis, Argentina: Editorial El Tabaquillo.
- Munka, C, Coscia, P, Chiara, J, Cruz, G, Saravia, C, Pedocchi, R, Montaña, A (2014) Enseñanza para la Comprensión: nueve años de experiencia en el curso de agro meteorología de la facultad de agronomía de la Universidad de la República, Uruguay. En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) *Enseñar para comprender II*. (pp. 310-319) Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Morán, D. (2011) *La Enseñanza para la Comprensión en Robótico. Tópicos que implican movimientos controlados numéricamente*. Editorial Académica Española
- Morch, S (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. En *Revista Ventana Internacional. Cuarta Época*, Año 1 N°1. (pp78-106). México.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Narvaja de Arnoux, E; Di Stefano, M; Pereira, C (2011) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA
- Navarro, A (2009) La entrevista: el antes, el durante y el después. En Meo, A. y A. Navarro. (2009) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Oicom System.
- Neiman, G. Quaranta, G, (2006) Los estudios de cas en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I (coord) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativas*. España: Gedisa.
- Normas APA. Versión 2016. Recuperado de <http://normasapa.com/>
- Pacheco, A., Gil, A. (2012) Propuesta de Enseñanza para la Comprensión en la asignatura Introducción a la Administración. En Giordano, Francisca, Pogré, P (comp) *Enseñar*

para comprender. Experiencias y Propuestas para la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.

Pacheco, A. (2014) Relato de una experiencia de enseñanza en el marco de la EpC. Los jóvenes estudiantes actores vitales de una práctica de enseñanza innovadora. En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) *Enseñar para comprender II.* (pp. 320-335) Villa María, Córdoba: Eduvim.

Quijano, A (2014) Colonialidad y modernidad-razionalidad. En Palermo, Z y Quintero, P (Comp) *Aníbal Quijano. Textos de fundación.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.

Pereyra, S. (2012) *Jóvenes y cultura universitaria: Representaciones y vivencias de los ingresantes en torno al aprendizaje y el estudio.* Editorial Académica

Española. Recuperado de: <https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-3-659-00989-1/j%C3%B3venes-y-cultura-universitaria:?search=culturas%20juveniles>

Perez Islas, J A (2008) Juventud: un concepto en Disputa. En Pérez Islas, J A; Valdez, M y Suárez, M,H. *Teorías sobre la juventud, Las miradas de los clásicos.* México: Miguel  ngel Porrúa. Recuperad de http://www.sij-unam.com/mundosJuveniles/mod1_ud1_t2_6.php

Perkins, D (2014) Enseñar para la comprensión en el siglo XXI. Conferencia de apertura-SIEpCES II. En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) *Enseñar para comprender II* (pp. 14-25) Villa María, Córdoba: Eduvim.

------(2010) *El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar las educación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

------(1999)  Qu  es la Comprensión? Stone Wiske, M. (comp) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (pp.69-92). Argentina: Paidós.

Perrone, V. (1999)  Por qué necesitamos una pedagogía de la Comprensión? En Stone Wiske, M. (comp) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (pp.35-68). Argentina: Paidós

- Pogré, P. (2001) Enseñar para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Aguerro, I. y Colaboradoras. *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan.* (pp. 99-121) Buenos Aires, Argentina: Ed Papers.
- (2014) ¿Por qué pensamos que el marco de la Enseñanza para la Comprensión es potente para repensar la formación en las instituciones de nivel superior? En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) *ENSEÑAR PARA COMPRENDER II.* (pp. 26-39) Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Pogré, P. Lombardi, G. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción.* Buenos Aires, Argentina: Ed Papers.
- Richhart, R. Stone Wiske, M. Buchovecky, E. y Htland, L. (1999) ¿Cómo se ve en la práctica la Enseñanza para la Comprensión?. En Stone Wiske, M. (comp) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (pp.169-212) Argentina: Paidós.
- Reguillo Cruz, R. (2006) *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles.* Colombia: Norma
- Rivarola, M. (2007) *Posibilidades del entorno virtual en la enseñanza de Inglés Técnico.* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Recuperado en <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=1107>
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. García Jiménez, E (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga, España: Ediciones El Aljibe.
- Rojo, M, Ridao, M (2014) Diseño y evaluación de una experiencia de abordaje en Salud Pública I desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión Una investigación-acción en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) *Enseñar para comprender II.* (pp. 355-361) Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Ruiz Olabuenaga, J,I (2003) *Metodología de la investigación cualitativa* Bilbao, España: Artes Gráficas Rontegui, S.A.L.
- Saintout, F. (2006) *JÓVENES: EL FUTURO LLEGÓ HACE RATO. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos.* La Plata, Argentina: Ediciones de Periodismo y

Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Salomon, G y Perkins, D. (1998) Individual and Social Aspects of Learning. *REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION* 1998; 23; 1. Recuperado de

[http://enlearn.pbworks.com/f/Salomon+%26+Perkins+\(1998\).pdf](http://enlearn.pbworks.com/f/Salomon+%26+Perkins+(1998).pdf). Traducción propia.

Scagnoli, N (2005). Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. En *IDEALS, the Illinois Digital Environment for Access to Learning and Scholarship*. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/10681>

Simon, H. (1978) *El Comportamiento Administrativo*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Stone Wiske, M.(1999) ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En Stone Wiske, M. (comp) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp.97-126). Argentina: Paidós.

Strauss, A; Corbin, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Editorial Universidad de Antioquia

Taylor, F.(1980) *Principios de Administración Científica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Taylor, S.J. Bogdan, R.(1994) *-Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

Urteaga Castro Pozo, M (2009) Juventud y antropología: una exploración de los clásicos. En Urteaga Castro Pozo, M (Coord) *Guest Journal: Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo*. (pp. 13-28). Recuperado de

https://www.academia.edu/1004806/Guest_Journal_Juventudes_culturas_identidades_y_tribus_juveniles_en_el_M%C3%A9xico_contempor%C3%A1neo

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Vygotski, L.S (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Vitarelli, MF y Giordano, MF (2005) Formación docente y circulación del saber pedagógico. En Vitarelli, M. F. (Comp) *Formación docente e investigación. Propuestas en desarrollo*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.

Yin , R. K. (1999) *INVESTIGACION SOBRE ESTUDIO DE CASOS Diseño y Métodos* Segunda Edición Applied Social Research Methods Series Volume 5 SAGE Publications International Educational and Professional. Recuperado de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

ANEXOS

Anexo A

Programa de la asignatura

PROGRAMA DEL CURSO: INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN

DEPARTAMENTO DE: Ciencias ECONÓMICAS

AREA: ADMINISTRACIÓN AÑO: 2015

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta se enmarca en la Enseñanza para la Comprensión, que tiene como premisa básica tomar como protagonista al sujeto que aprende y su relación con el mundo. Se asume como necesario que los alumnos comprendan conceptos clave de la disciplina, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales asociados con la investigación y construyan su propia comprensión (Perrone, 1999).

Esta propuesta se articula en los siguiente aspectos:

- **Hilo Conductor**
- **Tópicos Generativos: generales y por unidad (Contenidos)**
- **Metas de Comprensión: generales y por unidad**
- **Actividades de Comprensión**
- **Evaluación Continua**

Hilo Conductor: HISTORIA DE LAS IDEAS EN ADMINISTRACIÓN

Tópicos generativos:

- ✓ ¿Qué hechos históricos han influido en la formación de la Administración?
- ✓ ¿Por qué surge la Administración como Disciplina?
- ✓ ¿Qué concepciones de los autores sobre sujeto, organización, trabajo, han influido en la formación de la Administración?
- ✓ ¿Cómo se ha construido el corpus teórico práctico de la Administración?
- ✓ ¿Cuáles son los principales contenidos teóricos prácticos de la Administración?

Metas de Comprensión:

Los estudiantes comprenderán:

- ✓ Qué hechos históricos, culturales, sociales, políticos y económicos influyeron en la formulación de las teorías de la Administración.
- ✓ Qué problemas empresariales intentó solucionar la Administración
- ✓ Las concepciones de los autores que han influido en los contenidos de la Administración
- ✓ La metodología que utilizaron los autores para construir conocimiento.
- ✓ Cuáles han sido los aportes teórico práctico de los principales autores.

Actividades para la Comprensión:

Las actividades propuestas son coherentes con la concepción respecto a que el estudiante es un sujeto activo en la construcción de su comprensión y que los docentes debemos no solo enseñar contenidos sino también los procesos y prácticas que nosotros mismos desplegamos para aprender la disciplina. Entendemos fundamental enseñar a los estudiantes cómo se indaga, cómo se aprende, cómo se piensa en nuestro campo disciplinar. La lectura y la escritura, la resolución de casos, así como la exposición oral son prácticas fundamentales en la Administración.

Evaluación Continua:

refiere a la evaluación continua de los desempeños en relación a las metas. La evaluación se realiza para algunas actividades por medio de Matrices de Evaluación, para las cuales se establecerán criterios que se informan a los estudiantes, previo a la realización de las actividades. Complementan estas evaluaciones, la observación directa por parte de los docentes en conjunto con los estudiantes de los avances cotidianos de las actividades desarrolladas en clase, así como la autoevaluación y la evaluación entre pares.

CONTENIDOS**UNIDAD N° 1 Enfoque Clásico y Neoclásico**

Los desarrollos teórico-prácticos de la Administración se han ido dando a través del tiempo, en diferentes contextos, como respuesta a diferentes problemáticas y desde diferentes perspectivas, constituyendo diferentes enfoques o “escuelas de pensamiento”. En esta asignatura se estudian los aportes de algunos autores relevantes de cada enfoque, para la construcción de la disciplina

Arbitrariamente elegimos un criterio cronológico para estudiar los distintos autores, comenzando desde principios del siglo XX. Iniciamos así el estudio analizando las propuestas de autores como Taylor y Fayol que preocupados por incrementar los niveles de productividad en las empresas formulan una serie de propuestas de carácter práctico para mejorar los niveles de productividad y eficiencia organizacional. Se incluyen además en esta unidad los aportes de la Teoría de la Burocracia de Max Weber por compartir con las anteriores el marco histórico y su concepción formalista de las organizaciones. Max Weber, sociólogo y economista alemán, identifica y elabora las características de lo que él denominó “organización burocrática” en busca de explicar un fenómeno propio de las sociedades capitalistas desarrolladas de principio del siglo XX -las grandes organizaciones-.

Las denominamos en su conjunto, en el marco de esta asignatura, como teorías clásicas de la Administración por ser algunos de los primeros autores que comienzan a sistematizar, publicar y divulgar el conocimiento sobre las organizaciones y su administración.

Se incluyen además en esta unidad, algunos autores denominados neoclásicos, por ser los continuadores de los autores clásicos. El enfoque neoclásico es la reivindicación de la teoría clásica actualizada y redimensionada en los problemas administrativos y el tamaño de las organizaciones actuales (Chiavenato, 1999)

Temas sugeridos:

1.1 Taylorismo: Contexto de surgimiento. Taylor y su obra. Principales aportes

1.2 Fayolismo: Contexto de surgimiento. Fayol y su obra. Principales aportes

1.3 Teoría de la Burocracia: Contexto de surgimiento. Weber y su obra. Principales aportes

1.4 Escuela Neoclásica: características; autores. Administración como técnica social. Funciones del Administrador. Proceso Administrativo.

UNIDAD N°2 Enfoque Humanístico de la Administración.

Preocupados por los niveles de productividad, (lo mismo que los autores de del enfoque clásico), se realizan una serie de investigaciones sobre la conducta del hombre en el trabajo. Una de esas investigaciones, conocida como "Estudios de Hawthorne", se realizó en la compañía Western Electric, en Chicago y fue coordinado por el psicólogo e investigador Elton Mayo. Se conoce a esta investigación como el hecho que inicia la escuela de Relaciones Humanas.

El crecimiento en número y tamaño de las organizaciones, y la relevancia que van tomando en la sociedad, hacen que el hombre pase muchas horas de su vida en contacto con ellas, trabajando, estudiando, consumiendo sus productos o servicios. Esto ha llevado a considerar a las organizaciones como el ámbito adecuado para comprender el comportamiento del hombre. Autores como James March, Herbert Simon, Chester Barnard abordan con fines explicativos, no normativos, distintos fenómenos que ocurren en las organizaciones desde una perspectiva opuesta al enfoque tradicional, buscando explicar el comportamiento humano en las organizaciones. El enfoque del comportamiento marca una fuerte influencia de las ciencias de la conducta, en especial de la psicología organizacional, en la teoría administrativa

Temas sugeridos:

2.1 Teoría de las Relaciones Humanas. Elton Mayo y la Experiencia de Hawthorne. Principales aportes.

2.2 El comportamiento Administrativo. Chester Barnard, Herbert Simon. Estudio de los procesos decisorios en las organizaciones. Racionalidad en el comportamiento administrativo.

UNIDAD N° 3 Enfoque Estructuralista de la Administración

Hacia finales de la década del '40 del siglo XX, el estructuralismo, como enfoque metodológico para las ciencias sociales proveyó nuevas categorías teóricas y nuevas concepciones para abordar el estudio de las organizaciones. Se amplía el nivel de análisis, predomina el énfasis en la estructura, pero se extiende el análisis a las personas y al ambiente.

Temas sugeridos:

3.1 La sociedad organizacional. De las Relaciones Humanas al Estructuralismo: Amitai Etzioni

3.2 Las organizaciones como unidades sociales: Talcott Parsons

3.3 Enfoque múltiple de las organizaciones

UNIDAD N° 4 Enfoque Sistémico

El desarrollo de la Teoría de Sistemas por parte del biólogo Ludwig von Bertalanffy, en tanto teoría interdisciplinaria capaz de trascender los problemas de cada ciencia y proporcionar principios y modelos generales ha influido en todas las disciplinas, la Administración no ha sido ajena. El concepto de sistemas, domina las ciencias. Se afirma que la comprensión de los sistemas solo se da cuando se los estudia globalmente, incluyendo todas las interdependencias de sus partes.

Temas sugeridos:

4.1 Orígenes de la Teoría de Sistemas. Concepto de sistemas. Principales conceptos de la teoría de sistemas aplicados a las organizaciones.

4.2 Las organizaciones entendidas como sistemas sociales abiertos. Los aportes de Katz y Kahn. Los aportes de Tavistock.

UNIDAD N° 5 Enfoque Situacional

El Enfoque Situacional surge a comienzos de los años sesenta en base a una serie de estudios empíricos realizados fundamentalmente en Inglaterra. Desde una perspectiva pragmática, destaca que la eficacia organizacional no se alcanza siguiendo un modelo organizacional único, es decir que no existiría una forma única, que resultaría mejor para administrar las organizaciones, sino que la estructura de las organizaciones y su funcionamiento dependen de su interrelación con el ambiente externo. Los autores de este enfoque identifican el ambiente y la tecnología como las variables que producen mayor impacto sobre la organización.

Temas sugeridos:

5.1 Orígenes de la Teoría Situacional: Investigación de Chandler; Burns y Stalker; de Emery y Trist ; de Lawrence y Lorsch.

5.2 Ambiente y Tecnología.

5.3 Organización y Contexto.

PLAN DE TRABAJOS PRÁCTICOS

La propuesta pedagógico-didáctica se sustenta en la activa participación de los estudiantes y en la responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes para la construcción conjunta de aprendizajes comprensivos. Los docentes asumimos la responsabilidad de guiar de manera permanente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y es desde esta afirmación que la mayoría de las actividades se desarrollarán en el aula.

Durante el cuatrimestre los estudiantes desarrollarán las siguientes actividades:

- **Investigación Guiada (investigación en distintas fuentes, lectura, escritura de documento)**
- **Preparación de una ponencia oral**
- **Presentación de temas a través de P Point**
- **Resolución de situaciones reales o simuladas**

- **Construcción de mapas conceptuales.**

RÉGIMEN DE REGULARIDAD Y APROBACIÓN

Régimen de alumno regular:

La regularidad de la materia se obtendrá de la siguiente manera:

- a) 80% de asistencia a las clases teórico-prácticas.
- b) Aprobación del 80% de las actividades pautadas y a desarrollar en las clases teórico-prácticas. (Se incluyen las actividades propuestas en el aula virtual)
- c) Aprobación de (2) exámenes parciales con sus respectivos recuperatorios.
- d) Presentación trabajos escritos de algunas unidades.

Régimen de Aprobación:

Régimen de Aprobación por Examen Final: Los alumnos que hayan regularizado la asignatura, la aprobarán mediante un examen final, oral o escrito a decisión del jurado, cuya calificación mínima cuantitativa es de cuatro (4) puntos.

Régimen de promoción Sin Examen Final: Los alumnos que cumplan los siguientes requisitos aprobarán la asignatura sin examen final:

- a) Asistencia al 80% de las clases teóricas- prácticas.
- b) Aprobación del 80% de las actividades pautadas y a desarrollar en las clases teórico-prácticas. (Se incluyen las actividades propuestas en el aula virtual), con calificación de al menos de (8) ocho puntos.
- c) Obtener una calificación al menos de (8) ocho puntos en todas las evaluaciones establecidas.
- d) Aprobación de una evaluación final de carácter integrador.

Régimen de alumno libre: La aprobación de la materia para los alumnos libres consta de dos instancias a realizarse en el mismo día:

- 1- Aprobación de examen escrito teórico-práctico.
- 2- Aprobación de examen oral.

BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

- BALLINA RÍOS, Francisco Teoría de la Administración. Mc Graw Hill. 2000
 CHIAVENATO, I. Introducción a la Teoría General de la Administración. Ed. Mc. Graw Hills. 1995.
 DÁVILA L. de GUEVARA, Carlos. Teorías Organizacionales y Administración. Mc. Graw Hill. 2001
 ETZIONI Amitai, Organizaciones Modernas. Manuales UTEHA. 1975
 FAYOL, Henry. Administración Industrial y General. El Ateneo. 1980
 KLIKSBERG, B., El Pensamiento Organizativo. Tesis Duodecima edición. 1990
 MARCH, J. SIMON, H., Teoría de la Organización. ARIEL. 1977
 TAYLOR, Frederick, Principios de Administración Científica. El Ateneo. 1980
 SIMON, Herbert, El Comportamiento Administrativo. Aguilar. 1978

COMPLEMENTARIA

- BUNGE Mario. La relación entre la sociología y la filosofía. EDAF ENSAYO. 2000
 CASTELLANO, Nélica. La Administración como ciencia. Educor. 2003
 ETKIN, Jorge. Gestión de la Complejidad en las Organizaciones. Granica. 2011
 GIMENEZ CASTRO, W.I., Introducción a la Teoría Administrativa. De. F.C.E. 1968
 CHALMERS, Alan F. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Siglo XXI. 2000
 HALL, Richard. Organizaciones: Estructura y Procesos. Prentice Hall. 1993
 HERMIDA, J., Ciencia de la Administración. Contabilidad Moderna. 1983
 KOONTZ, H. Y WHILRICH, H., Administración. Mc. Graw Hill. 1998
 LARocca HECTOR - BARCOS SANTIAGO y OTROS. Que es Administración. Macchi 1998
 PEREL Y OTROS, Organización y Control de Empresas. Macchi. Sexta Edición. 1978
 PFIFFNER Y SHERWOOD, Organización Administrativa. Herrero hnos. 1975
 RODRÍGUEZ MANSILLA, D. Gestión Organizacional. Centro de Extensión (UCChile). 1995

Anexo B

Cuestionario a estudiantes

CUESTIONARIO

Estimado estudiante, es importante que respondas este cuestionario, porque tus respuestas nos orientarán para proponerte actividades de estudio acorde a tus necesidades. Gracias!

ESTUDIO

1. ¿En qué escuela finalizaste tus estudios secundarios?
2. ¿Cuántos años empleaste en cursar el secundario?
3. ¿Cuántas materias del primer año de la carrera tienes:

REGULARIZADAS	APROBADAS
Todas	Todas
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

4. ¿Cuántas materias cursas este cuatrimestre?
5. ¿Cuántas horas asistís a clase este cuatrimestre?
6. ¿Con quién estudias?
7. ¿Dónde estudias? (En mi casa; en la casa de un amigo; en la facultad; en una biblioteca; otros)
8. ¿Cuántas horas semanales dedicás al estudio? (fuera de las horas que venís a la facultad)

TICs

9. ¿Tenés computadora propia?
 - a) Si
 - b) No
 - c) No cuento con computadora propia pero tengo acceso a una PC para realizar mis tareas

10. Para que utilizás la computadora
11. ¿Tienes acceso a Internet?
 - a) Tengo acceso ilimitado

- b) Tengo acceso limitado
- c) No tengo acceso

12. ¿Para qué utilizas internet?

13. ¿Cómo te conectas a internet? (Numera en orden de importancia, dando 1 al mas importante)

- a) Smartphone
- b) Computadora
- c) Tablet
- d) Smart tv

14. ¿Tienes cuenta de e-mail? Si tienes cuenta de e-mail ¿ para qué la utilizas?

TRANSPORTE

15. ¿Cuál es el principal medio de transporte que utilizas para trasladarte a la Universidad?

- a) colectivo
- b) bicicleta
- c) auto propio
- d) motocicleta
- e) remis
- f) a pie
- g) otros

16. ¿Cuánto tiempo te lleva trasladarte hasta la Universidad?

- a) Menos de media hora
- b) Entre media hora y una hora
- c) Entre una y dos horas
- d) Mas de dos horas

BECA

17. ¿Tienes Beca? SI NO

18. Si tienes beca ¿Cuál?

TRABAJO

19. ¿Trabajas? SI NO

20. Si trabajas: ¿Cuántas horas trabajas a la semana?

- a) Menos de 20
- b) Entre 20 y 35 horas
- c) Mas de 35 horas

21. Tu trabajo tiene relación con la Carrera que cursas?

- a) Si (especificar)
- b) No

22. ¿Por qué razón trabajas?

- a) Para pagar los estudios
- b) Para ayudar al gasto familiar
- c) Para sostener a mi familia
- d) Para adquirir experiencia
- e) Para obtener independencia económica
- f) Otro (especificar)

FAMILIA

22. ¿Con quién vives?

- a) Con mi familia
- b) Con mi pareja
- c) Con amigos
- d) Con compañeros de estudio
- e) Solo

23. ¿Dónde vives?

- f) Vivienda familiar
- g) Pensión
- h) Residencia Universitaria
- i) Dpto de Estudiante

24. ¿Tiene hijos? SI NO

25. Indica el nivel máximo de escolaridad alcanzado por:

Madre	Padre
Primario	Primario
Secundario	Secundario
Terciario	Terciario
Universitario	Universitario

TIEMPO LIBRE

26. ¿Qué otras actividades realizas además de estudiar? Incluir deportes, hobbies, etc) Nombrar

27. ¿Cuántas horas semanales les dedicás a estas actividades

Anexo C

Protocolo para entrevistas

Entrevistas para Tesis de Maestría en Educación Superior

PROTOCOLO

Objetivo: indagar a los estudiantes sobre Cuáles y cómo son las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas en la asignatura Introducción a la Administración

Entrevistador: Alicia Pacheco

Entrevistados: Estudiantes que cursan la asignatura Introducción a la Administración_año 2015

Guión de la entrevista

Inicio: Saludo. Explicar para qué se realiza la entrevista. Agradecer la disposición a ser entrevistado. Pedir permiso para grabar.

Desarrollo

Temas:

- Elección de la carrera y de la Facultad
- Solicitar que comente como transcurre su día en la facultad.
- Actividades para estudiar
- Cómo reconoce si aprendió
- Comparar estudios secundarios con estudios universitarios
- Opinión sobre la asignatura y la propuesta de enseñanza
- Opinión sobre la metodología de evaluación

Cierre: agradecer por el tiempo y las respuestas. Saludo

Anexo D

Entrevistas desgrabadas

ENTREVISTA 4

D – 19 de octubre de 2015

Duración de la entrevista: . 59:25'

Entrevistador: Alicia Noemí Pacheco

Referencias: I: (investigadora); E: (entrevistada/o)

I: Bueno, vamos a empezar D con... con esto, te agradezco que estés... que hayas venido [risa]. Una de las primeras, eh... cositas que me gustaría que me cuentes es cómo elegiste la carrera.

E: La carrera surgió porque en el secundaria, eh... mi colegio se basa en Comunicación, Arte y Diseño, o sea, nada que ver, aparte, con lo que estoy estudiando pero justo teníamos una... una materia que era muy relacionada con la administración de la empresa, nos hacían, eh... hologra... no hologramas sino cómo transferir paquetes, cómo se manejaba la empresa, el modo de producción, cosas así, me gustó bastante, más allá de que, eh... en el momento de hacer logos que, como era marketing, teníamos mucho marketing, me gustaba pero... por ahí a mí me gustaba que, por ejemplo, a mí me dijeran:- “yo te doy esto, por ejemplo, una letra y una flor y vos tenés que hacerme un logo”, yo me ponía, hacía muchas cosas y por ahí quedaban, por ejemplo, el, justo en el 2013 Glucovil cumple veinte años y eligieron a nuestro colegio para hacer el logo, eh... yo y N fuimos las, eh... precursoras, no sé si se dice así, de que hicimos el logo y... y le retocaron un poco... pocas cosas pero el original sería el nuestro digamos, así que, nosotras nos sentíamos orgullosas con Naoni porque dijimos:- “hicimos algo que... va a quedar para...”, yo me lo acuerdo siempre y me encanta y yo siempre era mucho de dibujar y N, eh... un poco más perfeccionista entonces o lo pintaba bien, era muy... es muy prolija N y... entonces yo dije:- “profe”, le digo, - “profe”, le digo:- “qué puedo estudiar, bueno, su materia me interesa mucho, qué puedo estudiar” y ella me dijo:- “mirá tenés contador, acá en Villa Mercedes, tenés contador o administración de empresa, esas dos” y contador a mí se me hacía muchos números, o sea, se me hacía mucho en la cabeza mucho lío, muchos números y yo en... la secundaria siempre fui pésima para la matemática y dije:- “bueno, voy a empezar y ver, si matemática me va mal, que yo veo que la llevo, y la llevo dos años y me cuesta, bueno, dejaré, me cambiaré a otra cosa” pero empecé, bueno, sí la tuve que recursar matemáticas y después a fin de... el año pasado a fin de año la rendí, el final, y me saqué un cuatro, o sea, me sentí... máximo porque a mí matemáticas siempre, pero siempre me fue mal y... así que empecé por ese lado, yo dije:- “bueno, alguna... hago una tecnicatura y me voy” porque... yo miré, recibirme e irme a Córdoba o Buenos Aires, en Buenos Aires tengo, bueno, mi hermano y él trabaja en una fábrica de Volkswagen y ella... él me dijo:- “bueno, vos recibite y yo te hago entrar”, entonces como que me dio un impulso de decir:- “bueno, me pongo las pilas, eh, me recibo y me voy” y Córdoba, todos mis familiares, o sea, mis papás son de Córdoba, entonces, tengo todos allá, acá no tengo a nadie, entonces dije:- “bueno, me voy allá, busco algún laburo, algo, entonces me pongo a trabajar y después, terminaría los últimos dos años, eh... para ser licenciada pero, por ahí, me suena, viste, como medio que... tecnicatura no... no tiene el mismo peso que la licenciatura, entonces, por ahí, estoy en que, bueno, hago el... tecnicatura o hago licenciatura y, bueno, más que nada me tiré por el tema de esa materia y matemáticas, bueno, ahora estoy cursando Álgebra y... aprobé, promocioné el primer parcial y, bueno, dentro de todo no es que me va tan mal con los números, o sea, siempre mi mentalidad fue de elegir una carrera que mi... mi cabeza trabaje, leer mucho es como que a mí me cuesta porque, eh... el hecho de que mi cabeza solamente tenga que leer y no ejercite nada porque más... más allá de que después yo haga la práctica, o sea, por ejemplo, que estudie abogada y tenga, yo qué sé, hacer un práctico es diferente a la matemática de decir

bueno, cuatro por tanto, eh... lo tengo que dividir, lo tengo que multiplicar, cosas así, entonces, necesitaba que mi cabeza ejercite así que decidí por administración y... hasta ahora sigo en administración, no me he cambiado y... y hablando con un compañero, eh... que también está estudiando administración, está en segundo año, me dice que la hermana se recibió de contador acá también y me dice:- “¿Podés creer que los administradores tienen más números que los contadores?” y yo me quedé diciendo:- “¿En serio?” y me dice:- “Sí –me dice- nosotros tenemos matemáticas I, matemáticas II y álgebra”, me dice:- “ellos tienen matemática I y matemática II”, me dice:- “tienen una partecita de álgebra pero no como la que tenemos nosotros”, dije:- “bueno, ya está, aprobaré, si me va mal matemáticas me cambiaré pero bueno”, así que sigo acá estudiando y, dentro de todo me va bien, por así decirlo...

I: ¿Y la facu esta? ¿Por qué elegiste esta facu?

E: Porque... bueno UNVIME, eh... tenía muchas materias, muchas de ingeniería, muchas de enfermería y física y química ya de por sí, ya no y después apareció Licenciatura en Economía, me iba a cambiar más que nada por el tema de... meterme una hora y media de viaje hasta la facultad, entonces dije:- “es mucho” o, por ahí, cuando tenga que estudiar, tenga un parcial, en media hora estoy en UNVIME, digamos, y hasta acá tengo que salir una hora y media antes o me junto a la mañana, por ejemplo, para, o sea, para rendir el parcial de Derecho, hace poco, nos juntamos siempre a la mañana con N y yo me iba con mi viejo y él sí... él trabaja, entra a las ocho a trabajar y yo me iba siete y media, él se iba a las siete y media de casa, yo me iba, me dejaba en el centro, me tomaba el colectivo, venía muy temprano a la facultad y eso me mataba, el tema del horario, esa hora y media me mata mucho, entonces dije:- “bueno, me voy a cambiar” pero después dije:- “¿Para qué me voy a cambiar? Ya tengo algunas materias adentro”, entonces, muchos me insis... me insistieron, me dijeron, eh... -“si te gusta -me dice- si te gusta administración, si ves que te gusta para qué te vas cambiar” y entonces, como que me dieron un empujón y seguí acá pero uno de los planes era cambiarme a la Licenciatura en Economía y... irme afuera a estudiar no... no, no... fue más que nada por mi papá porque mi hermano más grande, eh... se fue a estudiar abogacía a Córdoba y le hizo perder un año, plata, todo, porque salía mucho de joda y todas esas cosas entonces mi papá me dijo:- “bueno, por culpa de G ustedes dos se van a tener que ponerse a estudiar acá” y bueno, quedó pero tranquilamente charlarlo con mi papá:- “che, papi, bancame un tiempo, de última yo busco un laburo en Córdoba o lo que sea” pero, como dije, eh... no, no, no... bueno, mi hermano también me tiró la idea de irme a Buenos Aires:- “bueno, vos cuidame la nena” porque la nena va a jardín de tarde, me dice:- “vos cuidame la nena a la mañana, la llevás a jardín, vos cuando la llevás a jardín -me dice- te vas a la facultad” porque se puede elegir, en cambio en esta facultad no tiene para elegir mañana, tarde o noche y... me tiró esa idea mi hermano pero dije yo:- “es muy, es muy... es muy lejos, mi papá es muy ma”... o sea, es muy de la nena, soy la nena, la única nena, entonces dije:- “es para preocuparlo a él”, qué se yo, entonces... más que nada para proteger a mi papá y a mi mamá... mi mamá sé que no tenía drama pero mi papá es muy protector, entonces dije:- “bueno, antes”... aparte anda con problemas de salud, qué se yo, problemas del corazón, entonces dije:- “no, prefiero seguir acá y aguantar y disfrutar”, me doy cuenta que, a veces, por ejemplo, esto más, más del lado personal, que por ahí muchos chicos se exigen mucho en la facultad y yo por ahí los veo y por ahí no disfrutan mucho la familia no todos, hay muchos que lo hacen, entonces yo dije... o será que yo soy distinta, que, por ahí, aprovecho más los fines de semana de estar con mi papá, ayudarlo, eh... obviamente, me preocupo por la facultad pero, por ahí veo chicos que no sé... no, no... no disfrutan el día a día con su papá y yo pienso el día de mañana o... dentro de un tiempo, media hora, puede pasar algo y no tenerlo y vos decís no lo... no lo disfruté, entonces por ahí también me... me voy más para el lado de la familia, no es que dejo la facultad:- “bueno, estudio cuando pueda, los disfruto”, no, o sea, hago una equivalencia pero... por ahí veo mucho, me junto con mis compañeros que estudian todo el tiempo y por ahí no disfrutan la familia y yo... o sea, no sé si... no sé cómo pensarán ellos pero, por ahí, yo soy mucho más familiar entonces, prefiero aprovechar, tal vez serán que las pérdidas que, por ahí, de familia tuve entonces, dije:- “bueno, voy a

aprovechar” total, qué se yo, no... no, no es que me voy a recibir a los cuarenta años, obviamente, pero prefiero también de hacer una equivalencia así de estudiar y estar con la familia.

I: ¿Y, te gusta la facu?

E: Sí. Sí, me gusta, me gusta... al principio fue como... es un mundo nuevo, obviamente, es todo como nuevo y... conocer a los compañeros, bueno, Pedro, a Fabiana, eh... Camila también, cuando los conocí que, cursando Introducción al Pensamiento Económico, por ahí nos sentamos, eh... nos sentamos nosotros adelante, siempre nos sentamos adelante con Ni y otra chica más, otra compañera y ellos se sentaban atrás y por ahí hacemos ronda y charlamos y... fueron, dentro de todo el curso, de cuando empezamos, fueron los que más me cayeron bien porque por ahí los otros, no sé si hacían diferencias o por ahí te miraban y... no... no querían sociabilizar, no sé, la verdad que no sé, no... nunca tuve contacto con ellos o, por ahí, eran muy cerrados, muy tímidos entonces, pero la verdad, y después conocer los otros chicos, conocer gente que ya estaba acá dentro y me los cruzaba pero la verdad, sí... es muy linda la facu, la verdad, dentro de todo, me gusta.

I: ¿Y, cómo es un día tuyo acá en la facu?

E: Y... por ejemplo, cuando vengo, generalmente ahora curso de lunes a jueves y de tres a ocho aproximadamente, eh... los miércoles salgo a las seis pero si no, de tres a siete, de tres a ocho y siempre es venir, bueno, salgo de mi casa tipo una y cuarenta, llego acá tipo dos y media y... y esperar a N, porque ella viene en bici que viene en La Estación, viene en bici y después entrar a cursar a las tres y tenemos Derecho y... hay que prestar atención a Derecho y... y bueno, generalmente sacar fotos, bueno, ellos ponen diapositivas entonces, sacamos fotos, copiamos, después, entramos a cursar de vuelta a las cinco o por ahí Álgebra o Sociología, eh... entonces, como que... por ejemplo, en Álgebra, hoy tenemos Álgebra y entramos, viste, y nos... queremos distender porque T siempre llega y ya se instala y, por ahí pasaban cinco minutos y el T ya empezaba con la clase, entonces, eh... es tomarse un descanso, aparte, derecho es bastante pesado, eh... es la segunda vez que la estamos... no, bueno, la primera vez que la estamos recursando y, como que es bastante pesado y... pero, después tenemos un recreo, o sea, es... más que nada, mucho de la facultad, por ahí estamos, con N, en Álgebra, por ejemplo:- “hiciste este ejercicio”, o sea, no nos... no nos vamos más allá de la facultad porque por ahí hay muchos que se ponen a charlar del fin de semana, que esto, que lo otro, obviamente por ahí lo hacemos pero estamos mucho de:- “che, tenemos que hacer tal trabajo práctico o che, o... tenemos que hacer este ejercicio, cuando llegue a casa lo hago”, bueno, ahora N tiene que rendir matemáticas y yo, siempre le estoy:- “N, rendí matemáticas, N estudió para matemática, N estudió las bolillas” y siempre la estoy presionando para que la saque y... y, por ahí la ayudo o por ahí estamos mucho pendiente de... -“bueno, tengo que hacer este trabajo práctico bueno, eh... que... vos hace de la uno hasta la tanto o... tenemos que hacer, buscar tal información, bueno, vos buscala o yo la busco, vos tenés impresora, imprimila”, o sea, más o menos...

I: Y además de las aulas, o sea, de las horas que están en clase ¿Qué otros espacios de la facu aprovechan?

E: Eh... bueno, cuando tuvimos que rendir derecho veníamos temprano, íbamos al comedor a comer, acá, eh... o, por ahí, en el momento del recreo que es adonde está la merienda acá, sabemos ir al buffet a buscar la merienda también, eh... por ahí, la biblioteca, no somos mucho de estar ahí adentro, nos gusta más estudiar en lo que es el buffet de acá arriba o arriba, en el otro piso, eh... donde no haya mucho murmullo, eh... y, por ahí, o buscar libros, el código... bueno, el Código Civil o Borda, por ahí el año pasado era mucho el Borda, eh... y leerlos y estudiar, eh... después, bueno, el centro de estudiantes de acá, por ahí, ir a cargar la tarjeta o ir a buscar, a preguntar algo pero mucho, por ejemplo en los box, cuando tenemos consultas, por ahí, generalmente lo hacemos en el aula o le decimos:- “profe, tenemos esta consulta” o, por ahí, directamente, recurrimos a grandes, por ahí... yo tengo... por ejemplo, mi cuñada es abogada y justo tengo

Derecho entonces, por ahí le digo:- “che, Gabi, necesito una consulta” y ella me llama, viste, pero, eh... por ahí, Matemáticas o, bueno, por ejemplo, en Álgebra, eh... es mucho cariño pero no somos de ir mucho al box, por ahí... bueno, por el... el... el tema del estudio, N, por ahí, entiende cosas que, por ahí, yo no entonces... -“che, Nao, cómo es esto” y me dice:- “esto”, - “Ah, listo, ya está” o, por ahí, cuando ella no entiende algo me dice:- “che, Dani, cómo es esto”, - “esto, esto y así”, -“Ah, listo, ya está”, entonces, como que nos ayudamos mucho en ese sentido, eh... pero, por ahí eso me... me... me da un poco de... de miedo por el hecho de decir, si puede... por ejemplo, N avanza y yo me quedo, eh... quién me va a explicar después, por ejemplo, yo para rendir Matemática, eh... me junté con unos compañeros de... bueno, tengo unos amigos en la UNVIME y ellos también tuvieron matemáticas y... T, apenas nos empezó nos... nos dijo:- “cuando vayan a estudiar matemáticas estudien con alguien del sexo opuesto porque, por ahí, se entienden mejor”, qué se yo, y con N entendía las cosas pero, en el momento de estudiar, bueno, ella... no, no... no rindió el final, no lo quiso rendir, yo dije:- “bueno, qué hago”, me juntaba con unas chicas de Daract, eh... pero le... el hecho de viajar, todo eso, entonces dije:- “bueno, me junto con mis amigos” y me explicaban las cosas y es distinta la cabeza del hombre al de la mujer, ahí me di cuenta totalmente, y pero... esos espacios, el buffet, el comedor, por ahí mucho... a los asientos, cuando está lindo afuera, los asientos de acá adelante usamos mucho, o sea, necesitamos... aire, mucho encierro por ahí que nos sofoca y no, vamos afuera, digo, por ahí está fresco y nos ponemos a... en el hall de entrada, cosa que, por ahí entra, cuando abren la puerta, circule el aire porque... es una cuestión de aire, necesitamos....porque, por ahí, encierro, en Derecho, mucha gente entonces salimos, tal, en Álgebra no es tanta gente pero, un momento de que te... te... la cabeza te bombea y necesitás aire, aire.

I: Tomá el cafecito si no se te va a enfriar... eh... me decís que por ahí venían temprano y aprovechaban el comedor, cuando decís “venían temprano” ¿Venían a la hora del almuerzo o vienen a la mañana?

E: No, bueno... siete y media mi papá me dejaba en el centro, yo llegaba acá tipo ocho y cuarto, ocho y media y estudiábamos, bueno, yo traía el mate y, dentro de todo, desayunábamos acá o, por ahí, compraba bizcochitos en el centro, veníamos y estudiábamos acá hasta, tipo, doce y media que yo le decía a N:- “bueno, vamos”, por ejemplo, teníamos el parcial a la tarde, le digo:- “Vamos N, comemos, terminamos una y media, una... una y cuarto y volvíamos y rendíamos, ponele, a las tres”, entonces, ese tiempito que sobraba nos sentábamos arriba y empezábamos a estudiar despacito dando una, eh... releída, qué se yo, pero, temprano, bastante temprano...

I: ¿Y, esa es una rutina de estudio que tienen siempre?

E: Eh... generalmente para, eh... eh... pasa que ella antes... ella en realidad vive en La Ribera pero tiene la abuela acá en el Estación, que le queda mucho más cerca por el tema de la facultad entonces... yo le decía... ella venirse hasta La Rivera, o sea, más que se tenga que tomar un solo cole, prefiero venir yo de allá para acá y ya quedarme acá, comer acá, entonces... pero si ella estaba en La Rivera, por ahí, o me junto yo en la casa de ella o ella en mi casa pero... optamos... bueno, para Álgebra también, nos supimos juntar acá, a la mañana, para estudiar pero buscamos, más o menos... generalmente, eh... bueno, igual... el primer cuatrimestre también nos juntamos acá, a la mañana para estudiar y... pero lo hacemos por una cuestión de comodidad de ella y... yo, ya venir y quedarme acá y... comer acá... pero sí, generalmente a la mañana.

I: ¿Y, en general cómo es tu... qué te gusta hacer para estudiar?

E: Eh... eh... primero lo de los apuntes en clase, eh... por ahí, ellos nos ayudan, nos tiran una pista de decir:- “bueno, esto es pregunta de parcial” entonces, analizar bien lo que nos dijeron:- “anotá, pregunta de parcial” y ese texto analizarlo bien, eh... por ejemplo, concepción del embarazo o cuándo surge el embarazo, cosas así y analizarlo bien y con N, el Código Civil al lado porque como cambió ahora todo entonces, es

nuevo para nosotros, eh... y analizarlo... analizarlo y N, que yo por ahí hay algunas palabras, porque son muy conceptuales, muy de abogado, muy de... no sé cómo se dice, esas palabras que son muy... específicas...

I: Sí, muy propias de una disciplina....

E: Sí y... entonces, por ahí, nos quedamos con N- “che ¿Qué significa esto?”, entonces agarramos el celular o la netbook y googlear y... y ver, empezar así... N, por ahí lee y yo:- “bueno, lee en vos alta” y ella empieza a leer en voz alta y, por ahí, yo voy haciendo un esquema, por ejemplo, de una sola palabra nacieron como tres... tres ejemplos y así, eh... hacer muchos esquemas, eh... una pequeña definición de cada palabra que anotamos y después sí, dar toda una releída general, por así decirlo para... unir, por ahí, hay conceptos que dejamos de lado pero al momento de estudiarlo, por ahí, lo tenemos en cuenta, decimos:- “mmm... esto no nos van a tomar pero bueno, por las dudas lo vamos a estudiar”, o sea, terminamos estudiando todo al fin y al cabo pero... pero sí, hacer muchos esquemas porque derecho tiene mucho de eso de... una palabra y te salen tres ejemplo, de esos tres ejemplos te salen uno, te salen dos, después el otro, te salen tres y así, hacer muchos esquemas con derecho

I: ¿Y con las otras materias?

E: Álgebra es muy... es teórico y práctica, eh... la práctica, bueno, nosotros tenemos todos los miércoles parcialito, le decimos, y entonces generalmente cuando vamos al parcial hay parcialitos y preguntas que ya nos tomaron en el parcialito, eh... más que nada es el tema de practicar, de decir:- “bueno, cómo se resuelve este método, cómo se resuelve este método” y por ahí, nosotras, por ahí, bueno yo... ella la está recursando Álgebra pero yo el año pasado no la cursé y, por ahí, para mí, el momento de una materia nueva es una incógnita de decir:- “¿Qué te van a tomar en el primer parcial?”, de decir:- “¿Qué pregunta te pueden hacer”, yo tenía un miedo porque yo decía:- “mirá si me toman esto, que me digan resolvé esto y no me digan por qué método y yo qué hago, qué... qué método resuelvo”, entonces yo le decía:- “¿N, no te acordás?” –“No, no me acuerdo”, yo siempre le digo a todo el mundo:- “copien el parcial, cuando vayan a un parcial cópienlo”, o sea, Matemática, Álgebra porque siempre es muy práctico y... yo decía:- “¿No te acordás, N?” –“No, qué se yo, no me acuerdo pero... vos estudiaste así y así”: me decía y... bueno, llegar, el momento del parcial y decir:- “es una incógnita”, me lo daban y... tenía de los dos lados, práctica y teórica y, bueno, yo decía:- “bueno... mmm... veo”, empezaba por la práctica y N me había dicho ese día, del parcial, me dice:- “No, yo empecé por la teoría y después fui por la práctica” y claro, haces la práctica, la cabeza no te da más, vas a la teoría y pensás a duras penas, de decir:- “qué... qué marco”, encima verdadero y falso y falso, justificar y... Ni me había dicho:- “no, yo empecé” y... empecé y yo decía:- “no, ya está, voy al recuperatorio” y me decía:- “no, no” y ella había anotado todos los... todos los resultados, siempre hacemos lo mismo:- “bueno, anótate qué resultado es”, entonces después lo corregimos entre las dos y salimos del parcial:- “¿Qué pusiste en tal?”, encima Matemática del año pasado eran varios ejemplos:- “menos veinticinco” –“no, yo era menos cinco” bueno está... ya está, no hablemos más porque si no... seguir (...) y justo en el parcial de álgebra yo le digo, por ejemplo:- “menos dos sesenta y menos veinticinco” –“¡Ay, sí!”, se había re emocionado, saltaba de la alegría:- “bueno, para que faltan los demás ejercicios”: le decía yo y... pero, es muy práctica teórica entonces... la teoría era leerlo y de decir:- “bueno, anotémoslo, aprendámonos estos conceptos, eh... o qué método tal o... el signo” , por ejemplo, es mucho de, por ejemplo, A menos B es menor que tal, por ejemplo, y la práctica era agarrar la práctica y empezar a decir, aprendiendo los conceptos que nos dan en la práctica, decir bueno:- “en una de esas, en el parcial te pueden poner algo así o diferente” y, la práctica era agarrar los ejercicios, más allá de que ya lo hubiéramos resuelto, y volver a resolver pero... nos juntamos a estudiar una sola mañana para Álgebra, eh... rendíamos un miércoles, nos juntamos ese mismo miércoles, más allá de que la noche anterior había... yo había leído la teoría, para tener una idea y ya, el miércoles pensaba más practicar eso, o sea, se basó más en leer la teoría pero... no es... no es tan complicado, para mí es más co... me es más complicado Derecho, que es más lectura

que práctica, por ahí, la práctica, bueno, es, agarras una calculadora, una lapicera y empezá a resolver, o sea, no hay... y aprenderte los métodos como son, pero Derecho es mucha más teoría, más saber, más concepto, te... te... te olvidaste de decir, si estudiaste de memoria, te olvidaste una palabrita... fuiste, por ahí, me costaba... bueno, en la secundaria me costaba mucho porque yo estudiaba mucho de memoria y ya cuando llegué a la facultad y me di cuenta que... yo le decía, yo por ahí las cargo a las chicas:- “Vamos a la secundaria y la secundaria la terminamos en un año” porque, por ahí, ahora nos damos cuenta, los profesores cuando nos dan libros que tenemos que leer:- “este entra seguro” y nos damos cuenta y entró seguro en el parcial, en cambio, en el secundario era como diciendo, bueno, estudiabas todo porque no sabía que entraba ahora, como que, en la facultad, o será que sos más grande o tenés más conciencia de lo que te dan o no sé, es muy distinto porque, por ahí, nos dan álgebra y empezamos a leer y:- “bueno, esto no, seguro que no lo toman y esto sí, esto es importante, esto para mí es importante” y lo tomaban, entonces, eh... cambió el instinto ahora, ahora nos damos cuenta qué nos toman, obviamente, que, por ahí, hay cosas que nos toman y dijimos:- “no, no pensamos que nos iban a tomar”.

I: Cuando... toma tranquila el café, después seguimos... cuando vos decís que... que estudias álgebra de una manera y las materias como derecho de otra manera, a mí me parece, como que las materias teóricas de otra manera ¿De qué manera estudias las materias teóricas?

E: Bueno, por ejemplo, cómo te había dicho, por ejemplo en Derecho es muchos esquemas, es mucho conceptual, mucho... en cambio, más allá de que Álgebra también tenga conceptos, por ejemplo, una matriz es tal y tal, eh... pero son conceptos de dos palabras, dos, tres palabras, en cambio, Derecho es mucho más extenso y, por ahí, nacen características de derecho y de las características nacen ejemplos o también, eh... de... esas mismas características tienen otras características entonces, es mucho, mucho esquema, mucho concepto...

I: ¿Y, esos esquemas los hacen a partir de leer qué co... qué leen?

E: Eh... la lectura, nos dan... tenemos... son cinco unidades, para cada parcial son cinco unidades y... y agarramos, como tenemos diapositivas, eh... tenemos, bueno, usamos el Código y las diapositivas que nos dan ellos, eh... ellos ya, más o menos, nos dan como un esquema pero, por ahí, nos dan esquemas que están separados entonces nosotros empezamos, por ejemplo, ponemos el título mayor, por así decirlo, y empezamos con una flecha a... desmenuzarlo, digamos.

I: ¿Y, toman apuntes en clase...?

E: Sí, sí, sí...

I: En general, de todas las materias te pregunto...

E: Sí, sí, sí, no, sí, sí. Eh... por ahí, bueno, en Álgebra, para mí sigue siendo muy práctica, muy... los mismos, los mismo conceptos que te puede dar el profesor los tenés en la teoría, (nombra al profesor) me pasa mucho con eso, que nos dice... pasa que también (nombra al profesor) es como que ya, de tantos años, se sabe todo de memoria y, por ahí (...) nos dice:- “esto, esto y esto” o (nombra a la profesora), tenemos en la práctica Karina, que ella nos explica lo mismo y vas a la teoría y es lo mismo... te dijo ella lo mismo, en cambio, Derecho, por ahí, te dan un concepto y la profesora te dice:- “es como decirte”, más allá del ejemplo ¿No? Pero es como que ella te lo explica con tus palabras, entonces lo anotás y, por ahí, vos lo comparás con lo conceptual y... que tiene diferencia, es distinto que te explique una profesora con sus palabras al concepto textual, digamos, entonces sí lo anotamos mucho pero, por ahí, en los parciales, a mí me pasó el año pasado que... que yo le dije:- “profe –le digo-, pero usted lo explicó de tal manera” y me decía:- “no, no, no” y le digo:- “profe –le digo-, lo tengo anotado” y me dice:- “a ver, muéstrame” y se lo mostré y le digo:- “no voy a anotar”, encima era de la segunda, por ejemplo, la segunda unidad y... no lo voy a anotar

en ese momento y lo mostré y le digo:- “profe, mire”, -“ah, bueno, tiene razón” y me lo corrigió, o sea, no me lo quería validar entonces, como que, más allá de que ellos te expliquen con tus palabras, es como que también estudiamos mucho el concepto porque, más allá, de que los profesores, por ahí, te dicen:- “a mí me gusta que ustedes entiendan, que me expliquen lo que ustedes entendieron” pero en Derecho es mucho concepto, es mucho más... es distinto, por ejemplo, a su materia que, por ahí, le podemos decir:- “bueno, Mayo hizo para la Administración tal y tal cosa”, o sea, entender con nuestras palabras más allá del concepto textual de... de los libros, eh... es distinto explicarlo con sus palabras, por ahí, también depende del profesor y no... yo me fijo más también en eso porque el profesor, si vos se lo explicaste y el profesos te ve con buena cara como diciendo:- “bueno, lo entendiste”, más allá de que sea conceptual como, por ahí, algunos quisieran, entonces te... te la deja pasar porque vos decís:- “bueno, la chica estudió, entendió” pero por ahí a Derecho se lo explicas con tus palabras y te dicen:- “bueno, pero ponémeo conceptualmente”, entonces, eh... estudiás o para concepto y, si estudias para concepto, hay algunos profesores que te dicen:- “no, pero yo quería que me lo explicaras con tus palabras” entonces, eh... me pasó eso, por ejemplo, en Introducción a la Administración que yo lo había explicado con mis... eh... lo había es... eh... hecho conceptual y no me lo validaron, después fui al recuperatorio, lo expliqué con mis palabras y me lo tomaron, entonces después llegas a Derecho, lo haces en... con tus palabras y era conceptual entonces, como que decís:- “bueno ¿Para qué estudio?” porque si estudio para uno... no da tampoco poner:- “esto es lo que entiendo yo y esto es lo conceptual”... tampoco da...

I: Y, en el ejemplo anterior dijiste:- “para Introducción a la Administración” pero debe haber sido otra asignatura o ¿Introducción a la Administración?

E: Sí... por ejemplo, la materia de usted que cuando dimos, por ejemplo, el Power que, eh... teníamos que explicar entonces, con (nombra a la compañera) nos había costado porque nosotros... bueno, yo no sabía si seguía, yo dije:- “bueno, la ayudo (nombra a la compañera), más allá de que si yo la siga o no, eh... siempre soy de... porque (nombra a la compañera), bueno, por ahí, no quiere seguir más:- “si vos no vas más yo no quiero seguir más”, entonces:- “no, Naoni, yo te ayudo” y la ayudaba con el Power, qué se yo, y... para estudiar, los momentos de estudiar, eh... me decía:- “ay, me da nervios”, -“bueno (nombra a la compañera), tranquilízate, pensá, relájate, estudiá, esto es así, así y así” y me dice:- “bueno, explicámelo con tus palabras”, me decía, bueno, no, eh... -“yo pienso que esto es así y así”, me dice:- “¡Ah! Tenés razón porque mirá, acá te dice que esto... que de Mayo, que esto”, bueno, por ejemplo Warner, y digo:- “sí Nao, es así” y me dice:- “ah, bueno, está bien, entonces para Warner es tal y tal cosa”, lo decíamos, o sea, no lo decíamos conceptual, con nuestras palabras, bueno sí, por ejemplo, para el tema de... del experimento de Fayol... no ¿Era Fayol?

I: ¿De Mayo?

E: No, Taylor... no... Taylor, el experimento de Taylor ¿O no?

I: A ver, cuál es...

E: el de Hawthorne...

I: Ah, el de Mayo

E: Mayo... y... Nao, bueno, estudió ella eso y... y me decía... lo habíamos, también lo habíamos googleado porque, por ahí, no entendíamos del libro y en el Google, decían dos cosas diferentes, nosotros decíamos:- “¿Qué estudiamos?”, decíamos y... bueno, no, vamos a Chiavenato que, bueno, [risa] Chiavenato tiene que decir la verdad y... veíamos y comparábamos con Google y eran... por ahí, eran distintas palabras las de Google y eran... un poco más, se entendían un poco porque eran mucho... por ahí, era... de gente que lo habían explicado ellos con sus palabras, entonces decía:- “bueno, tampoco lo tomés tan textual de ahí

porque si no queda como que, lo sacaste”, o sea, te ponen dos, tres palabritas, lo buscás en Google y te figura... no... no... entonces... era entender y ella con sus palabras explicaba y le decía:- “no”, por ahí ella me lo explicaba, le decía:- “no, cambiá esa palabra porque no queda bien”, -“bueno, está bien” y la cambiaba, entonces, era distinto, ahí cambiaba las cosas.

I: ¿Y vos, cómo te das cuenta cuándo has aprendido? Cuándo decís vos, por ejemplo, estudias para un examen y decís:- “bueno, esto ya lo aprendí, ya lo sé”.

E: Eh... cuando no me cuesta, cuando, por ejemplo, leo la primera parte o, por ejemplo, el tema y lo sé, ahí nomás... me... me viene a la cabeza el conocimiento y lo puedo decir sin leerlo, es, por ahí, en ese momento o, por ahí, me dicen... por ejemplo, en Álgebra, por ahí, me preguntan:- “Matrices... o me dicen esta Matriz de Gauss-Jordan, qué diferencia con Gauss” y... directamente no necesito ir a los libros, la práctica, entonces de decir, bueno, por ejemplo:- “de Gauss, es la triangular superior cero y en Gauss-Jordan, es triangular, eh... superior, inferior cero”, entonces, como que, cosas que ya te quedan en la cabeza y vos decir:- “bueno, ya está”, más allá de que, por ahí, bueno, el tiempo pase y, obviamente, hay cosas, conceptos que, ya después te dejan de importar pero en el momento de leerlo o, por ahí, me dan una matriz y te puedo decir:- “ sí, esto es Gauss o esto es Gauss-Jordan”, o sea, ya cuando tengo el conocimiento, que no me hace falta ir a la teoría, eh... yo siento ahí que, eh... aprendí.

I: Eh... , y hoy, eh... hace un ratito vos me decías que... que no te gustaba estudiar de memoria o... que en secundario estudiaban de memoria ¿Cuál sería la diferencia entre estudiar de una manera y estudiar de memoria?

E: Eh... bueno, en el secundaria, yo caminaba mucho era cuestión de caminar y leer, entonces, caminar y leer y repetir y ya te quedaba de memoria y era una cosa de leer la primera palabra y, también, como te dije, te olvidaste una palabra y fuiste, entonces era caminar, eh... agarrar el patio, yo, yo vivo en una esquina, entonces caminaba de punta a punta el patio e iba leyendo, iba leyendo y así estudiaba el primero, estudiaba el segundo, el primero, el segundo, después el tercero, primero, segundo y tercero y así, iba siempre leyendo y ahora, en la facultad, me cambió bastante porque era cuestión de sentarme, eh... una sola vuelta, para primer año, eh... intenté estudiar para Historia, caminaba en el comedor y... y como que yo dije:- “no... no, me parece que no da estudiarlo de memoria” porque son cosas que el día de mañana, eh... por ahí te topás con una materia que te preguntan:- “¿En Historia Económica Argentina qué aprendieron?” y... si estudiaste de memoria, después te olvidaste y, ahora me cambió mucho porque... el hecho de estudiar y tener que leer libros, eh... por ahí, en el momento de resumir me pasa mucho que, al resumir, eh... lo que voy escribiendo ya se me va quedando entonces, leo con mis palabras, lo que entendí y... y es muy distinto, antes, yo me doy cuenta, antes decía:- “qué bárbaro, el cambio que tengo de sentarme a estudiar, poner los libros y empezar a leer”, eh... por ahí, me levanto a prepararme un café, mate, entonces en ese transcurso que voy, voy pensando lo que empecé, eh... todo lo que estaba escribiendo o leyendo, eh... o, por ahí, leer en voz alta, siempre y cuando no haya bullicio en mi casa, no haya mucho movimiento porque ya, eso ya me desequilibra, mal, eh... es como que necesito estar tranquila por eso, eh... cuando venimos a la facultad es mucho mejor porque somos nosotras dos solas o, por ahí, antes de que llegue ella estoy leyendo, entonces es muy... es como muy... necesitás paz para estudiar, más allá de que, hay momentos que hay bullicio, de que las perras tomean, todo eso pero... el estudiar... tranqui... me hace mucho... el cambio ese que noté y yo dije:- “wow... ¿Cómo no estudiaba así para la secundaria?”, decía yo, pero, por ahí, yo pienso que es el tema de la edad, de decir:- “no es lo mismo tener quince años y que tus papás”, más allá, de que ellos no me obligaban pero, por ahí, cuando traía malas notas:- “¡Tenés que estudiar más!” O, por ahí me citaban... por ejemplo, tenía la profesora de matemática que, como siempre me iba mal, eh... la citaba a mi mamá, más allá de que nunca me llevé a Diciembre, ni nada de eso, ni previa, ni nada de eso, nunca me llevé materias pero, es como que la profesora tenía que llamar para que me... le

dijera a mi mamá cómo me iba entonces, mi mamá venía:- “me dijo Rebeca que va tal, tal, así que pone... ponete a estudiar” y... para la secundaria no era de sentarme a estudiar, era caminar y leer porque para mí, yo, por ahí pienso que el tema de la edad, eh... es distinto decir, por ahí tus amigas que te vengan a buscar, vamos a caminar, vamos a andar en bici, eh... a que ahora te vengan a buscar:- “no, discúlpame, tengo parcial”, ahora... ahora cambió todo, ahora es distinto...

I: D, y cuántas horas... ¿Vos estudiás todos los días... algunos días?

E: A la mañana... generalmente a la mañana porque, bueno, tengo... en mi casa somos cuatro, tengo mis papás, que se van a la mañana a trabajar y, bueno, mi hermano ahora empezó a trabajar el de... el del medio, entonces a la mañana estoy sola, más allá de que tengo dos perros y un conejo, así que estoy prácticamente sola y... entonces, a la mañana me siento, eh... temprano, tipo nueve y media, diez o, por ahí antes, por ahí, mi hermano se levanta seis y media, pone el despertador y yo, al mínimo ruido me despierto entonces, yo me quedo despierta y dormirme y después despertarme me... me levanto con el triple de sueño entonces... es eh... estar, eh... temprano, sentada sola, estu... leyendo o, por ahí, haciendo trabajos prácticos y... por ahí, cuando voy en el trayecto del colectivo, eh... por ahí, estoy muy aburrida o... voy sentada, encima es largo el viaje, entonces, bueno, empiezo a leer... la otra vuelta, me sorprendió porque me había puesto a leer para Derecho y justo cursábamos Derecho y el parcial lo tenemos recién el cinco de Noviembre y me había puesto a leer las unidades y justo la profesora preguntó unas cosas y las respondí yo porque nadie respondía y las respondí yo y (nombra a la compañera) me miraba y me decía:- “¡Qué grande que sos!” [Risitas] -“No -le digo- recién venía estudiando en el colectivo”: le digo. Eh... pero es estar temprano, ya cuando curso de tres a siete o de tres a ocho, entonces llego, eh... si justo está la comida como y si no, eh... es... dejar la mochila, saludar a mis perras que... a mí los perros... si usted tiene perros sea da cuenta el amor que dan los perros entonces... hasta tranquilizarlas:- “bueno, ya llegué” porque... son... son mis nenas y... después, bueno, o la comida o si tenés que salir a comprar algo, el pan, ya sea para comer o algo de eso, eh... y después, ya después, es como que... entró la comida y ya te relajás entonces decís:- “no”, pero, por ahí, si tengo que hacer un ejercicio de Álgebra, sí, después de comer me pongo, algún trabajo práctico que es para el día siguiente o para el jueves, ponelo, eh... sí, lo empiezo a hacer pero ya, generalmente, uso mucho la mañana ya, para estudiar... sí, mi cuñada, bueno, ella estudió abogada, me decía... yo, el año pasado estudiaba a la madrugada, me quedaba a la madrugada a estudiar y ella me dijo, me dice:- “mirá, lo mejor que podés hacer –me dice-, que yo aprendí en los años de facultad –me dice-, yo también hacía lo mismo que vos –me dice- me quedaba toda la madrugada estudiando y a la tarde cursaba, me acostaba a dormir y después me levantaba destruida –me dice-, vos lo que tenés que hacer es comer, si tenés que hacer algo, mínimas cosas, hacelo –me dice- pero después, a la noche, tomate un té de Tilo y andate a dormir, el té de Tilo te relaja muchísimo –me dice-, vos te levantás temprano a estudiar y es distinto la cabeza cómo te funciona –me dice-, obviamente, desayunate bien, con un buen desayuno –me dice-, la cabeza te funciona el doble que de la noche” y... bueno, para rendir, me acuerdo el año pasado para matemáticas pasé una noche de largo, fue una semana que había pasado casi todas las noches de largo, estudiando y, dentro de todo, aprobé, o sea, no es... no es que no me dio efecto pero... me di cuenta que es distinto estudiar de noche a mañana, por ahí, por la noche, uno cuando está todo en silencio, por ahí, te relaja mucho ya, en cambio, en la mañana el sol, eh... bueno, por ahí, los pájaros, tengo muchos pájaros, eh... entonces... es distinto, ahí cambia, cambia bastante.

I: Eh... algunas preguntas sobre la asignatura nuestra, eh... ¿Qué actividades te gustaron más?

E: El tema de los libros, el agarrar y tener que leer, eso me gustó bastante ya, bueno, también el tema, los trabajos prácticos, eh... más allá de que habíamos hecho trabajos prácticos nosotras, en otras materias pero... por ejemplo, decir con Fabiana o Pedro:- “Pedro ¿Vos qué pusiste en esto?” o... o ayudarnos mucho, también las partes donde decir, cuando ustedes decían:- “bueno, vamos a hacer la parte oral”, de decir:-

“bueno ¿Qué entendiste vos? o ¿Qué pusiste vos en tal pregunta?” Entonces, vos decir:- “mmm... bueno, yo no lo puse así o lo puse así pero con menos palabras o con lo que yo entendía” pero, por ejemplo, el tema del libro, sí, me gustó bastante porque, más allá de que Derecho nos habían dicho, nos daban el libro de Borda, y era uno solo pero Chiavenato, es importante el libro y me acuerdo de que una vuelta me fui a Córdoba y lo había llevado al libro y me puse a leer y había un montón de cosas que, por ejemplo, el tema de las marcas, qué marca es mejor, o sea, qué marca está en el top diez y cosas así, y... y empezar a leer, por ejemplo el... justo había dado usted... la unidad cuatro, que era la estructuralista, que me... y... y eran, eran una, dos, tres hojas nada más en Chiavenato, o sea, no era mucho, yo decía:- “¡Ah! Con razón no lo... no lo... no lo ampliamos mucho porque no es mucho para ampliar” pero después pasar a la siguiente parte, que no me acuerdo cuál es la que sigue, creo que es la de sistema, eh... es como que también está relacionada, es como que iba todo en cadena y... me gustó, la verdad que me gustó mucho, el tema de usar libros y leer, porque no estábamos acostumbrados más allá de que en Historia Económica Argentina nos habían dado libro pero eran libros que... estaban como salteados, o sea, daban una parte, es como que unificaban varias partes y... bueno, los de Power, eh... ya lo habíamos usado también pero... es... es distinto, al interactuar con nuestros compañeros eso... eso es mejor, eso, para mí, ayuda mucho porque, por ahí, por ejemplo, la chica que estaba estudiando agronomía que, cuando llegó... que se quiso, eh... o sea, introducir, estaba bueno porque Charli, eh... Santiago, eh... eh...dijo:- “che, lo puedo hacer con vos”, o sea, está bueno eso de... más allá de que, por ejemplo, Andrés, yo me acuerdo así de los nombres, bueno ahora no los veo mucho pero, Andrés, eh... y hay otros tres chicos, tres, cuatro chicos siempre estaban juntos y... mucho, mucho, más allá que en Álgebra ahora los tengo, creo, y son como muy callados esos chicos, más allá de que, bueno, Michael, Pedro, todos esos son mucho más abiertos... bueno, Santiago, eh... entonces como que está bueno porque el día de mañana eso ayuda mucho a decir, bueno tuvimos una clase entonces es diferente porque por ahí opino algo, cuando Santiago opinaba que Nicolás le decía:- “eso lo puse yo” entonces, por ahí nos reíamos todos entonces, cambia porque hace mucho la... la didáctica entre nosotros también el interactuar en... entonces, el día de mañana cruzártelo, por ahí... los principios de clase, los primeros días de clase nos cruzábamos y ni hola ya después de eso es cruzarte y saludarte, por ejemplo, con Michael mucho no... no... no teníamos más... no teníamos mucha relación entonces, eh... después de eso, de decir, aparte llegamos nosotros y siempre y nos juntamos siempre o en los asientos de abajo entonces estamos, saludamos a todo el grupo, entonces... el hecho de saludar ya de sociabilizar dentro de todo, eh... estaba bueno porque, eh... es como que te... te interactúa entre ellos, o sea, tenés contacto, por ahí tenés que preguntarle algo, vas, le preguntas sin temor de decir:- “¡Uh! No me hablo con él entonces, qué hago” entonces, ya directamente, más allá de la caradurez que muchos tienen entonces vas y preguntas y... pero el tema de los libros, bueno, interactuar con... entre nosotros, el de... el de explayarnos, por ahí en Derecho también saben hacer de decir:- “bueno ¿Estudieron? Bueno ¿Qué entendieron?” y nadie habla, son muy callados entonces... al llegar, a que una profesora, también éramos muy pocos nosotros pero que una profesora te diga:- “bueno ¿Qué entendieron?” y no te queda otra que hablar, o sea, porque es una ronda y van todos uno por uno... entonces, no te quedaba más otra que hablar y entonces... te ayuda mucho también el conocimiento de otro, otro por ahí estudió de distinta manera y... y otro estudio de distinta manera entonces, vos decís:- “Ah, están buenas las, las maneras de estudiar que tienen” entonces, también aprendes bastante de eso.

I: Eh... , me decís que lo de leer libro y que... ¿Qué le ves de positivo a lo... a la lectura de los libros?

E: El... eh... yo, por ahí, veo mucho el... yo ¿No?- el tema del conocimiento porque es distinto... por ahí, bueno, yo ahora empecé a usar lentes, qué se yo, para descanso entonces, la computadora es como que te mata, o sea, el tema... yo mucho de la computadora no, o sea, más allá de que la use y todo eso, no soy muy amiga de decir:- “bueno, busco un libro en internet y lo leo”, no, en cambio, es distinto el libro, tenías las páginas, leerlo, eh... decir... bueno, eh... ponerle una fichita de decir:- “bueno, acá hay que leer o sigo leyendo”, eh... es distinto porque, por ahí en Google, eh... bueno en internet, eh... hay muchos, eh... es como

que mezclan mucho las palabras, como que no... no queda muy claro, en cambio, en un libro es como que es, eh... original entonces, vos decís, más allá de que pueda tener o no errores o que lo hayan explicado mal, eh... muy pocas veces pasa eso, yo creo que mucho... muy pocas veces, entonces, es como que es original entonces, como que el conocimiento es distinto al de internet porque, por ejemplo, vamos a buscar el experimento de Fayol, claramente, eh... de Taylor, no, Fayol, el de...

I: Mayo

E: Mayo... me confundo... Mayo y entonces, te salía una cosa en internet y en el libro era otra entonces vos que... qué vas hacer, entonces con cuál te quedas y, con el libro porque con internet eran mucho... eran distintos tipos de experimento y... y ninguno eran igual a otro, en cambio, en el libro... entonces, vos decís:- “bueno, si la profesora nos sugirió este libro es porque tiene que ser como este libro” entonces... también, yo veo mucho eso, por ahí, nos dicen los profesores:- “estudien tal libro” y, por ahí, lo buscas en internet y también, de vuelta, vas al libro y no es lo mismo entonces, me da más seguridad un libro que internet, claramente.

I: Además de darte seguridad, qué encontrás que te aporta el libro para... para aprender, más allá de los contenidos.

E: Eh... por ahí, bueno... más allá, bueno, del contenido, eh... por ahí tienen conceptos, por ejemplo, en Chiavenato tenían tipos de concepto, o sea, resúmenes, eh... por ahí, bueno, también la historia de cómo nació, como surgió, bueno, que eso también, entraría en parte del contenido...

I: ¿Y, fotocopias y libro te da lo mismo o...?

E: Y... depende, por ahí, por ejemplo, fotocopia es todo blanco y negro entonces, como que, por ahí, no te resalta, por ahí, no te llama mucho la atención, es leer y, por ahí, es como es... tan retro, por así decirlo, entonces como que lo notás como apagado, en cambio, en el libro como que tiene colores, como que te llama más la atención, no te aburre tan rápido, o sea, más allá de que tengas que leer, eh... por ahí yo, por ahí noto esa diferencia, o sea, en blanco y negro, está bien, tenés que leer, leer, leer en los dos libros pero, por ahí, en el de color es distinto porque pasó la página, el color entonces, es como que en... que te en... con colores visualizas diferente, yo calculo que mucho también eso influye.

I: Mhm... y de las actividades que... volviendo a las actividades que, que propusimos ¿Cuáles fueron las que menos te gustaron?

E: Mmm... no, la verdad que no, no hubo algo que diga:- “bueno, no, esto no... no lo haría porque no, no”... no, la verdad que... por ahí, el único que, por ahí, (...) yo decía:- “bueno, me tengo que levantar temprano los viernes, tengo que venir a cursar a la mañana” y yo tengo una hora y media de viaje entonces, era, por ahí era, viste... ahí, eso, eso es lo único, viste, levantarme temprano era lo único que me molestaba pero... en la clase no... no me pareció, o sea, no, no hubo una que diga:- “¡Qué aburrimiento! Me quiero ir”, no, en ningún momento, la verdad que no... no pasé... gracias a dios no pasé por eso porque, por ahí, en Derecho lo veo que estás así, te están explicando y te querés ir porque es muy pesada la clase y... y más allá que también los profesores, es distinto, eh... tenemos profesores, son como cinco, seis profesores y cada uno la da diferente a la clase y hay algunos que te hablan así, todo pausado y vos, te empieza a agarrar un sueño, en cambio, usted es diferente porque, eh... más allá de que por ahí interactuábamos, decíamos con las chicas, eh... - “¿Entendiste esto?”, viste, -“bueno, sí, andá a preguntarle a la profe”, íbamos a la profe, le preguntábamos a usted o a Soledad entonces, como que cambiada, eh... es diferente, siempre vie... vienen con buena onda entonces, cambia, es muy distinto, o sea, no... no... no pasé por...

I: No hubo una actividad que te desagradara...

E: No... no... no, no, ninguna.

I: Eh... ¿Y, el tema del trabajo grupal?

E: Me gustó. Sí, sí, me gustó bastante. Sí, sí.

I: A vos te gusta, en general, trabajar en...

E: Sí... sí, depende también el tipo de persona, Nao, eh... más allá de que los chicos ya los conocía y todo eso, eh... no tenía contacto con algunos, por ejemplo, con Michael o con los demás chicos, eh... entonces, es como que era, estar distanciado pero ya el tema del trabajo grupal, de decir, bueno:- “che, Mica prestame o... ¿Hiciste tal cosa? Prestame el libro” entonces, como que cambia bastante eso, por ahí, si me tengo que unificar a otro grupo y... y no conozco a nadie, por ahí, bueno, sí, vas buscando a las personas que ves que le pone buena onda al grupo porque es distinto a estar en un grupo que están todos apagados o cada uno quiere hacer las cosas por su lugar, eh... también es buscar esas personas que se quieren integrar, es distinto.

I: Eh... y vos, para estudiar ¿Siempre estudias con alguien?

E: Eh... depende, depende, por ahí con (nombra a la compañera) ella... por ahí, si ella le cuesta, por ahí, si necesita el apoyo de... alguien... el apoyo moral entonces, por ahí, siempre buscamos juntarnos pero, por ahí, cuando yo estoy a la mañana sola o tengo que estudiar, eh... sí, estudio sola pero... por eso es como que, por ahí, me asusta más que nada por (nombra a la compañera) i que por ahí dice:- “bueno, D, juntémonos”, yo le había dicho, bueno, le había tirado, porque yo dije:- “nos juntemos a la mañana”. -“no, que la mañana...”, bueno, qué se yo, y por ahí un día, cuando se estaba aproximando el parcial:- “che, D ¿Sigue en pie la propuesta de juntarnos a la mañana?”, yo:- “sí, (nombra a la compañera) , sí”, le decía yo porque, aparte, es distinto estudiar solo a estudiar junto pero sé que en un momento de... de la carrera voy a tener que estudiar sola o, por ahí me junte o por ahí no, con alguien entonces, es como que, también acostumbrarte a lo que puede llegar a pasar en el futuro porque, como te dije, por ahí (nombra a la compañera) puede avanzar o yo puedo avanzar y (nombra a la compañera) retroceder entonces, siempre están esas expectativas entonces, más allá de que en el cuso puede, por ahí, conocer otra persona pero también hay que disponer de los horarios de la otra persona y... cambia pero, por ahí, generalmente sí, acostumbro o a estudiar sola o a estudiar en conjunto.

I: Vos recién me decías que es distinto estudiar sola que estudiar con otro...

E: Sí.

I: ¿Qué le ves de...?

E: Eh... el tema del conocimiento, por ahí, yo aprendo algo y estoy, no media hora, pero, por ahí estoy diciendo:- “bueno, qué puede ser esto o qué... cómo entiendo esto o no entiendo esto, qué ejemplo” o trato de buscar un ejemplo, eh... cotidiano para decir:- “ah, es esto” pero, por ahí en con... en conjunto yo leo:- “che, Nao no entiendo esto” o, por ahí me ha pasado que... P, le digo:- “P, vení ¿Me explicas esto?” y él me lo explica entonces, el conocimiento que te da otra persona que lo entendió al toque, eh... o por ahí, es como que también me cuesta pero, no es que estoy:- “bueno, ya está, no lo entendí, bueno, no lo estudio”, no, trato de buscar, en Google, buscar un ejemplo, buscar... o sea, buscar más palabras, más... conocimiento, más concepto para decir:- “bueno, trato de entender esto” o por ahí... por ahí, eh... si tengo que ver alguna película y tengo que sacar... nos dan preguntas para hacer, eh... por ahí lo obligo a mi papá, todavía no pero la otra vuelta casi lo quise obligar para ver una película:- “papi, [risa] no, tengo que hacer un trabajo práctico” y... pero, por ahí, trato de hacerlo sola, más que nada, por el hecho de exigirme a mí

misma de aprender porque si esta... estamos dependiendo constantemente de una persona ya eso se vuelve feo, para mí se vuelve feo.

I: ¿Y, con N vienen estudiando desde cuándo?

E: Desde la secundaria pasa que... por ejemplo, en el secundaria tuvimos, estaba, cómo se diría, divisiones A, B y C y ya cuando pasamos a sexto año, eh... sexto grado, sexto año, eh... es como que nos mezclaron, no sé, porque al final nunca entendí por qué nos mezclaron y ahí la conocí a ella pero ya llegando a cuarto, cuarto, quinto y sexto año, ya a partir de cuarto año, sí, cuando nos cambiamos de colegio porque estábamos en un colegio primario y justo en frente de mi casa construyeron el secundario así que venían las chicas a casa a desayunar y decía yo (...) [risa] así que éramos un grupo de cuatro, cinco chicas y... y siempre nos juntábamos, siempre nos juntábamos, eh... nos sentábamos cerca y ya en cuarto, quinto, sexto año lo pasamos... dentro de todo, en el mismo grupo, aparte, (nombra a la compañera) fue abanderada y yo era escolta entonces, por ahí nos exigíamos mucho de decir:- "(nombra a la compañera), estudiá", eh... N siempre tuvo una capacidad impresionante, para el estudio es impresionante y... bueno, ella, no sé si le habrá dicho, cuando rendía los parciales que... creo que ella me contó que le dijo a usted:- "no, profe estudié antes de venir o media hora antes de venir" y viene así con lo que aprendió en la clase y con lo que leyó, es como, no sé si tiene visión, eh... la memoria esa, visión fotográfica, no sé cómo le dicen que, ahí nomás, aprende toda así y le queda, obviamente después del parcial le querés preguntar algo y es como que está:- "eh... sí..." y se... se cuelga pero aprende muy rápido, aprende muy rápido, es muy distinto, por ahí yo tengo que llevar un poquito más de tiempo, entenderlo, porque por ahí, más allá que lo entienda, es como que no me siento segura con mi... con mi misma entonces, empiezo a estudiar un poquito más, cosa de decir, bueno, eh... -"me preguntás"... eh... que me dure un tiempo el conocimiento, tampoco, eh... sé que toda la vida no pero, eh... el tema de decir, N por ahí lo entiende y vas a la semana y decís:- "che, Nao" y, por ahí te lo explica más o menos pero yo, por ahí, me siento insegura entonces necesito estudiarlo un poquito más y... cambia, es distinto.

E: Hay una cosita que te quería preguntar porque vos, en algún momento me hiciste referencia a la importancia de, me pareció a mí ¿No? A la importancia del grupo, de conocer a estos compañeros como a P... ¿Por qué te resulta eso, eh... importante, eh...?

I: Y, porque son, eh... yo calculo... por ejemplo, bueno, el primer cuatrimestre, este año, cursamos juntos entonces, como que seguimos teniendo contacto, más allá de que ellos ahora están haciendo materias de segundo año, eh... por ahí, nos cruzamos en la facultad y... pero hay gente que... conociste en primer año y que ahora los cruzás en la facultad y ya no te saludan y vos decís:- "pero estamos en la misma facultad", por ahí nos cruzamos, ya sea en el boliche, acá, en el centro y... por ahí, me resulta extraño esa gente que ya no te saluda entonces, está bueno el... el interactuar, el sociabilizar porque decís, aparte, también la persona o tal vez tiene problemas o es tímido, la verdad que no sé, entonces, los chicos cuando son así, bien de interactuar, bien de que no se cierran, es distinto porque, por ahí le puedo decir a P:- "che, P, eh... ¿Vos cursaste esta materia?", -"Sí"... -"¿Me ayudas a entender esto? o ¿Me das un ejemplo de esto?" entonces, Pedro, sin ningún drama te va a ayudar, o sea, es muy distinta la gente que conocí en primer año a que, por ahí, seguís transitando las materias y seguís interactuando porque no te queda, o sea, más allá de que los tenga a ellos o, por ahí, tenga compañeros nuevos, eh... siempre te vas a tirar a tus viejos compañeros más que a los nuevos porque los viejos los conoces más que los nuevos entonces, está bueno eso de que quede gente en la facultad... también me supieron llenar mucho la cabeza de chica que los verdaderos, los verdaderos amigos los conocés en la facultad, me parece que no es tan así pero sí conocés gente que te queda ya de... ya de... es como que, yo siento que, para mí Pedro y, bueno, Fabiana, los chicos que ya conocí es como que siempre van a estar ahí, ellos me van a tener a mí y yo a ellos...

I: ¿Los conociste, eh... acá, no los conocías de antes?

E: Sí, acá... sí, sí, los conocí acá y... y también, bueno, nosotros somos de La Ribera y siempre... bueno, en los colegios siempre hubo esa rivalidad:- “no, es de La Ribera” o –“es del Carmen”, bueno, los chicos, bueno C es del Sagrado y ellos son... P y F son del... del Carmen entonces, por ahí, siempre existía esa rivalidad y yo no lo veo así, ma... o sea, para mí es como que somos todos, fuimos a un colegio y punto, más allá de que haya sido privado, público, lo que sea, entonces, yo nunca hice esa rivalidad y, por ahí, hay chicos que conozco que siempre hacen esa rivalidad y vos querés interactuar entonces y te... por ahí, te preguntan:- “che, dónde vivís”, –“en La Ribera”, –“ah” y no te saludan nunca más porque, vos decís:- “porque soy de La Ribera” porque sos de un barrio diferente entonces, los chicos como que son, en ese sentido, son muy humildes, es muy distinta la gente que... como te digo, o sea, es... encontrás gente de todo acá adentro, obviamente.

I: Cuando me dijiste lo de los grupos, sí, me mencionaste que, por ahí, con estos chicos interactuabas y con otros no, que podía ser algo de discriminación ¿Qué significa esto de la discriminación o qué es para vos...?

E: Sí... no sé si tan discriminación pero, el hecho de que los chicos, por ahí, son tímidos, yo, por ahí, los veo en el boliche y son... se ríen, o sea, por ahí en la facultad son muy serios o, por ahí, hacen un chiste y por ahí no se ríen entonces, yo digo:- “che...chicos” [risa], aparte son chicos, también, por ahí las chicas también son así pero, eh... hay algunas que son así, eh... pero son muy pocas, serán tres o cuatro que son así, de los que conocí yo de primer año ¿No? Y... de los que me sigo cruzando ahora y... pero son muy tímidos entonces, como que...

I: ¿Y lo de rivalidad entre colegios cómo... cómo lo percibís? Mirá la hora no se te haga tarde...

E: Está bien... eh... no... eh... lo percibía por el hecho de... de que por ahí íbamos o nos juntábamos, por ejemplo, en los intercolegiales o cosas así que nos teníamos que juntar varios colegios entonces, estaban los privados por un lado, los públicos por el otro entonces, ya de ahí, es como que te quería unir con alguien y ya como que te hacían la diferencia, nos... me pasó una vuelta, de ir a un intercolegial y teníamos los privados y los privados se iban solos para un lado, o sea, yo nunca tuve ningún drama, si yo hubiese ido a un privado y tengo que estar con un público voy a estar con un privado, también, eh... pasa mucho por la persona, calculo yo, entonces, es... yo cuando dije:- “bue, los chicos no nos van a hablar nunca” porque, yo pensaba, dije:- “bueno son del Carmen, también serán así”, yo los pensaba así, ya una vez que los conoces te das cuenta que, eh... prejuizar antes de tiempo es como que no... no, eso también aprendes.

I: Eh... una cosita más porque no quiero que llegues tarde, no quiero jorobarte con el horario de clase, eh... volviendo a nuestra materia, eh... me gustaría una opinión sobre las matrices de evaluación ¿Te acordás, las matrices?

E: Si... sí... eh... estaba, eh... muy buenas, la verdad que sí porque, eh... muchos no, ... o sea, creo que es la primera materia que hacen eso, tal vez otros los corrigen pero no es que nos dan las matrices, tal vez, pero... el hecho de nosotros exigirnos, de decir, bueno, el tema de la ortografía, por ahí conozco gente que escribe tan mal, obviamente no me hago la perfección pero... que son conceptos básicos, por ejemplo el ‘ay’ del ‘ay’ de dolor y de... de... de haber, entonces, como que... si ya no sabes diferenciar eso, por ahí me da cosa decirle, por ahí me da... me da cosa a mí, de corregir porque, por ahí, la gente cuando le corregís se ofende entonces, el hecho de... de tener, bueno, o sea, buena ortografía, eh... de tener conocimiento, de saber desarrollar, de la coherencia, eso está muy bueno porque, por ejemplo, yo en Introducción al Pensamiento Económico, eh... me costaba mucho de... o sea, yo lo sabía cuando me lo preguntaban, o sea, hablar no me... me parecía pero al momento de escribirlo es como que yo, hasta mí, cuando me leía no me entendía y... entonces, eso te ayuda mucho porque practicás, por ejemplo, antes de venir al parcial, eh... practicabas, decías:- “bueno, Mayo nació en tal, tal, tal era tal, tal, tal fue un profesor, estudió en tal, tal, tal, bueno, qué aportes hizo”, bueno, y empezás a desarrollar un poco la historia entonces, como que ya venías con un

esquema a ser diferente de... de otros parciales que ya no practicabas eso entonces, como que eso te ayuda también a venir antes del parcial, eh... hacerte como un esquema en la cabeza, eh... decir:- “bueno, si te llegan a preguntar tal cosa”, eh... más o menos, tener una idea de cómo hacer un esquema para el parcial entonces, también, me pareció bastante interesante de... que se evalúen varias cosas.

I: ¿Las... las matrices, las veías cuando hacíamos la devolución, las veías antes...?

E: No, antes, antes, eh... me pareció... me pareció nuevo, o sea, cuando me... en el primer parcial, eh... primero leí las matrices, las leí, viste, tenía en mente para decir, bueno, en el momento de desarrollar, eh... me iba de vuelta a las matrices y ver bien qué iban a corregir entonces, por ejemplo, por ejemplo, en la ortografía o el... el... la prolijidad entonces, releer, siempre que escribía releía para ver si a mí... si yo me... si a mí, ya me sentía a gusto con lo que había escrito, perfecto, no lo corregía pero si había alguna palabra, alguna frase que no me parecía lo borraba pero... ya llegando... cuando... por ejemplo, le decía:- “profe, cuánto queda” y nos decían el tiempo es como que... te apuras y ya decís:- “no, no lo puedo hacer más” porque iba y venía, iba y venía entonces, también, buscas mucho la prolijidad, por ahí yo también, por ahí cuando empiezo a escribir en... en... tranquilo, es distinto a cuando ya te digan:- “tenés tal tiempo”, como que empezás y ya no te... ya no te importa más nada pero, la prolijidad y la ortografía y el conocimiento, más que nada, el esquema de decir:- “bueno, lo voy a desarrollar así, así, así y está”, me pareció bastante interesante.

I: Te... fue... te...te fue útil

E: Sí, me fue útil

I: A ver si hay algo que quisiera... una cosita que me decías que en ge... que no van al... cuando quieren hacer alguna consulta la hacen en el aula:- “no vamos al box”...

E: Sí.

I: ¿Por qué... hay, hay alguna cuestión por la que no van...?

E: No, por... en general, desde que empezamos el año, nunca tuvimos de decir:- “che, nos cuesta mucho esto, eh... nos cuesta y no tenemos forma de resolverlo o de explicarlo, eh... tenemos que ir”, no, nunca nos pareció, nunca nos dificultó eso, tal vez, en algún ejercicio que, por ejemplo, nos decía:- “tienen que hacer el ejercicio, del veinte al veinticinco” y justo, al día siguiente en la clase lo íbamos a corregir entonces, como decir:- “para qué vamos a ir a la mañana al box si ya a la tarde lo vamos a ver”, por ejemplo, no es que no nos pasa eso, de hacer ejercicios y decir, eh... -“lo vamos a corregir en clase, bueno, no nos... no hace falta”, por ahí, si son ejercicios ya viejos, sí necesitas ir al box pero... por ejemplo, en Derecho, para el parcial, eh... siempre los profesores te dan unos... cuando te... bueno, cuando termina la clase, por ahí sobran cinco, diez minutos, por ahí estas sobre la hora y decís:- “profe, me faltó este concepto que me quedó ahí, como resonando y te lo vuelven a explicar y por ahí... la otra vuelta me pasó, que yo me sentí, yo dije:- “no pueden ser así”, me sentí yo mal porque el prof... le pregunté algo sobre una unidad absoluta al profesor y el profesor me dijo conceptual, lo mismo que nos habían dado en clase y yo pretendía que me explicara con sus palabras, no le iba a decir:- “profe, explíqueme con sus palabras” porque... no, la verdad que si... para eso hubiese seguido estudiando el libro pero, ya después tuve que llamar a mí... de pasó, bueno, justo... justo el profesor entraba para la facultad y le pregunté y nos explicó, sin ningún drama me dijo:- “no, sí, sí chicas, ningún drama”, estaba afuera sentada yo y después, en clase, le fui a preguntar a una profesora y me dijo exactamente lo mismo entonces, dije:- “bueno, ya está”... no, no... no hay relación entonces, agarré y tuve que llamar a mí... a mi cuñada y preguntarle y decirle:- “explícame eso” y también, se ve que es muy conceptual porque me lo volvió a explicar con las mismas palabras y me dice:- “ya sé que se te va a hacer complicado pero te voy a empezar a dar ejemplos para que vos te des cuenta”, me dijo, y ahí es cuando le

entré a entender mejor pero era como que... son tan conceptuales que no... no tienen otra forma de explicarlo, por ahí te cambian una, dos palabritas nada más pero es muy conceptual, es muy conceptual entonces, como que, por ejemplo, Derecho, por ahí, eh... me complica eso pero, al ser tan todo conceptual es como que en el parcial te preguntan un verdadero y falso y te lo dan tan conceptual que vos lo estudiaste conceptual y vos decís:- “verdadero o falso”, encima falso no tenés que justificar entonces, como que vos decís:- “bueno, eh... faltó esta palabrita, esto no iba, bueno, entonces falso” entonces, tan conceptual que ya no... no... no cambia.

I: Eh... una... no, para mí está bárbaro la verdad que yo te agradezco todo lo que me has comentado, si hay algo que yo no pre... no haya dicho y vos me quieras decir sobre cosas que haces para aprender (...)

E: No... no... estudiar, o sea, libros, eh... bueno, compañero o compañera, por ahí, bueno, en lo que es más práctica, números por ahí también me sé juntar con un compañero que estu... estudia en UNVIME, que él ya lo ha visto entonces, por ahí, como te dije, la cabeza del chico es muy diferente también a la chica, eh... por ahí con N, al ser mujer, no sé si porque será que somos mujeres que por ahí lo entendemos igual o por ahí vamos al chico y el chico lo entendió diferente y... también lo conoce al chico que, que yo le comento, se llama Ezequiel, entonces... es como que nos damos cuenta que lo estudia diferente o, tal vez, se lo explicaron diferente, eh... pero... estudiar, por ahí, en internet pero... como te dije, no me da tanta seguridad la internet, por ahí hay conceptos que... palabritas que vos decís:- “mmm...”, más allá de no tener un diccionario, vos decís bueno, internet también te lo va a dar y... te lo da, viste, pero vos decís:- “bueno, será así” o por ahí, yo, cuando es un texto que... que te tienen que tenés que estudiar una bibliografía o algo de eso, eh... siempre se recurre al Wikipedia pero... ya no es tan seguro entonces, tratás de buscar un libro... otra... más que nada otra... voy mucho a los libros yo ahora.

I: D y... y... por ejemplo, entre la lectura, la escritura... hay alguna cosa que te sirva más ¿Qué te sirve más: leer, escribir, hacer resumen?

E: Eh..., primero empiezo leyendo, sí, leyendo para entender lo que, lo que voy a estudiar, ya después, cuando entendí, es como que, eh... voy marcando o, por ahí, marco o subrayo lo que digo:- “bueno, esta palabra la voy a unificar con tal” entonces, ya empiezo a hacer un resumen, eh... depende, si es Derecho esquema o por ahí también son resúmenes pero... es leer primero para entender lo que voy a estudiar y ya cuando más o menos entendí, decir:- “bueno, me quedó esto y esto y esto... bueno, voy a empezar a leer y... de vuelta, es volver a la primera hoja y empezar a hacer el resumen y seguir leyendo, por ahí me saltee algo que no le había prestado atención, dije:- “Ah, mirá que interesante” y lo anoto también pero sí, es leer, leer y después hacer el resumen y volver a leer para... saberlo y después ya, del resumen, estudiarlo y, por ahí si viene, por ejemplo (nombra a la compañera) me dice:- “bueno, yo estudié esto” y por ahí yo no me puse a estudiar por... no tener importancia entonces, por ahí (nombra a la compañera) i, eran dos, tres palabritas y lo estudié entonces, también lo agrego a lo que ella puso, o sea, eh... la verdad que leer y resumir.

I: Bueno...bueno... te agradezco un montón D

E: [risa] yo también...

I: Disculpá que no... que... ya está llegando el horario de clase, cuando la tenga que... cuando la pase después, cualquier cosa te la mando, la mirás, si ves que hay algo que mirar y yo si quisiera, por ahí, volver a... que conversemos algo te aviso con tiempo...

E: Bueno, bueno, no hay ningún problema

I: Ya será esto... tipo noviembre, diciembre, cuando las desgrabe

E: Ningún drama, ningún drama

I: ¡Muchísimas gracias!

E: Profe, gracias por el café

I: No, a vos, te agradezco el tiempo que dedicaste (...) muchísimas gracias, muy amable.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA7

S – 27 de octubre de 2015

Duración de la entrevista: 35.55'

Entrevistador: Alicia Noemí Pacheco

Referencias: I: (investigadora); E: (entrevistada/o)

I: Bueno, eh... vamos a comenzar la entrevista. La primer (sic) pregunta que me gustaría hacerte es ¿cómo elegiste la carrera?

E: Y... la carrera la elegí, básicamente, por... por la salida laboral que tiene. O sea, dentro de todas las carreras es la que más me llama la atención y... o sea, la matemática me gusta pero tampoco me gusta [carraspeo] como la contabilidad que está enfocado en eso, sino que... también me gusta esto que es tomar decisiones, eh... ver la forma, la mejor forma de administrar, eh... los distintos puntos de vista y, eh... co... que creo que esta carrera abarca más que solo la matemática, sino que, eh... tiene un rango mayor.

I: Cuando me decís: - “dentro de todas las carreras”, ¿qué otras carreras viste antes de elegir esta?

E: Eh... bueno, había visto contador, martillero público había visto y... y no mucho de eso, o sea, no... no estaba, las otras carreras no estaban, eh... como... en mi gusto [carraspeo]. Por eso no tuve mucho... no me fue muy difícil de elegirla sino que ya, más o menos, sabía que estaba entre contador o licenciado y... y, bueno, martillero podía ser, pero me decidí, más que todo, por eso.

I: ¿Y por qué elegiste esta Facultad?

E: Y... la elegí porque... si bien mis papás podrían haber, eh... me podrían haber pagado otra pero... creo que es, o sea, si la tengo acá como que, eh... por qué no, no vendría acá, eh... Si bien, si me recibo, después voy a tener que estudiar más y me voy a tener que ir seguramente a otro lado. Y... ese también sería... como el caso, o sea, estudiar acá la carrera y después especializarme en otro lado, que sería más lo fundamental, por eso elegí acá. Aparte, creo que... que es... una buena Facultad.

I: ¿Y cómo te está yendo? ¿Cómo te sentís en la Facu?

E: Bien, bastante bien, eh... porque, bah, yo me evaluó en el contexto. Eh... yo creo que... yo tengo 19 años y... casi, yo las personas que conozco con mi edad o... o están mucho peor y hay pocos casos que están muy bien y yo trabajando, que me consume tiempo y estudiando, eh... me va bastante bien, eh... Creo que, más que todo, hay que tener voluntad y las cosas salen.

I: ¿Y qué sería que están mucho peor o mucho mejor?

E: Eh... veo que se dejan estar en las materias. Por ejemplo, este cuatrimestre tenemos cuatro y hay compañeros que solamente tienen que estudiar y ya dejaron dos. Es como que, yo veo que... por ejemplo yo, yo lo que hago es, eh... vendo viajes a Bariloche y, bueno, en esta etapa yo me... me fui a Bariloche a coordinar chicos y cuando volví tenía que... tenía parcial, todo, entonces, como que, me llevó tiempo y... pero sin embargo la seguí. O sea, de cinco, hasta ahora tres he aprobado y otras que, bueno, me va a costar pero... todavía no las he dejado y pienso que si me pongo, como estoy haciendo, las voy a aprobar, eh... en eso...

I: Así que trabajás, eh... ¿Cómo es tu trabajo S?

E: Eh... nosotros somos, eh... no sé si ve el programa de Marcelo Tinelli [risa] ¿no? ¿Poco? Vendemos viajes de egresados. Una empresa que es ¿Snow Travel? es nacional, la empresa y nosotros lo que hacemos es que los chicos en quinto año, eh... le vendemos el viaje a Bariloche y en sexto ellos se van. O sea, que, eh... nuestro trabajo sería a principios de año vendiéndoles, haciéndoles las reuniones, que los chicos decidan, todo eso...

I: ¿Van a los colegios... o cómo es?

E: Claro, vamos a los colegios a la salida. Bueno, por ejemplo, nos dividimos con los chicos, somos diez, nos dividimos los colegios. Vemos los horarios y vamos, los promocionamos, a la empresa, les contamos cómo es el servicio, eh... cómo es el producto que brinda la empresa y, bueno, después hacemos reuniones. Primero de chicos y después de padres y si están de acuerdo, eh... abrimos el contrato y... y, bueno...

I: ¿Y después, viaje vendido, eh... te corresponde acompañarlos a vos?

E: Claro, o sea, el... eso queda, más que todo, en el gerente pero... sí, a veces sí, a veces no. Por ejemplo, yo el viaje que hice el... cinco de Septiembre, creo que fue, fue el primer viaje que tuve yo, eh... con chicos de Capital, así que fue algo nuevo que... fue distinto porque tenía, más todos los del Interior no viajan con padres al viaje de egresados y los de Capital sí, vio. Eran cuatro padres, era como interactuar no solo con los chicos si no con los padres y... y, bueno, eso te lleva a aprender mucho.

I: ¿Cómo te resultó esa experiencia?

E: Y... me gustó porque me pasó una cosa que, de las que yo aprendí, por ejemplo, tuve que llevar a un pasajero al médico. Eh... o sea, más que todo, yo veo que la gente lo ve como un trabajo que es joda y <sic> ir pero... yo, eh... aprendí que también es muchísimo <sic> la responsabilidad que hay en los coordinadores y que vos tenés cuarenta, cincuenta pasajeros que están todos a la responsabilidad tuya. Y por eso, más que todo, que yo aprendí que además de animarlos hay que cuidarlos.

I: ¿Y vos sos el único referente de la empresa que va? ¿Va un solo coordinador o van...?

E: No, vamos, eh... dos o tres, a veces pero de acá somos bastantes. Igual es muy grande la empresa...

I: Pero, en el viaje este, por ejemplo ¿no estabas solo, estabas acompañado por otro o vos eras el único?

E: Claro... no, éramos dos, éramos dos. Y el otro coordinador era con más experiencia que yo y yo, más que todo, fui aprendiendo de él... así que... más que todo, por eso digo que en la Facultad, dentro de todo, me va bien porque no me dejo estar.

I: Claro ¿Y cuántas horas te lleva ese trabajo? Diariamente o semanalmente o cómo es...

E: Y... no, básicamente ahora, con el tema de WhatsApp y todo eso, con los chicos hacemos un WhatsApp con cada curso y si tienen alguna duda o algo de eso hablamos por ahí. Entonces no, mucho no lleva tiempo, nada más los primeros... la primera etapa, que vendría a ser el de promocionar y vender el viaje.

I: ¿Y te gusta esa parte comercial, digamos?

E: Si...

I: Ahí tenés una... bah, si te gustase, la carrera también se... se deriva, si quisieras, para el área comercial. Ya vas a ver las orientaciones específicas cuando avances en la carrera pero...

E: Sí, si... no, si me gusta y por eso lo hago también porque sí no...

I: ¿Y cómo transcurre, volviendo a la facu, cómo transcurre un día tuyo aquí en la facu?

E: Y... un día... típico, eh... vengo a la... a la siesta. Lo que sí, los horarios que tengo son, también ayudan, porque estoy desde la siesta, de las tres hasta las nueve y... bueno, a las nueve, o sea, meriendo acá y ceno en mi casa, igual que almuerzo también en mi casa, eh...

I: Y además de estar en el aula, qué... qué otras... ¿Tenés tiempo de hacer otra cosa más? ¿Qué otros espacios de la facu podés utilizar?

E: Y... la biblioteca. A veces, cuando, eh... tengo que esperar en alguna materia y estoy con un amigo o estoy solo, capaz que me voy a la biblioteca a fijarme [carraspeo], eh... si tengo que hacer algo o aprovechar el tiempo que estoy acá. De hecho vivo lejos de acá, bah, queda lejos todo de la facultad pero, eh... trato de aprovechar todo el tiempo que puedo, que tengo libre.

I: Mhm... eh... vivís lejos ¿Cuánto tiempo te lleva venir a la facu, más o menos?

E: Y... quince minutos...

I: Mhm... y en qué... ¿En qué venís, en general?

E: Y, cuando está lindo el día en moto pero... cuando está lloviendo me trae mi mamá, no tiene drama. A veces, eh... me vengo con un amigo que también vive cerca de casa, que nos venimos juntos y nos vamos juntos. Así que... no tengo tanto drama con el transporte.

I: ¿Y en el día a día, cómo te organizas para estudiar? ¿Estudias todos los días o previo a los exámenes...?

E: Eh... no, la verdad que, primero, yo, yo lo que tengo es un pizarrón en mi pieza y ahí me voy diagramando [carraspeo]. Lo que hago siempre es, eh... hago un cronograma y voy poniendo los parciales que tengo, eh... primero, segundo, pongo la fecha, la materia y ahí, eh... de acuerdo a la dificultad que yo veo, eh... en cada materia es como me organizo. Por ejemplo, si yo veo que esa materia es muy... que me lleva mucha práctica, que... la practico en el aula, eh... como que no le dedico tanto en mi casa, sino, más que todo, en mi casa trato de estudiar teoría. Eh... y, bueno y práctica también pero, más que todo, me enfoco en la teoría, en repararla bien que es, capaz, lo que más me cuesta o lo... o sea, lo que más me cuesta en el sentido de la voluntad. Como que la práctica me llama la atención más, sentarme a hacer pero la teoría es como que hay que ponerle más voluntad para agarrar el libro y leerlo...

I: ¿Y qué sería la práctica, por ejemplo? ¿Qué sería una materia...?

E: Eh... Teoría Contable. Ahora, eh... esa, esa la veo como... como que la práctica refleja mucho más la teoría. O sea, que la entiendo más en la práctica que la teoría en sí, eh... después no sé...

I: ¿Y te gusta estudiar solo o con... preferís estudiar con un compañero?

E: Eh... a veces. La teoría me gusta darle solo, o sea, estudiarlo solo, eh... capaz que me junto, o sea, soy de juntarme a estudiar pero, más que todo, repasar la teoría. Y lo que es práctica, eh... sí, si me gusta estar, o sea, juntarme con compañeros, comparar resultados eso... sí... pero sí, soy de juntarme.

I: ¿Y por qué te gusta juntarte con un compañero, por ejemplo, para la práctica o...?

E: Y... para intercambiar opiniones, más que todo. Para... o capaz que no me sale un... una cuenta, no me da el resultado y como que, siendo dos... o tres, eh... podemos llegar más al... resultado.

I: ¿Y tenés un grupo de estudio que es siempre el mismo o vas estudiando con quien te parezca?

E: No, tenemos... tenemos un grupo con los chicos y... y de acuerdo a lo... a la materia que cursamos nos vamos organizando. Pero... sí, fijo tengo... tengo dos compañeros que sí, que siempre, eh... viven solos, o sea, viven solos no, el padre solo está a la siesta porque tiene un comercio entonces, está solo siempre a la mañana y a la tarde entonces está tranquilo como para, eh... estudiar.

I: Ahá... eh... te iba a hacer otra pregunta... ¿Y cómo estudias teoría, S?

E: Y...

I: O qué haces para...

E: Eh... estudio... primero... para entenderla. O sea, no de memoria sino que, creo que me queda más entendiéndola yo y después tratando de interpretarla con mis palabras, eh... [Carraspeo]. Por ahí, por eso es que me cuesta... me cuestan las materias como Derecho porque es como que... no... no podemos salir de lo que dicen, eh... sino que a mí me gusta estudiarlo y como que, interpretarlo con mis palabras, eh... así es como estudio yo teoría [carraspeo], eh...

I: ¿Y cómo haces para entenderla, digamos? ¿Qué haces vos para decir: - "bueno, ahora la entendí"? ¿Cómo es el proceso?

E: Y... muchos resaltadores [risa] eh... voy subrayando lo, le hago circulito a las palabras difíciles y claves, eh... que cuando ahí, por ejemplo, las leo y... y trato de decirlo con mis palabras y como que esa palabra no... no me... no me... me cuesta y yo, con el circulito yo sé que esa palabra la tengo que estudiar más. O sea, me tengo que acordar siempre de esa palabra que, como que me va a dar el pie para desarrollar el concepto, eh... después... no, no soy de grabarme, ni nada de eso.

I: ¿Y escribir?

E: No, escribir no, tampoco, no soy de escribir.

I: Es lectura y...

E: Y... como, repetirlo o decirlo para mí. O sea, yo estudio en voz alta y lo repito en voz alta, lo voy diciendo en voz alta pero no, no soy de escribir ni...

I: ¿Y cuándo subrayas para qué te sirve después el subrayado? O ¿Te sirve después?

E: Eh... no, me sirve para... para saber lo más importante, eh... lo que me... o sea, los conceptos y las... como las ideas principales, claves, que tiene, eh... el texto, eh...

I: ¿Y después lees sobre lo subrayado o volvés a leer todo el texto de nuevo?

E: No. Leo todo el texto pero como que le doy más enfoque a lo subrayado. Eh... pero sí, o sea, por ejemplo, no voy a leer el subrayado porque sé que... que algo va a faltar para entender. O sea, si ya lo entendí bueno pero si... por ahí subrayo algo...

I: ¿Y qué lees? ¿Lees libros, fotocopias o apuntes de clase?

E: Y... [Carraspeo] no, apuntes... apuntes en clase, si tengo pero... fotocopia, me siento bien leer fotocopia y complementarlo con los apuntes. Capaz que a la fotocopia le agrego algo de los apuntes pero, si...

I: ¿Tomás apuntes en todas las clases?

E: Si en... en las que creo yo que... que la fotocopia no... no me... como que no me complementa el estudio, sí, tomo apunte <sic>. Tomo apunte porque como, por ejemplo, en Estadística, el muestreo que estoy teniendo ahora, eh... la fotocopia yo la leo y como que no me da tanto y... cuando la profe lo explica, eh... lo dice de alguna otra manera que me llega más y entonces tomo el apunte que después lo complemento a la hora de estudiar, así que...

I: Y grabar clases ¿Grabás?

E: Mmm... no... no... grabé un par de clases pero, eh... no, no.

I: En general, la clase qué te alcanza: escuchar y...

E: Sí, tomar apuntes, eh...

I: ¿Y hay algún tipo de clase que prefieras antes que otra? Digamos ¿Qué te gusta hacer en el aula cuando estas como estudiante, como alumno? ¿Qué preferís?

E: Eh... mmm... una clase didáctica. Capaz, eh... digo en el sentido que, eh... el profesor explique en el pizarrón o tenga un PowerPoint para desarrollarlo, eh... no me gustan mucho los que se sientan y explican y como que... que te queda ahí la idea sino que me gusta más lo didáctico. Que... que vayan desarrollándolo a partir del pizarrón, con cuadros didácticos o con un PowerPoint también pero, bueno.

I: Eh... me decías que, eh... cuando alguna... algún tema... algún... te presenta dificultad ¿Cuándo te... cuándo sentís vos que algo te presenta dificultad?

E: ... eh... y, cuando no tomo apuntes en clase... no, por ahí, me presenta dificultad, eh... cuando no asisto a clase o cuando... cuando he faltado a alguna clase, eh... como que me... el tema ese me... me dificulta porque como que siempre tomo apunte y... y faltar a alguna clase como que no me complementa mucho el... la fotocopia o el material de estudio.

I: Eh... S, y me decías que vos estudiabas no de memoria sino para entender ¿qué... qué sería entender?

E: Y... por ejemplo, lo que trato de hacer en Derecho –por poner un ejemplo- es, eh... leer alguna... leerlo, eh... algún concepto y tratar de reflejarlo en la realidad, eh... en algún ejemplo que me haga acordar el concepto y que yo pueda desarrollarlo a partir de un ejemplo. Que es más fácil, en general, me lo puedo aprender más a partir de un ejemplo que me desarrolle el concepto.

I: Cuando vos estudiás, suponete <sic>, para un parcial, para un examen ¿Cuándo te das cuenta, decís:- “bueno, esto ya lo sé, ya está, ya lo aprendí”?

E: Y... cuando [soplido] desarrollo todos los temas y sé que estoy seguro, o sea, de lo que digo y no tengo dudas.

I: ¿Y de qué manera los desarrollás?

E: Eh... lo desarrollo en voz alta. Y si veo, yo... me noto que empiezo como a dudar o a... o a ver mucho la hoja a ver qué me faltaba y todo eso, eh... creo que ahí no... todavía no estoy preparado.

I: ¿Y eso lo haces solo o con alguien?

E: No, lo hago solo. Lo hago solo, eh... yo en mi pieza tengo un escritorio donde, casi siempre, estudio ahí así que... no, cierro la puerta de mi pieza y... y voy haciéndolo.

I: ¿Tenés como un espacio en tu casa asignado en el que vos estudiás?

E: Sí, sí. Me gusta estudiar mucho de noche, eh... pero, sí, tengo mi pieza, donde tengo mi escritorio...

I: ¿El pizarrón también lo tenés ahí?

E: Sí, al lado lo tengo. Y ahí como que me voy organizando, eh... a veces, por ejemplo, digo, no sé, eh... -“el lunes curso de tres a seis, eh... o de tres a nueve, bueno, llego, como y voy a estudiar, no sé, la unidad uno

de tal materia esta noche” y me voy proponiendo así como metas, pequeñas metas, a llegar hasta terminar con las tres unidades y después repasar todo. Y, como que ahí, también, eh... sería como el aprendizaje.

I: S, y cuando estudiás, ¿cuántas horas podés estudiar de noche?

E: Eh... cuatro horas, eh... sí, cuatro, tres horas, dependiendo del tema, capaz que...

I: ¿Te gusta pasar de largo o no, preferís cortar?

E: No, no. Yo creo que... el día en la Facultad, por ejemplo este cuatrimestre, para mí, es largo y también tengo que dormir. No, no es que tengo que pasarme de revoluciones, por así decirlo, sino que aprovecho hasta que me da sueño y digo:- “hasta acá, ya está, ya no me entra más este día” y me voy a dormir pero, no, mientras tengo energía...

I: ¿Y a la mañana? ¿Soles estudiar a la mañana?

E: Eh... muy pocas veces. Capaz que a la mañana le dedico, eh... a repasar, por ejemplo si tengo un parcial, eh... sí, me levanto temprano a la mañana y repaso hasta que... hasta que me vaya a rendir.

I: Eh... hablemos un poco de... de la asignatura nuestra ¿cuáles fueron las actividades, de las que hicimos - de todas las que hicimos- que más te gustaron y por qué?

E: Eh... y, yo creo que... eh... los trabajos, eh... o sea, asignarnos, eh... distintos trabajos, eh... para hacerlo, o sea, como... que usted nos hacía desarrollar un PowerPoint, o sea, armar un... un PowerPoint no, un Word...

I: Ah... hubo uno que era un Word, hubo otro que era un PowerPoint, hubo otro que era un mapa conceptual, después hubo resoluciones de casos...

E: Sí... eh... en realidad, me gustó todo pero, más que todo, porque es un... una manera distinta de... de... de ir enseñando una materia. Porque yo creo que siempre es, eh... como que, asignarle tarea a los alumnos y hacerlo en la hoja o... o en la casa pero no, no sale de lo que es, eh... la tecnología que tenemos ahora para desarrollarlo. Por ejemplo, eh... lo de Word y usar la computadora o lo de Power y, también, me... me fue interesante eso y me gustó. Más que todo, para salir de lo que es, eh... sería, lo habitual, lo que es, eh... estudiar y aprender en un papel solamente. Eso es lo que me llevó a... a entenderlo mejor la materia y... aprobar.

I: ¿Y cuáles fueron las que menos te gustaron? ¿Cuál dirías:- “no, esta no me gustó” o:- “esta me gustó poco”?

E: ¿De las actividades?

I: De todo lo que hicimos, sí, durante el cuatrimestre.

E: [Silencio prolongado] Eh... [Silencio prolongado]

I: No sé, hicimos la investigación bibliográfica, que tenían que presentar el Word, el PowerPoint lo tenían que exponer, el mapa conceptual, algunas resoluciones de casos, algunas puestas en común que hicimos.

E: Mmm... eh... capaz que... lo que... de todo lo que hicimos, eh... si bien me llamó la atención todo, eh... lo de exponer el PowerPoint fue lo... fue lo mejor pero... lo... capaz que los trabajos de Word, eh... fue lo que... como que me interesó menos. Pero lo de, sí, exponer un PowerPoint y dar como una clase, eh... eso me interesó mucho y como que también te ayuda, al día de mañana, irte sacando los miedos a la hora de que si tenés que exponer algo, eso es bueno. Sí, creo que, eh... lo de Word, me parece... eso fue lo que menos me interesó...

I: Cuando decís:- “me interesó” ¿Qué quiere decir? O ¿Por qué te interesó?

E: Eh... porque creo que... lo que me interesa es saber o poner en práctica algo nuevo, eh... salir de lo habitual. Y... por ahí, en... en todo lo que hicimos, para mí lo que... lo... lo menos habitual dar un PowerPoint y exponerlo en clase, eso era como lo menos habitual [carraspeo]. Pero, eh... a eso me refiero, es como salir de la costumbre y aplicar nuevos... nuevos... nuevas metodologías de poder exponer un tema...

I: ¿Y, en general, a qué están acostumbrados? Cuando me decís:- “salir de la costumbre”, ¿qué sería lo habitual?

E: Y... de dar una consigna y... y hacerla en clase o en casa, como que es escribir o sacarlo de una fotocopia y no tanto lo habitual sería investigar o buscar, eh... salirse de lo que es el material que nos dan y... desarrollar más ampliamente el tema, eso es.

I: Eh... S, y con respecto a las tecnologías, por decir así, ¿qué usas? ¿Usas el celu? ¿Usas la compu? Normalmente, para estudiar.

E: Eh... uso... sí, lo que... trato de... de sacarle el jugo, por así decirlo, a todo, eh... [Carraspeo] sí, uso el celular... uso el celular, uso la compu, eh... por ahí, si me quedaron dudas de algún tema o... o me cuesta entenderlo, por ahí, busco videos en YouTube, eh... para tener otras miradas o <sic> otras explicaciones que me puedan llevar a entender ese tema.

I: ¿Y el celular y la compu, los usas los dos para lo mismo? ¿Para internet o para qué otra cosa usas el celu?

E: Eh... sí, lo uso. El celu, capaz que lo uso también para, por ahí, si tengo alguna duda, eh... me comunico con mis compañeros, eh... nos sabemos mandar fotos, eh... de algunos ejercicios si no nos pudimos juntar, eh... también lo uso para eso o, eh... para internet también pero la computadora, sí, la uso para internet y, tanto para hacer trabajos, eh...

I: Y para leer ¿Lees de la compu o preferís...?

E: No. Prefiero imprimirlo y leerlo de la fotocopia.

I: En papel.

E: Sí.

I: Eh... de la... ¿Te acordás las matrices que usábamos para evaluar? ¿Las matrices de evaluación?

E: Eh... sí.

I: ¿Qué opinión tenés sobre las matrices, sobre ese...?

E: [Carraspeo] No, eh... creo que... es algo, eh... bueno y poco frecuente en otras materias porque creo que la nota abarca, eh... muchas, mucho ejes, por así decirlo. Pero es bueno eso de... de tener una matriz y saber, eh... dar una nota a cada... a cada...

I: Sí, como dimensiones o criterios...

E: Claro...

I: Cuando decís- "bueno", ¿para qué te sirvió? ¿Para qué te sirvieron a vos?

E: Para ir mejorando los puntos que... en que hacíamos hincapié, por ejemplo, eh...lo que era, eh... el tema de la letra. Me parece que era, había uno que era de la letra y la ortografía y, por ahí, si ves que tenés mala nota, como que remontarlo, o sea, tratar de ver si podés, eh... aumentarla, o sea, mejorar, para vos más que todo. O en la comprensión o en desarrollo del concepto, como que ayuda a que te mejores vos.

I: Bueno, esto es como todo lo que yo te quería preguntar, si vos querés algo agregar, algo que vos quieras decir de... de cómo te gusta estudiar, de qué te gusta hacer, de cómo te das cuenta que aprendes.

E: Mmm... no, creo que dije todo pero... no, para mí está bien.

I: Bueno, te agradezco un montón. En principio, te agradezco toda tu buena disposición para esto que, yo ahora te he convocado, yo sé que sigue siendo una relación un poco, docente- alumno, asimétrica pero yo te he convocado como alumna. O sea, yo como alumna de la maestría necesito la colaboración de ustedes y, realmente, agradezco muchísimo que acepten. Sé que es un sacrificio porque vienen una hora antes, están dispuestos. No es fácil, a lo mejor, hablar. Te agradezco muchísimo la dedicación.

E: No, de nada profe. Lo que sí, que antes no le podía decir porque acababa de llegar de Bariloche, que se me había complicado mucho, tenía que estudiar mucho y como que no tenía tiempo, entonces no sabía si decirle que no o que si... por eso...

I: No, no, no. Tampoco la idea es presionarlos, ni... podés hasta no sentirte cómodo... la idea es que vengan voluntariamente y si pueden y yo, me adapto yo a los horarios de ustedes también. Eso, soy yo la que ando buscando entonces... yo tengo, por ahora, la ventaja de haber podido pedir licencia. A los docentes, cuando estamos haciendo una carrera de posgrado, tenemos la posibilidad de pedir licencia hasta seis meses. Yo ahora he pedido tres para hacer la tesis, o sea que estoy viniendo nada más que a hacer las entrevistas, o sea, que tengo tiempo. No tengo que venir a clases, no tengo que dar clases entonces, tengo flexibilidad a la tarde. La idea era adaptarme a la disponibilidad de ustedes. Lo que no quería era que pasar el cuatrimestre porque, a lo mejor...o que si llegaba la época de los exámenes porque después iban a tener menos tiempo. Entonces me había propuesto ver si las puedo hacer –que ya casi las estoy terminando– hacerlas todas en Octubre.

E: Bueno, profe.

I: Bueno [risa] ¡Muchísimas gracias! ¡Te agradezco un montón!

[Fin de la entrevista]

Anexo E

Grilla de entrevistas para la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo

Grilla de la entrevista N°2, para la Categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo.

Grilla 1: grilla de dos columnas; una columna para la categoría y otra para segmentos extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

Categoría <i>(De los objetivos, de la guía de preguntas)</i>	Extracto de la entrevista <i>(Unidades de sentido)</i>
Prácticas de aprendizaje comprensivo	<p><i>De noche... [Risa] no hay otra forma que no estudie de noche...</i></p> <p><i>(...) necesito silencio casi siempre y la única parte que lo encuentro es a las once de la noche en adelante.</i></p> <p><i>Eh... sí, si... siempre con un café o con mate, ahora... y... muy pocas veces en compañía, o sea...</i></p>
	<p><i>Y, ahora, en esta época son las cuatro de la mañana y yo sigo ahí... [risa]</i></p> <p><i>(...) cuatro... no más de las cuatro y media... a lo sumo cinco, algún día que haya un parcial o así pero... pasa que yo, otro defecto que tengo también es que no puedo estudiar mucho... no puedo, seguido, encima, más de una hora... constante, de estar leyendo, tengo que parar sí o sí y... hacerme un café o... qué se yo... buscar algo, mirar el celular, ver... algo, me tengo que, aunque sea cinco, diez minutos y después retomar de nuevo, no, no tengo esa constancia de decir:- "estoy tres horas seguidas estudiando"... eh... ni tampoco tanto tiempo, por eso, era... sí, serán de las diez, once hasta las cuatro de la mañana...</i></p> <p><i>(...) No, todos. De lunes a viernes</i></p>
	<p><i>Resúmenes. Eh... también depende de la materia, por ejemplo matemática, no podía hacer resumen de nada pero... eh... su materia o... sociología, me acuerdo, todas las materias que pueden llevar texto, sí o sí me tengo que hacer un resumen o un cuadro, si es muy corta, o sea, que no puedo resumir, porque es la manera que tengo, ...</i></p>

	<p>(...) tengo que tener claro cuál es cada unidad, qué tema va en cada unidad, por más que en el parcial no te ponen qué unidad pero yo necesito sabérmelo así, eh... tal tema va en tal unidad, ni hablar en un final, eh...</p> <p>(...) el programa, ahora últimamente... yo en la escuela nunca había estudiado con programa, ... seguir el programa y ver, darme cuenta que falta algún tema... también pasa eso, a veces llegas al parcial y decís: -"pero este tema [risa] no lo dieron" y... ¡Y claro! Es porque no te pusiste a leer el programa y, a lo mejor llegas a tu casa y decís: -"¡Ah, bueno! Pero estaba en el programa</p> <p>(...) sí, organizarme así y... reconozco que, a veces, me lleva mucho tiempo pero, casi siempre, una vez que hice el resumen después no necesito...ponerme a leer, ponérmelo a leer de nuevo,</p> <p>(...) Diciembre del año pasado me compré un pizarrón... sobre todo para matemática y... eso sí, también fue muy útil porque... te preparas para los exámenes, haces de cuenta que estas en el examen, y en los finales sí, estudio con otra persona, eh... nos tomamos... el examen, digamos, hacemos un bolillero [risa] y... y bueno, nos tomamos el examen entre todos, eso casi siempre lo trato de hacer...</p>
--	--

Grilla 2: luego de sucesivas rondas de lecturas de los segmentos de las entrevistas o unidades de sentido en relación con la categoría, se agregan columnas a la grilla para incluir las propiedades y dimensiones emergentes, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Categoría	Propiedades	Dimensiones	Extracto de la entrevista
(De los objetivos y de la guía de preguntas)			(unidades de sentido)
Prácticas de aprendizaje comprensivo	Organización para el estudio: espacio y tiempo	En la casa, De noche Silencio Café o mate	De noche... [Risa] no hay otra forma que no estudie de noche... (...) necesito silencio casi siempre y la única parte que lo encuentro es a las once de la noche en adelante. Eh... sí, si... siempre con un café o con mate , ahora... y... muy pocas veces en compañía, o sea...
	Ritmo de estudio	De lunes a viernes	Y, ahora, en esta época son las cuatro de la mañana y yo sigo ahí... [risa]

		<p>Cuatro a cinco horas</p> <p>Parar cada una hora</p>	<p>(...) cuatro... no más de las cuatro y media... a lo sumo cinco, algún día que haya un parcial o así pero... pasa que yo, otro defecto que tengo también es que no puedo estudiar mucho... no puedo, seguido, encima, más de una hora... constante, de estar leyendo, tengo que parar sí o sí y... hacerme un café o... qué se yo... buscar algo, mirar el celular, ver... algo, me tengo que, aunque sea cinco, diez minutos y después retomar de nuevo, no, no tengo esa constancia de decir: "estoy tres horas seguidas estudiando"... eh... ni tampoco tanto tiempo, por eso, era... sí, serán de las diez, once hasta las cuatro de la mañana...</p> <p>(...) No, todos. De lunes a viernes</p>
	Tareas para estudiar	<p>Escribir</p> <p>Leer</p> <p>Leer el Programa</p> <p>Organizarse</p> <p>Pizarrón</p> <p>Exponer /hablar</p> <p>Estudiar con otro</p> <p>Tomarse examen</p>	<p>Resúmenes. Eh... también depende de la materia, por ejemplo matemática, no podía hacer resumen de nada pero... eh... su materia o... sociología, me acuerdo, todas las materias que pueden llevar texto, sí o sí me tengo que hacer un resumen o un cuadro, si ...</p> <p>(...) tengo que tener claro cuál es cada unidad, qué tema va en cada unidad, por más que en el parcial no te ponen qué unidad pero yo necesito sabérmelo así, eh... tal tema va en tal unidad, ni hablar en un final, eh...</p> <p>(...) el programa, ahora últimamente... yo en la escuela nunca había estudiado con programa, ... seguir el programa y ver, darme cuenta que falta algún tema... también pasa eso, a veces llegas al parcial y decís: -"pero este tema [risa] no lo dieron" y... ¡Y claro! Es porque no te pusiste a leer el programa y, a lo mejor llegas a tu casa y decís: - "¡Ah, bueno! Pero estaba en el programa</p> <p>(...) sí, organizarme así y... reconozco que, a veces, me lleva mucho tiempo pero, casi siempre, una vez que hice el resumen después no necesito...ponerme a leer, ponérmelo a leer de nuevo,</p> <p>(...) Diciembre del año pasado me compré un pizarrón... sobre todo para matemática y... eso sí, también fue muy útil porque... te preparas para los exámenes, haces de cuenta que estas en el examen, y en los finales sí, estudio con otra</p>

			<i>persona, eh... nos tomamos... el examen, digamos, hacemos un bolillero [risa] y... y bueno, nos tomamos el examen entre todos, eso casi siempre lo trato de hacer...</i>
--	--	--	--

Grilla de la entrevista N°7, para la Categoría Prácticas de aprendizaje comprensivo.

Categorías <i>(de los objetivos y de la guía de preguntas)</i>	Propiedades	Dimensiones	Extracto de la entrevista <i>(unidades de sentido)</i>
Prácticas de aprendizaje comprensivo	Organización para el estudio: espacio temporal	Solo En su pieza De noche En su escritorio	<i>No, lo hago solo. Lo hago solo, eh... yo en mi pieza tengo un escritorio donde, casi siempre, estudio ahí así que... no, cierro la puerta de mi pieza y... y voy haciéndolo.</i> <i>Sí, sí. Me gusta estudiar mucho de noche, eh... pero, sí, tengo mi pieza, donde tengo mi escritorio...</i>
	Ritmo de estudio	Cronograma en pizarrón Organiza el estudio de acuerdo a la dificultad Administra el tiempo. Hasta que le da sueño 3 o 4 horas	<i>Eh... no, la verdad que, primero, yo, yo lo que tengo es un pizarrón en mi pieza y ahí me voy diagramando [carraspeo]. Lo que hago siempre es, eh... hago un cronograma y voy poniendo los parciales que tengo, eh... primero, segundo, pongo la fecha, la materia y ahí, eh... de acuerdo a la dificultad que yo veo, eh... en cada materia es como me organizo.</i> <i>(...)Y ahí como que me voy organizando, eh... a veces, por ejemplo, digo, no sé, eh... -"el lunes curso de tres a seis, eh... o de tres a nueve, bueno, llego, como y voy a estudiar, no sé, la unidad uno de tal materia esta noche" y me voy proponiendo así como metas, pequeñas metas, a llegar hasta terminar con las tres unidades y después repasar todo.</i> <i>Eh... cuatro horas, eh... sí, cuatro, tres horas, dependiendo del tema, capaz que...</i> <i>(...)aprovecho hasta que me da sueño y digo:- "hasta acá, ya está, ya no me entra más este día" y me voy a dormir pero, no, mientras tengo energía...</i>

	Tareas para estudiar	<p>Leer fotocopias</p> <p>Leer apuntes de clase</p> <p>Resaltar</p> <p>Subrayar</p> <p>Repetir en voz alta</p> <p>Complementar fotocopias con apuntes de clase</p> <p>Releer lo subrayado</p>	<p><i>Eh... estudio... primero... para entenderla. O sea, no de memoria sino que, creo que me queda más entendiéndola yo y después tratando de interpretarla con mis palabras, eh... [Carraspeo]. Por ahí, por eso es que me cuesta... me cuestan las materias como Derecho porque es como que... no... no podemos salir de lo que dicen, eh... sino que a mí me gusta estudiarlo y como que, interpretarlo con mis palabras, eh... así es como estudio yo teoría [carraspeo], eh...</i></p> <p><i>Y... muchos resaltadores [risa] eh... voy subrayando lo, le hago circulito a las palabras difíciles y claves, eh... que cuando ahí, por ejemplo, las leo y... y trato de decirlo con mis palabras y como que esa palabra no... no me... no me... me cuesta y yo, con el circulito yo sé que esa palabra la tengo que estudiar más. O sea, me tengo que acordar siempre de esa palabra que, como que me va a dar el pie para desarrollar el concepto, eh...</i></p> <p><i>Y... como, repetirlo o decirlo para mí. O sea, yo estudio en voz alta y lo repito en voz alta, lo voy diciendo en voz alta pero no, no soy de escribir ni...</i></p> <p><i>Leo todo el texto pero como que le doy más enfoque a lo subrayado. Eh... pero sí, o sea, por ejemplo, no voy a leer el subrayado porque sé que... que algo va a faltar para entender. O sea, si ya lo entendí bueno pero si... por ahí subrayo algo...</i></p> <p><i>Y... [Carraspeo] no, apuntes... apuntes en clase, si tengo pero... fotocopia, me siento bien leer fotocopia y complementarlo con los apuntes. Capaz que a la fotocopia le agrego algo de los apuntes pero, si...</i></p> <p><i>Tomo apunte porque eh... la fotocopia yo la leo y como que no me da tanto y... cuando la profe lo explica, eh... lo dice de alguna otra manera que me llega más y entonces tomo el apunte que después lo complemento a la hora de estudiar, así que...</i></p>

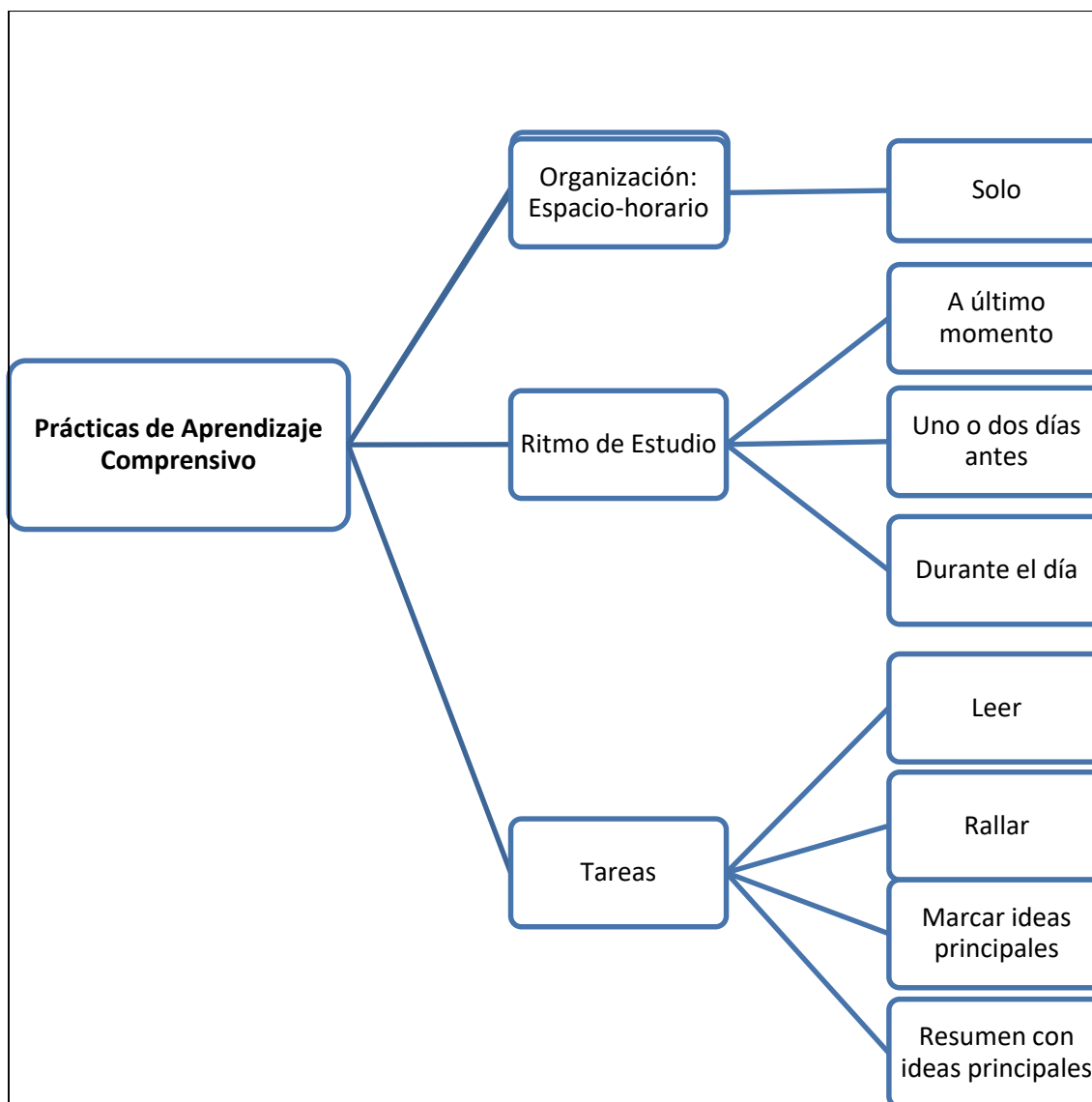
Categorías (de los objetivos y de la guía de preguntas)	Propiedades	Dimensiones	Extracto de la entrevista (unidades de sentido)
Prácticas de aprendizaje comprensivo	Organización para el estudio: espacio-horario	En la facultad En la casa En el colectivo Por la mañana Mate Café	<p>No, bueno... siete y media mi papá me dejaba en el centro, yo llegaba acá (hace referencia al campus de la FCEJS) tipo ocho y cuarto, ocho y media y estudiábamos, bueno, yo traía el mate y, dentro de todo, desayunábamos acá o, por ahí, compraba bizcochitos en el centro, veníamos y estudiábamos acá hasta, tipo, doce y media (...) pero sí, generalmente a la mañana.</p> <p>A la mañana... generalmente a la mañana porque, bueno, tengo... en mi casa somos cuatro, tengo mis papás, que se van a la mañana a trabajar y, bueno, mi hermano ahora empezó a trabajar el de... el del medio, entonces a la mañana estoy sola, ... entonces, a la mañana me siento, eh... temprano, tipo nueve y media, diez o, por ahí antes,</p> <p>y... por ahí, cuando voy en el trayecto del colectivo, eh... por ahí, estoy muy aburrida o... voy sentada, encima es largo el viaje, entonces, bueno, empiezo a leer... la otra vuelta, justo la profesora preguntó unas cosas y las respondí yo porque nadie respondía y las respondí yo y Naoni me miraba y me decía:- "¡Qué grande que sos!" [Risas] -"No -le digo- recién venía estudiando en el colectivo": le digo.</p> <p>eso, eh... y después, ya después, ya, generalmente, uso mucho la mañana ya, para estudiar...</p> <p>(...)siempre y cuando no haya bullicio en mi casa, no haya mucho movimiento porque ya, eso ya me desequilibra, mal, eh... es como que necesito estar tranquila por eso, eh... cuando venimos a la facultad es mucho mejor porque somos nosotras dos solas o, por ahí, antes de que llegue ella estoy leyendo, entonces es muy... es como muy... necesitás paz para estudiar, más allá de que, hay momentos que hay bullicio, de que las perras toreaan, todo eso pero... el estudiar... tranqui...</p>
	Ritmo de estudio	Tres o cuatro horas	tipo ocho y cuarto, ocho y media y estudiábamos, bueno, yo traía el mate y, dentro de todo, desayunábamos acá o, por ahí,

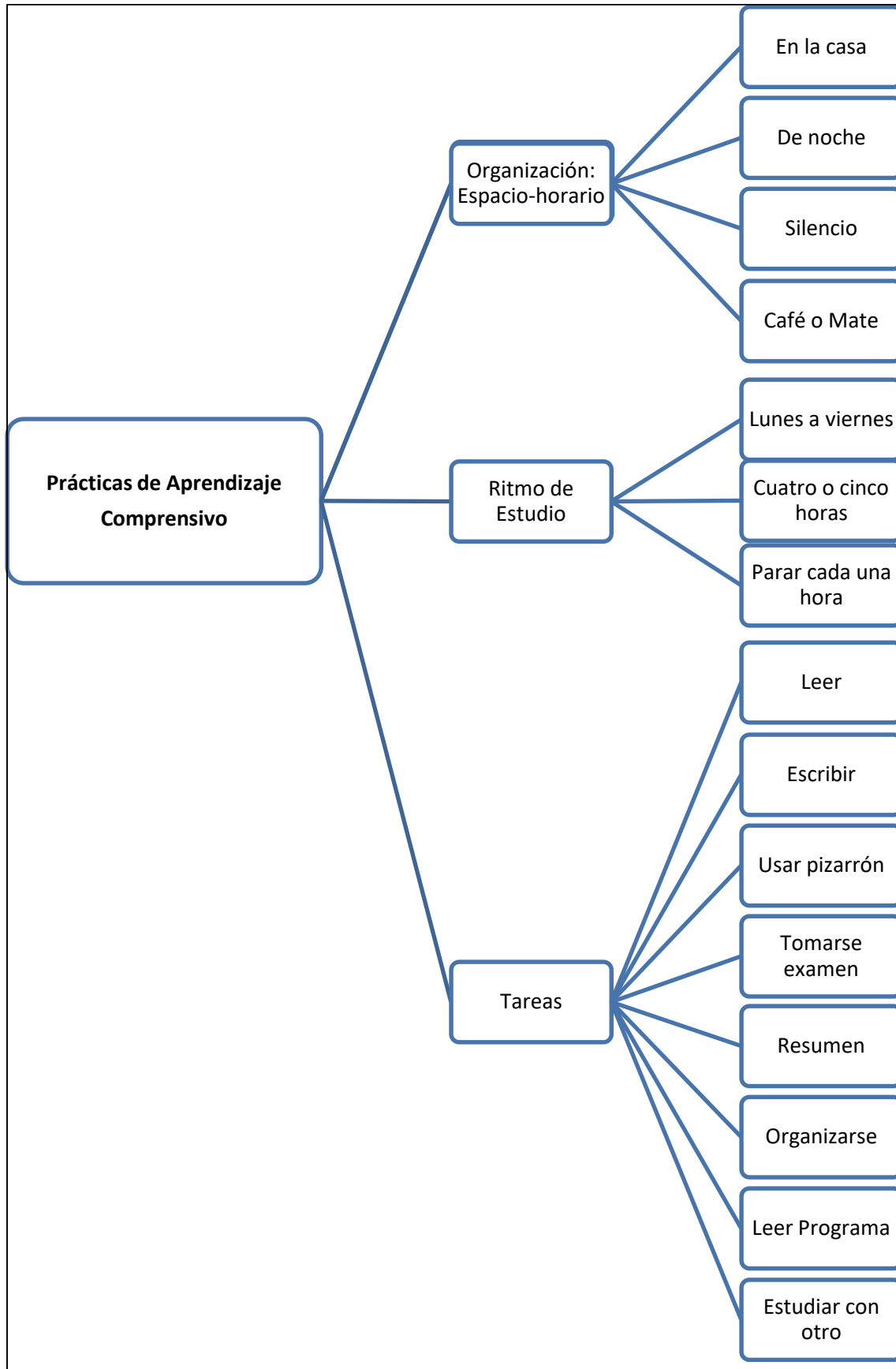
		Autoregulación	<p>compraba bizcochitos en el centro, veníamos y estudiábamos acá hasta, tipo, doce y media (...) pero sí, generalmente a la mañana.</p> <p>eh... es distinto decir, por ahí tus amigas que te vengan a buscar, vamos a caminar, vamos a andar en bici, eh... a que ahora te vengan a buscar:- "no, discúlpame, tengo parcial", ahora... ahora cambió todo, ahora es distinto...</p>
	Actividades para estudiar	<p>Leer</p> <p>Buscar en internet</p> <p>Marcar</p> <p>Escribir</p> <p>Hacer esquemas</p> <p>Hacer resúmenes</p>	<p>Eh... eh... primero leo lo de los apuntes en clase, eh... por ahí, ellos nos ayudan, nos tiran una pista de decir:- "bueno, esto es pregunta de parcial" entonces, analizar bien lo que nos dijeron:- "anotó, pregunta de parcial" y ese texto analizarlo bien, eh... yo por ahí hay algunas palabras, porque son muy conceptuales, ... muy de... no sé cómo se dice, esas palabras que son muy... específicas... y... entonces, por ahí agarramos el celular o la netbook y googlear y... y ver, empezar así... por ahí, yo voy haciendo un esquema, por ejemplo, de una sola palabra nacieron como tres... tres ejemplos y así, eh... hacer muchos esquemas, eh...</p> <p>(...) el hecho de estudiar y tener que leer libros, eh... por ahí, en el momento de resumir me pasa mucho que, al resumir, eh... lo que voy escribiendo ya se me va quedando entonces, leo con mis palabras, lo que entendí y... y es muy distinto, antes, yo me doy cuenta, antes decía:- "qué bárbaro, el cambio que tengo de sentarme a estudiar, poner los libros y empezar a leer", eh... por ahí, me levanto a prepararme un café, mate, entonces en ese transcurso que voy, voy pensando lo que empecé, eh... todo lo que estaba escribiendo o leyendo, eh... o, por ahí, leer en voz alta, (...)</p> <p>estudiar, por ahí, en internet pero... como te dije, no me da tanta seguridad la internet, por ahí hay conceptos que... palabritas que vos decís:- "mmm...", más allá de no tener un diccionario, vos decís bueno, internet también te lo va a dar y... te lo da, viste, pero vos decís:- "bueno, será así" o por ahí, yo, cuando es un texto que... que te tienen que tenés que estudiar una bibliografía o algo de eso, eh... siempre se recurre al Wikipedia pero... ya no es tan seguro entonces, tratás de buscar un libro... otra... más que nada otra... voy mucho a los libros yo ahora.</p>

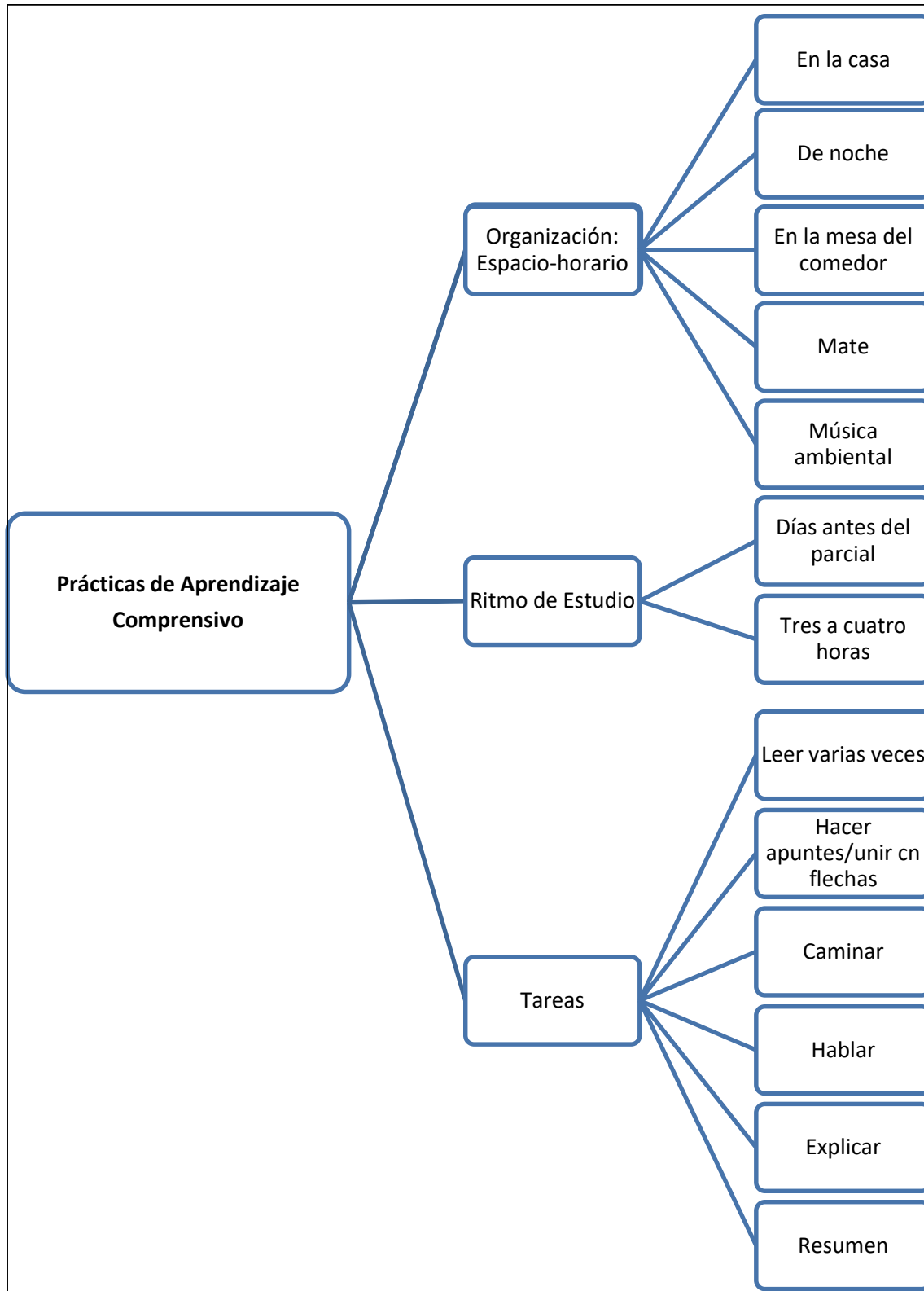
			<p>Eh., primero empiezo leyendo, sí, leyendo para entender lo que, lo que voy a estudiar, ya después, cuando entendí, es como que, eh... voy marcando o, por ahí, marco o subrayo lo que digo:- “bueno, esta palabra la voy a unificar con tal” entonces, ya empiezo a hacer un resumen, eh... (...) es leer primero para entender lo que voy a estudiar y ya cuando más o menos entendí, decir:- “bueno, me quedó esto y esto y esto... bueno, voy a empezar a leer y... de vuelta, es volver a la primera hoja y empezar a hacer el resumen y seguir leyendo, por ahí me saltee algo que no le había prestado atención, dije:- “Ah, mirá que interesante” y lo anoto también pero sí, es leer, leer y después hacer el resumen y volver a leer para... saberlo y después ya, del resumen, estudiarlo y, por ahí si viene, por ejemplo Naomi me dice:- “bueno, yo estudié esto” y por ahí yo no me puse a estudiar por... no tener importancia entonces, por ahí Naomi, eran dos, tres palabritas y lo estudié entonces, también lo agrego a lo que ella puso, o sea, eh... la verdad que leer y resumir.</p>
--	--	--	--

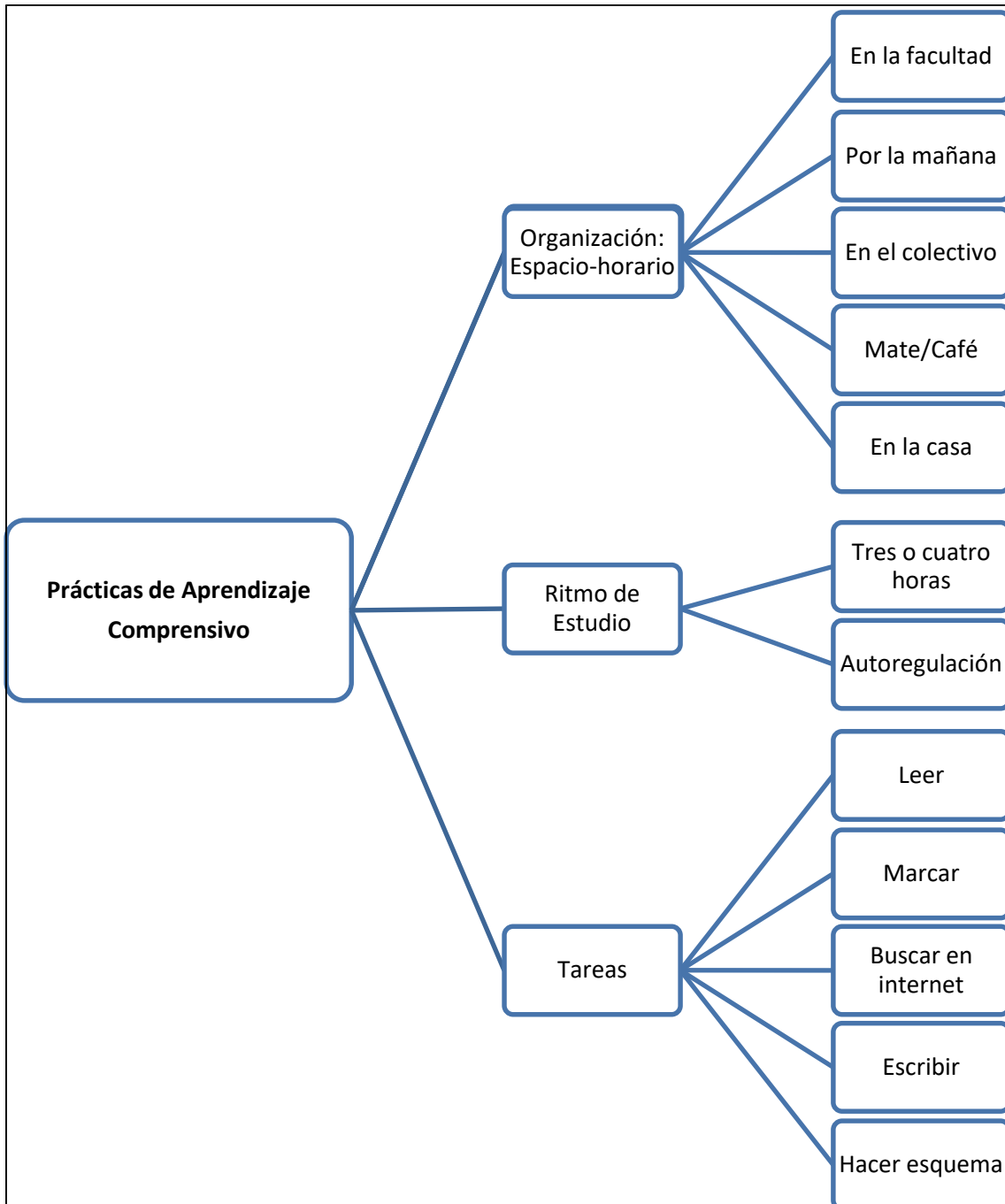
Anexo F**Esquemas conceptuales para la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo**

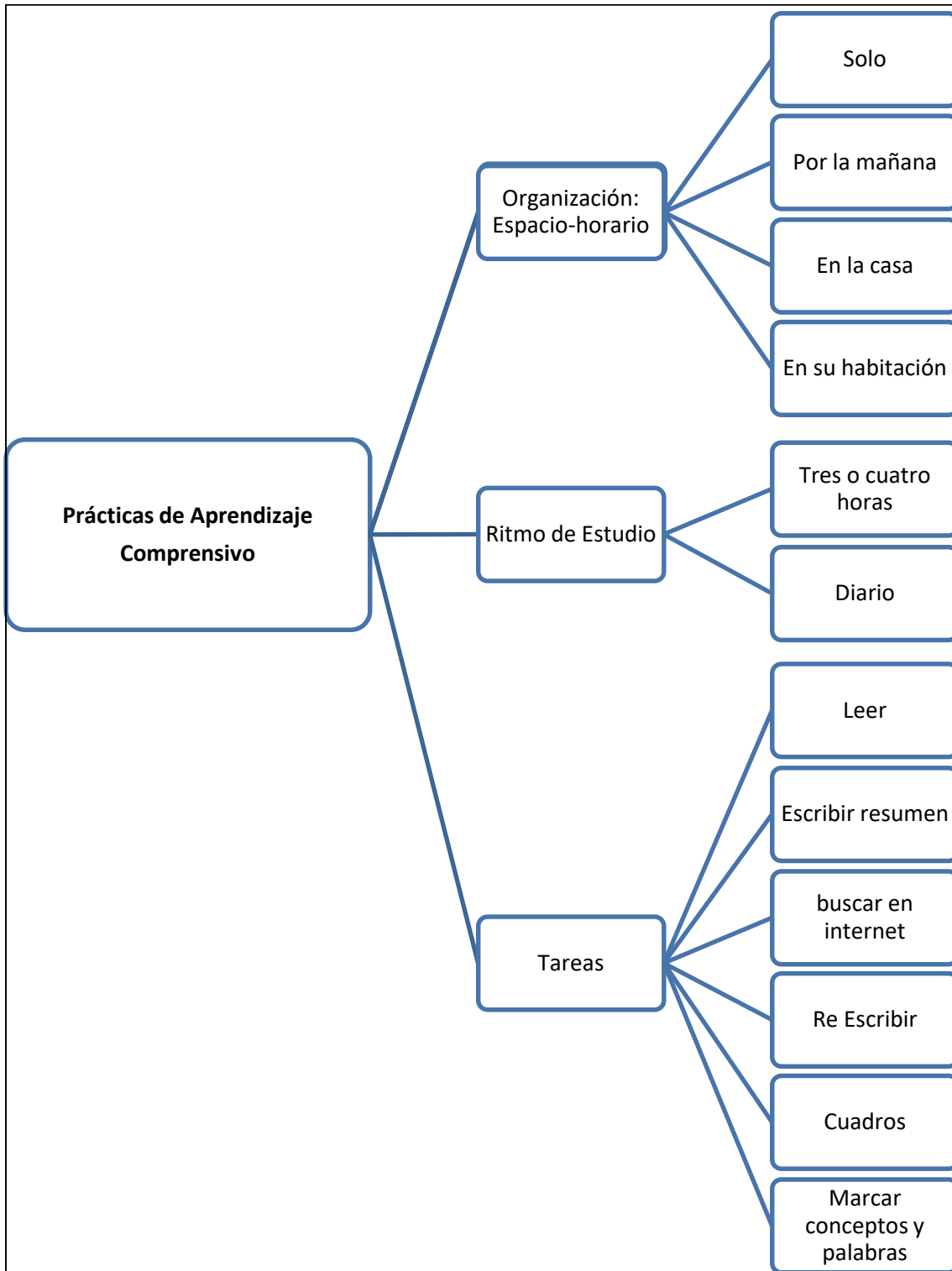
Ordenados de la entrevista 1 a la 8. En el orden que fueron tomadas

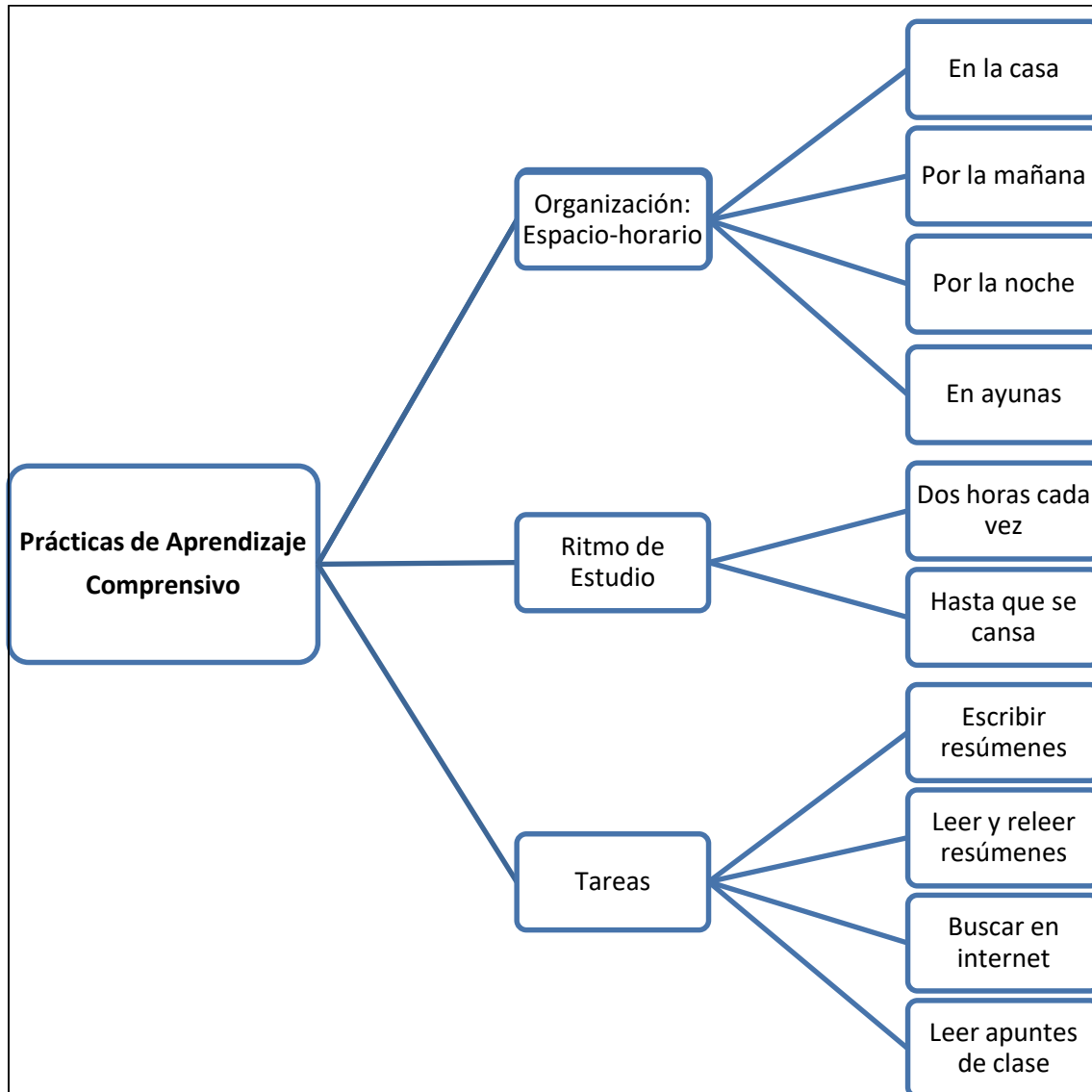


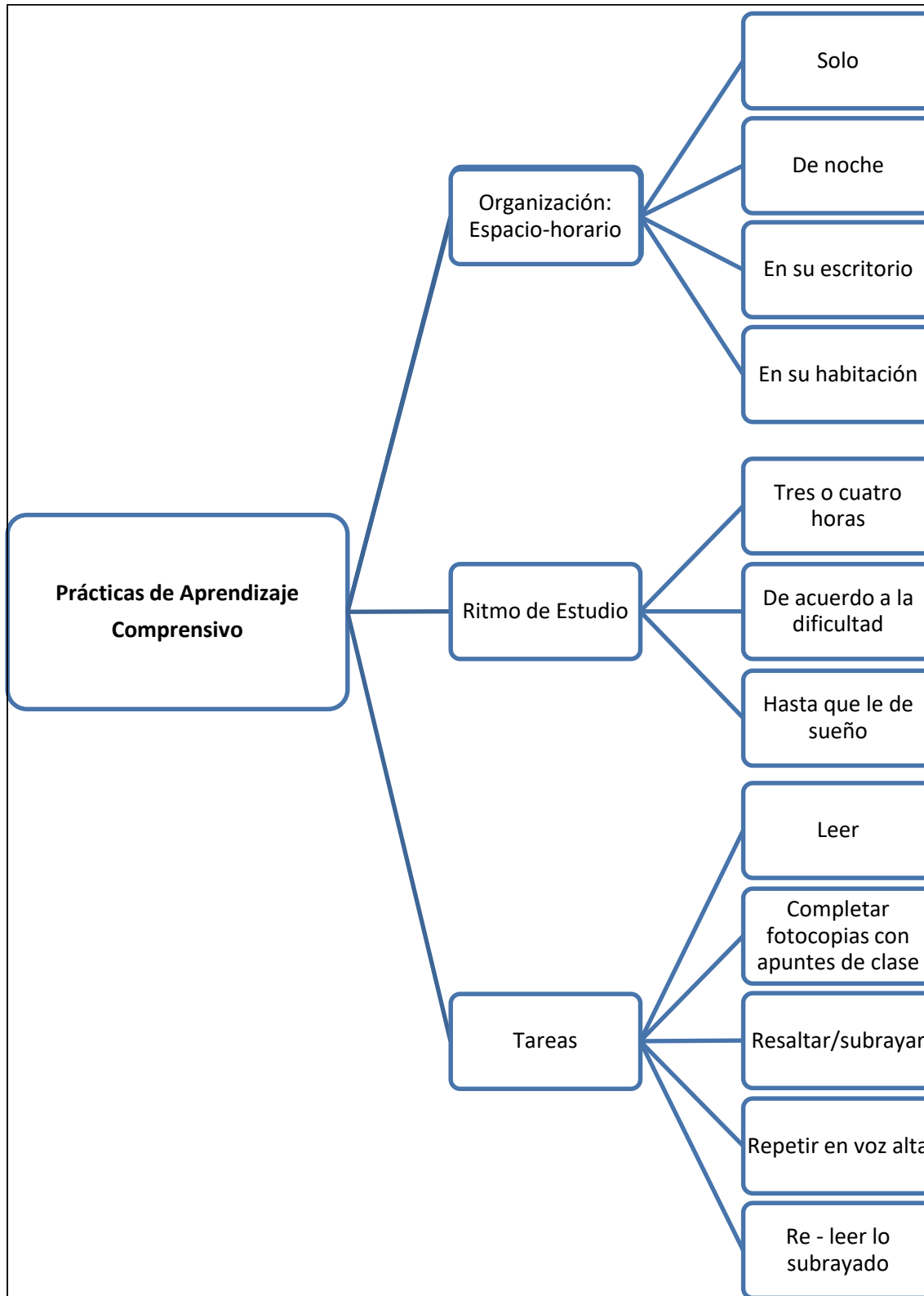


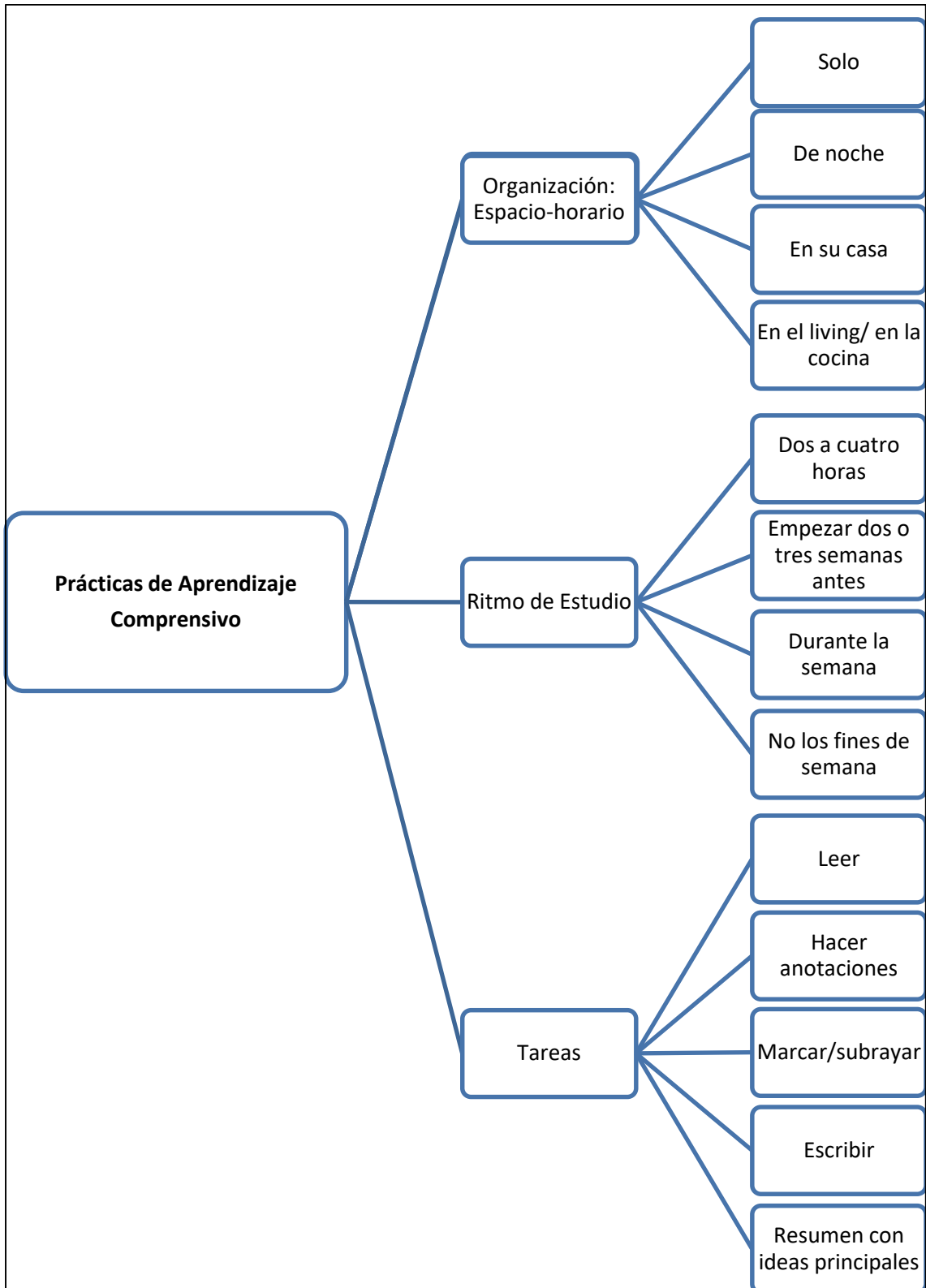












Anexo G

Grilla de entrevistas para la categoría Sentido y uso las Matrices de Evaluación

Categoría (De los objetivos y de la guía de preguntas)	E*	Extracto de la entrevista (Unidades de sentido)	Propiedades		
			Valoración	Momento de lectura	Utilidad
Sentido y uso de las matrices de evaluación	E1	<p>Ah, las matrices sí, porque... te indicaban más o menos en que ...o en que habías fallado o en que había ido bien digamos. Es una manera buena de...de evaluar, no me acuerdo exactamente cómo las diferenciaba pero me acuerdo que sí, siempre las leía y me gustaban</p> <p>No, las leía después...</p> <p>hum ju, si, si...al principio la leí y después no, la leía después porque...era como mucho lío después pensar si había cumplido todo o no, entonces prefería hacerlo y bueno...después la leía, cuando Ud. me la entregaba</p> <p>Sí para, para el otro examen me sirvió, porque sabía más o menos lo que tenía en cuenta y lo que no, porque después que lo leí cuando ud. me lo entregó...ahí si, ya sabía más o menos en ,los exámenes de que se trataban digamos,</p>	<p>manera buena de...de evaluar</p> <p>...me gustaban</p>	<p>las leía después</p>	<p>para el otro examen me sirvió, porque sabía más o menos lo que tenía en cuenta y lo que no</p>
	E2	<p>Ah, bueno, eso fue re novedoso... bueno, eso me pareció bien... .. es como un placer... igual que la corrección de los trabajos, tomarse ese trabajo para la corrección... "no, claro, es valorar realmente el trabajo que hace el alumno", me parece que es, eh... el mismo respeto que le pone uno a entregarlo para tal fecha, eh... o estudiar para el parcial para tal fecha, me parece genial que el profesor también se tome el trabajo de... de leerlo y... y corregirlo como tal porque... es respetarse el profesor con el alumno eh... por eso, realmente de haber pasado a las matrices de evaluación... aparte... no sé, no... no era de esta universidad eso</p>	<p>me pareció re importante y novedoso, obviamente no lo volvimos a ver y espero que ...</p> <p>eso fue re novedoso... me pareció bien...</p> <p>es como un placer... es valorar realmente el</p>	<p>No... ambas, ambas...si, si,</p> <p>antes de hacer el parcial, sí, eh... y, justamente para eso para ver bien qué... qué tenía que tener en claro para... sobre todo para aprobar o promocionar ...</p>	<p>Y, para enfocarte...</p> <p>en qué habías fallado o en qué te faltaba</p> <p>si en prolijidad o presentación en... claridad de los temas</p>

	<p><i>[risas]... era como de otra... no, no pertenecía acá</i></p> <p><i>Y, para enfocarte... bien en qué el profesor se había dado cuenta en qué habías fallado o en qué te faltaba poner más énfasis de lo que... qué se yo... a lo mejor, si en prolijidad o presentación ya tenías diez, bueno, despreocúpate de eso, hacelo de la misma forma como lo hiciste ahí... para el siguiente que, seguramente te... si te fue tan bien y te sacaste un ocho en... claridad de los temas, bueno... preguntale al profesor la clase siguiente:-“profe, de qué manera puedo, eh...” o ver en qué parte te corrigió que acá falta más, entonces... como para uno... porque con la nota global, si el profesor no te pone:- “bueno, te equivocaste acá”, es como que tenés que ir adivinando, a ver... según su... o sea, no estás en la cabeza del profesor cuando te corrige... me parece que es más... es como más incisivo de... más respetuoso todavía... de ver realmente qué es lo que el profesor mira cuando te corrige.</i></p>	<p><i>trabajo que hace el alumno</i></p> <p><i>respetarse ...no era de esta universidad</i></p>		
<p>E3</p>	<p><i>No...me parecían...me gustó mucho porque no solo eh...o sea puntuaban...eh... si habías estudiado o no, sino también la forma de explayarte, la forma de...la prolijidad, que bueno, por esta materia cambié mi prolijidad en los parciales un cien por ciento, un cien por ciento, siempre fui desprolijo de escribir así nomás y ahora hago todos los parciales con color, dos colores, corrector, regla...pero...no, eso me gustó bastante ...</i></p> <p><i>a las matrices?... y cuando ya tenía el parcial!...o sea las leía antes del parcial, pero las leía rápido, estaba mas la cabeza puesta en el coso...y después cuando tenía la nota: “ah esto hice mal, esto no lo hice mal...”</i></p> <p><i>Y bueno por ejemplo me sirvió para para...mejorar muchísimo la prolijidad, nunca tuve una letra linda pero con color y mas ... mas prolijo, se entiende. Para eso me sirvió bastante...</i></p>	<p><i>me gustó mucho</i></p>	<p><i>y cuando ya tenía el parcial!...o sea las leía antes del parcial, ...y después cuando tenía la nota: “ah esto hice mal, esto no lo hice mal...”</i></p>	<p><i>o sea puntuaban ...eh... si habías estudiado o no, sino también la forma de explayarte, la forma de...la prolijidad, que bueno, por esta materia cambié mi prolijidad en los parciales un cien por ciento,</i></p> <p><i>para para...mej</i></p>

				orar muchísimo la prolijidad,
E4	<p><i>Si... sí... eh... estaba, eh... muy buenas, la verdad que sí porque, eh... muchos no, ... o sea, creo que es la primera materia que hacen eso, ... el hecho de nosotros exigirnos, de decir, bueno, el tema de la ortografía, ... el hecho de... de tener, bueno, o sea, buena ortografía, eh... de tener conocimiento, de saber desarrollar, de la coherencia, eso está muy bueno porque, por ejemplo, yo en Introducción al Pensamiento Económico, eh... me costaba mucho de... o sea, yo lo sabía cuando me lo preguntaban, o sea, hablar no me... me parecía pero al momento de escribirlo es como que yo, hasta mí, cuando me leía no me entendía y... entonces, eso te ayuda mucho porque practicás, por ejemplo, antes de venir al parcial, eh... practicabas, decías:- “bueno, Mayo nació en tal, tal, tal era tal, tal, tal fue un profesor, estudió en tal, tal, tal, bueno, qué aportes hizo”, bueno, y empezás a desarrollar un poco la historia entonces, como que ya venías con un esquema a ser diferente de... de otros parciales que ya no practicabas eso entonces, como que eso te ayuda también a venir antes del parcial, eh... hacerte como un esquema en la cabeza, eh... decir:- “bueno, si te llegan a preguntar tal cosa”, eh... más o menos, tener una idea de cómo hacer un esquema para el parcial entonces, también, me pareció bastante interesante de... que se evalúen varias cosas.</i></p> <p><i>No, antes, antes, eh... me pareció... me pareció nuevo, o sea, cuando me... en el primer parcial, eh... primero leí las matrices, las leí, viste, tenía en mente para decir, bueno, en el momento de desarrollar, eh... me iba de vuelta a las matrices y ver bien qué iban a corregir entonces, por ejemplo, por ejemplo, en la ortografía o el... el... la prolijidad entonces, releer, siempre que escribía releía para ver si a mí... si yo me... si a mí, ya me sentía a</i></p>	<p><i>eh... me pareció... me pareció nuevo</i></p> <p><i>muy buenas</i></p> <p><i>me pareció bastante interesante.</i></p>	<p><i>No, antes, antes, eh... me pareció... me pareció nuevo, o sea, cuando me... en el primer parcial, eh... primero leí las matrices, las leí, viste, tenía en mente para decir, bueno, en el momento de desarrollar, eh... me iba de vuelta a las matrices y ver bien qué iban a corregir entonces, por ejemplo, por ejemplo, en la ortografía o el... el... la prolijidad</i></p>	<p><i>el tema de la ortografía, ... el hecho de... de tener, bueno, o sea, buena ortografía, eh... de tener conocimiento, de saber desarrollar, de la coherencia</i></p> <p><i>eh... hacerte como un esquema en la cabeza, eh... la prolijidad y la ortografía y el conocimiento, más que nada, el esquema de decir:- “bueno, lo voy a desarrollar así, así, así y está”,</i></p>

		<p><i>gusto con lo que había escrito, perfecto, no lo corregía pero si había alguna palabra, alguna frase que no me parecía lo borraba pero... ya llegando... cuando... por ejemplo, le decía:- “profe, cuánto queda” y nos decían el tiempo es como que... te apuras y ya decís:- “no, no lo puedo hacer más” porque iba y venía, iba y venía entonces, también, buscas mucho la prolijidad, por ahí yo también, por ahí cuando empiezo a escribir en... en... tranquilo, es distinto a cuando ya te digan:- “tenés tal tiempo”, como que empezás y ya no te... ya no te importa más nada pero, la prolijidad y la ortografía y el conocimiento, más que nada, el esquema de decir:- “bueno, lo voy a desarrollar así, así, así y está”, me pareció bastante interesante.</i></p>			
	E5	<p><i>(...) de evaluación y ahí claro... calificaban la ortografía... si si...estaba bueno... estaba bueno porque ... o sea sabemos que que evalúan... No, antes de hacerlo en la mayoría de las veces ... Si, si ...si, si, la ortografía por ejemplo me fijaba bien antes de entregar el trabajo que que ... si estaba todo bien ...si había coherencia en el texto ...</i></p>	<p><i>si si...estaba bueno... estaba bueno</i></p>	<p><i>antes de hacerlo</i></p>	<p><i>porque ... o sea sabemos que que evalúan la ortografía ...si había coherencia en el texto</i></p>
	E6	<p><i>Noo.... No les prestaba atención, o sea no las leía, me daban la hoja de las preguntas y empezaba a desarrollar. Y las veía al último ya... y me fijaba así ... le prestaba mucha atención de los errores de ortografía ... porque soy de tener muchos por eso me esforzaba para escribir bien ... y... y creo que en el parcial fueron mas acentos que tras cosas las que me faltaron... pero le prestaba más atención a eso, y a la ... prolijidad, porque yo tengo una letra fea y ... escribo rápido y queda mal o por ahí me confundo y tachaba y decía “no va con corrector” y volvía a escribir para que quedara bien... pero ya al último cdo veía que todos se iban ... me empezaba a apurar porque pensaba que se acababa el tiempo, pero en realidad había más... y escribía rápido, y así cdo</i></p>	<p><i>....estuvieron buenas para ver mas menos como iba a ser.</i></p>	<p><i>No les prestaba atención las veía al último</i></p>	<p><i>le prestaba mucha atención de los errores de ortografía porque soy de tener muchos por eso me esforzaba para escribir bien ... y a la ... prolijidad,</i></p>

		<p><i>escribo rápido no se me entiende nada...igual tengo una imprenta cursiva mezclada, media rara, y por ahí no se entiende bien ... pero también estaban interesantes para... por el tema de la coherencia que tiene que tener el texto, porque por ahí se escribir y ... cdo vuelvo a leer digo "no esto está mal escrito, no va así, no tiene sentido" está mal dicho digamos, entonces borraba y volvía armar ... o por ahí la leía bien y veía que un párrafo iba antes que otro por el tema de lo que habían hecho entonces lo acomodaba ... pero sí estaban... estuvieron buenas para ver mas menos como iba a ser.</i></p>		<p><i>pero también estaban interesantes para... por el tema de la coherencia</i></p>
	E7	<p><i>(...) No, eh... creo que... es algo, eh... bueno y poco frecuente en otras materias porque creo que la nota abarca, eh... muchas, mucho ejes, por así decirlo. Pero es bueno eso de... de tener una matriz y saber, eh... dar una nota a cada... a cada...</i></p> <p><i>Para ir mejorando los puntos que... en que hacíamos hincapié, por ejemplo, eh...lo que era, eh... el tema de la letra. Me parece que era, había uno que era de la letra y la ortografía y, por ahí, si ves que tenés mala nota, como que remontarlo, o sea, tratar de ver si podés, eh... aumentarla, o sea, mejorar, para vos más que todo. O en la comprensión o en desarrollo del concepto, como que ayuda a que te mejores vos.</i></p>	<p><i>bueno y poco frecuente</i></p>	<p><i>Para ir mejorando los puntos que... en que hacíamos hincapié</i></p> <p><i>... el tema de la letra</i></p> <p><i>y la ortografía</i></p> <p><i>o sea, mejorar, O en la comprensión o en desarrollo del concepto, como que ayuda a que te mejores vos.</i></p>

	<p>E8</p> <p><i>Eeh...está bueno ver de donde sale la nota porque ...a veces claro,te... te evalúan y decís bueno, peo...no sabés totalmente de donde sale... en cambio al estar detallado bien...está bueno por ahí saber también el error cual fue ... o qué faltó.</i></p> <p><i>Y eso...para, para ver por ahí que mejorar por ejemplo en los textos... que habían que ... que habían que armar, bueno ahí ponía mas o menos si estaban ... (sonrisa) que, que , que había que mejorar... que está bueno...</i></p> <p><i>Claro para... claro para elaborar los, los...(sonrisa) ...La pautas para elaborar los trabajos!, si servían, cierto ...</i></p> <p><i>No, las dos veces... Mas sobre todo ahora que me acuerdo... en la exposición , que era la que no me gustaba, ahí la estuve leyendo porque...(sonrisas) ...para ver que pautas había también...</i></p>	<p><i>está bueno</i></p>	<p><i>las dos veces</i></p>	<p><i>ver de donde sale la nota</i></p> <p><i>saber también el error cual fue ... o qué faltó.</i></p> <p><i>Mejorar</i></p> <p><i>ver que pautas había también...</i></p>
--	---	--------------------------	-----------------------------	--

Referencia: * En esta columna se indica el número de la entrevista de la cual se extrajo el segmento analizado. Las entrevistas están numeradas según el orden cronológico en el cual se realizaron.

Anexo H

Grilla de entrevistas para la categoría Valoración de las actividades

Categoría (De los objetivos y de la guía de preguntas)	E*	Extracto de la entrevista (Unidades de sentido)	Lo Positivo	Lo Negativo
Valoración de las Actividades	E1	<p><i>Me gustó...bueno la asignatura siempre le dije que me gustó cómo la daba... que no, no se, ...no se paraba y empezaba a dar, a dar, a dar, cómo otros profesores, sino que nos hacía investigar a nosotros y como yo, mi forma de estudiar que es leer, me sirvió muchísimo y...me gustaron, lo único, bueno, los trabajos en grupo, por ahí tienen su...su lado malo...pero por suerte bueno, yo me puse con chicos que íbamos bien. Bueno, por ejemplo la exposición oral a mí no me gustó.. pero porque yo soy re vergonzosa...pero bueno, a la vez es bueno porque...supongo que es algo que tengo que aprender a...me ayuda para los finales también me pongo muy nerviosa para todas esas cosas... pero... no lo que me gustó fue el...el trabajo que hicimos, el largo que tuvimos que entregar, ese sí me gustó, si bien llevó tiempo, pero era leer y escribir y me gustó mucho.</i></p>	<p><i>nos hacía investigar a nosotros y como yo, mi forma de estudiar que es leer, me sirvió muchísimo</i></p> <p><i>... era leer y escribir y me gustó mucho.</i></p>	<p><i>la exposición oral a mí no me gustó..</i></p>
	E2	<p><i>... y, por ejemplo, el primero que hicimos de Taylor... eh... que era todo como un texto expositivo... todos los trabajos expositivos que hicimos y... pasa que... si la... si vos las querías llevar al día a la materia, no te quedaba otra que leer siempre porque si no te atrasabas (...)</i></p> <p><i>se te incorpora todo instantáneamente en la mente porque si vos tenés que hacer el trabajo, agarrar el libro, encima semejantes libros, seleccionar primero el capítulo... ya... cuando ya seleccionás qué parte va, es porque te leíste tres, cuatro páginas, ya sabés datos adicionales porque al leer eso se te</i></p>	<p><i>No tener que estudiar para el parcial. Solo repasar</i></p> <p><i>Llevar al día materia</i></p> <p><i>Tener organizada la información</i></p>	

	<p><i>queda algo en la mente, dando vueltas, de lo que no importa tanto y... y me di cuenta en el primer parcial que llegué al parcial y dije: "lo puedo hacer perfectamente".</i></p> <p><i>... llegaba la noche anterior y yo... del parcial, por ejemplo, lo único que tenía que hacer era imprimir el trabajo que habíamos hecho, eh... remarcarlo, que eso me parecía raro porque, como le digo, siempre hago resumen... lo imprimía, lo... lo subrayaba, le agregaba algo que no estaba, a los márgenes, que me parecía que no estaba y ya está.</i></p> <p><i>... sí, eso me gustó porque... justamente, como me gusta hacer resúmenes y organizar bien la información y tenerla toda ahí, y más después, cuando vi que era así de útil...</i></p>		
<p>E3</p>	<p><i>Me fascinó, me fascinó...fue llegar y cinco días antes del parcial era leer y decir esto lo sé...tantos trabajos prácticos...decías...a veces parecían largos vistas, que no los podías hacer, después...era mucha lectura y era tanta lectura que ya te lo aprendías... ..y que te hablen solo de esa materia es tediosa pero cuando la...la estudias, hacés trabajos prácticos, investigás, a mí la materia me encantó, fue hasta ahora fue la mejor materia que tuve en el secundario... en la facultad, me encantó...hacer los trabajos prácticos...si bien el Power Point, el hablar...siempre tengo timidez, pero...pero me encantó hacer los trabajos prácticos, llegar...saber que dos días antes del parcial sabías todo, o sea era básicamente repasar pero muy poco, muy poco...</i></p> <p><i>... los trabajos prácticos que había que explayarse nosotros... y porque nosotros digamos...un trabajo bastante pesado...porque nunca, hasta lo que voy de la facultad nunca</i></p>	<p><i>Aprender todo antes del parcial.</i></p> <p><i>No tener que estudiar para el parcial. Solo repasar</i></p> <p><i>Aprendizaje por medio de la lectura reiterada</i></p> <p><i>Hacer un trabajo propio</i></p> <p><i>Aprender a utilizar Word, PPoint</i></p>	<p><i>explicar... hablar al frente. Porque yo soy tímido...</i></p>

	<p><i>habíamos hecho un trabajo tan nuestro digamos...y eso que (...) la prolijidad...ahí aprendía a manejar Word, tenía mi novia que sabía manejar Word, yo tocaba y se me borraba todo...un queso, pero no, sí me gustó mucho ese trabajo. Después los trabajos prácticos que había que...analizar las empresas, eso también me gustaban, investigar la empresa, eso me gustó bastante...</i></p> <p><i>Y explicar...hablar al frente. Porque yo soy tímido...</i></p>		
	<p>E4 <i>El tema de los libros, el agarrar y tener que leer, eso me gustó bastante ya, o... o ayudarnos mucho, también las partes donde decir, cuando ustedes decían:- "bueno, vamos a hacer la parte oral", de decir:- "bueno ¿Qué entendiste vos? o ¿Qué pusiste vos en tal pregunta?" Entonces, vos decir:- "mmm... bueno, yo no lo puse así o lo puse así pero con menos palabras o con lo que yo entendía" pero, por ejemplo, el tema del libro, sí, me gustó bastante</i></p> <p><i>y... me gustó, la verdad que me gustó mucho, el tema de usar libros y leer, porque no estábamos acostumbrados y... bueno, los de Power, eh... ya lo habíamos usado también pero... es... es distinto, al interactuar con nuestros compañeros eso... eso es mejor, eso, para mí, ayuda mucho</i></p> <p><i>... al llegar, a que una profesora, también éramos muy pocos nosotros pero que una profesora te diga:- "bueno ¿Qué entendieron?" y no te queda otra que hablar, o sea, porque es una ronda y van todos uno por uno... entonces, no te quedaba más otra que hablar y entonces... te ayuda mucho también el conocimiento de otro, otro por ahí estudió de distinta manera y... y otro estudio de distinta manera entonces, vos decís:- "Ah, están buenas las, las maneras de estudiar que tienen"</i></p>		

		<i>entonces, también aprendes bastante de eso.</i>		
	E5	<p><i>...el último cuadro, el que abarcó todos los temas que vimos ese me gustó...poner todo... cada autor que vimos y qué habían desarrollado cada uno, eso me gustó.- el diagrama ese que hicimos ...</i></p> <p><i>Y porque ahí ... era un resumen de toda la materia que vimos. Como fue desarrollándose la Administración</i></p> <p><i>... no se...el power point por ahí....pero no, no es que no me gustó ...por ahí ... me costó mas dar la lección... tampoco estudié mucho. Pero...pero sí, no no es que no me gustó tampoco</i></p> <p><i>Y porque soy medio tímido para dar lección (sonrisas)...pero sí...</i></p>	<p><i>Integrar todos los temas vistos</i></p>	<p><i>...por ahí ... me costó más dar la lección...</i></p> <p><i>Y porque soy medio tímido para dar lección</i></p>
	E6	<p><i>eh... me gustó el escrito que tuvimos que hacer... me gustó mucho porque...eh, me costaba, al principio me costó porque a la escuela que íbamos no nos basábamos mucho en eso...eh... en cambio en su materia nos hacían ... eh decir con nuestras palabras, explicarlo y eso es mejor para aprender digamos... y nos enseña... aprendimos a hacer eso ... y ese... ese... trabajo, el escrito, me gustó mucho,</i></p> <p><i>eh...el oral no, no me gustó, le soy sincera no me gustó fue malísimo (sonrisas) me cayó muy mal porque... me había costado, o sea sabía los temas pero pasé al frente y me olvidé de todo ... de los mismos nervios, ... el power ... eh... no sabía hacer porque no se manejar el power point,</i></p> <p><i>... y... después lo otro que... las actividades integradoras esas que había hecho al final esas también estuvieron buenas... eh... los casos prácticos que había que analizarlos, esos sí, esos</i></p>	<p><i>Practicar la escritura</i></p> <p><i>Expresar con voz propia lo aprendido</i></p> <p><i>Aprender interactuando con los compañeros y las docentes</i></p>	<p><i>el oral no, no me gustó</i></p>

		<p>también me gustaron... estaban buenos...</p> <p>... también me gustó, no mucho pero si fue interesante... el tema de compartir ideas ... los distintos puntos de vista siempre están buenos para aprender ... ver de otra forma digamos... y ir anotando lo que otros dicen para saberlo también ...</p>		
	E7	<p>Eh... y, yo creo que... eh... los trabajos, eh... o sea, asignarnos, eh... distintos trabajos, eh... para hacerlo, o sea, como... que usted nos hacía desarrollar un PowerPoint, o sea, armar un... un PowerPoint no, un Word...</p> <p>Sí... eh... en realidad, me gustó todo pero, más que todo, porque es un... una manera distinta de... de... de ir enseñando una materia.</p> <p>Por ejemplo, eh... lo de Word y usar la computadora o lo de Power y, también, me... me fue interesante eso y me gustó. Más que todo, para salir de lo que es, eh... sería, lo habitual, lo que es, eh... estudiar y aprender en un papel solamente. Eso es lo que me llevó a... a entenderlo mejor la materia y... aprobar.</p> <p>Pero lo de, sí, exponer un PowerPoint y dar como una clase, eh... eso me interesó mucho y como que también te ayuda, al día de mañana, irte sacando los miedos a la hora de que si tenés que exponer algo, eso es bueno. Sí, creo que, eh... lo de Word, me parece... eso fue lo que menos me interesó...</p> <p>Eh... porque creo que... lo que me interesa es saber o poner en práctica algo nuevo, eh... salir de lo habitual. Y... por ahí, en... en todo lo que hicimos, para mí lo que... lo... lo menos habitual dar un PowerPoint y exponerlo en clase, eso era como lo menos habitual [carraspeo]. Pero, eh... a eso me refiero, es como salir de la costumbre y aplicar nuevos... nuevos... nuevas metodologías de poder exponer un tema...</p> <p>eh... salirse de lo que es el material que nos dan y... desarrollar más ampliamente el tema, eso es.</p>	<p>Manera distinta de enseñar</p> <p>Novedad Salir de lo habitual</p> <p>Sacarse los miedos</p> <p>Poner en práctica algo nuevo</p>	

	E8	<p><i>Eeh...voy a empezar por la que menos...(sonrisas)... que fue la exposición porque...me... me cuesta un poco hablar así, me da un poco de vergüenza...</i></p> <p><i>un...un práctico en especial, uno de los últimos, pero no me acuerdo de que tema era...ah me parece que era de la teoría de sistemas. Que...habían como que pedían algunos ejemplos... que entonces le pregunté a mi papá que trabaja en una...en una fábrica.</i></p> <p><i>...porque había que pensar más...no se, como que...era como más... no era tan... sacar del libro y escribir lo que decían los autores...</i></p>	<p><i>Y por eso...porque había que pensar más...no se, ... no era tan... sacar del libro y escribir lo que decían los autores...</i></p>	<p><i>la exposición porque...me... me cuesta un poco hablar así, me da un poco de vergüenza...</i></p>