

Análisis de Planes Estratégicos: una propuesta de aula aplicando un enfoque de cognición situada

Yanet Fuster Caubet¹

Resumen: Se presenta una actividad de aula cuyo objetivo fue analizar planes estratégicos que estuvieran siendo implementados en Unidades de Información. Se toma como punto de partida el estudio de los tópicos trabajados en el curso de Planeamiento en el área de la Información, con la intención de proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La actividad se desarrolló mediante el enfoque de cognición situada, a través de la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo. En tal sentido los estudiantes debieron elegir aquel Plan que haya despertado su interés, ya sea por el tipo de Unidad de Información involucrada, o por el marco institucional en el cual está inserta, o por la forma en que el Plan ha sido confeccionado, o por otras razones que el estudiante oportunamente deberá sostener desde el punto de vista argumentativo, para que su proposición de análisis sea aceptada por la docente. En este trabajo se expone la metodología empleada para desarrollar la actividad, sus alcances y resultados. En las conclusiones se destaca el rol del docente como postulador de problemas (en el sentido de plantear retos abordables) para generar cuestionamientos relevantes que dimensionen la enseñanza a nivel terciario.

Palabras clave: Planes estratégicos; Cognición situada; Investigación en la acción; Enseñanza de la bibliotecología.

Analysis of strategic plans: a classroom proposal applying an approach of situated cognition

Abstract: A classroom activity is presented whose objective was to finalize strategic plans being implemented in Information Units. The starting point takes the study of topics already worked throughout the Course of Planning in the Information field with the intention to throw another look about the teaching and learning processes. The activity was developed by focusing on situated cognition through the implementation of strategies for meaningful learning. In this regard, students had to choose the Plan that aroused their interest, either by the type of Information Unit involved, or the institutional framework in which it is inserted, or the way the Plan has been prepared or

¹ Instituto de Información, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: yanet.fuster@fic.edu.uy

other reasons the student should hold from the argumentative point of view, so that the proposal of analysis be accepted by the teacher. This paper presents the methodology used to develop the activity, its scope and results. In the conclusions the role of the teacher stands out as postulator of problems (in the sense of affordable pose challenges) to generate relevant questions thus dimensioning teaching at tertiary level.

Keywords: Strategic plans; Situated cognition; Action research; Teaching Library Science

1. Introducción

Presentamos una actividad de aula desarrollada en el marco de la asignatura Planeamiento en el área de la Información, perteneciente a la carrera de Bibliotecología del Instituto de Información (FIC) en Uruguay. A través de ella buscamos integrar los contenidos trabajados en el curso para que el estudiante vinculara conocimientos y los aplicara a un caso práctico. La propuesta, llevada a cabo durante el año lectivo 2014, consistió en analizar planes estratégicos que estuvieran siendo implementados en Unidades de Información (bibliotecas, centros culturales, museos y otros espacios que desarrollen actividades vinculadas al tratamiento y difusión de información), aplicando los tópicos vistos en clase (ver pauta de trabajo en Anexo).

Dentro de los contenidos del curso se plantean una serie de temas que integran el módulo introductorio del programa, los cuales se trabajan desde una perspectiva integradora y abierta hacia los restantes módulos de la asignatura. Sociedad de la información (identificación de los cambios globales que configuran los escenarios donde surgen los nuevos estilos de gestión), cultura organizacional, gestión de la información y el conocimiento, paradigmas societales y profesionales, enfoque sistémico y teoría de la complejidad, integran el conjunto de esos tópicos concebidos como transversales, ya que si bien se presentan al comienzo del curso, a lo largo de todo el planteo conceptual de la asignatura se van efectuando anclajes hacia ellos y a partir de ellos.

Buscamos poner en tensión los contenidos, hacer que ellos dialoguen, efectuando así una polifonía de voces donde el estudiante pueda ir incorporando conocimientos y vinculándolos entre sí. En virtud de este planteo no existen compartimentos estancos, pues a medida que se avanza en los contenidos del curso el estudiante necesita ir tejiendo la red de conexiones que le permitan ir avanzando en su trayecto dentro de la asignatura.

Bajo esta mirada el estudiante es activo protagonista de su aprendizaje, ya que si bien la caja de herramientas teóricas forma parte del contenido propuesto por las docentes, el modo en que esas herramientas serán aplicadas y combinadas nacerá del estudiante, el cual será asistido por las docentes, y acompañado por su grupo de clase. Nuestro planteo se basa en la cognición situada pues esta forma de concebir el aprendizaje sostiene que la actividad en que se despliega y desarrolla el conocimiento no puede divorciarse del aprendizaje y la cognición, sino que forma parte de lo aprendido (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Más adelante desarrollaremos algunos puntos claves relativos a la Cognición Situada, explicando las implicancias que presenta a la hora de lograr aprendizajes significativos. Este tipo de aprendizaje refiere a la teoría psicológica del desarrollo cognitivo generado en el aula, planteada primeramente por David Ausubel (1973, 1976, 2002) y luego retomada por otros teóricos (Pozo, 1989; Moreira, 2000; Novak, 1998, Ventura, 2013), quienes también plantean la importancia del proceso según el cual se vincula la

información nueva a la estructura cognitiva del que aprende. Esto ocurre de forma deliberada y atribuyendo significado a lo aprendido en la medida en que se interactúa con un universo que para el aprendiz resulta relevante.

El ingreso a la universidad supone para los estudiantes el encuentro con una cultura académica nueva, donde las formas de aprender y los estilos que imperaron en los estadios anteriores de su formación a través de primaria y secundaria serán interpelados. En esta nueva etapa ya no bastará con ser reproductor del saber registrado, sino que además se espera que los estudiantes logren producir aportes novedosos, asumiendo otros roles como lectores y escritores que los sitúan en estrecho vínculo con la comunidad disciplinar en la que se encuentren inmersos.

Comunidades disciplinares diversas, estilos de aprendizaje variados, estudiantes con improntas e intereses distintos, de esta forma el conocimiento se va construyendo en un escenario complejo, pues entran en juego las vivencias y los saberes que el estudiante trae, a lo que se suma todo lo que irá adquiriendo en su trayecto de aprendizaje. A su vez esto ocurre en un contexto de interacción, por lo cual nuevos intereses y estímulos del medio se van incorporando a la formación que está recibiendo. Es por lo antedicho que la concepción del aprendizaje situado se plantea como una alternativa posible para abordar los contenidos disciplinares mediante una mirada dinámica, donde los aportes teóricos se vinculan al contexto y a la actividad desarrollada por el estudiante en su trayecto de escolarización.

Según Nussbaum y Tusón (apud Ventura, 2013, p. 6) “aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir en esa parcela del saber; significa, por tanto apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina”. Para *apropiarse* deberá trascender el aporte del marco teórico de la disciplina y deberá ser capaz de ver los contenidos en perspectiva sociocultural, vale decir, accediendo al conocimiento mediante la propia interpretación que los sujetos hacen del mundo.

La presente contribución pretende socializar una práctica de aula que ha sido considerada exitosa a la hora de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes y que ha buscado seguir la línea pedagógica antes expuesta.

Objetivos generales

- Exponer un modelo didáctico que implique una enseñanza situada desde el hacer como forma de aprender.
- Dimensionar el valor dado a la teoría vista a la luz de la práctica, para a partir del vínculo entre ambas poder resolver situaciones planteadas en el desempeño profesional.
- Proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el desarrollo de la cognición situada y la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

- Adquirir destrezas para llevar adelante un relevamiento de planes estratégicos, evaluando sus debilidades y fortalezas para sostener mediante argumentos la razón de la elección.
- Reconocer a la argumentación como herramienta lingüística básica.

2. Desarrollo de la propuesta

Uno de los puntos críticos del programa de la asignatura lo constituye el Módulo 3, en el que proponemos el análisis y la evaluación de Planes Estratégicos en Unidades de Información. Cabe destacar que en el Módulo 2 se dieron herramientas para propender a que la evaluación se base en conceptualizaciones sobre estrategia, componentes principales de la planeación estratégica (misión, visión, FODA), fases del planeamiento estratégico y planificación estratégica situacional. Sumado a ello, el anclaje permanente a los temas transversales vistos en el Módulo introductorio oficiaría de punto de partida para desarrollar el análisis y por este camino encontrar más aspectos a ser evaluados, en virtud de la complejidad y las múltiples aristas que los planes presentan a la hora de ser contrastados con la realidad.

En tal sentido se le solicita al estudiante que efectúe una búsqueda de planes estratégicos disponibles en la web y que a partir de ellos seleccione uno para estudiarlo a lo largo del curso. A través de la consigna se invita a seleccionar aquel plan que despierte interés en el estudiante, ya sea por el tipo de unidad de información involucrada, o quizá por el marco institucional en el cual la unidad de información está inserta, o por la forma en que ha sido confeccionado, o por otras razones que el estudiante oportunamente deberá sostener desde el punto de vista argumentativo, para que su proposición de análisis sea aceptada por la docente. El trabajo es de carácter individual y consta de cuatro entregas a lo largo del semestre, donde va avanzando en la complejidad del análisis, a partir de la guía docente. Lo hemos presentado como una prueba parcial de carácter procesual, donde el estudiante va dando evidencia de sus logros en el aprendizaje a medida que es capaz de ir encontrando, en ese plan que ha elegido, las situaciones problema que le permitan vincular el planteo teórico con el caso práctico.

De esta forma, tanto el marco teórico transversal como otros puntos del programa serán estudiados, no solo de forma teórica, sino a la luz de una aplicación práctica concreta, en este caso a partir de un plan estratégico que está siendo desarrollado en una unidad de información existente, con una realidad tangible, y a través del cual se pueden visualizar debilidades y fortalezas situadas en un contexto concreto que a su vez también invita a ser estudiado. En tal sentido, coincidimos con Vega en que “La planificación, requiere la capacidad de determinar, definir y estructurar el conjunto de acciones estratégicas, tácticas y operativas para el desempeño de la

organización en el presente y en el futuro, en concordancia con su entorno” (2006, p. 4), debido a ello el examen de todas estas variables implica un desafío interesante para el estudiante.

Concebir y poner en funcionamiento un plan estratégico exige creatividad, sentido de la oportunidad y capacidad de ser aplicado en una realidad concreta. Si bien los estudiantes no pueden medir este último aspecto, pues su trabajo se sitúa desde fuera de la organización, el planteo didáctico contempla la aplicación de estrategias de simulación a partir de las cuales se mide el posible éxito de las acciones estratégicas emprendidas en el plan.

La compleja situación intra y extra-organizacional que en la actualidad presentan las organizaciones es abordada a partir de los conceptos de organización, entorno y estrategia, en cuya red se integran, y se particulariza en la necesaria relación dialógica entre la planificación estratégica y el aprendizaje organizacional en el contexto de la sociedad presente (Vega, 2006). Es por ello que a lo largo del curso se discute acerca de la flexibilidad y capacidad de adaptación que se espera que los planes contengan, en el entendido de que el plan no debería plantearse como una receta a seguir paso a paso, sino como un marco que permita la aplicación de estrategias emergentes, si la lectura de la realidad así lo amerita.

Tomando en cuenta esta concepción, “la sinergia y la interdependencia de recursos humanos, materiales, financieros e informacionales, de procesos y acciones estratégicas, tácticas y operativas, sustentada en cuatro procesos cardinales -planificación, organización, dirección y control-” (Vega, 2006, p. 4) serán puestas en tensión por los estudiantes en su abordaje.

3. Marco teórico

Como ya ha quedado de manifiesto, esta actividad reviste un marcado carácter didáctico y persiguió desde su gestación una concepción cooperativa del conocimiento, aspecto del aprendizaje sobre el que mucho se ha escrito (Walker, 2002; Padilla y Carlino, 2010; Ocaño 2010; Fidalgo et al, 2014, Gimenez, 2014) demostrando el valor de la ayuda tutorial del profesor, en un aprender haciendo constante entre estudiantes y docentes.

De acuerdo con David Ausubel (1976, 2000), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. El contrapunto entre los conocimientos nuevos y el saber previo es el núcleo central del aprendizaje significativo, y es desde este lugar que sostenemos que solo puede aprenderse en términos significativos aquello que se relaciona de forma sustantiva con el saber ya aprendido, vale decir, no de forma memorística sino poniendo en juego la comprensión y tendiendo puentes cognoscitivos entre lo ya sabido y lo nuevo.

Otro elemento no menor que se suma a la importancia de poseer

conocimientos previos es la predisposición del aprendiz hacia el aprendizaje, su grado de motivación e interés. Marco Antonio Moreira (2012) plantea que cabe la posibilidad de que el alumno tenga la predisposición para aprender y sin embargo no tenga el conocimiento previo adecuado o que los materiales educativos no sean buenos. Por eso Ausubel propone que esos materiales (dentro de los cuales menciona a los libros de texto y a las clases impartidas en las aulas) sean *potencialmente significativos*, lo que implica, según Moreira “que tengan significado lógico y que los alumnos tengan conocimientos previos específicamente relevantes para dar significados a los conocimientos vehiculizados en dichos materiales” (2012, p. 4).

Con la intención manifiesta de hacer significativos los aprendizajes de los estudiantes y de trabajar los contenidos teóricos en interacción con la práctica y la experiencia de los estudiantes, incorporamos al enfoque de cognición situada, la metodología de trabajo de la investigación-acción.

Podemos definirla como:

Una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. (Carr y Kemmis, 1988, p. 18).

En tal sentido la mirada docente acerca de la propia práctica profesional, las oportunidades de mejora permanente que es necesario llevar adelante sobre los procesos de aprendizaje y la observación acerca de las potencialidades que el grupo de estudiantes como colectivo comprometido y entusiasta demostraron poseer, evidenciaban la necesidad de llevar adelante prácticas de enseñanza situadas en un tiempo y en un espacio reales, y a partir de ellos incorporar la nueva información.

Puede pensarse que la investigación en la acción involucra intervenciones mucho más ambiciosas que las planteadas en esta actividad, no obstante ello sostenemos que nuestra propuesta se adapta a las premisas que según Carr y Kemmis debe tener toda actividad que aplique investigación-acción:

- a. Que un proyecto se haya planteado como una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento.
- b. Que dicho proyecto avance a través de una espiral de bucles o de ciclos de planeamiento, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado.
- c. Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el mismo, para incluir a otros de los afectados por la práctica, y mantener un control colaborativo del proceso. (1988, pp. 165-166)

La investigación en la acción “...intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer...” (Kemmis, 1993, apud Padilla y Carlino, 2010, p.

8), lo cual ha estado presente desde el comienzo de las actividades desarrolladas en el aula. El modelo lewiniano² de la espiral autorreflexiva conformada por ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que dan lugar a nuevos ciclos, es tomada en este contexto como forma de poner en diálogo permanente los aprendizajes teóricos desarrollados en el aula y la práctica volcada al reconocimiento de evidencias en la realidad, buscando desarrollar en los estudiantes una mirada crítica. El foco de la propuesta está en el carácter marcadamente participativo de los estudiantes quienes además de elegir el Plan Estratégico a analizar, deberán argumentar fundamentando las razones que lo llevan a actuar de determinada forma, con una mirada crítica sobre el objeto de estudio: “La actuación de unos implica a los otros, en tanto que en cada cambio razonado y reflexionado se obliga al otro a tomar postura” (Sepúlveda, Calderón y Torres, 2012, p. 460).

El papel activo que asumen los sujetos que participan es evidente en este planteo y por ello, además de lo expuesto, se ha buscado en forma permanente acompañar al estudiante hacia un aprender involucrándose y hacia una reflexión en la acción, pues ese es el foco de atención de nuestra propuesta. La concepción de enseñanza que subyace tiene su sustento en la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga y Barroso, 2014) donde se plantea la importancia de que el aprendizaje se vincule estrechamente a la práctica y a los conocimientos previos (Moreira, 2012). Desde esta perspectiva se concibe al alumno como responsable de su propio proceso de aprendizaje “utilizando las ideas y concepciones previas para tratar situaciones problemáticas nuevas” (González, Vilche y Knopoff, 2013, p. 3). De acuerdo a lo planteado por estos autores el conocimiento no se transmite sino que se construye pues es el resultado de una actividad donde se desarrolla el pensamiento crítico y la creatividad, a la vez que se incorporan conocimientos.

El contenido disciplinar es concebido como un medio y no como un fin en sí mismo, pues el aprendiz deberá atribuirle sentido a esos contenidos en función de las situaciones-problema que se le presenten, de esta forma “aprender consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales” (Díaz Barriga, 2014, p. 38) Se requiere que sea contextualizado, pues es producto de las situaciones en que se produce. Se parte de la premisa de que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Según la pedagogía “en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.” (Díaz Barriga, 2003, p. 2), opinamos al igual que ella que las prácticas pedagógicas deben ser deliberadas y que la ayuda debe

² Nos referimos a Kurt Lewin (1948), el psicólogo que acuñó la expresión investigación-acción.

ser ajustada a las necesidades del alumno y el contexto, de forma adaptativa y extrapolable.

Otro aspecto crucial en la actividad ha sido la evaluación, no porque se buscara a través de ella traducir en términos numéricos el desempeño de los estudiantes, ni porque se la tomara como una etapa final, donde la meta es la medición de los aprendizajes alcanzados, sino justamente para derribar mitos y mostrar al estudiante que lo necesario a valorar son sus propias expectativas en relación a lo aprendido, sus niveles iniciales en función de los logros que en el proceso se fueron consiguiendo, y el valor dado al error como oportunidad en un proceso de autoaprendizaje. En tal sentido el estudiante fue efectuando avances de su análisis del plan estratégico elegido y como retroalimentación recibía comentarios que bajo el título “oportunidades de mejora”, le iban marcando el camino para seguir interviniendo sobre el plan elegido. La corrección es un proceso permanente y no el estadio final, es un momento crucial para que el alumno focalice sobre los puntos a mejorar, sea capaz de hacerlo y de darse cuenta de cómo sus producciones mejoran, sabiendo que la actividad nunca se da por finalizada.

4. Aspectos metodológicos y resultados

Como ha quedado de manifiesto, la intención que nos mueve ha sido desarrollar aprendizajes significativos, en el sentido ausubeliano de la expresión, donde los estudiantes tuvieran que intervenir sobre la realidad repensando lo leído en los documentos, en un ejercicio permanente de toma de decisiones, pues la focalización y el punto de vista dado al análisis del plan estaba a cargo del alumno, quien podía optar por varios caminos. En relación al punto, algunos alumnos se centraron en la inserción del plan estratégico en la organización mayor, y a partir de ahí exponer su valoración. Otros, en cambio, han preferido focalizar sobre las propuestas que el plan contempla y en el grado de apertura que las mismas plantean, desde el punto de vista de los actores involucrados, vale decir, si el plan muestra evidencia de ser vertical, o si por el contrario se propone una gestión participativa a partir de él.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la metodología empleada para desarrollar nuestro trabajo fue, como ya se ha manifestado, la de investigación-acción, a través de la cual los estudiantes interpretaron la necesidad de desarrollar estrategias novedosas para acceder al conocimiento nuevo, en el entendido de que este no está únicamente en los libros, sino en los aportes que cada uno pueda efectuar a partir del estudio y la investigación.

Coincidimos en la caracterización efectuada por Kember y Gow al expresar que dentro de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación-acción se encuentran:

La identificación de estrategias y de acciones planeadas, que son aplicadas y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en las acciones, se consideran integralmente involucrados en

todas estas actividades. (Kember y Gow, 1992, p. 297).

El real valor de esta propuesta radica en que el estudiante, no solo sea capaz de leer críticamente un plan estratégico, sino que a partir de lo trabajado en el curso sea capaz de proponer y crear nuevas vías de intervención sobre esa realidad, trascendiendo la lectura realizada.

Coincidimos con Elliott en que:

La práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro, donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo. (1994, p.12).

En este proceso la participación a través del diálogo, la discusión grupal y la cooperación han sido centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje, por ello los estudiantes valoraron la actividad como positiva. La mirada docente coincide con esta valoración, pues ha podido percibir el interés por aprender y la dedicación, en un recorrido de ida y vuelta permanente.

5. Consideraciones finales

Mediante este trabajo hemos presentado una práctica de aula vehiculizada a través de un diálogo entre teoría y práctica. Estoy convencida de la necesidad de ese contrapunto, sin el cual no podrían lograrse aprendizajes significativos, máxime si tomamos en cuenta que esto se lleva adelante en un contexto de enseñanza universitaria.

La propuesta no busca propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, la idea ha sido desarrollada intentando privilegiar objetos de conocimiento científica y culturalmente potentes (Díaz Barriga, 2003), para que los aprendizajes puedan concebirse como significativos, en el sentido ausubeliano del término. Se intentó promover la interacción entre el individuo y el colectivo, intentando que el conocimiento se produzca mediante la participación del estudiante y no que los conocimientos le lleguen desde entornos externos a él. El diálogo con sus pares y la posibilidad de poner en palabras sus puntos de vista han permitido el contrapunto de voces para que los caminos propios de cada estudiante se socialicen hacia el grupo. Problematizar las consignas y desarrollar prácticas donde ellos se sientan involucrados han sido claves en este proceso.

Implementar esta propuesta didáctica no ha sido fácil, por un lado porque los estudiantes plantearon desde un primer momento cierta resistencia al hecho de tener que presentar por escrito cada etapa del trabajo. La necesidad de argumentar y exponer en un texto las razones que los habían motivado a

elegir determinado Plan Estratégico les resultaba sumamente complejo. Pudimos constatar cierta predisposición negativa hacia la modalidad de escritura planteada en las pautas, lo cual limitó a los estudiantes en el momento de la producción textual. De acuerdo a lo que ellos mismos expresaron, no se sentían capaces de ir integrando y vinculando los contenidos teóricos en un trabajo que además les exigía una fuerte impronta de elaboración y aporte personal.

Sumado a ello, el hecho de ser el propio estudiante quien elija el camino a seguir para poner en diálogo los contenidos teóricos del curso y aplicarlos al Plan Estratégico elegido también les resultó dificultoso y en algunos casos paralizador. Si bien se trabajó mucho la idea de que no hay recetas para llevar a cabo un análisis de Planes Estratégicos y se llevó adelante un seguimiento de cada caso, con clases de consulta en forma presencial y encuentros virtuales a través de la plataforma Moodle, las barreras que algunos estudiantes levantaron en torno a la producción escrita fueron un escollo importante.

Por otro lado, desde la perspectiva docente también hubo dificultades, pues la actividad demandó bastante tiempo de dedicación extra áulica. Fueron muchas las horas invertidas en la corrección y al ser muy personalizado el seguimiento a cada estudiante las docentes tuvieron que agregar horas de atención fuera del horario de clase para que los estudiantes pudieran cumplir con los tiempos de entrega tal y como se habían pautado. Se buscó romper con la tensión que provocaba el escribir y en tal sentido instalamos en las devoluciones y en la corrección asuntos inherentes a las formas de composición de los textos académicos, proponiendo tareas de reescritura orientadas al cuidado de la expresión y a la importancia del uso de elementos cohesionadores a la hora de producir los textos.

Más allá de los escollos en el camino y de todos aquellos aspectos que deberíamos tener en cuenta para futuras instancias, consideramos que la actividad realizada resultó ampliamente satisfactoria. Se evidenciaron dificultades que fueron atendidas y gracias a ello se produjeron logros, y en estos últimos es que nos basamos para sostener que la propuesta resultó exitosa.

He pretendido demostrar a través de este planteo que la metodología de la investigación en la acción podía ser aplicada también a una actividad de estas características, ya que hubo indagación autorreflexiva (del docente hacia su desempeño y también en el trabajo con y entre los estudiantes), observación directa de la realidad (trabajo de campo a la luz del proceso de elección del Plan) y participación de los estudiantes. La organización de las ideas, la claridad exigida en la exposición de las ideas, la evaluación y revisión constantes sobre el trabajo, tanto en el campo como en el aula, fueron dimensionados por los estudiantes como las claves más potentes de la actividad.

El aprendizaje activo, centrado en experiencias reales, el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia han sido los puntos críticos que hemos pretendido desarrollar en el aula. Frente a estas premisas, la actividad

concreta que aquí se ha expuesto es solo una propuesta, un ejemplo más que desafía nuestro trabajo docente de todos los días. Para finalizar, quisiera destacar el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que dimensionen la enseñanza a nivel terciario.

Referencias Bibliográficas

AUSUBEL, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Bs As: Ateneo. p. 211- 239.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". En *Educational Researcher* , 18 (1). (Jan. - Feb., 1989), p. 32-42. [En línea] [Citado 12 de noviembre de 2014] Disponible en: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf>

CARR W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje Significativo". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). [En línea] [Citado 30 de abril de 2014] Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

DÍAZ BARRIGA, F.; BARROSO BRAVO, R. (2014). "Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México". En *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 53 (1) p. 36-56.

ELLIOTT, J. (1994). *La investigación acción en la educación*. Madrid: Morata.

FIDALGO, Á.; SEIN-ECHALUCE, M. L.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CONDE, M. Á. (2014). "Sistema de gestión del conocimiento para la definición de entornos de aprendizaje adaptativos". En *Actas del XVI Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE'14). Acceso masivo y universal para un aprendizaje a lo largo de la vida*, p. 151-156. Logroño, La Rioja, España, 12-14 de noviembre, 2014.

[En línea] [Citado 13 de marzo de 2015] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/125070>

GIMENEZ, M. (2014). "Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo Una experiencia en un aula universitaria". En *Pulso: revista de educación*, 37, p. 231-248. [En línea] [Citado 13 de marzo de 2015] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4958558>

GONZÁLEZ, M.; VILCHE, E.; KNOPOFF, P. (2013). "Construyendo puentes de aprendizaje. Un proyecto de extensión universitaria en Ingeniería en Electrónica". En *Segundas Jornadas de Investigación y Transferencia*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 21 al 23 de mayo. [En línea] [Citado 20 de abril de 2014] Disponible en: <http://www.ing.unlp.edu.ar/investigacion/jornadas2013>.

KEMBER D. Y GOW L. (1992). "Action reserch as a form of staff development in Higher Education". En *Higher Education* 23, p.297-310.

MOREIRA, M. (2012). "La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea". En *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, p. 9-20. [En línea] [Citado 8 de marzo de 2015] Disponible en: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf

OCAÑO J. (2010). *Teorías de educación y modernidad*. Montevideo: Magro.

PADILLA, C. Y CARLINO, P. (2010). "Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria". En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, p.153-182. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.

POZO J.L. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

SEPÚLVEDA, M.; CALDERÓN I.; TORRES, F. (2012). "De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación profesional y social". En *Revista de Educación*, 359, p.456-480.

VEGA ALMEIDA, R. (2006). "La relación dialógica entre la planificación estratégica y el aprendizaje organizacional". En *Acimed* 14 (6). [En línea] [Citado 20 de abril de 2014] Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_6_06/aci09606.htm

VENTURA, A. (2013). "Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición". En *Revista Internacional de Psicología*, 12 (2). [En línea] [Citado 15 de marzo de 2014] Disponible en: www.revistapsicologia.org

WALKER 2002. *Métodos de investigación para el profesorado. Técnicas de investigación*. Madrid: Morata.

Anexo: Propuesta de parcial

Planeamiento en el área de la información

Prueba parcial 2014 Análisis de un Plan Estratégico

Yanet Fuster
Djamila Romani

A continuación se desarrolla la propuesta de evaluación prevista para el curso. La misma consiste en el análisis del Plan Estratégico de una unidad de información existente, el cual puede estar disponible en la web o ser presentado en formato papel a las docentes. El trabajo es de realización individual y consta de cuatro etapas que se irán llevando adelante en forma consecutiva a lo largo del semestre.

Cabe dejar claro que cada estudiante desarrollará un trayecto personal en torno al plan elegido, donde podrá priorizar temas, abordar algunos, o tal vez comparar dos planes en relación a un solo tema, para dar evidencia del tratamiento del asunto en dos unidades de información distintas.

No obstante ello el análisis deberá abordar de forma obligatoria por lo menos dos temas transversales (o uno solo pero estudiado comparativamente en dos planes estratégicos). Por ejemplo pueden elegir estudiar la concepción de Sociedad de la información en forma comparativa a partir de los planes de dos unidades de información que actúen en contextos informacionales diferentes.

Primera entrega: elaboración de un texto de carácter argumentativo mediante el cual el estudiante desarrollará brevemente (dos páginas como máximo) la razón de la elección del Plan Estratégico. Deberá sostener con razones fundadas la opción efectuada y plantear cuáles de los siguientes temas pretende analizar:

Temas posibles de ser integrados en el análisis:

Marcos teóricos transversales

- Sociedad de la Información y cultura posmoderna
- Paradigmas en bibliotecología y ciencia de la información
- Gestión de la información y el conocimiento en las organizaciones
- Cultura organizacional
- Enfoque sistémico
- Teoría de la complejidad

Segunda entrega: una vez que las docentes han efectuado la devolución de la

primera entrega y han aceptado la propuesta de análisis, el estudiante desarrollará el trabajo en base a la pauta que se plantea en este texto.

Tercera entrega: estudiar la planeación estratégica en sus cuatro componentes principales. Analizar el diagnóstico (situación, contexto) que el plan presenta, la misión y visión que se enuncian, intentando vincularlas al desarrollo de las líneas estratégicas planteadas en el plan y estudiar el FODA (establecimiento de fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas) que forma parte del documento. Si el plan elegido no contiene alguno de estos elementos, el estudiante deberá elaborarlos en base a los planteos que se infieren de la lectura del plan.

Cuarta entrega: Conclusiones del análisis. Opinión acerca de esta propuesta de evaluación ¿Qué cambiarías? ¿Qué aspectos consideras que sería interesante mantener? ¿Por qué?

Planteo de la propuesta: cronograma

Entrega 1

Durante la semana del 1 al 7 de setiembre recibiremos en nuestros correos personales la comunicación de cada uno de ustedes con el plan elegido y una breve propuesta de intervención sobre el mismo, donde argumentarán la razón de la elección de ese plan y qué aspectos del curso aplicarán en el mismo. Deberán desarrollar una breve resentación del plan elegido y una exposición de las razones que motivaron la elección (extensión máxima dos hojas, fuente Arial 12 interlineado 1.5, justificado).

En la clase del 8 de setiembre se efectuará una simulación de análisis de un plan estratégico por parte de las docentes. En tal sentido se trabajará con el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (<http://www.anii.org.uy/web/static/pdf/PENCTI Decreto.pdf>), donde iremos aplicando algunos aspectos vistos en el curso. Es por este motivo que el plan antes mencionado no podrá ser elegido por ninguno de ustedes.

Entrega 2

El 22 de setiembre se destinará la clase a consultas de los estudiantes a propósito del trabajo de análisis del plan.

El día 5 de octubre vence el plazo para la entrega del plan estratégico, el cual será subido al EVA Entorno Virtual de Aprendizaje (plataforma Moodle) en el espacio indicado en la plataforma para tal actividad. El día 6 de octubre, durante el horario de la clase (o antes de esa fecha si ya lo tienen terminado) entregarán a las docentes el trabajo impreso.

El trabajo consistirá en una presentación de los puntos del programa de la asignatura que serán analizados en el plan. Para su desarrollo deberá considerar

bibliografía relativa al tema (sugerida en el programa u otra, propuesta por el estudiante). Será especialmente considerado que el estudiante sea capaz de tomar de la bibliografía solamente aquello que esté aplicado al plan estudiado (vale decir: no se aceptará una propuesta teórica a la luz de las lecturas, sino la referencia a éstas en relación a los aspectos prácticos evidenciados en el plan).

Análisis del plan a la luz de los temas elegidos

Pautas formales: extensión: mínima 5 páginas, máxima 10 páginas. Incluir una portada con datos personales, nombre del curso y de las docentes a cargo y título del trabajo.

Fuente Arial 12, interlineado 1.5, justificado

Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA.
(http://emasf.webcindario.com/Normas_APA.pdf)

Entrega 3

El día 20 de octubre vence el plazo para la entrega del análisis de los cuatro componentes de la estrategia. Dicha entrega irá acompañada de la reformulación del análisis correspondiente a la propuesta 2, teniendo en cuenta las sugerencias efectuadas por las docentes.

Pautas formales: extensión: mínima 5 páginas, máxima 10 páginas. Incluir una portada con datos personales, nombre del curso y de las docentes a cargo y título del trabajo.

Fuente Arial 12, interlineado 1.5, justificado

Referencias bibliográficas de acuerdo a las normas APA.
(http://emasf.webcindario.com/Normas_APA.pdf)

Entrega 4

El día 3 de noviembre recibiremos las conclusiones del trabajo y la valoración de lo que la propuesta le significó en cuanto al aprendizaje efectuado en relación a los temas.