



Sede: Ituzaingó II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

CARRERA: PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y SUPERIOR

**Título: Planificación docente y saberes previos de los alumnos de Sistemas de
Información Contable y Gestión Organizacional en Secundaria.**

Alumna: Salinas, Lorena Mariana

Legajo: 3069

Profesor- tutor: Sánchez, Jorge

Resumen

Como parte de la preocupación por la búsqueda de la calidad educativa, superando esquemas tradicionales de enseñanza memorística, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, establece que a la Escuela Secundaria debe estar dirigida a propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Esto implica, partir de la aplicación de estrategias para la indagación y activación de conocimientos previos. El bachillerato con orientación en Economía y Administración, no es la excepción. En tal sentido, el presente trabajo estuvo dirigido a Determinar si los docentes de las materias Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, en escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires), tienen en cuenta en la planificación, los saberes previos de los alumnos de quinto año, para el desarrollo de los contenidos correspondientes. Los resultados de la consulta efectuada mediante encuestas, permite concluir que la mayoría de los docentes que conformaron la muestra, evidencia que sí tiene en cuenta la indagación de saberes previos de sus estudiantes, para la planificación de la experiencia de aprendizaje que desea propiciar para favorecer aprendizajes significativos. Resulta interesante desarrollar próximas investigaciones dirigidas a indagar este mismo aspecto en escuelas de gestión pública a fin de efectuar un comparativo e implementar acciones de mejora, en caso de detectar discrepancia en los resultados.

Palabras clave: Saberes previos, planificación docente, aprendizaje significativo, Educación Secundaria.

Índice

	Pág.
Resumen.....	2
I-Introducción.....	4
II-Marco teórico.....	7
2.1- Planificación didáctica.....	7
2.2- Estrategias de enseñanza.....	9
2.3- Saberes previos como base en las estrategias para un aprendizaje significativo.....	11
2.3.1- Estrategias de activación de conocimientos previos.....	13
2.4-Nivel de Educación Secundaria. Características.....	16
2.5- Características de las asignaturas Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional.....	17
III- Marco metodológico.....	20
IV-Análisis de Resultados.....	22
Conclusiones.....	26
Referencias.....	28
Anexos.....	35

I- Introducción

La calidad de la educación depende, en gran medida, de las acciones pedagógicas que se desarrollen en el aula. Aun cuando no es el único factor en juego, la forma de enseñar incide directamente en la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes. En la actualidad, la calidad en la educación argentina ha sido muy cuestionada, debido a los resultados que se vienen evidenciando en las distintas pruebas que se aplican cada año.

Así, el 10 de abril del 2018, el Observatorio Argentinos por la Educación presentó las estadísticas oficiales correspondientes a los años 2011-2016. Estos datos, corresponden al trabajo realizado durante 9 meses con, alrededor de 60 millones de estudiantes de todo el país, que cursaban los niveles inicial, primario, secundario y terciario no universitario es ese periodo. Este estudio evidenció que 724.731 alumnos ingresaron en primer año del secundario en 2011, en escuelas públicas y privadas y en 2016, cuando llegó el momento de egresar, sólo lo hicieron 439.615. Estos datos equivalen a 156 abandonos por día o a 7 por hora. Frente a estos indicadores, Ignacio Ibarzábal, director ejecutivo del Observatorio Argentinos por la Educación (citado en Fernández, 2018), señala que “La secundaria es el nivel más crítico del sistema educativo, el que presenta los desafíos más urgentes. Es clave poner el foco ahí para entender las causas por las cuales los estudiantes se quedan en el camino” (s/p).

Tal como señala consideró Iaies (citado en Fernández, 2018): “Tenemos una escuela en la que, en muchos casos, nadie logra ver anticipadamente a estos chicos que pelean, que no pueden, como para hacer algo y ayudarlos. Las aulas se van vaciando y nadie reacciona para afrontar el problema colectivamente” (s/p),

Por su parte, en los últimos datos de la prueba Aprender 2017 publicados por la Secretaría de Evaluación Educativa, se detectó que los estudiantes argentinos están por debajo de la media en cuanto a resoluciones matemáticas y conocimiento adquirido. El promedio de estudiantes que quedó por debajo del nivel satisfactorio en matemática fue un 68,8 % (27,5% correspondientes al nivel básico y el 41, 3 por debajo del nivel básico). Aunque en lengua los resultados fueron mejores, más de la tercera parte de los estudiantes no alcanza el nivel satisfactorio. El 19,6% obtuvieron un nivel básico y los restantes 17,9 % quedaron por debajo del mismo (p.46).

Todos estos datos, reflejan un deterioro de la calidad educativa en el país. González-Pineda (2003) y Ruiz Mendieta (2002), señalan que existen múltiples factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, aclarando que las distintas variables se encuentran entrelazadas. Dentro de las variables personales incluye las variables cognitivas y las motivacionales. Las variables cognitivas abarcan la inteligencia y las aptitudes de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos.

De esta manera, la escuela basada en una enseñanza tradicional muestra la tendencia a priorizar únicamente a la memoria, resultando así en un aprendizaje memorístico, y poniendo en riesgo la comprensión y apropiación verdadera de los contenidos. Tal como describe Tulsa (2017):

El aprendizaje memorístico se considera como la actividad de aprendizaje más básica y rudimentaria que se ha empleado a través del tiempo solapado bajo la escuela tradicional, este consiste en el simple almacenamiento de información sin conexión con los conocimientos previos (...), este proceso, hace que la nueva información no se vincule con moción de la estructura cognitiva, dando lugar a una acumulación absurda, ya que el aprendizaje no es el óptimo” (p.118).

Esto ha llevado por mucho tiempo al denominado fracaso escolar, pues el aprendizaje tiene sus bases en la complejización gradual de saberes, por lo que es importante partir de conocimientos previos. “Si el alumno sólo realiza un procesamiento superficial de lo que está leyendo o está escuchando, es decir se queda sólo con las palabras y no lo relaciona con otros conocimientos anteriores, ni analiza su significado profundo probablemente su recuerdo será peor y lo olvidará más fácilmente” (Delval, 2014, p.14).

Es por ello que, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, establece para la Escuela Secundaria, la necesidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. “Para que tenga lugar el aprendizaje significativo, es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva” (Tusa, 2017, p.118).

De esta manera, se plantea como interrogante investigativa del presente trabajo, si ¿Los docentes con orientación en Economía y Administración de escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó, contemplan en su planificación, los saberes previos de los estudiantes?

A partir de esta interrogante, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general: Determinar si los docentes de las materias Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, en escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires), tienen en cuenta en la planificación, los saberes previos de los alumnos de quinto año, para el desarrollo de los contenidos correspondientes.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre prácticas educativas que impliquen nivelación de saberes.
- Describir herramientas pedagógicas que se tienen en cuenta al momento de realizar la planificación.
- Indagar sobre la normativa de la política curricular de la Provincia de Buenos Aires, en lo que respecta a la planificación.

Este tema resulta relevante y se justifica la investigación, debido a que, para aquellos dedicados a la educación, y comprometidos con la política curricular mencionada anteriormente, resulta fundamental desarrollar una enseñanza que busque una verdadera apropiación del educando con respecto al saber de esta área del conocimiento, siendo incorporado como parte de una construcción significativa a partir de sus propios saberes previos.

En la actualidad, se entiende que el aprendizaje de calidad, viene de la mano de esta idea de significatividad. La profesión docente la constituye el conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar (Alanís, 2001). Por ello, resulta importante desarrollar estudios que analicen estas prácticas, pues los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales no coinciden con este anhelo. “En la educación se ha establecido una distinción muy drástica entre memorización y comprensión, distinción que proviene de la insatisfacción con el tipo de aprendizaje que se ha practicado durante mucho tiempo en la escuela, y se sigue practicando” (Delval, 2014, p.9). “Para que tenga lugar el aprendizaje significativo, es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva” (Tusa, 2017, p.118).

Para la realización de este trabajo se efectúa, en una primera instancia, una revisión exhaustiva de antecedentes investigativos y planteamientos teóricos que sustentan este tema. Por otra parte, se realiza un estudio de campo en el que se consulta a docentes que dictan las asignaturas: Sistemas de Información Contable y Gestión

Organizacional, en escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires), mediante la aplicación de una encuesta.

II- Marco teórico

2.1- Planificación didáctica

El proceso de planificación constituye una herramienta fundamental para la práctica docente, pues implica que el docente establezca metas, con base en los aprendizajes esperados, para lo cual debe diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes. De esta manera, la planificación es una de las tareas que hacen de la enseñanza, una actividad sistemática e intencionada.

De esta manera, Davini (2008) señala que “La función de quien enseña es coordinar y conducir la enseñanza. Aunque también aprenda al hacerlo (toda experiencia es siempre un aprendizaje), su función en el sistema es enseñar y conducir el proceso” (p.21), así, se entiende que dichas previsiones (que se concretan en la planificación) exigen pensar y seleccionar métodos o estrategias para llevar adelante el proceso, aun cuando, siempre será una experiencia abierta y flexible a posibles ajustes o modificaciones durante su implementación, ya que quien aprende, también participa “no es un espectador pasivo” (p. 21).

Tal como señala Camilloni (2007) son distintas las formas y perspectivas que se pueden adoptar para la enseñanza. Con el tiempo, han surgido distintos enfoques que nutren el saber didáctico y ofrecen al docente un marco amplio de referencia, para tomar decisiones de enseñanza. Para que se pueda brindar una adecuada enseñanza, el docente debe hacer una revisión y reflexión, no solo acerca de los contenidos, sino también, de las mejores formas de propiciar las experiencias de aprendizajes con los alumnos, para alcanzar el conocimiento de dichos contenidos (Camilloni, 2007). Esto implica, precisamente planificar el proceso de enseñanza.

Por su parte, Araujo (2006), sostiene que “la programación de la enseñanza es un concepto medular (...) una de las fases en las que se establecen líneas de desarrollo de un curso al mismo tiempo que es espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan” (p.75). Así, diferentes autores defienden que la tarea didáctica se debe organizar.

En la actualidad, la planificación se concibe como una actividad que realiza el docente para organizar la tarea didáctica, sobre la base de la toma permanente de decisiones, que, de manera abierta y flexible, orientan la construcción del conocimiento del alumno. Se trata, en principio de un paso previo y vertebrador de la organización de la enseñanza, tomando en cuenta las teorías vigentes, objetivos previstos para el nivel y área de conocimiento, los contenidos específicos (selección, secuencia), las estrategias y actividades (tanto de enseñanza como de evaluación), los recursos didácticos, la interacción de los distintos actores, el proyecto institucional y, por supuesto, el diseño curricular.

De esta manera, el proceso de planificación resulta una tarea compleja, pero de vital importancia, pues implica un proceso de toma de decisiones que articula los distintos niveles curriculares, siendo la planificación didáctica o aúlica la de mayor concreción, en el cuarto nivel. El primer nivel corresponde a las normativas y políticas nacionales (con decisiones que se elaboran en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación y Consejo Federal de Cultura y Educación, y se comunican a través de documentos oficiales, como la Ley Nacional de Educación); En un segundo nivel, se ubican las decisiones jurisdiccionales (que se elaboran en el ámbito provincial a través de la Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, y se comunican a través de los Diseños Curriculares oficiales); el tercer nivel es Institucional (corresponde a las escuelas, responsables de elaborar los Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares Institucionales); finalmente, el cuarto nivel es el del aula y corresponde al ámbito de decisión del docente, quien es el responsable de elaborar las planificaciones en sus diferentes formas y acordes con los diferentes tiempos (anual, temática, diaria).

En este mismo orden de ideas, Harf (1995) señala que la planificación didáctica no es un hecho aislado, sino que “se debe considerar el lugar que ocupa en relación con los diferentes niveles de especificación de las decisiones educativas” (p. 19). Así, los diferentes niveles de decisión o planificación, (desde el nivel nacional hasta el nivel de planificación de aula), constituye un espacio propicio para articular la enseñanza e introducir las innovaciones y los cambios científicos actuales, a partir de la correspondencia con el contexto nacional, provincial, institucional y de las propias necesidades, intereses y expectativas, de los alumnos a la cual está destinada.

Vale destacar que, el nivel de la planificación didáctica, implica adoptar una visión desde la didáctica general, pero también desde la didáctica específica (Camilloni, 2007). Así, se tomarán decisiones de enseñanza fundamentadas en perspectivas o

enfoques educativos generales, pero sin perder de vista la especificidad y particularidad del nivel educativo y el campo de conocimiento (disciplina) en el que se ubican los contenidos, exige.

Al respecto, Perrenoud (2007) señala que:

Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario (p. 53).

Así, es importante circunscribir la planificación, para el caso del presente trabajo en las características de la didáctica específica del nivel secundario, en las materias Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, para escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires).

2.2- Estrategias de enseñanza

Tal como señala Davini (2008), la enseñanza existe prácticamente en paralelo con la propia humanidad. “Los adultos han enseñado siempre a los más jóvenes, los padres a sus hijos, los adultos a otros adultos” (Davini, 2008, p. 15). De este modo, la enseñanza se considera como una práctica social. Sin embargo, la preocupación por lograr mejores efectos en este proceso, ha llevado a un proceso de sistematización, reflexión y producción teórica en el campo didáctico, con respecto a los métodos o estrategias de enseñanza. En tal sentido, para asegurar una adecuada planificación, es necesario contemplar cuáles serán las estrategias y actividades que se contemplarán.

De esta manera, Anijovich y Mora (2010) señalan que las estrategias de enseñanza son un "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (p.20). De esta manera, las estrategias de enseñanza, parten del objetivo o meta de aprendizaje que se desea propiciar, a fin de determinar el tipo de interacciones que se propiciará, las actividades que movilizarán la experiencia y los recursos necesarios para que estas puedan realizarse.

Las actividades, por su parte, son definidas como “las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (Anijovich y Mora, 2010, p. 26).

De esta manera, tomando en cuenta los distintos niveles de concreción de la planificación y la meta o resultado de aprendizaje particular que se desea propiciar, el docente toma decisiones con respecto a la forma en la que organizará la experiencia didáctica.

Anijovich y Mora (2010) refieren lo siguiente: “Creemos que las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo” (p.17).

De esta manera, el quehacer didáctico se construye permanentemente y se nutre de la propia experiencia reflexiva, pero siempre exige un nivel importante de intencionalidad que se concreta en un proceso de toma de decisiones.

Estas decisiones estarán en correspondencia con determinada perspectiva o enfoque de enseñanza que se adopte. No será lo mismo, planificar desde una perspectiva tradicional, conductista o constructivista. Así, Camilloni (1998) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (p.186).

En el presente trabajo, interesa abordar el análisis de la planificación docente desde la perspectiva constructivista, fundamentalmente, tomando como base la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), la cual toma como punto de partida para la construcción del conocimiento, los saberes previos que posee el estudiante. Así, las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos o recursos que el maestro utiliza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para promover un aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández, 2004, p. 80).

De acuerdo a los autores precitados, existen diversas estrategias de enseñanza que pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (postinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente.

Así, las estrategias preinstruccionales son aquellas que “preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente” (Díaz Barriga y Hernández, 2004, p.81), en tal sentido, son denominadas como estrategias de activación.

Las estrategias coinstruccionales sirven para desarrollar los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cumplen funciones como las siguientes: detección de la información principal de un texto, conceptualización de contenidos, delimitación y organización de la información, favorecer interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación (Díaz-Barriga y Hernández, 2004, p. 81).

Finalmente, las estrategias postinstruccionales se presentan después del abordaje del contenido, y están dirigidas a que el alumno forme una visión sintética, integradora e incluso crítica del contenido trabajado. De igual modo, se contemplan aquí las estrategias metacognitivas, que le permiten valorar su propio aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2004, p. 81).

2.3- Saberes previos como base en las estrategias para un aprendizaje significativo

Desde el ámbito de la pedagogía y la psicología, son varios los autores que exponen la necesidad de realizar cambios respecto a la metodología de enseñanza tradicional la cual resulta memorística y repetitiva.

En este sentido, tal como señala Davini (2008) “El ideal del aprendizaje como construcción implica el reconocimiento de que todo individuo es el agente activo en el intercambio con el ambiente y se distancia de la idea que sólo es receptor pasivo del conocimiento transmisivo” (p.45). Por ello, se apunta a la idea de planificar una experiencia didáctica con estrategias y actividades fundamentadas en este principio del estudiante como ente activo y la necesidad de propiciar un aprendizaje significativo.

Así, se considera que el aprendizaje es significativo, cuando una nueva

información o conocimiento se relaciona de forma no arbitraria y dotándose de significado con los conocimientos previos que ya tiene esa persona. Por tanto, se considerará el aprendizaje significativo cuando el alumno establece relaciones con sentido entre sus conocimientos previos y el nuevo conocimiento adquirido.

De esta manera, cobran relevancia las estrategias preinstruccionales dirigidas a la activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. Tal como refieren Díaz Barriga y Hernández (2004), estas estrategias de enseñanza, permiten al docente conocer hasta dónde saben los estudiantes sobre las diferentes temáticas y ubicarse en el saber previo de los educandos para partir hacia los nuevos conocimientos y conocer su nivel de profundidad para ayudarlo a interactuar con la nueva información, propiciar la interconexión con información nueva que se aborda y generar un aprendizaje significativo.

En correspondencia con lo antes expuesto, Ballester Vallori (2005) señala lo siguiente:

Para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo, es necesario conectar las estrategias didácticas del profesor con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de una gran red de conocimiento (p. 2).

Así, para que se produzca el aprendizaje significativo resulta necesario que se cumplan una serie de requisitos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983):

- Que el aprendizaje tenga sentido para el alumno.
- Que los nuevos conocimientos presentados tengan cierta coherencia lógica interna (significatividad lógica).
- Que los nuevos conocimientos puedan relacionarse o conectarse con los conocimientos previos o aquellos los cuales el alumno ya conoce (significatividad psicológica).
- Que el alumno disponga de las estrategias adecuadas para el procesamiento de la nueva información como para la activación de sus conocimientos previos que permitan establecer una relación con los nuevos conocimientos.

Para favorecer el aprendizaje significativo, el docente debe prever actividades que favorezcan la recuperación de saberes previos, vinculados a los contenidos que serán

abordados en la clase. De esta manera, se plantea adecuación de la nueva información o conocimientos, al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos del grupo, contemplando a su vez, el uso de ejemplos, de vocabulario adecuado y ajustado al nivel, la explicación más detallada de los conceptos relativos a la nueva información, etc. Es necesario que se prevean los tiempos y actividades necesarias para la reflexión, el pensamiento crítico y el análisis, para favorecer que el estudiante logre asociar los conocimientos previos con los nuevos, dando lugar a la construcción aprendizajes significativos (Díaz y Hernández, 2004).

De esta forma, el principio más relevante del aprendizaje significativo es que todo conocimiento nuevo se logre relacionar con una anterior o previo, por ello, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 26).

Para lograr esto, el docente debe contar con habilidades específicas para indagar cuál es ese nivel de aprendizaje que tiene el grupo de alumnos y cuáles son las concepciones alternativas que poseen. Esto implicará, a su vez, que la planificación inicial que haya efectuado para el desarrollo didáctico de los contenidos, tendrá que ser ajustado a partir de lo que detecte en dicha indagación de conocimientos previos. La idea es lograr el diseño de actividades que generen en el alumno un interés “para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

2.3.1- Estrategias de activación de conocimientos previos

Díaz y Hernández (2004) proponen una serie de estrategias que pueden resultar útiles a los docentes para lograr la activación e identificación de saberes previos en sus alumnos. A continuación, se describen algunas de estas:

- **Círculos de experiencia**

Se trata de una estrategia conversacional en la que el docente propone un tema, pregunta o presenta una imagen, etc. a objeto de que cada estudiante exponga sus conocimientos acerca de ello. Tal como señala Van der Bijl (2008) “Es una conversación informal y abierta en que el grupo de estudiantes junto con el maestro comparten experiencias, ideas, sentimientos. Es una oportunidad para crear un verdadero diálogo e intercambio entre los estudiantes mismos y de ellos con el

maestro” (p. 86). Los círculos de experiencia resultan muy útiles para activar los conocimientos previos, pues permiten compartir información entre todos los actores. Díaz Barriga (2003) puntualiza las siguientes recomendaciones para la implementación de la estrategia de los círculos de experiencia:

-Es importante cuando se trabaje con círculos de experiencia que los estudiantes puedan dialogar en pequeños grupos o con el grupo completo sobre el tema propuesto por el maestro para extraer las ideas principales que saben los aprendices.

-Durante la plenaria los grupos podrían hacer su exposición apoyándose en organizadores gráficos, esquemas, tarjetas o dibujos para exponer las conclusiones a las que llegó cada pequeño grupo durante el diálogo.

-La participación en un círculo de experiencia tiene que ser de un tiempo corto, además tiene que existir la participación de cada estudiante.

-El maestro debe destacar la información que sea más pertinente a la temática central propuesta por él y que le sirva para luego relacionarle con la nueva información; además tiene que señalar la información errónea que considera un obstáculo para la construcción del conocimiento (p.13)

- **Uso de Organizadores previos**

Se trata de una estrategia de activación de conocimientos en la que el docente utiliza información de una manera introductoria a una clase, a objeto de organizar el conocimiento que los estudiantes tienen. De esta manera, el docente se convierte en un mediador cognitivo entre la información nueva y el conocimiento previo, lo cual favorecerá el logro de un aprendizaje significativo. Al favorecer esta organización de la información previa que tienen los estudiantes, estos tendrán mayor accesibilidad y familiaridad con el contenido que el docente desarrollará durante la clase con la nueva información. De igual forma, les permitirá elaborar una visión más global y contextual de los contenidos que el docente les presenta (Díaz-Barriga, 2003). Algunas recomendaciones planteadas para su implementación son las siguientes:

-Se debe evitar elaborar el organizador previo como si se tratara de un resumen o de una introducción general.

-El organizador previo debe estructurarse con la información y el vocabulario más familiar para los educandos. De esta manera se sentirán más cercanos a la información y a su realidad.

-No tiene que ser demasiado largo, ni extenso ya que esto puede cansar a los aprendices.

-Se deben preparar organizadores previos para cada bloque o unidad específica en las distintas materias del currículo.

- **Actividad focal introductoria**

Consiste en actividades que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Consiste en presentar situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos (Campos, 2000). Tal como señala Díaz Barriga (2003) esta estrategia sirve como foco de atención para los estudiantes, pues se crean expectativas en ellos sobre lo que el docente propone como una introducción hacia el tema. De igual forma, servirá como hilo conductor o referente para discusiones posteriores que se presenten en el desarrollo de la clase. Este tipo de actividad no solo activa, sino que le permite al estudiante cuestionar sus conocimientos previos a partir de la actividad presentada y descartar aquellos conocimientos que le serán de poca utilidad para adquirir el nuevo conocimiento (Díaz-Barriga, 2003). Algunas recomendaciones que describe la autora precitada para implementar la actividad focal son:

-Preparar actividades o situaciones que realmente llamen la atención de los estudiantes, caso contrario servirán sólo como distractores.

-Es también muy importante que los estudiantes experimenten aquella situación que presentó el maestro de forma individual o en pequeños grupos, caso contrario sólo se queda en la simple observación. En el ejemplo del volumen de los cuerpos los niños experimentarán por cuenta propia la actividad de llenar los contenedores.

-La participación de los educandos tiene que ser activa, es decir que todos compartan opiniones y reflexiones a partir de la situación presentada y de sus propios conocimientos previos que se relacionan con la actividad ofrecida por el maestro.

2.4-Nivel de Educación Secundaria. Características.

La escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires, se encuentra dividida en dos ciclos: el ciclo básico y el ciclo superior. El ciclo básico abarca los tres primeros años del secundario y son comunes a todos. Por su parte, el ciclo básico superior, que abarca los últimos tres años, se enfoca en una orientación específica entre las siguientes: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Turismo, Lenguas Extranjeras, Comunicación, Educación física, Arte, Literatura y Economía y Administración. Es en esta última orientación, donde se focaliza el presente trabajo, específicamente, en las asignaturas de macro y microeconomía.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la Provincia de Buenos Aires se realizó un proceso de análisis y construcción participativa, que derivó en la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 en la que se definen las nuevas características de la Educación Secundaria obligatoria. La intención fue centrar la educación en las necesidades locales y de los propios estudiantes, más que constituirse como simple eslabón para ingresar a la educación universitaria.

Así, con la nueva estructura organizativa y curricular de la educación secundaria en la provincia, atiende a un proceso de transformación que busca superar los viejos esquemas del bachillerato tradicional:

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras “clases dirigentes”. Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p.2).

A partir del año 2007, se comenzó la implementación gradual de una reforma curricular del nivel secundario, iniciando con el primer año del ciclo básico, reemplazando al séptimo grado de la Educación General Básica. La fase de implementación culminó en el año 2012. De esta manera, dependiendo de la orientación, se cuenta con diseños curriculares con materias generales y específicas para la formación de los estudiantes.

Es así como, en la Orientación de Economía y Administración se ubican las asignaturas Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, las cuales constituyen el foco de interés en la presente investigación.

2.5- Características de las asignaturas Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional

La asignatura *Sistemas de Información Contable* se encuentra dividida en dos tramos, en 4° y 5° año de la Escuela Orientada en Economía y Administración, respectivamente. Se trata de una asignatura que busca proporcionar al estudiante, conocimientos científicos útiles para la comprensión y abordaje de situaciones de la vida cotidiana, pero también organizacional. Tal como se señala en el diseño curricular de esta asignatura, “La Educación Secundaria debe propender a que todos los adolescentes y jóvenes se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y continuar estudios superiores” (p.2).

En tal sentido, se propone una enseñanza de los aspectos contables propios de la organización, desde una perspectiva significativa: “se propone que los Sistemas de Información Contable se aprendan en referencia a la cotidianeidad y en relación a diferentes entornos, con un enfoque creativo que logre superar la mecanización que predomina en la enseñanza de la materia” (p. 3). Por ello, se plantea la necesidad de entender la contabilidad como una disciplina estrictamente normativa o como una ciencia inserta en el mundo de la economía, esto implica poner al servicio de la toma de decisiones individuales, familiares, empresariales o de un país, aquellos modelos y desarrollos teóricos que resultan útiles.

La idea es que los alumnos desarrollen la capacidad para resolver situaciones simples y complejas, transfiriendo conceptos, métodos, modelos y procedimientos, así como, desarrollando la creatividad e innovación para formular propuestas adecuadas al contexto y a la situación. Así, los objetivos de enseñanza previstos son los siguientes:

- Promover el trabajo en equipo, pensamiento crítico y autoaprendizaje.
- Ofrecer herramientas para la búsqueda de información, su sistematización, análisis y la comunicación de la misma.

- Crear ambientes de aprendizaje colaborativo que otorguen la importancia a la experimentación, a la elaboración de conjeturas e hipótesis, en situaciones simuladas o reales de trabajo.
- Facilitar el trabajo autónomo de los alumnos, potenciando las técnicas de indagación e investigación, así como las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real.
- Priorizar la comprensión de los contenidos sobre su aprendizaje mecánico (como ocurre con la registración contable) de forma de asegurarse que el alumno le asigne significado a lo que aprende.
- Orientar la enseñanza hacia la combinación de actividades estructuradas con las otras asignaturas.
- Acercar a los alumnos a situaciones reales, nuevas y/o problemáticas, que le permitan aplicar conocimientos ya adquiridos, para la realización de nuevos aprendizajes.
- Promover la confrontación y debate de ideas fundamentadas.
- Trabajar con el abordaje de resolución de problemas, admitiendo caminos alternativos.
- Fomentar la utilización de las NTICx como herramientas útiles e indispensables en el quehacer contable.

Por su parte, la asignatura *Gestión Organizacional*, se dicta en el quinto año Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración, como continuidad del abordaje iniciado en la materia Teoría de las Organizaciones (cuarto año). El propósito didáctico de esta asignatura es:

...introducir lineamientos generales acerca de la caracterización de las organizaciones, sus diferencias y el contexto en el que se encuadra el surgimiento del campo, en esta oportunidad se buscará profundizar específicamente en la gestión organizacional, entendiendo a ésta como las consideraciones que se realizan para la toma de decisiones que guían las tareas realizadas, atendiendo a la complejidad del funcionamiento de las organizaciones y su contexto, en pos de los objetivos propuestos (p. 71).

Para el desarrollo de esta asignatura, están previstos tres bloques de contenido en el diseño curricular:

- Arquitectura organizacional. Modelos de organización, roles y propósitos. El debate entre misión y propósito. Posibilidades y contexto. Dispositivos de información.
- Gestión de recursos en las organizaciones: organizaciones con y sin fines de lucro. El sistema estatal y público. Concepto de autoridad y recursos humanos. Concepto de cultura organizacional.
- Gestión de empresas cooperativas: propósitos, gestión y cultura organizacional. Lo instituido, lo instituyente y lo contra-instituyente. Las teorías de la grupalidad en la gestión organizacional. Teoría del conflicto

Al igual que en el caso de la asignatura Sistemas de Información Contable, los objetivos de enseñanza previstos, apuntan al aprendizaje significativo con la intencionalidad de propiciar el análisis y la resolución de situaciones problemáticas, es decir, la transferencia de conocimientos. En tal sentido, partiendo de las bases teóricas de esta concepción del aprendizaje, será necesario que el docente, contemple la exploración de saberes previos de los alumnos, a fin de desarrollar los contenidos de las materias, a partir de estos.

III- Marco metodológico

La presente investigación ha sido desarrollada desde el enfoque cualitativo, pues se busca la comprensión de las situaciones de enseñanza en las asignaturas seleccionadas, a fin de determinar si los docentes tienen en cuenta en su planificación, los saberes previos de los alumnos de quinto año poseen, para el desarrollo de los contenidos correspondientes.

Tal como señalan Sampieri, Collado y Baptista (2014), el enfoque cualitativo se basa en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Así, en el presente trabajo interesa verificar si los docentes parten de los saberes previos de sus estudiantes para el desarrollo de sus clases, desde la interpretación de información que ellos mismos suministren. No interesa cuantificar los resultados que se obtengan, solo interesa conocer si la forma como dictan sus clases, se corresponde con las características del aprendizaje significativo que se describe en los objetivos curriculares de las asignaturas.

De igual forma, esta investigación tiene un carácter no experimental, debido a que no se busca manipular variables deliberadamente: “No hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad” (Sampieri, Collado y Baptista, 2014, p.184).

Diseño de la investigación

La investigación desarrollada, se centra en el análisis de aspectos concretos de la realidad que aún no han sido analizados en profundidad, por lo que se adopta un diseño de investigación exploratoria, ya que no existen investigaciones previas efectuadas en la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires). Por ello, se asume, que los resultados del presente trabajo constituyen un primer acercamiento sobre el tema que aborda en este contexto

Por otra parte, entendiendo que el diseño de la investigación es “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (Sampieri, 2014, p. 128), en esta investigación se adopta un diseño que permita un nivel descriptivo de la situación analizada. Este tipo de investigación busca una descripción del fenómeno, sin buscar las causas o consecuencias, por lo que se adopta un nivel de investigación exploratoria con propósito descriptivo (Sampieri, 2014).

Universo y muestra

Para esta investigación se ha elegido como espacio geográfico de estudio la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires). Por otra parte, se ha delimitado el estudio a escuelas de gestión privada, por lo que el universo estará conformado por los y las docentes que dictan estas asignaturas en escuelas privadas de la localidad.

Para la selección de la muestra, se aplicó un muestreo del tipo intencional, no probabilístico, debido a:

su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Sampieri, Collado y Baptista, 2014, p.226).

En tal sentido se establecieron criterios para definir estas características específicas de los sujetos, los cuales se describen a continuación:

- 1- Que sean docentes de las asignaturas Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, en alguna escuela de gestión privada de la localidad de Ituzaingó.
- 2- Que den su consentimiento para participar en esta investigación.

Instrumento de recolección de información

Para obtener la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se aplicó la técnica de encuesta, a través de un instrumento de tipo cuestionario con preguntas mixtas, en las que predominan aquellas de desarrollo, a objeto de asegurar una recolección de información enmarcada en el enfoque cualitativo (anexo 1).

De esta manera, se diseñó el instrumento dirigido a conocer si los docentes contemplan los saberes previos de sus alumnos, para el desarrollo de los contenidos de las materias, a través de la herramienta Google form, debido a que, en el contexto actual de aislamiento social preventivo y los diversos protocolos que implementan las instituciones educativas, la aplicación en línea del instrumento resulta de mayor factibilidad para el estudio.

IV-Análisis de Resultados

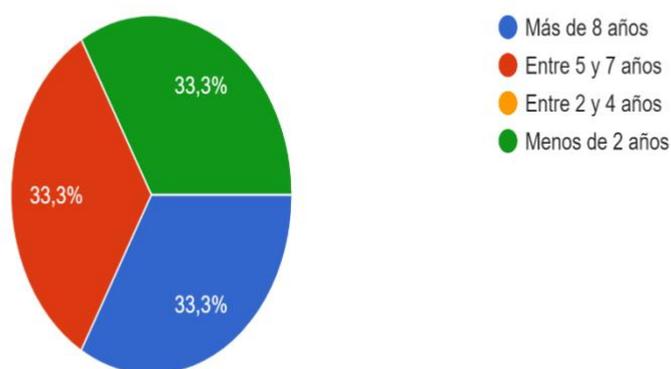
La aplicación del instrumento se efectuó durante el mes de agosto y septiembre (2021), obteniendo un total de 6 participaciones. De esta manera, la muestra del estudio, quedó conformada por 6 docentes que dictan las asignaturas Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, en escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires).

Vale destacar que, en el instrumento se incluyó una pregunta dirigida a obtener el consentimiento informado de los encuestados. De igual forma, se incluyó una pregunta que permitió verificar que el 100% de los docentes consultados dictan ambas o alguna de las materias establecidas para el estudio (pregunta 1).

La caracterización de la muestra de docentes consultados, permitió identificar que está conformado por tres grupos de proporción similar, en atención a los años de experiencia en el dictado de la/las asignaturas, tal como se observa en la siguiente figura:

2- ¿Cuántos años lleva dictando esa/s asignatura/s?

6 respuestas



De esta manera, se entiende que el grupo conformado es heterogéneo en términos de experiencia profesional en el área, ya que existe la misma proporción de docentes con menos de 2 años de experiencia y con más de 8 años de experiencia. Sin embargo, de igual forma es posible identificar que la mayoría (66,6%) de los consultados se posee 5 o más años de experiencia (si agrupamos los dos primeros).

- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza al inicio de cada tema o clase?

Al consultar en la pregunta 3, acerca de las estrategias que utilizan al inicio de cada tema o clase, se pudo detectar que todos (100%) de los consultados refieren acciones vinculadas a la activación de saberes previos. En algunos casos lo mencionan explícitamente:

- *“Indagación de saberes previos - Repaso de temas vistos - Relación entre conceptos anteriores”*

- *“Utilizo algún disparador (imagen, vídeo, etc.) para captar la atención de los alumnos y también indago acerca de los saberes previos para acercarlos a una situación o tema ya conocido por ellos”*

- *“Indagar en saberes previos”*

En otras respuestas, se hace referencia a estrategias que promueven la activación de saberes previos (Díaz Barriga, 2003), tal como se observa:

- *“Pregunta disparadora”*

- *“Estrategias de motivación”*

- *“Pregunta Disparadora - Imagen - cuadros para repaso de temas anteriores”*

Tal como se aprecia en las respuestas de los docentes consultados, la mayoría (4 de los 6, es decir 66,6%) aplica la estrategia de **Actividad focal introductoria** a través de lo que denominan “disparadores” o “pregunta disparadora”. Tal como señalan Campos (2000) y Díaz Barriga (2003), este tipo de actividad busca atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos, así como, crear una apropiada situación motivacional de inicio.

Este tipo de actividad resulta interesante porque no solo activa los conocimientos previos y genera motivación, sino que, le permite al estudiante cuestionar sus conocimientos previos a partir de la actividad presentada y descartar aquellos conocimientos que le serán de poca utilidad para adquirir el nuevo conocimiento (Díaz Barriga, 2003).

- ¿Propicia el aprendizaje significativo de sus estudiantes?

Destaca en las respuestas obtenidas a esta pregunta que todos (100%) de los docentes, afirma que propicia este tipo de aprendizaje con sus estudiantes. Esto resulta

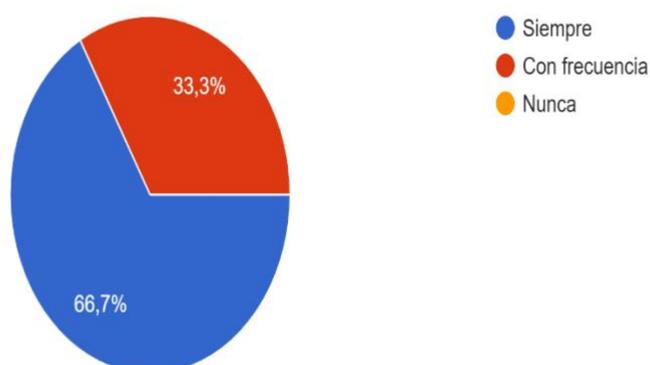
muy importante, pues implica que, como señala Ballester Vallori (2005) esto es fundamental para que se produzcan “aprendizajes auténticos” “a largo plazo”, lo cual implica estrategias como las referidas por estos docentes en la pregunta anterior, dirigidos a activar las ideas previas del alumnado además de favorecer una construcción activa (Davini, 2008) que permita la interconexión de lo sabido con lo nuevo, a fin de garantizar que el estudiante no sea un “receptor pasivo del conocimiento transmisivo” (p.45).

- ¿Emplea herramientas para indagar saberes previos de sus estudiantes?

A partir de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, vale la pena destacar que la mayoría de los docentes (66,7%) aplica siempre este tipo de herramientas para indagar saberes previos, mientras que el 33,3% lo aplica con frecuencia.

5- ¿Emplea herramientas para indagar saberes previos de sus estudiantes?

6 respuestas



- ¿Para qué le sirve conocer sus saberes previos?

Al consultarle a los docentes el uso que le dan a esta indagación de saberes previos de sus estudiantes, se puede apreciar en las respuestas que la mayoría (4 de 6) lo emplea para efectos de su propia planificación o previsión didáctica:

- *“Para poder planificar las clases siguientes”*
- *“Para apoyarme sobre esos saberes y utilizarlos como herramienta de los nuevos conocimientos”*
- *“Para poder nivelar y saber con qué temas empezar”*
- *“Para saber qué tipos de conocimiento tienen acerca de un concepto o tema”*

Otro grupo, más reducido (2 de 6), vincula la utilidad de indagar los saberes previos a la activación que propicia el aprendizaje significativo, directamente:

- *“Para que puedan relacionar los nuevos saberes y construir nuevos conceptos a partir de ellos”*
- *“Para acercarlos lo más posible a situaciones que ellos ya conozcan a fin de que puedan comprender de que se trata el tema”*

Resulta importante señalar que si bien, a simple vista parecen ser razones o utilidades distintas que estos dos grupos de docentes asignan a la indagación de saberes previos, en realidad, se complementan y se dirigen ambos al mismo propósito: favorecer experiencias de aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2004), lo cual siempre estará basado en la planificación o previsión didáctica del docente, pues se sostiene en una perspectiva en particular: la constructivista (Camilloni, 2007; Araujo, 2006; Perrenoud; 2007).

- ¿Ha modificado su planificación en base a los saberes previos de sus estudiantes?

En correspondencia con lo detectado y señalado en la pregunta anterior, la mayoría de los docentes (5 de 6) afirma que modifica su planificación a partir de los saberes previos indagados en sus alumnos. Así, uno de los docentes explica lo siguiente: *“he tenido que explicar o reforzar conceptos anteriores que no estaban incorporados para poder cumplir o avanzar con mi planificación”*.

El docente que indica no hacer ajustes en su planificación a partir de la indagación de saberes previos de sus alumnos, explica que: *“No, pero si los alumnos ya tienen algún tipo de conocimiento previo y además participan, hacen que sea más dinámica la clase”*.

Vale destacar que esto que comenta puede resultar interesante y provechoso para el desarrollo de la clase, sin embargo, se puede correr el riesgo de aburrir a estudiantes que ya conocen lo que se está trabajando o de que no cuenten con las bases necesarias para comprender el contenido abordado por el docente. Por ello, es importante recordar lo señalado por Davini (2008) *“se entiende que dichas previsiones (que se concretan en la planificación) exigen pensar y seleccionar métodos o estrategias para llevar adelante el proceso, aun cuando, siempre será una experiencia abierta y flexible a posibles ajustes o modificaciones durante su implementación, ya que quien aprende, también participa “no es un espectador pasivo” (p. 21).*

Conclusiones

La revisión teórica desarrollada en la presente investigación, permite concluir en la importancia de favorecer aprendizajes significativos y perdurables en la formación de los estudiantes. De esta manera, resulta necesario propiciar condiciones que permitan articular la nueva información con sus conocimientos previos. Los conocimientos previos vienen dados por todas las experiencias vividas (sean estas escolares o extraescolares) que los estudiantes tienen guardadas en su memoria, y que son de vital importancia, ya que al relacionarlas con el nuevo contenido se logra un aprendizaje significativo.

Por ello, resulta fundamental que el docente planifique su acción didáctica contemplando estrategias dirigidas a la activación de los conocimientos previos, a objeto, por un lado, de identificarlos para realizar los ajustes pertinentes en su planificación; y, por otro, facilitar que el estudiante aproveche, cuestione e interconecte esos aprendizajes previos que activó, con el desarrollo de los nuevos contenidos.

De igual forma, en la revisión curricular efectuada, resulta importante señalar que establece que “La Educación Secundaria debe propender a que todos los adolescentes y jóvenes se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y continuar estudios superiores” (p.2). De igual forma, en las dos asignaturas en las que se centró el presente estudio, se pudo detectar que ambas presentan planteamientos dirigidos a propiciar la comprensión y el aprendizaje significativo. Así en la asignatura Sistemas de Información Contable se propone que los estudiantes “aprendan en referencia a la cotidianeidad y en relación a diferentes entornos, con un enfoque creativo que logre superar la mecanización que predomina en la enseñanza de la materia” (p. 3); mientras que en la asignatura Gestión Organizacional, los objetivos de enseñanza previstos, apuntan al aprendizaje significativo con la intencionalidad de propiciar el análisis y la resolución de situaciones problemáticas, es decir, la transferencia de conocimientos.

Finalmente, tomando en cuenta el objetivo general de la presente investigación: “Determinar si los docentes de las materias Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional, en escuelas de gestión privada de la localidad de Ituzaingó (Provincia de Buenos Aires), tienen en cuenta en la planificación, los saberes previos de los alumnos de quinto año, para el desarrollo de los contenidos correspondientes”, los resultados de la

consulta a efectuada permite concluir que la mayoría de los docentes que conformaron la muestra, evidencia que sí tiene en cuenta la indagación de saberes previos de sus estudiantes, para la planificación de la experiencia de aprendizaje que desea propiciar para favorecer aprendizajes significativos.

Aun cuando el tamaño de la muestra pueda resultar pequeña (solo 6 docentes), la coincidencia y evidente tendencia a la afirmación de esta conclusión, deja ver que resultan significativos y representativos estos resultados.

Tomando en cuenta lo detectado en esta investigación, resulta interesante proponer que en próximos estudios se focalice en docentes de instituciones privadas, a efectos de establecer una comparativa que conduzca a determinar una tendencia más generalizada y, en caso de discrepancias, explorar posibles causales que las expliquen y permitan conducir acciones de mejora.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Araujo, S. (2006). Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica. Bernal: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Argentinos por la Educación (2018). Panel de Indicadores. Disponible en: <https://argentinosporlaeducacion.org/datos#indicadores>
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. México: Trillas
- Ausubel, D., Novak., J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ballester Vallori, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía. Ponencia presentada en V Congreso Internacional Virtual de Educación. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Camilloni, Alicia R. W. de (2007) El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. DGENAMDF. Disponible en: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasens eaprendizaje.pdf>
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana.
- Delval, J., (2014). La memoria y el aprendizaje escolar. *Investigación en la escuela*, N°84, 7-18. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59751/R84-1.pdf?sequence=1> [HYPERLINK "https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59751/R84-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y" HYPERLINK](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59751/R84-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª. ed.) México. Edit. McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arc>

Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (s/f). Diseño Curricular. Sistemas de información contable. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_orientadas_de4anio/economia_y_administracion/los_sistemas_de_informacion_contable.pdf

Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (s/f). Diseño Curricular. Gestión Organizacional. Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/gestion_organizacion_al.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Circular No. 1. La Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/circular_1_08_la_secundaria_de_la_pcia_de_bs_as.pdf

Fernández, M. (2018). Cada 8 minutos un alumno argentino repite o abandona la secundaria. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/04/10/cada-8-minutos-un-alumno-argentino-repite-o-abandona-la-secundaria/>

González- Pineda J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. Revista Galego-portuguesa de psicología e educación 7(8) Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Harf, R. (1995). Poniendo la planificación sobre el tapete. Centro de formación constructivista. Bs. As.

Perrenoud, P. (2007). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Barcelona, Graó.

- Ruiz Mendieta M. E. (2002). *Factores que influyen en el rendimiento escolar de los adolescentes* (tesis pregrado). Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/19186.pdf>
- Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill. 6ta edición. México
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Aprender 2017. Informe de resultados Buenos Aires, Sexto año de Secundario*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_buenos_aires_secundaria_2017_1.pdf
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tusa, E. (2017). Aprendizaje memorístico-significativo. *Escritos en la Facultad-UP*, N°136, 118-119. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/684_libro.pdf#page=119
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Van der Bijl, B. (2008). *Un aula abierta a la vida. Módulo 4, PROMEBAZ*. Cuenca.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Anexos

Instrumento de recolección de información aplicado:

Los saberes previos de los estudiantes en la enseñanza de Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional en secundario.

Hola, me encuentro desarrollando una investigación titulada "Los saberes previos de los estudiantes en la enseñanza de Sistemas de Información Contable y Gestión Organizacional en secundario" como parte de mi trabajo final en la Universidad Abierta Interamericana. Para ello, solicito tu colaboración respondiendo este cuestionario dirigido a conocer las herramientas pedagógicas que se tienen en cuenta los docentes al momento de realizar la planificación para la enseñanza de estas asignaturas en escuelas secundarias de gestión privada en la localidad de Ituzaingó.

Te invitamos a completar esta encuesta que te tomará 8 minutos aproximadamente. Desde ya, muchas gracias por tu colaboración.



andesas2812@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)



Es importante destacar que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Muchas gracias por tu agradezco su participación.



Acepto participar

1- ¿Cuál/cuales asignatura/s dicta en el bachillerato con orientación en Economía y Administración?

Tu respuesta

2- ¿Cuántos años lleva dictando esa/s asignatura/s?

- Más de 8 años
- Entre 5 y 7 años
- Entre 2 y 4 años
- Menos de 2 años

3- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza al inicio de cada tema o clase?

Tu respuesta

4- ¿Propicia el aprendizaje significativo de sus estudiantes?

Tu respuesta

5- ¿Emplea herramientas para indagar saberes previos de sus estudiantes?

- Siempre
- Con frecuencia
- Nunca

6- Si su respuesta anterior fue afirmativa (siempre o con frecuencia) ¿Para qué le sirve conocer sus saberes previos?

Tu respuesta

7- ¿Ha modificado su planificación en base a los saberes previos de sus estudiantes?

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario