

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

Análisis de una estrategia docente en la asignatura Microeconomía I

*Ana Julia Atucha, Patricia Gualdoni y Marcos Gallo**

Este trabajo, con la modalidad de una investigación exploratoria, intenta identificar antecedentes generales, conceptos y variables referidos a la contribución a los aprendizajes derivada del empleo de una estrategia docente en Microeconomía I, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2010.

La estrategia de intervención plasma nuestra conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual el alumno ocupa un lugar importante en su propio aprendizaje y como profesores debemos auspicar las situaciones de apropiación del saber.

Mediante entrevistas en profundidad a alumnos que cursaron la asignatura durante 2010, se indagó sobre la estrategia pedagógica implementada. También se emplearon los registros de clase, calificaciones y otras anotaciones obtenidas durante su dictado, lo que dio como resultado una idea preliminar acerca de la posible contribución al aprendizaje de los alumnos.

Introducción

Los tres autores somos integrantes de la cátedra de Microeconomía I (dos adjuntos y un ayudante graduado), asignatura perteneciente al Ciclo Básico de la carrera de Contador Público Nacional, de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Esta asignatura se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año de las carreras y tiene una carga horaria de 6 horas reloj semanales distribuidas en dos días: los martes se dicta Teoría (3 horas) y los viernes Práctica (3 horas). Las

* Docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. atucha@mdp.edu.ar; pgualdo@mdp.edu.ar; mgallo@mdp.edu.ar

clases teóricas son dictadas por un adjunto y los prácticos por un ayudante en comisiones de aproximadamente 60 alumnos.

En nuestra facultad, desde 1993 y por primera vez en su historia, todas las materias son cuatrimestrales y promocionales. El sistema de evaluación y promoción que se aprueba en ese año describe **detalladamente** en una normativa las pautas para la elaboración de los planes cuatrimestrales de trabajo, las actividades pedagógicas que se deben desarrollar en el aula, la promoción y la evaluación. Para promocionar una materia, el alumno debía aprobar tres condiciones: dos parciales y seis evaluaciones. El sistema de evaluación permanente era **obligatorio** por lo que el docente a cargo **debía** instrumentar **un mínimo** de seis evaluaciones sin máximo.

Desde el año 2005, por una modificación del Plan de Estudios y el Régimen de Enseñanza, las materias siguen siendo cuatrimestrales y promocionales, pero para promocionar, el alumno debe aprobar dos parciales como en el régimen anterior y las evaluaciones son una **opción** que cada cátedra podrá instrumentar. El número de actividades ahora es de un **máximo** de cuatro y se puede **exigir hasta un 50%** de ellas. Así, frente al cambio en el número de actividades posibles de instrumentar y de exigir, surge la idea de la estrategia que se presenta en este trabajo.

El sentido que han tenido tradicionalmente en nuestra facultad las evaluaciones o Actividades Pedagógicas, como se llaman actualmente, era el de la certificación de conocimientos, pues en todo momento, evaluaciones y parciales, implicaban dar cuenta de los resultados de los aprendizajes logrados. Esto no considera lo que Palou de Maté dice: “Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse; ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes”. Además: “Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional” (2001).

Nuestra concepción de evaluación la expresa Camilloni de la forma siguiente:

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más [...] sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde

el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza (s/f).

A este respecto cabe hacer la reflexión siguiente:

... considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente [...]. Carece de sentido la adquisición de una actividad evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento [...]. Se desvirtuaría de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante evaluación (Litwin, 2001).

En palabras de Celman: “el enfoque que debe primar es el enfoque de una evaluación educativa alejada de la constatación, medición y la comparación competitiva de los conocimientos” (2001). A partir de lo que creemos que deben ser las evaluaciones, nos planteamos dudas e interrogantes, lo que nos llevó a una mirada crítica sobre nuestras prácticas de evaluación y surgieron algunas consideraciones que exponemos a continuación:

- Consideramos que la concepción acerca de la enseñanza conduce a una idea de la evaluación. La actitud del docente frente a la evaluación debe ser abierta y coincidir con su teoría de la enseñanza. “Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva” (Camilloni, 2001).
- Los docentes deberían concentrarse en cómo aprenden sus alumnos y no solo en lo que enseñan. Esto posibilita que la evaluación sea un elemento para aportar al proceso de enseñanza y que no solo asuma el papel de constatación. “Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los

estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso” (Celman, 2001).

- Deberíamos dedicar tiempo a instancias de devolución de la información después de instancias evaluativas, “...intercambiar ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la evaluación en herramienta del conocimiento” (Celman, 2001).

Este repensar nuestras prácticas de evaluación y conceptualizar el término de evaluación desprendido del lugar en el que comúnmente se la ubica, un acto final, y considerarla como integrante de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje contribuyó a construir nuevas actitudes que permitieron superar la función clásica de control. Así, nos propusimos transformar las denominadas Actividades Pedagógicas del Régimen de Enseñanza en verdaderas actividades de seguimiento del alumno y las concebimos como una evaluación formativa que dé cuenta del proceso de aprendizaje. Esta concepción es consistente con la normativa vigente, que expresa respecto de estas actividades: “constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente [...] y [...] tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo”. Consideramos que debíamos generar algo innovador respecto de la práctica habitual en esta asignatura, que consistía en tomar cuatro evaluaciones escritas que los alumnos, que incluso algunos docentes denominan “parcialitos”.

Actualmente, y como un proceso de repensar nuestra práctica, ponemos en discusión la modalidad que hemos implementado en la asignatura Microeconomía en el año 2010 y que estamos desarrollando en la actualidad tratando de detectar la posible contribución al aprendizaje de los alumnos. Esto permitirá mejorar la práctica docente en cuanto revele los puntos que hay que modificar y aquellos otros que han resultado efectivos y que, por ende, deberán repetirse. Asimismo, los resultados posibilitarán hacer recomendaciones para mejorar las prácticas de esta asignatura y descubrirán aspectos que requerirán revisión.

Este trabajo, con la modalidad de una investigación exploratoria, intenta identificar antecedentes generales, conceptos y variables referidos a la contribución a los aprendizajes derivada del empleo de una estrategia docente en Microeconomía I, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, durante el ciclo lectivo 2010. Documentar esa experiencia permitió reconocer e identificar relaciones potenciales entre las variables y establecer los

alcances de la investigación que se desarrollará dentro del marco de la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) de la cual somos alumnos.

Descripción de la estrategia docente para la implementación de las actividades pedagógicas

Las Actividades Pedagógicas en el ciclo lectivo 2010 se implementaron de la forma siguiente: cada una de las cuatro actividades se fragmentó en varias instancias. Estas consistían en ejercicios individuales o ejercicios grupales, presenciales o en el hogar. A modo de ejemplo, la Actividad Pedagógica N° 1 fue dividida en cuatro preguntas y requerida en cuatro momentos y modalidades diferentes; se describe a continuación.

Actividad Pedagógica N° 1

Pregunta 1

Esta pregunta comprendió la resolución de dos puntos: el 1.1 y el 1.2, que tuvieron fechas de entrega diferentes y fueron calificados con 1 punto.

1.1 Actividad de lectura y escritura sobre efectos de un cambio de precio para realizar en el hogar. Con la guía de lectura, que planteaba actividades, y con los textos referidos a ese tema, los alumnos debían hacer una aproximación a la comprensión del tema. Debían contestar a las siguientes cuestiones: ¿Qué efectos se producen sobre la cantidad demandada por el consumidor cuando varía el precio del bien considerado? y ¿cómo explicamos que la curva de demanda tiene pendiente negativa? Se debía entregar esta parte de la actividad en forma individual y manuscrita. Esta lectura guiada, previa a la clase, tenía como intención implementar una estrategia de intervención docente, diferente de la habitual en este tema, y permitir revisar los conceptos teóricos trabajados la semana anterior. Otro objetivo era la elaboración del andamiaje teórico colectivamente, en clase.

1.2 En una segunda entrega, se les proponía una elaboración grupal y no presencial de una explicación conceptual y gráfica de los efectos de un aumento de precio para un tipo de bien.

Pregunta 2

Tarea grupal y no presencial de dos ejercicios prácticos. Uno de los planteos, sencillo en apariencia, implicaba responder utilizando todos los conceptos trabajados en la pregunta 1. El ejercicio no era difícil, pero dar una respuesta teórica completa implicaba plasmar todos los aspectos teóricos contenidos en el tema; el objetivo era poner en evidencia ese punto. Aquí se privilegió el hecho de que, en nuestra experiencia docente previa, los alumnos consideran obvio, y por lo tanto no lo incluyen en su respuesta, lo que para el docente es imprescindible que figure en el contexto de una fundamentación satisfactoria.

El segundo ejercicio solicitado era numérico: el cálculo de la compensación/quita para mantener el ingreso real constante. En este punto se privilegió la revisión del instrumental matemático que se utiliza en las clases prácticas. En este caso, el ejercicio planteado es integrador de varios ejercicios, lo que implicó que, antes de responder, el alumno estuviera obligado a terminar la guía de trabajos prácticos de la materia con el fin de haber visto el tema integralmente. Este ejercicio nos aseguraba que llevaran coordinadamente la parte teórica y práctica de la materia ya que no era posible su resolución de no ser de ese modo. Se le asignó 1 punto.

Pregunta 3

Los temas abarcados en esta pregunta fueron producción y costos de largo plazo; se pidió que resolvieran en el hogar y grupalmente dos ejercicios de parciales de años anteriores. En este momento del ciclo lectivo ya se está cerca de rendir el primer parcial, y además los alumnos ya han ido incorporando la metodología de trabajo y los requisitos que se exigen como “respuesta completa”, por lo que el objetivo es aproximarlos y prepararlos para la prueba que están próximos a enfrentar. Se calificó con 2 puntos.

Pregunta 4

En este ejercicio se empleó una hora de clase y se lo presentó como una “simulación de parcial”. Dado que el objetivo era de mayor dificultad y que la idea era que los alumnos llegaran bien preparados a la instancia de parcial, se exigió la resolución individual. El aula fue acondicionada como de examen,

“filas separadas, dos temas, libros debajo del banco y horario de entrega”. Sin embargo, se les “sugirió” a los alumnos que tuvieran sobre el banco una “ayuda memoria”, que fue pedida con quince días de anticipación una vez tratado el temario en clase. Tenía una extensión física limitada a un cuarto de carilla de una hoja A4. El objetivo era que resumieran y sintetizaran la información –cuadros, fórmulas o definiciones– que necesitaban saber o que creían no poder recordar. Nos interesaba mucho la idea de la confección de la “ayuda memoria” por el proceso que llevaba implícito, por lo que se les ofreció reelaborarla tantas veces como creyeran necesario antes de la fecha del escrito y se les brindó la posibilidad de la revisión del docente. A esta actividad, que consistió en resolver dos ejercicios de parciales de años anteriores, se le adjudicaron 6 puntos.

La suma de las cuatro preguntas era de 10 puntos y se aprobaba, de acuerdo con el Régimen de Enseñanza, con 4 o más.

Nuestra intención con estas actividades no solo era que los alumnos cumplieran con el requisito solicitado para poder promocionar, sino que tratamos de involucrarlos en el proceso de reflexión acerca de cómo aprenden y ayudarlos a tomar conciencia de sus debilidades y fortalezas para lograr un mejor desempeño en los exámenes parciales que debían rendir. Cada actividad fue devuelta en clase con la corrección sobre el papel de los trabajos de los alumnos, más una explicación en el aula sobre los errores más frecuentes y el fundamento de por qué esa equivocación u omisión consistía en un error. La diferencia principal de esta actividad respecto a las implementadas en los otros turnos es que se hicieron en distintos momentos y con modalidades diferentes. Estas cuatro preguntas de la Actividad Pedagógica N° 1, en las otras comisiones de la cátedra, consistieron en una única prueba escrita –parcialito.

Perspectiva teórica: el rol docente y la estrategia docente como elemento facilitador del aprendizaje

Nuestra inquietud es cómo mejorar la enseñanza con el fin de producir mejores aprendizajes. Al empezar a reflexionar sobre cómo enseñamos, hemos ido comprendiendo cuáles han sido nuestras creencias sobre la enseñanza, sobre la actividad de docencia y sobre el aprendizaje de los alumnos y el nuestro propio.

El alumno ocupa un lugar importante en su propio aprendizaje; sin embargo, como afirma Marucco (2010): “nadie aprende una disciplina solo”; de ahí la importancia del docente en estos procesos. Los profesores debemos auspiciar

situaciones de apropiación del saber para que los alumnos puedan transformarlo y reconstruirlo internamente. Schön expresa:

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele: el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver (1992).

Consideramos que el docente debe enseñar, ya que esta es su misión principal, empleando estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Sostenemos que la intervención docente va más allá de la simple exposición oral. La enseñanza no es solamente la transmisión de conocimiento. Pensamos que enseñar es combinar diferentes modalidades y estrategias diseñadas y llevadas a cabo para que los alumnos no se conviertan en simples receptores y que, en ese proceso, se estimule la reflexión sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo. Consideramos que se aprende en la medida en que se puede recrear y reconstruir el conocimiento. La exposición magistral no es la mejor manera de asegurar que se den los aprendizajes ya que promueve una recepción pasiva; en palabras de Carlino: "... cuando el conocimiento es expuesto por el formador pero la capacitación no contempla instancias guiadas en las que los participantes tengan ocasión de reconstruirlos internamente, para sí y con otros, no logran apropiarse de ese saber" (2009).

También coincidimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez en que:

... intervenir de manera relevante [...] requiere del profesor/a una actitud heurística que busque todas las claves que caracterizan el aula [...] la clave de arco de este planteamiento es la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen decisivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes (1997).

Resumiendo, consideramos que la finalidad de la enseñanza es propiciar el aprendizaje; en consecuencia, la función central del docente es diseñar y llevar a cabo un conjunto de acciones para que los alumnos aprendan. Así, es

indispensable organizar y aplicar estrategias de enseñanza a la hora de la planificación de la clase. Sin estas, es probable que el alumno se limite a recibir la información presentada dado que no se ha requerido su elaboración. En consecuencia, consideramos que las estrategias de enseñanza que tracemos deben promover la capacidad de aprender a aprender y convertir la clase en una organización que aprende.

Al proponernos evaluar la estrategia docente que implementamos, estamos indirectamente conociendo y comprendiendo las estrategias de aprendizaje, entendidas de acuerdo con Celman como “el conjunto de procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender” (2001). Es decir, al interpretar la enseñanza, se hace un puente al aprendizaje. El propio sujeto es el que puede evaluar sus estrategias de aprendizaje, pero también el docente puede llegar a conocerlas y dar apreciaciones sobre la base de sus juicios de valor y su postura respecto del conocimiento (Celman, 2001); por lo tanto, mediante esta evaluación de la estrategia docente, podemos reflexionar sobre el posible impacto en los procesos por los cuales el conocimiento es posible. Para ello, partimos de cómo podemos favorecer el conocimiento desde la perspectiva de distintos autores.

Siguiendo a Perkins (1995), podemos expresar que las metas generales y ligadas a la esencia de la educación son: que el alumno retenga el conocimiento, que lo comprenda y que pueda hacer un “uso activo” de él. Es decir que cada alumno se apropie de un “conocimiento generador”, un conocimiento que actúa y no solo se acumula, y que lo ayude a desenvolverse no solo profesionalmente, sino también en el mundo que lo rodea. El hecho de estudiar para los exámenes no significa gran cosa, a menos que los alumnos recuerden esos conocimientos cuando los necesiten en el futuro. No reporta ningún beneficio recordar e incluso comprender un conocimiento si esos conocimientos no se aplican en nuevas situaciones.

Por ello, nos preguntamos qué queremos que aprendan nuestros alumnos y por qué queremos que aprendan eso. Queremos que aprendan a razonar para resolver problemas ya que el profesional que egresa se enfrentará a cuestiones de distinta naturaleza que no podemos prever ni anticipar, por lo que lo único que le podemos dejar es una estrategia que le sirva para abordar las situaciones problemáticas. Como plantea Nickerson (1995), es relevante generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos considerando la relación entre aquello que el sujeto aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo.

Por otra parte, no solo buscamos el logro de aprendizajes disciplinares, sino también la conformación de grupos de trabajo, lo que implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo. Asimismo, y como Senge explica, “el aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo” (1994). Tratamos de fomentar el trabajo grupal ya que este no es algo que se va a dar de una manera natural y porque el trabajo en equipo plantea a los miembros situaciones en las que deberán poner en juego: apertura de pensamiento, capacidad para comunicar e interpretar ideas y conocimientos, posibilidad de consensuar propósitos, coordinación de tiempos y trabajos, etcétera, que serán indispensables en la práctica profesional. El trabajo en equipo también permite repensar el propio aprendizaje a partir de los modos de aprender de los demás.

En general, al diseñar las estrategias intentamos que se dieran las cuatro condiciones básicas mencionadas por Zarzar Charur (1983) para que se dé el aprendizaje: motivación, comprensión temática, participación activa y, en la medida en que sea posible, aplicación de lo visto a situaciones o actividades de la vida.

Consideraciones metodológicas

A partir de nuestro objeto de estudio, evaluar una estrategia de enseñanza tratando de detectar la posible contribución al aprendizaje de los alumnos, consideramos pertinente emplear la metodología cualitativa, de corte descriptiva interpretativa, que nos permitió obtener datos sobre las representaciones de los estudiantes acerca de cómo suponen que esta estrategia repercute en su proceso de aprendizaje. Este trabajo exploratorio posibilitó reformular, completar e identificar los aspectos relevantes para avanzar en la elaboración del trabajo final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de los tres autores.

Para conocer la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, se realizaron entrevistas en profundidad a los estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2010. Hasta el momento de la presentación de este trabajo, se logró entrevistar a seis alumnos, que fueron contactados vía mail o por teléfono. A modo de descripción de los alumnos seleccionados para el trabajo, se puede decir que algunos de los entrevistados están cursando el segundo año completo, mientras que algunos otros están cercanos al final de la carrera, ya que esta materia no es correlativa de ninguna posterior. Además, se buscó que fueran de diferentes carreras y también se eligieron varones y mujeres. Otro aspecto que se consideró en la selección fue que tuvieran un rendimiento académico dispar.

Si bien no es objeto de este trabajo evaluar la importancia de la estrategia en función de estas diferencias, se trató de evitar que hubiera sesgos en el análisis al interpretar la información en relación con el contexto del alumno.

Las entrevistas se planificaron con preguntas abiertas y se hicieron a partir de un guion de preguntas orientadoras que permitieron explorar las dimensiones básicas de nuestra investigación, pero dejando que el entrevistado tuviera libertad en la conversación. Este guion incluyó los siguientes interrogantes acerca de la metodología que se aplicó en el año 2010 como forma de evaluación:

¿Sirvió para promover el estudio, favoreció el entendimiento de los temas? ¿Cuál es tu opinión de las actividades grupales? ¿Cuál es tu opinión de las actividades en las que se empleó una ayuda memoria? ¿Hubieras recurrido a estas metodologías en caso de no ser un requisito obligatorio para promocionar? ¿Qué opinión te merece el hecho de tener la posibilidad de tener una retroalimentación permanente con los docentes? ¿Creés que las actividades en general favorecieron la retención del conocimiento?

Se realizaron en el ámbito de la facultad en un clima agradable y, a medida que transcurría el tiempo, el alumno se sentía lo suficientemente seguro para hablar con la mayor sinceridad. Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, con la finalidad de evitar la pérdida de información y de obtener una transcripción precisa.

Una vez recopilada la información, las grabaciones se transcribieron y luego se codificaron. En primer lugar, la información se categorizó a partir de las dimensiones a las que se hacía referencia en las entrevistas y posteriormente, mediante un proceso analítico interpretativo, se relacionaron los datos obtenidos con los conceptos teóricos pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje, detallados en el apartado “Perspectiva teórica” de este trabajo. El resultado de la búsqueda de estas relaciones fue la construcción de las categorías teóricas que posibilitaron examinar las opiniones de los estudiantes en torno a los ejes principales sobre los elementos que favorecen el aprendizaje. Estos ejes fueron la comprensión temática, la participación activa, la motivación, el aprendizaje en equipo y el uso activo; además, permitieron organizar, interpretar y presentar la información.

Análisis y resultados

En este apartado se presenta el análisis de la información recabada durante el mes de septiembre del 2011 a partir de las entrevistas en profundidad. Estas

se hicieron a alumnos que en el 2010 cursaron la asignatura Microeconomía I en alguna de las comisiones en las que se llevó a cabo la estrategia docente que nos ocupa en esta presentación. Para su descripción, se agrupan en diferentes incisos relacionados con las metas u objetivos educativos planteados en el apartado metodológico, que nos guiaron en la implementación. A partir de los fundamentos teóricos, se han extraído las categorías para ser analizadas, que posibilitarán evaluar si la estrategia contribuyó al aprendizaje.

A manera de consideraciones generales, los alumnos se manifestaron a favor de la implementación de la estrategia en todos los casos. Frente a la pregunta general de si los había **favorecido en el estudio** o si los había ayudado a preparar la materia, una de las respuestas fue:

Sí, yo creo que te ayuda indefectiblemente para estudiar porque, quieras o no, lo hacés. Capaz que vos estás en tu casa y por voluntad de uno mismo hay veces que uno no se pone, pero con esto de los parcialitos o estos trabajos prácticos yo creo que te ayudan a que uno estudie... creo que está bien que se implemente y creo que sí, que sirve. Capaz que al principio decís “que garrón, tengo que ponerme a hacer los trabajos”, pero después termina dando sus frutos.

Otro alumno, con acento en diferentes aspectos explicó:

Sí, a mí me parece que, por la forma de la materia, que tiene tantas cosas, tantos temas, está bueno en el sentido de que uno con cada actividad va entrando en el tema, previo al parcial, y como que de a poquito, va sabiendo temas que después... más que nada... es darle un pantallazo general. Pero si no, me parece que esperar a la etapa previa al parcial es demasiado. Entonces me parece fundamental en una materia así, con tantos gráficos, tantos detalles, ir llevando productos así, periódicos, está bueno...

Con el fin de profundizar sobre la misma cuestión otra opinión reafirma lo anterior diciendo:

Era como un régimen de responsabilidad, o sea, entregarlo responsablemente. Por ahí, pienso que a esta altura, en la universidad, ya entregar trabajos y todo eso me parece pesado, en cambio esto me pareció llevar al día la materia y estar un poco más...

Respecto a si las actividades desarrolladas durante el ciclo lectivo habían ayudado a la **comprensión** de los temas vistos en clase los entrevistados respondieron:

Sí, porque para mí, tal vez yo creía que algunas cosas eran así y cuando las vi en el simulacro de parcial me di cuenta que estaban mal, y ya para el parcial no cometí ese mismo error. A veces llegás al parcial pensando que lo sabés y no lo sabés en realidad.

Sí, porque es más tiempo que le das al tema, creo que sí porque también tenés un control, estás seguro de lo que estudiás, es otra cosa, en general sí, supongo que ayudó a mi aprendizaje.

Yo creo que sí favoreció mi aprendizaje. Tal vez, si no hubiese tenido esas actividades, seguramente la hubiese aprobado igual (en referencia a la materia), pero yo creo que te favorece para ir llevándola al día, para ir comprendiéndola mejor... poder consultar las dudas, porque tal vez de otra forma llegás al día de consulta dos días antes del parcial, en cambio de esta manera como que tenés más tiempo para poder evacuar esas dudas.

El desafío de la estrategia consiste en superar el pensamiento frágil, asociado a un pensamiento pobre, que termina haciendo estudiar a último momento y que genera, muy a menudo, bajos rendimientos académicos. Se desea favorecer una buena comprensión de los contenidos curriculares mediante una nueva definición de los procesos de aprendizaje, en la que al alumno se le generen las dudas “a tiempo” y en la que el docente esté “disponible” para evacuarlas. Consideramos que, en este aspecto, la estrategia permite que el alumno cuente con un espacio permanente de contacto con los docentes, con sus compañeros y con los libros. Se pretende que el alumno se aparte de los resultados que a menudo se observan en los cursos universitarios en los que se repiten literalmente los textos y se puede observar que no hay apropiación del contenido ya que no encuentra el sentido a aquello que estudia y repite con el único fin de promocionar la materia.

El objetivo de **participación activa** del alumno, que significa su implicación y una continua interacción entre alumno y profesor se puede ver plasmada en las siguientes respuestas:

... te dan un parcialito, un trabajo práctico y después podés aclarar dudas con ellos (refiriéndose a los docentes) y te ayuda más que un libro...

Sí, porque como eran con nota uno ya de antemano sabe qué hizo bien, qué hizo mal. Después había una revisión. Entonces le permite a uno que, ante las dudas o los errores en esas actividades, puede preguntarlo, o tiene tiempo de investigarlo, o bien de contar con el profesor que le aclare las dudas que tiene.

No es lo mismo porque obviamente tenés la seguridad del control que realiza el profesor, con más tiempo... , siempre hablando con los profesores te das cuenta hincapié en qué hacen, o si te falta esto o aquello...

*... te entrás a preguntar otras cosas... ¿qué pasa si?... Una explicación particular ejemplo, que te expliquen cómo **baja** el precio, capaz que vos no te preguntás cómo se plantean las cosas si **sube** el precio. Capaz que lo que te permite esto es eso, que cuando lo van a explicar, ya lo leíste, ahí lo vas razonando, y te surgen otras dudas que de otra forma seguramente no. Porque te ponés a estudiarlo y decís "bueno, tengo que estudiar esto nada más".*

Estas afirmaciones hablan de un trato más cercano con los alumnos en los que es manifiesta la mayor voluntad por aprender y en el transcurso de la aplicación de la estrategia esta cuestión derivó en clases más fluidas y con mayor intercambio entre docentes y alumnos.

En el eje referido al **aprendizaje en equipo** se les pidió que evocaran sus recuerdos sobre una de las modalidades de actividades que, en términos generales, consistía en resolver problemas de complejidad mediana a alta en el hogar y con su grupo de estudio. Se trataba de fomentar la habilidad de pensar en conjunto con otros, que justificaran ideas como vía para lograr la división de tareas, la complementariedad, las relaciones interpersonales cooperativas y, en síntesis, que se probara la posibilidad de estrategias para llegar a una solución conjunta. En este sentido, la disposición y la apertura de cada estudiante para aceptar la retroalimentación de sus compañeros se constituye en la esencia del objetivo de la estrategia; sin embargo, no es posible saber fehacientemente cómo funciona la interrelación entre los alumnos porque se da fuera del aula.

En ocasiones, estas actividades las realiza un alumno y menciona como autores a sus amigos, quienes no han participado de ella. Para tener un control sobre esa situación, las cuestiones más importantes se retomaron en pruebas en el aula –tanto individuales como grupales– en las que se buscó la implicación de todos los alumnos de la comisión. Estos aspectos fueron ilustrados por las siguientes respuestas de los alumnos:

Creo que fueron mejores para esto las instancias grupales... si no era que te reunías, por teléfono, siempre de algún modo tenés que levantar la duda que te surgió cuando empezaste a hacer el trabajo. Es decir, solo puede ser que no me salga, pero ya si somos dos te esforzás mucho más en llegar a buen puerto. Por ahí lo que uno no entiende lo entiende el otro, y las dudas se van aclarando.

Uno individualmente lo hace, o le sale o no le sale, y lo deja... o lo consulta... ya te digo, como queda, queda... Pero al hacerlo grupal, siempre hay uno que dice: “no, a mí me parece que es así”, y uno analiza distintas posibilidades... Más cuando hay gráficos.

En particular, por ahí lo que tiene lo grupal es la posibilidad de compartir con otros, y de ver qué piensa uno, qué piensa el otro y darte cuenta vos solo. Uno en un simulacro de parcial lo hace, y tiene poco tiempo para pensar o para analizarlo. Pero en el caso del grupo tenés más tiempo... no sé... es diferente...

El **uso activo del conocimiento**, propuesta de David Perkins, es muy simple en su enunciación pues el objetivo es que el alumno logre la “retención, interpretación y aplicación de lo aprendido”. Es necesario que los estudiantes puedan no solo entender los contenidos que los docentes son capaces de transmitir, sino también utilizar estos conocimientos en cualquier ámbito de su vida, es decir, transferirlos. En este sentido una de las modalidades de actividad que se empleó antes de los dos parciales consistía en elaborar una “ayuda memoria” de poca extensión, en la que cada uno volcara lo que considerase para una prueba escrita que se asemejaría al parcial. Esa ayuda memoria, denominada “machete” por los alumnos, podía ser entregada a los profesores, quienes la evaluaban y, si había errores, la devolvían para su corrección. En el momento de la prueba, esta ayuda memoria se podía utilizar para responder. Los alumnos citan la experiencia como sigue:

En mi caso no me fue útil, en lo más mínimo. O sea, no lo usé. Las cosas que puse puntualmente no me sirvieron. No sé si a otro sí. [...] Porque, bueno, entre tantos temas que había que ponerlos en un pedacito de hoja, de lo que me preguntaron en realidad nada había ahí que me sirviera. Capaz que fue un error mío, que no supe qué temas considerar para el machete, o fue que... no sé...

En cambio al hacer el resumen o ayuda memoria ya se entiende (el tema) y podés sacarte las dudas, te ayuda para poder aclarar antes las cosas.

Porque en el machete vos ponías en realidad lo que tal vez a cada uno le costaba más estudiar. Después eso, en realidad no era determinante al momento del parcial. Pero sí obviamente cuando lo vas haciendo, o sea, la parte buena que tiene el machete es que cuando lo vas haciendo... vas recorriendo toda la carpeta. Y ahí ibas viendo qué temas eran más o menos importantes para poder así luego volcarlos.

Aun en las opiniones desfavorables se puede detectar el logro de síntesis pretendido por los docentes. Con esta estrategia se buscaba tanto la confección de la ayuda memoria como transparentar un enunciado de parcial de un año anterior y hacerlo resolver bajo un contexto similar. En términos generales, cuando los alumnos manifiestan no usar el machete, no perciben que es porque ya habían logrado aprender los temas importantes sobre los que trataría la prueba.

Se les preguntó también acerca de la obligatoriedad de las actividades con el objetivo de detectar cuestiones referentes a la motivación hacia la asignatura y hacia la estrategia; las respuestas fueron disímiles, hecho que se puede adjudicar en parte a la carrera de pertenencia. Un alumno respondió:

Creo que al final, ya habíamos sumado el puntaje e igualmente las seguíamos haciendo y entregando porque ya habíamos asumido que te ayudaba... te conviene hacerla, ya sea parte de la evaluación de la cátedra o no...

Y agregó: yo estudio Economía, me gustaba, y entonces le daba importancia. Si vos me decís si lo mismo hubiese pasado en contabilidad... Y, capaz que no, capaz que ni los hubiese hecho... o no... no sé.

Mientras que, en oposición, una alumna nos dijo:

No lo hubiese hecho... nada, no sé... alguno de los trabajos capaz que sí...

Por ahí los ayuda memoria los hago, pero no los hago cuando me los requieren, los hago cuando yo quiero y generalmente son días antes del parcial, sin mostrárselos a la profesora o preguntarle si está bien o está mal.

Sí, porque, más que nada por el tema ese de sacarse las dudas. A mí me parece interesante hacerlo, como para llevar un seguimiento de la materia. Por ahí hubiera preferido que no fuera promocionable, porque en realidad a nadie le gusta decir "si me fue mal... es condición, o no...". Pero por el hecho del estudio de uno mismo, a mí me parece que está bueno...

Consideraciones finales

A partir de los datos obtenidos, podemos concluir que la estrategia que potencia la participación del alumno en su propio aprendizaje a través de un sistema de evaluación novedoso en Microeconomía I, que valora competencias como el trabajo en equipo además de competencias específicas disciplinares, es valorada

de forma positiva por el alumno. Si bien pareciera que los alumnos prefieren el sistema tradicional porque les ocupa menos tiempo y porque están acostumbrados a él, la **motivación** y el interés en la disciplina en general y en la estrategia en particular son detectables tanto en el aula como en las entrevistas realizadas. Por otro lado, los objetivos planteados desde lo educativo, que el alumno **retenga** el conocimiento, que lo **comprenda** y que se **apropie** de él, han emergido como logrados a partir del análisis de las entrevistas.

El segundo objetivo del trabajo también ha sido largamente satisfecho ya que han surgido otros ejes de análisis que enriquecerán el trabajo final de la Especialización.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). “La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219.
- Camilloni, A. (s/f). “Las funciones de la evaluación”. Curso de Docencia Universitaria. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/programa%20estrategias.htm
- Camilloni, A. (2001). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2009). *Lectura y escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén: Ed. Universidad del Comahue.
- Celman, S. (2001). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2001). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Marucco, M. (2010). Material del curso sobre “La lectura y la escritura en la universidad. Ingreso a una cultura nueva”. Curso organizado por la UNMP y ADUM.
- Nickerson, R. (1995). “Can technology help us for understanding?”. En: Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J. y Clares López, J. (2010). “Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3574.htm>
- Palou de Maté, M. (2001). “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Zarzar Charur, C. (1983). “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”. *Perfiles Educativos*, N° 1, 34-46.