

Trabajo Profesional
Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

**“Un análisis de los condicionantes que facilitan
el Aprendizaje Significativo**

**El caso de la enseñanza de Introducción a la Economía en la
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales -UNMdP-”**

Aspirante: Lic. Actis Di Pasquale, Eugenio

Director: Mag. María Estela Lanari

Codirector: Mag. María Ana Manzione

Fecha de entrega: 19 de Diciembre de 2007.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora, María Estela Lanari por la inmensa colaboración proporcionada y por el tiempo dedicado. A mi co-directora María Ana Manzione, que habiéndome conocido solamente en un seminario no dudó en brindarme toda su experiencia. A Cristian y Patricia del Centro de Documentación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales por el tiempo dedicado en la búsqueda de información. A María Inés de División Alumnos que me consiguió los últimos datos que necesitaba. A la responsable de la Comisión 6, mi compañera de tareas docentes la CPN Ema Farro. Y por supuesto, a todos los alumnos que respondieron los cuestionarios, sin cuya predisposición no podría haber realizado el estudio del aspecto motivacional.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

Resumen

En esta investigación se busca comprobar si están dadas las condiciones para que se genere el proceso de “*Aprendizaje Significativo*” a través del estudio particular del modo en que se desarrolla conocimiento en la asignatura Introducción a la Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El análisis se focaliza en el desempeño de una comisión de la cátedra que reúne 41 alumnos de asistencia efectiva durante el período marzo – julio de 2006.

David Ausubel plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que posee el alumno y del modo en que se relaciona con la nueva información, la cual "se conecta" con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva -el "subsunsor"- . Pero para que se puedan lograr aprendizajes significativos es necesario que se cumplan además tres condiciones: la significatividad lógica del material, la significatividad psicológica del material, y la actitud favorable del alumno.

Con esta base teórica se buscó evaluar el cumplimiento de estos tres elementos de significatividad como condiciones para lograr aprendizaje significativo.

Como herramientas de exploración se realizó un estudio exhaustivo del material empleado por la cátedra, observación de clases teóricas y encuestas a los alumnos -entrevistas abiertas y cerradas, Motivational Strategic for Learning Questionnaire-. Con esta información, en un segundo nivel de análisis se profundizó en un estudio de casos demostrativos de los aspectos motivacionales de los alumnos. Como resultados relevantes se señalan aquellas falencias que estarían demostrando la necesidad de revertir contenidos y enfoques que son señalados como brechas para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Descriptores o palabras claves

Aprendizaje Significativo – Motivación — Enseñanza Universitaria- Enseñanza en Economía

SECCION I – INTRODUCCION	5
I. I. Esquema metodológico del estudio	6
I. I. a. Objetivos del trabajo	6
I. I. b. Planteamiento de las hipótesis	6
SECCION II: EL MARCO TEORICO - CONCEPTUAL	8
II. I. La perspectiva de David Ausubel. La diferencia con el aprendizaje por repetición	9
II. II. Condiciones y clasificaciones	11
II. III. Programación de los contenidos	12
II. IV. Comparación con otras teorías constructivistas	13
II. V. La Motivación	14
II. V. I. Teorías de la motivación	15
II. V. II. Medición de la motivación	18
II. V. II. a. El MSLQ	20
SECCION III: ANÁLISIS EMPIRICO	22
III. I. Breve descripción de la cátedra Introducción a la Economía	22
III. II. El Programa Analítico	23
III. III. Análisis del material a través de la teoría del Aprendizaje Significativo	24
III. IV. Análisis de la tarea docente: breve descripción de estrategias y valoración por parte de los alumnos.	28
SECCION IV: ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE	32
IV. I. Entrevistas	32
IV. II. Resultados del Motivated Strategies for Learning Questionnaire	44
IV. III. Cuestionario Final	47
IV. IV. Análisis de casos	48
SECCION V: REFLEXION FINAL Y RECOMENDACIONES	53
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXO I: PLAN DE ESTUDIOS Y ESQUEMAS DE CORRELATIVIDADES	61
ANEXO II: RÉGIMEN ACADÉMICO VIGENTE	65
ANEXO III: PROGRAMA Y RELACION ENTRE CONTENIDOS	69
ANEXO IV: CUESTIONARIOS	73
ANEXO V: RECONCEPTUALIZACION DE CONTENIDOS	80

I – INTRODUCCION.

En la tarea docente, día a día intentamos buscar la mejor forma para transmitir los contenidos para que el alumno logre captarlos, comprenderlos y asimilarlos, en el entendimiento que los docentes persiguen el propósito de realizar su tarea a nivel óptimo y los alumnos buscan, por lo general, aprender.

No queremos que repitan de manera mecanicista lo que se les enseña, sino que pretendemos que le den significado a esos aprendizajes. Constantemente intentamos mejorar nuestra labor como docentes para que se cumplan estos objetivos. Pero muy pocas veces nos preguntamos acerca de si están dadas las condiciones para lograrlo. Es decir, si los materiales de lectura que ofrece la cátedra son potencialmente significativos o bien si la actitud o predisposición del alumno frente a la materia es la necesaria para aprender.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel ofrece un marco apropiado que estaría garantizando el éxito de la labor educativa a través del diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios. Por su parte, Rodríguez Palmero (2004) considera a la misma como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Es decir, afirma que Ausubel ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la institución educativa.

Escasos estudios realizados en cátedras universitarias dan cuenta de experiencias de aprendizajes significativos (Pamblanco et al, 1995; Samaniego, 1995; Ballester, 2002). Además, existen diversas investigaciones que analizan las condiciones necesarias en forma aislada, por ejemplo hábitos de estudio de estudiantes universitarios (Martínez-Otero y Torres Barberis, 2005; García-Mila, 2005), la didáctica (Litwin, 1997 y 1998; Hernández, 1998), el uso de mapas conceptuales (Moreira, 1997b; Ballester, 2002; del Campo, 2004), nuevas tecnologías (Litwin, 2004; Sancho, 1994), la motivación del alumno y su relación con el éxito académico (García y Pintrich, 1995; Howey, 1999; Roces Montero et al, 1999; Torres Valladares, 2002; Rinaudo et al, 2003; Fernandez Aguirre et al, 2004; Esquivel y Cáceres, 2005, Polanco Hernández, 2005), entre otros temas.

El propósito de esta investigación es comprobar si se llevan a cabo acciones, o bien, están dadas las condiciones, para que pueda darse un aprendizaje significativo tomando como universo de análisis una comisión de la asignatura Introducción a la Economía, en la cual me desempeño como Ayudante de Primera, a partir de ahora "Comisión 6". La elección de la comisión se basa en el hecho de que por ser docente de la misma soy un actor participante. Esa posición es de algún modo privilegiada ya que me permite realizar un seguimiento de modo vivencial -de manera activa y directa- de la relación docente-alumno.

De esta manera, en principio, se realizó un análisis de la significatividad del material empleado por la cátedra, y luego entrevistas a los alumnos para conocer principalmente el aspecto motivacional de los mismos. Para luego hacer foco en el estudio de tres casos específicos seleccionados de la información cualitativa y cuantitativa arrojada del primer tramo de la indagación.

El estudio desde esta perspectiva permite evaluar a la cátedra de Introducción a la Economía e inferir la predisposición del estudiante en la misma. De esta

manera, se concluye en una serie de propuestas que intentan ser un aporte para que en la asignatura se lleven a cabo acciones que permitan cumplir con las condiciones necesarias para lograr que el aprendizaje sea significativo. Además sería interesante que este trabajo sirva de punto de partida para futuras investigaciones sobre la temática a nivel universitario.

I. I. Esquema metodológico del estudio

El esquema metodológico consta de dos partes: a) Planteo de los objetivos del trabajo, tanto el general como los particulares; b) Presentación de las hipótesis generales y de trabajo. Luego se describen las diferentes secciones que conforman este Trabajo Final.

a) Objetivos del trabajo

Objetivo General.

- Analizar si están dadas las condiciones para que exista un aprendizaje significativo en la asignatura Introducción a la Economía.

Objetivos Específicos del proyecto

- Comprobar la significatividad lógica y psicológica del material utilizado en la cátedra.
- Verificar el grado de disposición -motivación y actitud- a aprender del alumno.
- Captar la opinión de los alumnos acerca de la labor del docente de trabajos prácticos.

b) Hipótesis general

- La asignatura Introducción a la Economía carece de ciertas condiciones para que exista un aprendizaje significativo.

Hipótesis particulares

- El material utilizado en la cátedra no es potencialmente significativo debido a que presenta ciertas falencias de significatividad lógica y psicológica.
- El alumno promedio de Introducción a la Economía posee niveles altos de motivación extrínseca, valoración de la tarea y ansiedad; y niveles más bajos de metas de orientación intrínseca, creencias de autosuficiencia y de control del aprendizaje.
- La valoración global de los alumnos con respecto al docente auxiliar de trabajos prácticos es buena.

El período de análisis considerado para este estudio exploratorio-descriptivo fue el primer cuatrimestre –marzo a julio- del año 2006.

El Trabajo Final está organizado en secciones. En la siguiente se presenta el marco teórico conceptual, donde se realiza una revisión de las teorías más

importantes que sirvieron como antecedente de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Luego, se desarrolla la misma y se la compara con otras teorías constructivistas, para después analizar el tema de la motivación, como constructo teórico y sus diferentes formas de medición. En la sección III se efectúa un examen de la significatividad del material, donde se incluye una breve descripción de la tarea docente y la valoración de la misma realizada por los alumnos. En la sección IV se expondrán los resultados del análisis estadístico de las entrevistas y del MSLQ, donde se realizará una breve comparación con otros estudios. La sección V estará destinada a exhibir las conclusiones de la investigación y algunas recomendaciones. Finalmente se anexa un apartado que contiene el Programa Analítico de la materia, esquemas de relación de contenidos, un fragmento del Régimen Académico vigente, los instrumentos de recolección de datos utilizados, y los esquemas reformulados con la propuesta de cambio.

II- MARCO TEORICO CONCEPTUAL

De acuerdo a Coll Salvador (1994), las ideas que subyacen al uso actual del concepto de aprendizaje significativo cuenta con diversos antecedentes en la historia del pensamiento educativo. Por un lado, la tradición puerocentrista de los movimientos pedagógicos renovadores de principios de siglo¹, que veía al alumno como el verdadero agente y el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, como "el artesano de su propia construcción". Luego, menciona la línea más reciente de la hipótesis del aprendizaje por descubrimiento desarrollada en los años sesenta, junto con las propuestas pedagógicas que defienden el principio de que el alumno adquiera el conocimiento con sus propios medios. Y por último, expone las propuestas pedagógicas inspiradas en la tesis que Bruner proponía sintetizar como un "principio fundamental de los métodos activos: comprender es inventar o reconstruir por reinención"².

Ahora bien, la investigación más reciente en psicología educativa, desde el enfoque que se presenta en el presente trabajo, es la del constructivismo iniciado por el psicólogo bielorruso Lev Semionovitch Vygotsky. Bajo los principios psicológicos del materialismo dialéctico, la teoría sociocultural de Vygotsky, postula que el medio social es crucial para el aprendizaje, ya que las interacciones con el medio contribuyen al éxito en el aprendizaje. Destaca a su vez, la importancia del tutor en el proceso de aprendizaje, pues las funciones superiores se generan a partir de las relaciones entre los individuos (Sarmiento Santana, 2004).

Según Ballester (2002), fue con el mencionado precedente, que los especialistas en psicología educativa de la Universidad de Cornell, David Paul Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, diseñaron la Teoría del Aprendizaje Significativo, aprendizaje a largo plazo, o teoría constructivista. Según ésta, para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado. Como expresa el propio Ausubel, en una frase introductoria de su clásico libro Psicología Educativa de 1968:

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

De esta manera, el aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio. En definitiva, es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente.

Ballester agrega que para la concepción constructivista, aprender es construir, y el aprendizaje no es copiar la realidad, ya que aprendemos cuando tenemos la capacidad *"de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o*

¹ Esta tradición tiene sus raíces en el pensamiento de Rousseau y a la que pertenecen autores tan destacados como Claparede, Dewey, Ferriere, Mantessori, Decroly, Cousinet, Freinet, entre otros. Más allá de las diferencias entre sus respectivos planteamientos comparten el principio de autoestructuración del conocimiento.

² En una corriente de pensamiento distinta a éstas encontramos, por ejemplo, los estudios e investigaciones sobre la curiosidad epistémica y la actividad exploratoria en el marco de las teorías de la motivación. A su vez, la concepción humanista del aprendizaje que está en la base de la propuesta de Rogers de enseñanza no directiva o de enseñanza centrada en el alumno.

contenido que pretendemos aprender". Esto implica aprender desde la experiencia, de los intereses y de los conocimientos previos, a través de lo cual construimos un significado propio y personal. Así, el constructivismo devela una estructura de aprendizaje que antes no se había contemplado³, materializándose en una estructura de conocimiento. Conseguir que el alumno tenga estructuras de conocimiento potentes y significativas hace que se sienta bien y que mejore su autoestima.

Siguiendo a Gil (2005), el modelo pedagógico constructivista sostiene que el sujeto que aprende debe ser el constructor, el creador, el productor de su propio aprendizaje y no un mero reproductor del conocimiento de otros. No hay aprendizaje amplio, profundo y duradero sin la participación activa del que aprende. Por lo tanto, no serían admisibles clases en las que los alumnos sean esencialmente receptores pasivos de la información proporcionada por el docente. Esto no quiere decir que no pueda hacerse alguna vez, pero si aceptamos esta característica del aprendizaje significativo en nuestra aula, las clases deberían ser con intensa participación del alumnado.

II. I. La perspectiva de David Ausubel. La diferencia con el aprendizaje por repetición.

La Teoría del Aprendizaje Significativo desde la perspectiva ausubeliana es entendida como el proceso según el cual se relaciona, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal, un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende. De acuerdo a Moreira (1997a), la no arbitrariedad y la sustantividad son los aspectos básicos para que se realice un aprendizaje significativo.

La **no-arbitrariedad** significa que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del alumno. Es decir, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama *subsumidores o subsunsores*. El conocimiento previo sirve de matriz "ideacional" y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos "se anclan" en conocimientos específicamente relevantes preexistentes en la estructura cognitiva –los subsumidores-. Las nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente -y retenerse- en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de "anclaje" a los primeros.

Por lo tanto, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes. De esta manera, el aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto (Rodríguez Palmero, 2004).

³ En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento cobraban adeptos en forma acelerada. Las experiencias se orientaban a que los niños en las escuelas construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Se privilegió, entonces, el activismo y los experimentos dentro del aula. Ante la llegada de lo nuevo, se criticó severamente el modelo expositivo tradicional. Ausubel reconoció las bondades del aprendizaje por descubrimiento, pero se opuso a su aplicación irreflexiva (Dávila Espinosa, 2000).

Por otro lado, **sustantividad** significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. El mismo concepto o la misma proposición pueden expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados. Así, un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos en particular.

Contrariamente al aprendizaje significativo, se encuentra el aprendizaje mecánico. Según Moreira (1997a), este se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes. Un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en Física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias. Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo.

Diversos autores mencionan los aspectos negativos del aprendizaje por repetición. Según González et al (2000)⁴, tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, contrariamente al aprendizaje significativo que facilita el nuevo aprendizaje relacionado. En este sentido, Dávila Espinosa (2000) opina que muchos alumnos prefieren aprender en forma memorística, convencidos por triste experiencia, que los profesores evalúan el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información, sin verificar su comprensión.

Es útil mencionar que los tipos de aprendizaje memorístico y significativo son los extremos de un continuo en el que ambos coexisten en mayor o menor grado y en la realidad no podemos hacerlos excluyentes. Muchas veces aprendemos algo en forma memorista y tiempo después, gracias a una lectura o una explicación, aquello cobra significado para nosotros; o lo contrario, podemos comprender en términos generales el significado de un concepto, pero no somos capaces de recordar su definición o su clasificación. El desplazamiento hacia uno u otro extremo de la escala estará determinado por los conocimientos previos del estudiante.

A manera de resumen, a continuación se presenta la siguiente tabla con los aspectos relevantes de ambos tipos de aprendizaje.

Tipos de aprendizaje	<i>Significativo</i>	Cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma <i>sustancial</i> y <i>no arbitraria</i> con lo que ya conoce quien aprende. Hay mayor retención de los conocimientos.
	<i>Mecánico</i>	Asociaciones <i>arbitrarias</i> con la estructura cognitiva del que aprende. No permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. La retención es mucho más débil.

Fuente: elaboración propia

⁴ Ver en Ballester (2002)

II. II. Condiciones y clasificaciones

Rodríguez Palmero (2004) enumera las siguientes *condiciones* para que se produzca el aprendizaje significativo:

1- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.

2- Presentación de un material potencialmente significativo⁵. Esto requiere:

- Por una parte, que el material tenga significatividad lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable, con una estructura interna organizada y que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significado;

- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta (significatividad psicológico).

De acuerdo a Moreira (1997a), en el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.

Por otra parte, el aprendizaje significativo suele ser *clasificado* de diferentes maneras de acuerdo a ciertos criterios.

- Si se toma en cuenta al objeto aprendido, puede ser *representacional*, de *conceptos* o *proposicional*. El **representacional** es el más básico, ya que se refiere al aprendizaje del significado de símbolos individuales (típicamente palabras) o aprendizaje de lo que ellas representan. El aprendizaje de **conceptos**, o aprendizaje conceptual, es un caso especial y muy importante de aprendizaje representacional, pues los conceptos también se representan por símbolos individuales. Sin embargo, en este caso son representaciones genéricas o categoriales⁶. El aprendizaje **proposicional**, por su parte, se refiere a los significados de ideas expresadas por grupos de palabras (generalmente representando conceptos) combinadas en proposiciones o sentencias.

- Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva en términos de nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos, el aprendizaje significativo puede ser *subordinado*, *superordenado* o *combinatorio*. El aprendizaje significativo **subordinado** es el tipo más común. En este se refleja una relación de subordinación a la estructura cognitiva. Es decir, los conceptos y proposiciones potencialmente significativos quedan subordinados o subsumidos bajo ideas más abstractas, generales e inclusivas - los subsumidores-.

Existen dos clases de este tipo de aprendizaje: el *derivativo* -si el nuevo material es sólo corroborador o directamente derivable de algún concepto o

⁵ Según Ballester (2002), desde la perspectiva constructivista, el material solamente es potencialmente significativo, ya que material significativo también podría ser usado por repetición, por lo que no se potenciaría el aprendizaje significativo en el alumnado.

⁶ Ausubel distingue entre aprender lo que significa la palabra-concepto -o sea, aprender qué concepto está representado por una palabra dada- y aprender el significado del concepto (Moreira, op. cit).

proposición ya existente, con estabilidad e inclusividad, en la estructura cognitiva-; y el *correlativo* -cuando el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente aprendidos de manera significativa-.

El aprendizaje **superordenado** es menos común que el anterior. En este, el nuevo material de aprendizaje guarda una relación de superordenación con la estructura cognitiva cuando el sujeto aprende un nuevo concepto o proposición más abarcadora que pueda subordinar, o “subsumir”, conceptos o proposiciones ya existentes en su estructura de conocimiento. Es muy importante en la formación de conceptos y en la unificación y reconciliación integradora de proposiciones aparentemente no relacionadas o conflictivas.

Por último, el aprendizaje significativo **combinatorio** es aquel que no es subordinable ni es capaz de subordinar algún concepto o proposición ya establecido en la estructura cognitiva de la persona que aprende. Según Ausubel, generalizaciones inclusivas y ampliamente explicativas tales como las relaciones entre masa y energía, calor y volumen, estructura genética y variabilidad, oferta y demanda, requieren este aprendizaje. Esta última cuestión pertenece a la asignatura objeto de estudio.

II. III. Programación de los contenidos

Según Moreira (1997a), Ausubel plantea que en la programación del contenido de una disciplina -encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado- han de tenerse en cuenta cuatro principios a saber: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación. De acuerdo a la **diferenciación progresiva**, las ideas y conceptos más generales e inclusivos del contenido de la materia de enseñanza deben presentarse al comienzo de la instrucción y, progresivamente, diferenciarse en términos de detalle y especificidad⁷. Por su parte, la **reconciliación integradora** es el principio programático según el cual la instrucción debe también explorar relaciones entre conceptos y proposiciones, llamar la atención hacia semejanzas y diferencias relevantes y reconciliar discrepancias reales o aparentes.

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos de la dinámica de la estructura cognitiva, pero aquí se están tratando como principios programáticos instruccionales potencialmente facilitadores del aprendizaje significativo. Un instrumento basado en estos dos principios es el *mapa conceptual*⁸. El mismo fue desarrollado a mediados de la década de los setenta por Joseph Novak y sus colaboradores en la Universidad de Cornell, en los Estados Unidos. Como afirma Moreira (1997b) Ausubel nunca habló en su teoría de mapas conceptuales.

⁷ Ausubel propone este principio programático del contenido basado en dos hipótesis: 1) es menos difícil para el ser humano captar aspectos diferenciados de un todo más inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus partes diferenciadas previamente aprendidas ; 2) la organización del contenido de un cuerpo de conocimiento en la mente de un individuo es una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas están en el tope de la estructura y, progresivamente, incorporan proposiciones, conceptos y hechos menos inclusivos y más diferenciados.

⁸ Los mapas conceptuales, o mapas de conceptos, son sólo diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras que usamos para representar conceptos (Novak 1998; Moreira, 1997a y 1997b; Rodríguez Palmero, 2004; Ballester Vallorini, 2002)

La **organización secuencial**, debe observarse en la programación del contenido con fines instruccionales. Consiste en secuenciar los tópicos o unidades de estudio de manera tan coherente como sea posible según las relaciones de dependencia naturalmente existentes entre ellas, de acuerdo con la disciplina y cuidando los principios de la diferenciación progresiva y de la reconciliación integrativa.

Por último, el principio de la **consolidación**, es aquel según el cual, insistiendo en el dominio de lo que se está estudiando, antes de que se introduzcan los nuevos materiales, se asegure la comprensión de la nueva materia y el éxito en el aprendizaje secuencialmente organizado. Este tipo de aprendizaje presupone que las unidades precedentes se han aprendido de manera clara, estable y organizada. Las nuevas materias en la secuencia, no se deben introducir sin que las precedentes sean dominadas por el alumno. Para Ausubel esto representa el factor más importante en el aprendizaje, es decir, lo que el alumno ya sabe.

En definitiva, la teoría ausubeliana ofrece directrices, principios y una estrategia que él cree que serán facilitadores del aprendizaje significativo. Como afirma Moreira (1997a), el concepto de aprendizaje significativo es compatible con otras teorías constructivistas. Pero su mayor potencial en la perspectiva de la instrucción, está en la teoría original de Ausubel que fue complementada por Novak y Gowin. Por lo tanto, a continuación se exponen los principales aspectos incorporados por ellos y otros aportes.

II. IV. Comparación con otras teorías constructivistas

La Teoría de Educación de Novak de 1988 da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. *"Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor"*⁹. La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituye así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak, como ya se mencionó, son los mapas conceptuales, que derivan directamente de la teoría original de Ausubel y se han mostrado muy útiles en la práctica.

En la teoría de Educación de Gowin de 1981 esta desarrollada la idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades. *"La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno"*¹⁰. Gowin también aporta un instrumento de metaaprendizaje: la V heurística o epistemológica¹¹.

⁹ Ver en: Moreira, 2000a, Rodríguez Palmero, 2004.

¹⁰ Ver en: Rodríguez Palmero, 2004

¹¹ Se trata de un instrumento heurístico que tiene la forma de una V, de ahí que también reciba el nombre de diagrama-V, proyectado para analizar la estructura del proceso de producción del conocimiento. En la medida en que es un instrumento de metacognición, es también una herramienta para facilitar el aprendizaje significativo en el aula (Moreira, 1997a).

Además, para Moreira (1997a) se pueden mencionar ciertas compatibilidades entre la teoría de Ausubel y algunas teorías constructivistas, algunas ya mencionadas. Por ejemplo, con la de Piaget de 1971 -similitud entre esquema de asimilación, acción, y subsumidor-; de George Kelly de 1963 -correspondencia entre constructos personales y subsumidores, y entre sistema de construcción y estructura cognitiva-; de Lev Vygotsky de 1987 -el aprendizaje significativo requiere un intercambio de significados, una “negociación de significados, típicamente vygotskyana-; de Johnson-Laird de 1983 -respecto a la construcción de modelos mentales-.

En este sentido, Moreira concluye que la teoría de Ausubel sería hoy un concepto supra-teórico, ya que todas estas teorías son constructivistas y el aprendizaje significativo subyace a la construcción humana. O como agrega Novak en su teoría, que el aprendizaje significativo subyace también a la integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones.

Hasta el momento se expusieron los principales aspectos, clasificaciones y programación de los contenidos de la teoría del Aprendizaje Significativo, sin profundizar en el aspecto motivacional. Es decir, como se explicó al comienzo de la sección, para que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el aprendiz ya sabe, depende no sólo de que los materiales o contenidos de aprendizajes contengan significado lógico, sino también de la disposición -motivación y actitud- del alumno por aprender. Por lo tanto, un desarrollo teórico del constructo motivacional resulta primordial en el presente trabajo, debido al profundo análisis empírico realizado.

II. V. La Motivación

En el diccionario de la lengua española se define a la palabra motivación como “la acción y efecto de motivar”; o bien como un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”.

Esquivel Alcocer y Rojas Cáceres (2005) citan un par de definiciones básicas a saber: para Woolfolk (1996) la *motivación* se define como "aquello que energiza y dirige la conducta"; según Good y Brophy (1996) como "un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo".

En la educación, la variable motivación se define como un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. Estar académicamente motivado significa desear desempeñarse bien en un ambiente académico (Castillo Álvarez, 2005). En este contexto, Polanco Hernández (2005) expone una serie de definiciones de diversos autores con respecto a este constructo, aplicado tanto desde el punto de vista de los alumnos como del docente:

- Santos (1990), define la motivación como "el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas". Desde el punto de vista del docente, significa "motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización".

- Para Campanario (2002) “Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación

consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”.

- Abarca (1995) lo considera como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos y, por ende, debe tener un tratamiento particular para cada uno de los sujetos. Definitivamente, la interacción de estos factores hace que la motivación en contextos académicos resulte una tarea sumamente compleja, ya que cada uno de estos factores cumple una función específica.

Para Ballester (2002) la motivación es una variable clave en el aula para conseguir el aprendizaje significativo ya que está directamente relacionada con el aprendizaje, de hecho la motivación impulsa el aprendizaje significativo y a la vez el aprendizaje significativo mantiene la motivación. Es decir, es tanto el efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas de aprendizaje sino que, como afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1978), “conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención”.

De acuerdo a Polanco Hernández (2005), los componentes del proceso motivacional son tres: las *necesidades*, los *intereses* y los *motivos*. A las **necesidades** las define como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas”. Por esto es importante que el estudiante sienta la necesidad de descubrir para satisfacer su carencia, si no es así es difícil que se dé un aprendizaje. El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal sin necesidad de exámenes. Pero, lamentablemente esta situación no se da frecuentemente en el ambiente universitario. Por el contrario, el profesor utiliza controles como las tareas y pruebas para que se produzca el aprendizaje.

Los **intereses** significan deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias. A su vez, pueden distinguirse por: el contenido, la finalidad, la amplitud, la constancia y el género.

Por último, el tercer componente son los **motivos**, los cuales están muy relacionados con las necesidades y las define como “... móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades”. No se puede juzgar a simple vista el tipo de necesidades que aparenta motivar a un ser humano, esto por cuanto las personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes.

II. V. I. Teorías de la motivación

Debido a la complejidad del constructo motivación, se ha generado una diversidad de teorías que intenta explicar el fenómeno. De acuerdo a Howey (1999), entre las corrientes principales se encuentran las **teorías conductistas**, que enfatizan que lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable

de un sujeto ante una situación particular. Entre sus principales partidarios se encuentran Woodworth, Hull, Spence, Mowrer y Millar. Las **teorías humanistas** de Maslow y Rogers, que ponen el acento en que los individuos tienen alternativas y aspiran al control sobre sus vidas. Estos teóricos creen que las personas actúan sobre sus ambientes y hacen elecciones respecto de qué hacer, pero están más interesadas en el desarrollo personal, la realización del potencial y la eliminación de obstáculos para la maduración personal. Esta visión es una importante premisa en el estudio de la motivación intrínseca. Y por último, las **teorías cognoscitivas sociales** son las más actuales, siendo Bandura, Pintrich, Schunk, Cross, Kosma y Mc Keachie algunos de sus adeptos. Estas teorías consideran a los estudiantes como buscadores y procesadores de la información. Los psicólogos cognoscitivistas creen que los procesos de pensamiento controlan la conducta y se enfocan en la manera como las personas procesan la información e interpretan los significados personales en situaciones particulares¹².

En definitiva, la literatura que trata sobre el tema de la motivación ofrece una amplia variedad de conceptos y teorías vinculadas con este constructo. Pero, en esta investigación se tendrán en cuenta sólo aquellos aspectos que forman parte del marco conceptual del instrumento de medición elegido, el MSLQ. Estas son: la *orientación motivacional intrínseca*, la *orientación motivacional extrínseca*, las *creencias de autoeficacia*, las *creencias de control*, la *valoración de las tareas* y la *ansiedad*.

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (García y Pintrich, 1992; García y Pintrich, 1995; Lin y McKeachie, 1999; Huertas, 1997; Howey, 1999). La **orientación motivacional intrínseca** se refiere cuando alguien está motivado por la vivencia del proceso más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que realice una actividad por el interés que le genera la misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En un sentido académico, el sujeto posee como cualidades a la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación. Por otro lado, la **orientación motivacional extrínseca** se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la actividad desarrollada. Es decir, cuando el motivo para llevar a cabo una determinada acción, es otro que no está relacionado con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo académico suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Lepper (1988)¹³ sugiere que es probable que el estudiante motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. Howey (1999) sostiene que las evidencias empíricas sustentan la hipótesis que la motivación intrínseca del individuo está relacionada positivamente con el desarrollo

¹² Esta visión nace de una perspectiva cognoscitiva sobre la motivación que hace uso de un constructo de expectativa, en contraste con los primeros modelos de comportamiento de motivación que dependían estrictamente de premio y castigo. La noción cognoscitiva de expectativas reemplazó la visión del comportamiento mecanicista. Se preocuparon en como los individuos toman decisiones sobre las metas o caminos que aspiran y en que dirección se enfocarán sus innatas características: energía, curiosidades y actividades.

¹³ Ver en Rinaudo et al (2003).

de sus competencias. En cambio, el uso de recompensas para realizar ciertas actividades, si bien puede conllevar a un menor tiempo en la tarea realizada, le genera un menor interés en la tarea misma. Al respecto, Ausubel, Novak y Hanesian (1978) consideran que para que el aprendizaje sea positivo, la motivación debe venir de la tarea misma a parte de motivaciones externas. Pero pese a la importancia de la primera, es la menos usada en las aulas. Ballester (2002), por su parte, agrega que lo ideal es una combinación entre la motivación intrínseca y la extrínseca, potenciando la primera y complementando con la segunda.

Según lo identificado por Eccles y Wigfield (1995), la **valoración de las tareas**, hace referencia a la opinión del alumno sobre tres componentes: la importancia, interés y utilidad de las materias. Es decir, si las consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.

De acuerdo a diversas investigaciones citadas por Rinaudo et al (2003), una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. A su vez, pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

Las **creencias de autoeficacia** representan para Bandura (1986)¹⁴ el mayor constructo en su modelo de la motivación. Esta es definida como “juicios de valor de la gente, sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción, requeridos para lograr determinados tipos de performances”. En otras palabras, se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico. Una contribución significativa de su teoría es la visión más específica y circunstancial de la capacidad percibida, en términos de incluir las acciones del comportamiento de las habilidades cognoscitivas que son necesarias para el funcionamiento competente. Diversas investigaciones citadas por Howey (1999) encontraron que la autoeficacia tuvo mayor validez predictiva que la autoestima y era más afectada por las metas personales y rendimientos.

Las **creencias de control** del aprendizaje aluden al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje (Rinaudo et al, 2003). Es decir, refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias. El concepto relacionado con este tema es el de “locus de control” introducido por Rotter en 1966 en su teoría social del aprendizaje (Howey, 1999). El individuo que posee un *locus de control externo* cree que sus acciones tienen un pequeño impacto en sus resultados y es muy poco lo que puede hacer después de ello. Factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida son los que cree que influyen en su aprendizaje. Por el contrario, aquel que posee un *locus de control interno*, considera que los resultados académicos que obtenga dependen de él mismo, de sus acciones y mayormente de su control.

Numerosas investigaciones apoyan la relación entre locus de control, motivación y rendimiento académico (Howey, 1999; Pintrich y Schunk, 1996; Phares, 1976; Martel, McKelvie y Standing, 1987; Trice, 1985; Martin y Dixon, 1989; entre

¹⁴ Ver en Howey (1999).

otros). En general coinciden en que los individuos que creen tener control sobre sus éxitos y fracasos tienen mayor motivación para participar en tareas académicas, esforzarse y persistir en el material dificultoso. Y por ello, los éxitos lo harán sentir orgulloso y motivado, mientras que los fracasos, le proporcionará culpa o vergüenza y tratará de no volver a cometer el mismo error. Por el otro lado, aquellos que consideran que su esfuerzo tiene un pequeño efecto sobre sus resultados, ni los éxitos ni los fracasos le provocarán fuertes sentimientos, ya que los atribuyen a agentes incontrolables.

La **ansiedad** hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la evaluación. La definición dada por Dusek en 1980 (Howey, 1999) la considera como “un desagradable sentimiento o estado de emoción que tiene concomitantes psicológicos y de comportamiento, y es experimentado en una prueba formal u otra situación evaluativa”. De acuerdo a Snow y Jackson (1993) fue Freud en 1936 quien propuso por primera vez un rol crítico para la ansiedad en su teoría de la personalidad y en la etiología de los desórdenes psiconeuróticos y psicosomáticos; luego Mandler y Sarason en 1952 iniciaron el estudio de la ansiedad en el campo académico. De acuerdo a estos autores existen dos formas de medir la ansiedad, una fisiológica -a través de mediciones como la presión sanguínea, el ritmo cardíaco, el ritmo de la respiración, sudoración en las palmas de las manos, entre otros- y otra psicológica -por medio de inventarios de autoreporte y cuestionarios tales como *Test Anxiety Questionnaire*, *Anxiety Achievement Test*, *Worry and Emotionality Questionnaire* y *Test Anxiety Inventory*-.

Libert and Morris en 1967 (Snow y Jackson, 1993) identificaron dos componentes de la ansiedad frente a un examen, uno cognitivo y otro afectivo. El primero se refiere a los pensamientos sobre las consecuencias de fracasar, tales como la preocupación de desaprobado, de ser incapaz de finalizar el examen a tiempo, e inquietudes de ser avergonzado por lograr una nota baja. El otro componente hace referencia a una reacción del sistema nervioso autónomo que es estimulado por el estrés de la evaluación. Este sentimiento se vuelve abrumador e interfiere con su habilidad para ejecutar la tarea.

En definitiva, los estudios realizados demostraron que la ansiedad en la evaluación causa bajo rendimiento, se encuentra inversamente relacionado con la autoestima, y está directamente relacionado con los miedos de los estudiantes de realizar una evaluación negativa (Hembree, 1988, citado por Howey, 1999).

De acuerdo a Snow y Jackson, son numerosos los instrumentos utilizados para medir cada uno de estos conceptos vinculados con el constructo de la motivación. Es por ello que a continuación se expondrán algunas técnicas y dos de los instrumentos más reconocidos que vinculan a todos ellos en una sola herramienta de análisis.

II. V. II. Medición de la motivación

Varios métodos han sido usados por investigadores en sus esfuerzos por medir la motivación. Howey (1999) explica que los más comunes son: la *observación directa*, *ratings por terceros*, y *auto-reporte*. La **observación directa** está enfocada en comportamientos tales como elección de la tarea, esfuerzo dedicado y

persistencia. Esta puede ser superficial e ignorar el proceso cognitivo y afectivo fundamental en el comportamiento motivacional. El **rating por terceros** es el caso en que los profesores, maestros, padres o investigadores, son los que evalúan la calidad del aprendizaje de los alumnos a través de las actividades académicas diarias¹⁵. A través de un cuestionario los profesores puntúan en una escala tipo Lickert los diferentes ítems que contiene. De esta manera, este método tiene la ventaja de que puede ser más objetivo que el anterior. Pero, dependiendo de las circunstancias puede ser difícil juzgar los niveles de conocimiento obligatorios del sujeto y el interés en aprender. Por último, los **auto-reportes** son usados para capturar la opinión de los propios alumnos sobre ellos mismos. Típicamente incluyen el uso de cuestionarios con ítems o preguntas sobre sus acciones y creencias. Sobre esta forma de medición se encuentran los instrumentos más utilizados, que permiten captar una amplia gama de variables.

Según Roces Montero et al (1999), dentro del ámbito universitario, debemos destacar la contribución de dos grupos de investigadores, que han llevado a cabo numerosos estudios por medio de auto-reportes desde la década del 80. En las mismas han mostrado las relaciones e interacciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes de diferentes niveles académicos.

El primero de ellos, liderado por Claire Ellen Weinstein en la Universidad de Texas cuenta entre sus aportaciones más conocidas con el cuestionario *Learning and Study Strategies Inventory –LASSI*¹⁶. Un segundo grupo de investigadores lo encabezan Pintrich y Mckeachie en la Universidad de Michigan. Estos autores desarrollan un modelo de aprendizaje autorregulado heredero de las teorías cognitivas del aprendizaje y la motivación. En él, aunque se integran múltiples factores, se considera que los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones son los que ejercen una influencia más directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

De esta manera desarrollaron el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire -MSLQ-*, con el que pretenden medir una amplia gama de factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje¹⁷. Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en el ámbito universitario¹⁸. Gran parte de los trabajos

¹⁵ Montalvo y Torres (2004) dan el ejemplo del *Rating Student Self-regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale* creado por Zimmerman y Martinez-Pons en 1988.

¹⁶ Este fue desarrollado para medir las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales de los alumnos universitarios. Según Montalvo y Torres (2004), los ítems de la versión de 1987 están agrupados en 10 escalas: actitud, motivación, organización del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, uso de técnicas y materiales de apoyo, autovaloración y estrategias de examen. Este instrumento ha sido uno de los más utilizados en Estados Unidos y ha servido para profundizar en las variables que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos universitarios. Sin embargo, se ha constatado la falta de una adecuada validez de constructo de algunas escalas y la necesidad de realizar un examen y una revisión de la misma antes de emplearse en investigaciones futuras.

¹⁷ En España este cuestionario ha sido traducido y adaptado por Roces, Tourón y González Torres en 1995, y dado a conocer con el nombre de CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación)

¹⁸ El MSLQ ha estado bajo desarrollo formalmente desde 1986 cuando el NCRIPAL -National Center for Research on improving Postsecondary Teaching and Learning- de la Universidad de Michigan y fue consolidado informalmente desde 1982. Durante el período 1982-1986, este instrumento de autoreporte para medir la motivación de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje -variando desde 50 a 140 ítems- fue usado para evaluar la efectividad del curso "Aprendiendo a aprender" ofrecido por la Universidad de Michigan. Esta medición fue usada con más de 1000 estudiantes universitarios inscriptos en el curso. Para una mayor descripción del desarrollo del MSLQ ver en García y Pintrich (1995).

empíricos realizados por Pintrich y sus colaboradores incluyen estudios en los que se analizan las correlaciones entre los componentes del modelo y de cada uno de ellos con el rendimiento del alumnado.

Para Pintrich, la motivación del estudiante va más allá del propio estudiante, aunque éste tiene un papel activo en la regulación de su motivación que es influido por el contexto lo que favorece el aprendizaje. Constructos motivacionales como la orientación a metas, el valor de la tarea, las creencias de eficacia y control, actúan como mediadores en el proceso de cambio conceptual e influyen en factores cognitivos tales como la atención selectiva del conocimiento previo, uso de un procedimiento más profundo, solución de problemas y evaluación de la metacognición. La variable motivación en el contexto del rendimiento académico la define como un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. Estar académicamente motivado significa desear desempeñarse bien en un contexto académico.

Este último cuestionario, el MSLQ, fue elegido y traducido de su versión original, para medir el aspecto motivacional de los alumnos de la asignatura Introducción a la Economía. La selección se llevó a cabo debido a que es el único instrumento que incluye el total de los conceptos que integran este constructo, y por lo tanto, logra captar los atributos del alumnado necesarios para contrastar la hipótesis de trabajo correspondiente.

II. V. II. a. El MSLQ

Pintrich y García plantean la siguiente distinción entre los modelos cognitivos y los modelos motivacionales. Mientras los primeros parten de un estudiante motivacionalmente inerte, sin propósitos, metas o intenciones, los segundos consideran al alumno cognitivamente vacío, sin conocimientos, estrategias o pensamiento. Frente a esta situación, parece necesario lograr una explicación más integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos motivacionales y cognitivos en el aprendizaje académico (Rinaudo et al, 2003).

De esta manera, se crea el MSLQ, que es un cuestionario de administración colectiva o autoinforme que consta de 81 ítems. Los estudiantes deben responder si están de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones expresadas, usando una escala Likert de 7 puntos. Los valores más bajos de la misma representan poco acuerdo, mientras que los más altos son indicadores de conformidad con lo expresado en el ítem.

El cuestionario consta de dos secciones: una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. En el presente trabajo, y siguiendo a Howey (1999), solamente se trabajó con la sección de motivación, ya que el uso de estrategias escapaba al objetivo del presente trabajo. La misma está integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales ya mencionadas: metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad.

Las **metas de orientación intrínseca** están representadas por cuatro ítems -1, 16, 22 y 24- y aluden al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas -por ejemplo: "La mayor

satisfacción para mi en esta asignatura es tratar de entender los contenidos tan a fondo como sea posible”-.

La escala referida a las **metas de orientación extrínseca** complementa a la anterior, y está conformada por cuatro ítems -7, 11, 13 y 30- que refieren al grado en que los sujetos realizan una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. -por ejemplo: “Si puedo, quisiera obtener mejores notas que el resto de los estudiantes en esta materia”-.

Los seis ítems -4, 10, 17, 23, 26 y 27- que conforman la escala de **valoración de la tarea** hacen referencia a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia -por ejemplo: “Pienso que lo que he aprendido en este curso lo podré utilizar en otras asignaturas”-.

La escala de **creencias de autoeficacia** está representada por la mayor cantidad de ítems. Los ocho -5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31- que la conforman hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para lograr una buena performance en las tareas requeridas en el curso -por ejemplo: “Creo que recibiré una nota excelente en esta materia”-.

Las **creencias de control** están conformadas por cuatro ítems (2, 9, 18 y 25) que se refieren a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje. Tratan de captar tanto las atribuciones internas como externas del éxito o fracaso -por ejemplo: “Si estudio lo bastante duro, entonces entenderé el contenido de esta asignatura”-.

Por último, la escala sobre **ansiedad** está compuesta por cinco ítems (3, 8, 14, 19 y 28) e indagan acerca del grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje, reconociendo el aspecto cognitivo y el afectivo -por ejemplo: “Cuando tengo un examen pienso en las consecuencias de fallar”-.

El siguiente cuadro resume las diferentes dimensiones y escalas que componen la sección de motivación utilizada.

Cuadro 1: Componentes escalas e ítems del MSLQ

SECCION	COMPONENTES	ESCALAS	ITEMS
MOTIVACION	- De valor	- Metas intrínsecas	1, 16, 22 y 24.
		- Metas extrínsecas	7, 11, 13 y 30.
		- Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26 y 27.
	- De expectativas	- Creencias de autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 y 31.
		- Creencias de control	2, 9, 18 y 25.
	- Afectivos	- Ansiedad en los exámenes	3, 8, 14, 19 y 28.

Fuente: elaboración propia en base a Montalvo y Torres (2004)

III- ANÁLISIS EMPIRICO

En esta sección se realiza un análisis descriptivo de la significatividad material utilizado en Introducción a la Economía. Antes de ello, se caracteriza brevemente a la cátedra y su programa analítico. Posteriormente, luego de estudiar la significatividad se relata brevemente la labor del docente y la valoración de la misma por parte de los alumnos. Por su parte, el aspecto motivacional del estudiante será considerado en la sección siguiente.

III. I. Breve descripción de la cátedra Introducción a la Economía

Esta asignatura teórico-práctica corresponde al ciclo básico del Plan de Estudios de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se cursa en el primer año primer cuatrimestre de las cuatro carreras de la facultad: Contador Público Nacional, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía y Licenciado en Turismo.

Para las carreras de Contador Público Nacional y la de Licenciado en Administración esta materia es correlativa con Microeconomía I y Macroeconomía I. Luego de esta última materia, cada una de estas carreras toma rumbos diferentes, permitiendo la cursada de asignaturas específicas

Específicamente, en el caso de la carrera de Licenciado en Economía, la materia en cuestión posee una jerarquía importante dentro del régimen de correlatividades -ver Anexo I. a y Anexo I. b-. Esto se debe a que es esencial para el cursado de Microeconomía I y Macroeconomía I, las cuales posibilitan el cursado de un amplio abanico de asignaturas como Microeconomía II y Macroeconomía II¹⁹. Por lo tanto, los contenidos de Introducción a la Economía deben estar dirigidos, en parte a introducir al alumno en estas dos ramas de la disciplina, sin descuidar el estudio correspondiente a las doctrinas económicas.

En el caso de la Licenciatura en Turismo, no deja de ser importante, ya que permite el cursado de Economía Aplicada y posteriormente de materias propias de la carrera.

Siguiendo a Hernández (1998) existe una programación a largo plazo cuatrimestral explícita, realizada por el titular y las JTP. Es decir, que se encuentra un programa de la materia con su respectivo cronograma y guía de trabajos prácticos obligatoria para todas las comisiones. Pero, como ocurre en otras asignaturas de la Facultad, la cursada termina siendo de sólo tres meses porque se incluyen dentro de los cuatro meses los recuperatorios y primeros exámenes globales. De esta manera, al pretender la cobertura del programa en tan poco tiempo se cumple lo que Dadds denomina como “currículo del apremio” (Hargreaves y otros, 2001). Y por lo tanto, este aspecto juega un rol negativo a la hora de pretender lograr un aprendizaje significativo. Por otro lado, cada docente realiza una programación a corto plazo diaria de los temas que corresponden, de manera sistemática.

¹⁹ Como se observa en el mencionado Anexo, toda la carrera está orientada hacia Política Económica II. Es decir, se presenta una especie de concentración en torno a la materia que sirve de nodo para integrar los conocimientos.

En el ciclo lectivo analizado, la cátedra²⁰ estuvo formada por un Titular, ocho Adjuntos, una Jefe de Trabajos Prácticos y ocho Ayudantes de Primera. Las clases se estructuraron como en la mayoría de las asignaturas: una clase de teoría y una clase de práctica por semana, de 3 horas reloj cada una. Hubo ocho comisiones repartidas en tres turnos, y cada comisión estaba integrada por un adjunto encargado de la teoría, y un auxiliar encargado de la práctica.

La modalidad de evaluar los aprendizajes, de acuerdo al Régimen Académico vigente, fue a través de dos Parciales escritos Teórico-Prácticos, y el que no promociona la materia con promedio 6 (seis), tiene la opción al Global que es escrito y oral²¹.

III. II. El Programa Analítico

El actual programa de la asignatura -ver Anexo III.a- se estructura en tres grandes bloques temáticos a saber: I- Introducción general, II- Teoría Microeconómica y III- Teoría Macroeconómica. Las dos primeras unidades se dictan en los primeros dos meses, y la unidad 3 en los últimos dos. La primera unidad no sólo está orientada a introducir al alumno en el problema económico de la escasez, sino también, en dar una formación general y básica común a las dos siguientes. La segunda parte está asentada sobre fundamentos neoclásicos de oferta, demanda y mercado de bienes, como base para la asignatura Microeconomía I. Por último, el tercer bloque hace una introducción al modelo de oferta y demanda agregada y la determinación del nivel de ingreso de equilibrio de un país, cuestiones que serán ampliadas luego en Macroeconomía I. La relación entre las unidades se expone en el Anexo III.b.

Por lo tanto, la materia es la “antesala” de las asignaturas mencionadas. Es decir, que son temas importantes dentro de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas. Pero, como se mencionó, el poco tiempo de cursada provoca que los alumnos realicen un aprendizaje mecánico y repetitivo, generando entidades aisladas, desconectadas y dispersas en su mente, por lo que no permiten establecer relaciones en su estructura cognoscitiva. Por otra parte, es preciso indagar si la materia realiza una introducción a la ciencia económica o simplemente está dirigido hacia los contenidos que les serán útiles a los alumnos en las materias correlativas, que estudian básicamente aspectos de la economía neoclásica²². Es decir, el material puede ser potencialmente significativo dentro de la estructura interna de la materia y la carrera, pero no llegar a incluir la amplia gama de visiones que forma la disciplina.

Por lo tanto, además del tiempo de cursada hay otros aspectos por mejorar. Para su determinación se utilizaron como herramientas de análisis los principios y condiciones que requiere el aprendizaje significativo, combinando estos con el análisis de los contenidos propios de la disciplina.

²⁰ La palabra "cathedra", de origen latino, denominaba la unidad académica y pedagógica que en la Edad Media demostró su eficacia y universalidad. (Manual Enseñando en Ciencias Económicas, 2002)

²¹ Para más detalle del mencionado Régimen ver Anexo II.

²² Este análisis lo realizamos con mayor extensión junto al Lic. Marcos Esteban Gallo como Trabajo Final del Seminario Intervención Pedagógica de Edith Litwin y Anahí Mansur.

III. III. Análisis del material a través de la teoría del Aprendizaje Significativo

La *significatividad lógica del material*, como ya se indicó, hace referencia a que el material presentado tenga una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significado. Es decir, importa no sólo el contenido, sino la forma en que éste es presentado, por lo que se deberá presentar en secuencias ordenadas, de acuerdo a su potencialidad de inclusión. De esta manera, para realizar la programación del contenido de la materia, han de tenerse en cuenta los principios mencionados de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

En cuanto a los dos primeros principios, la “Introducción General” de la materia en cuestión -Ver Unidad I del Anexo III.a- brinda los conceptos más generales e inclusivos de la misma. En principio, se presenta la definición de ciencia económica, aunque en realidad se muestra sólo una de las tantas visiones que existen, y esto atenta con que el alumno le encuentre significado a lo que se estudia. Es decir, se les dice que *la economía es la ciencia que estudia la manera de solucionar el problema de la escasez, a través de la asignación de un conjunto limitado de recursos*. Esta definición, que es presentada como la “única definición”, está inspirada en la que realizara Lionel Robbins en 1932²³, y constituye el fundamento que guía a todo el esquema de pensamiento neoclásico. Sus limitaciones son evidentes, ya que excluye el tratamiento de complejos problemas inseparables del estudio de la economía como son el crecimiento, el desarrollo económico, los modelos de acumulación, el rol de las instituciones entre otros, todo lo cual termina por parecerle a los alumnos como ajeno a su disciplina de estudio. Con una adecuada contextualización y relativización de los conceptos en relación a la riqueza intelectual que presenta la historia del pensamiento económico se contribuiría a evitar estos problemas.

Luego, se estudian los conceptos de escasez, eficiencia, necesidades, bienes, factores productivos, unidades económicas, sistemas económicos, entre otros. Es decir, que en este caso, los conceptos presentados estarían cumpliendo el rol de “organizadores previos” de toda la materia, o como también se denomina “anclaje provisional”. Esto se debe a que son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí, en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad. De esta manera, tienen la función de servir de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe saber con el fin de que el nuevo material pueda aprenderse de manera significativa.

También se presentan a la macro y la microeconomía como vertientes distintas de la disciplina, y cuya diferenciación radica básicamente en sus objetos de estudio. En ningún momento se hace explícito que en realidad, corresponden a dos maneras esencialmente diferentes de pensar los problemas económicos, y que cada una se ubica en etapas distintas del desarrollo del pensamiento económico. En tal sentido, la materia contiene un punto al final de la Unidad I que trata de las Doctrinas Económicas, pero en la práctica, la forma de estudiarlo es a través de un trabajo monográfico durante el transcurso de la cursada. Comprende básicamente un breve

²³ La definición original que publicó en su *Essay on the Nature and Significance of Economic Science* de 1932 era: “la economía es la ciencia que estudia la conducta humana como una relación entre fines y medios escasos que tienen usos alternativos”. Su propuesta era una concepción de la disciplina como ciencia positiva, por lo que excluía toda posibilidad de incluir de juicios de valor.

compendio de autores, sin llegar a ofrecer un panorama acerca de la concatenación de las diferentes ideas. Así, pasa inadvertido para los alumnos que lo que se denomina microeconomía es, en realidad, la culminación del pensamiento neoclásico, que alcanzó su esplendor a inicios del siglo XX; y lo que se da en llamar macroeconomía es el resultado de una profunda reformulación de la economía neoclásica ante su evidente fracaso en explicar lo que acontecía durante la crisis de los años treinta del siglo pasado. Argumentaban que la propuesta de John Maynard Keynes se refería a un caso especial de la teoría neoclásica, por lo que desarrollaron a partir de estos preceptos la denominada “síntesis neoclásica”.

Si bien las implicancias y funcionalidades de uno y otro enfoque en relación a los contextos históricos y políticos en que se desarrollaron, requieren el tratamiento profundo de cuestiones que exceden los propósitos de una materia introductoria, los estudiantes debieran, al menos, ser advertidos al respecto. De esta manera, se contribuiría a prevenirlos del vicio, tan común en nuestra disciplina, de tomar las conclusiones y prescripciones de los modelos abstractos como verdades únicas e incuestionables.

Siguiendo con la Unidad I, la Frontera de Posibilidades de Producción se presenta como una aplicación práctica de los conceptos de escasez – principalmente-, eficiencia y producción, entre otros. Este tema cumple con el principio de reconciliación integradora habida cuenta que relaciona los puntos principales de la unidad, llama la atención acerca de diferencias y similitudes relevantes y reconcilia algunas inconsistencias que tienen que ver con la realidad. Igualmente, un defecto es presentar el cálculo del costo de oportunidad como propio de este tema, y no como un caso de aplicación y que tiene otros usos diferentes cuestiones económicas. Por su parte, el circuito económico, si bien cumple con los principios enunciados, se presenta también como organizador previo de la Unidad III.

En la Unidad II se presentan los rasgos generales de la Teoría Microeconómica: demanda, elasticidad precio de la demanda, oferta, elasticidad precio de la oferta y mercado. Estas son generalizaciones inclusivas y ampliamente explicativas que no son subordinables ni capaces de subordinar algún concepto o proposición ya establecido en la estructura cognitiva de la persona que aprende, por lo que son consideradas como aprendizaje combinatorio. Además, el punto de mercado cumple con el principio de reconciliación integradora.

En la Unidad III, por su parte, se presenta la Contabilidad Nacional como anclaje del modelo de Oferta Agregada-Demanda Agregada, el cual cumple con los principios antes expuestos. Lo mismo con cada una de las subunidades donde se van incorporando los diferentes sectores económicos al modelo presentado. En definitiva, se va generando un aprendizaje subordinado correlativo, ya que el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente aprendidos.

Con respecto al tercer principio, la organización secuencial del programa depende de la unidad que se analice. En la unidad 1 predomina la programación lineal. Los contenidos pertenecientes a la unidad 2 Y 3 responden al esquema denominado en espiral. Por ejemplo, en la Unidad 3 se enseña teoría Macroeconómica, que es básicamente el análisis del modelo de Oferta Agregada-Demanda Agregada. El mismo se va enseñando en forma escalonada, ya que se le van adicionando sectores al modelo -en primer lugar el Sector Privado, luego se

agrega el Sector Público y al final el Sector Externo-, con lo cual se logra una resignificación del aprendizaje. En este sentido, se han secuenciado los tópicos de manera coherente de acuerdo con la disciplina económica, cuidando los principios de diferenciación progresiva y reconciliación obligatoria.

En cuanto al principio de consolidación de lo que se está enseñando, en esta materia como en la mayoría de esta facultad, no se asegura la comprensión de las nuevas unidades y el éxito del aprendizaje secuencialmente organizado antes de la introducción de nuevos contenidos. El tiempo apremia y por consiguiente se le da prioridad al cumplimiento del programa antes que asegurarse el haber aprendido de manera clara, estable y organizada los tópicos precedentes. Igualmente, la guía de trabajos prácticos que se resuelve en la clase práctica pretende cubrir este principio.

Como se puede apreciar, en términos generales el material posee significatividad lógica, por lo que el principal problema surge en el contenido de Introducción a la Economía. Se enseña básicamente una corriente de la disciplina, y al tema de Doctrinas Económicas se le da muy poca importancia. A su vez, el factor tiempo juega un rol muy importante al momento de la consolidación del aprendizaje.

En cuanto a la segunda condición, la significatividad psicológica del material, se refiere a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado, con los conocimientos previos ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos entonces son comprensibles para el alumno. El alumno debe contener ideas inclusoras en su estructura cognitiva, si esto no es así, el alumno guardará en memoria a corto plazo la información para contestar un examen memorista, y olvidará después, y para siempre, ese contenido.

Dentro del programa de la asignatura, el tema que presenta la mayor dificultad en su comprensión es la diferencia entre la Microeconomía y la Macroeconomía que se da en la primera clase del año, y esto se debe principalmente a la falta de significatividad psicológica de estos contenidos. Esto lo pude comprobar no solo en mi tarea de profesor auxiliar, sino que lo viví personalmente como alumno hace más de diez años.

Ahora bien, una vez que comencé a ejercer el rol docente traté de advertir a los alumnos que este tema se comprende recién al final de la asignatura y más precisamente luego de cursar las materias correlativas específicas. Pero, comprobé además que al estudiante se le presentan otros obstáculos en la ejercitación práctica de este tema. Veamos el ejemplo:

Trabajo Práctico N° 2

Los siguientes temas son títulos de diario, determine que temas son estudiados por la micro y cuales por la macroeconomía.

- a) El fenómeno de las vacas locas que ocurrió en Inglaterra el año pasado alteró el mercado internacional de carnes.*
- b) Los ingresos fiscales de enero pasado rompieron la marca histórica de la convertibilidad.*
- c) El negocio del aire acondicionado levantó temperatura, facturará más de \$140M, en 1997.*
- d) El mercado de divisas nunca descansa.*
- e) Más munición gruesa para el MERCOSUR.*

El hecho ocurrió en mi primera clase práctica en el año 2002. Una vez que terminó la clase una alumna se me acerca y pregunta: *¿qué son las divisas?* En ese momento me di cuenta que faltó explicarles esa definición, ya que ellos no conocen prácticamente nada de economía²⁴. En este sentido, como manifiesta Ropo (1991) en un estudio realizado sobre docentes expertos y principiantes, los primeros parecen tener rutinas mejor desarrolladas para manejar las clases, hacen más preguntas al alumnado y aplican diferentes tipos de andamios para corregir las malas interpretaciones. De esta manera, en los años siguientes al dar este práctico les explico que es una divisa, en el sentido de orientarme más hacia el aprendizaje de los alumnos que hacia mi propia conducta de enseñanza²⁵. Pero este no era el problema. En el ejercicio existe otro inconveniente, y es que tampoco tienen la noción de lo que es un mercado -ya que este concepto se ve en la siguiente unidad, lo que representa cinco semanas más de clases- ni de lo que son los ingresos fiscales -se enseña recién en la semana doce-. Por lo tanto, para poder resolver este práctico en particular, de diferenciar los estudios correspondientes a la macro y la microeconomía es necesario poseer un cuerpo cognoscitivo que los alumnos lo llegan a lograr al terminar esta materia. En consecuencia, este práctico al ser dado al comienzo del ciclo lectivo no posee significatividad psicológica, ya que el alumno no puede conectar el conocimiento presentado con ningún conocimiento previo.

El crear materiales para una materia de primer año que cumplan con este requisito no es tarea fácil, pero esta al alcance del docente escuchar a los alumnos y a los propios docentes para corregir año tras año el material. Como agrega Ives Chevallard (1991), el contrato no es una realidad estática, es un "trabajo permanente" de la situación didáctica para modelar su sentido. Corresponde al profesor asumir esta evolución y asegurar, por medio de ello, el progreso de la materia enseñada.

Salvo este caso, el análisis del resto del material de trabajos prácticos, evidencia una correcta significatividad psicológica. Pero existe una limitación aún más grande que condiciona el aprendizaje del estudiante de primer año. Debido a que Introducción a la Economía utiliza la matemática como herramienta de análisis, muchos alumnos no poseen un fuerte instrumental matemático que le sirva como base para poder realizar las interpretaciones económicas. Y por lo tanto, en el momento que tendrían que estar estudiando economía, deben "reparar" análisis matemáticos. Si bien los contenidos mínimos de matemática que demanda esta materia son básicos, -relaciones funcionales y gráficos, cálculo de variaciones absolutas y relativas, interpretación matemática- año tras año se comprueba que el déficit que poseen sobre los mismos, es cada vez mayor.

Por tal motivo, en la guía de Trabajos Prácticos existe una sección con ejercicios de repaso de esos temas. Se pretende que sea el propio alumno en su hogar que los ejercite. Pero en mi caso particular, le dedico la mitad de la primera clase a este tema, lo cual trae resultados positivos en los siguientes encuentros.

²⁴ De acuerdo a Bransford y Vye (1996) las expectativas iniciales o preconcepciones de los alumnos, a veces son inexactas.

²⁵ Al considerar los procesos de aprender se pasa de una configuración no didáctica -que implica sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos de aprender- a una configuración didáctica, en el sentido de la manera particular que desplegamos para favorecer los procesos de construcción de conocimiento (Litwin, 1997 y 1998).

Como se ha visto hasta el momento, para que se dé el aprendizaje significativo es necesaria la significatividad lógica y psicológica del material. Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si no existe una *actitud favorable del alumno*. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación. Debemos darle motivos para querer aprender aquello que le presentamos. El que el alumno tenga entonces una actitud favorable, el que se sienta contento en nuestra clase, el que estime a su maestro, no son románticas idealizaciones del trabajo en el aula. En este sentido, antes de pasar al capítulo IV de medición de la motivación de los alumnos, resulta pertinente el estudio de las características de la didáctica.

III. IV. Análisis de la tarea docente: breve descripción de estrategias y valoración por parte de los alumnos.

La palabra economía despierta a los alumnos muchas expectativas adicionales de las que normalmente surgen al comenzar la Facultad. Todos nombran esta palabra y todos hablan de temas de impuestos, desempleo, crecimiento, dolarización e inflación. En este sentido, la posibilidad de cursar esta materia introductoria les genera un interés mayor ante la posibilidad de poder conocer y comprender aquellos fenómenos. Igualmente, esta situación no quiere decir que el tema de la motivación esté solucionado. El docente de teoría económica se enfrenta a características específicas de la disciplina: la modelización abstracta, su posible aplicabilidad empírica, la importancia de una formación generalista en economía, entre otros. Con respecto a la modelización y el uso de fórmulas de cálculo, si no son expuestas comprensivamente, pueden llevar a un aprendizaje mecánico tal como manifiesta Moreira (1997a) que ocurre en la Física. Es decir, la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, y no interactúa con conocimientos preexistentes. Todas estas particularidades, le generan al profesor un desafío importante al momento de emprender su actividad docente.

En este sentido, a continuación se analiza de forma breve la acción didáctica de los profesores de la Comisión 6, es decir, cuales son las herramientas y métodos usados para motivar a los alumnos. Y luego, se exponen los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes sobre la valoración de la acción didáctica de quien escribe²⁶.

Herramientas y métodos utilizados por los docentes en las clases

Sin lugar a dudas, la herramienta predominante utilizada en el aula es el **pizarrón**, ya sea para la presentación del cuerpo teórico, de gráficos –debido a que todos los modelos económicos explicados utilizan relaciones funcionales matemáticas- o bien del análisis práctico. Si bien existen instrumentos que no son usados en la materia, tales como cañón y retroproyector, se mantiene como mejor opción el uso del pizarrón por considerarlo una herramienta tradicional que permite un mejor manejo de los tiempos de aprendizaje del alumno, como también los de exposición del docente. Un antecedente de uso del retroproyector por parte de un

²⁶ De acuerdo a Espósito y de la Iglesia Villasol (2006) la efectividad de un docente puede abordarse desde dos perspectivas, obviamente no excluyentes. La primera, mediante el análisis de los resultados que obtienen sus alumnos en la pruebas de evaluación de contenidos y, la segunda, por la valoración que estudiantes y/o profesores realizan de la acción didáctica.

profesor, provocó que los alumnos no aprendan el proceso de construcción de los gráficos, ya que veían el mismo en su versión final. Esto, sumado a que el docente les proporcionaba la fotocopia de las filminas con anterioridad a la exposición generó el vicio a los alumnos de no graficar a mano en sus carpetas durante las clases. Los resultados en los exámenes eran inferiores al del resto de las comisiones. En palabras de Edith Litwin (s/f) *“las malas introducciones de las tecnologías -en el sentido de pensar que la tecnología per se genera valor agregado- generan tecnofobias, ya que nos muestran con desilusión que no generaron un cambio en términos de impacto”*. En este caso, el impacto fue negativo.

El uso de **mapas conceptuales** y redes como una forma de codificar visual y semánticamente los conceptos o conocimientos, es muy común en esta asignatura. Por ello es común que en el desarrollo de las clases se haga uso de este instrumento que está basado en los principios de reconciliación integradora y la diferenciación progresiva. Así, los docentes destacan semejanzas y diferencias relevantes, y reconcilian discrepancias reales o aparentes. La profesora adjunta encargada del dictado de la clase teórica hace uso de los mismos para presentar o resumir un tema. Por ejemplo, en el primer día de clases al presentar la materia y a su vez las principales teorías económicas que integran la Macroeconomía y la Microeconomía utiliza mapas conceptuales. Teniendo en cuenta a Ballester (1999), la docente introduce los mismos a lo largo del cuatrimestre de manera gradual y progresiva, complementándolos con otros recursos didácticos, para no usarlos de manera indiscriminada. De esta manera, se potencia el aprendizaje de forma no arbitraria y conectada. Por otra parte, quienes nos encargamos de la práctica, los empleamos para permitir al alumno formar una visión sintética e integradora.

Siguiendo a Polanco Hernández (2005) el **trabajo en grupo** produce más satisfacción a nivel de motivación en los estudiantes. No obstante, debe procurarse que el mismo debe realizarse en equipo, y no se trata de que cada miembro contribuya, individualmente, con una parte del mismo para luego unirlas y formar “un todo”. Los individuos en conjunto deben investigar, discutir, comentar el trabajo por ejecutar, lo que dará como resultado, un aporte más homogéneo de parte de cada alumno²⁷. En este sentido, si bien hay que reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover el trabajo grupal. Mediante el aprendizaje cooperativo se establecen mejores relaciones con los demás alumnos. A su vez, éstos aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima, etc.

En el año bajo estudio se realizaron muy pocos trabajos grupales en el aula, muy distinto a lo que normalmente se acostumbraba. Solamente, una semana antes de cada parcial se entregaron ejercicios de repaso para resolver bajo esta modalidad en el aula. Mediante la observación directa, se pudo apreciar la mayor vinculación de los alumnos con la temática, el debate y el mayor interés. Igualmente, se decidió en cuatro oportunidades dar como tarea para el hogar la resolución de ejercicios en grupo para que sean entregados la semana siguiente. Los mismos al no ser obligatorios, no presentaron un total acatamiento, pero se observó una mayor autoestima y confianza entre los que los resolvían.

²⁷ En la bibliografía educativa se encuentran investigaciones que demuestran las ventajas motivacionales del trabajo en grupo cooperativo, en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria (Johnson y Johnson, 1985; Polanco Hernández, 2005).

Por otra parte, y contrariamente al trabajo en equipo, en otras cuatro oportunidades se les dio como **tarea individual** realizar un ejercicio en los últimos veinte minutos de clase y a medida que entregaban se retiraban. El objetivo de la misma, no sólo era acostumbrarse a situaciones de examen, sino que dada la baja complejidad del ejercicio -similar a los más simples de los desarrollados ese mismo día-, se favorecía la autoestima en la resolución de problemas. De esta manera, una semana antes a los parciales se entregaban los ya mencionados ejercicios de repaso durante la clase, que como correspondían a ejercicios de parciales de años anteriores se incorporaba cierta complejidad. Así, los resolvían en grupo y se estimulaba el debate. Este ida y vuelta entre lo individual y lo grupal, proporcionó una mayor preocupación e interés por los temas de estudio a los alumnos, según lo manifestaron en reiteradas oportunidades.

En la guía de trabajos prácticos existen **artículos periodísticos** actualizados para cada uno de los temas. Durante su lectura en las clases, se observa que esto ayuda a la aplicabilidad empírica de los temas estudiados, y por ende traería como consecuencia una valoración y utilidad de las tareas que desarrollan. Hernández Nanclares (2004) menciona un ejemplo llevado a cabo en la asignatura “Relaciones Económicas Internacionales” del 3º curso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Económicas de la Universidad de Oviedo – España. Allí, para aumentar la motivación y el interés de los estudiantes se utilizaron diversos materiales, especialmente artículos de periódico y folletos informativos. Esta práctica no solo sirvió para conectar al alumno con los conocimientos previos de éstos, sino también para construir su propio conocimiento de los temas a estudiar.

Encuesta sobre la acción didáctica del docente²⁸

Con respecto a este punto, se elaboró un formulario basado en la encuesta que utilizaron Espósito y de la Iglesia Villasol (2006) para medir la opinión de los alumnos acerca de la efectividad de la docencia en Teoría Económica –ver Anexo IV.d-. Estos autores sostienen que el profesor puede ser evaluado apropiadamente por los alumnos utilizando para ello diversos atributos docentes: la claridad explicativa, la preparación y organización de las clases, rigor y competencia del profesor, habilidades comunicativas y de interacción con el grupo. Las respuestas se miden sobre una escala discreta tipo Likert de 7 puntos, donde el 1 es la peor puntuación y 7 la mejor.

El análisis de los resultados muestra valores promedio de respuesta superiores a 6, por lo que son realmente altos. A su vez el desvío estándar indica una variación muy baja en las respuestas. Los ítems con valores más altos indican que el docente muestra interés y es accesible a las consultas de los estudiantes, como también que las clases prácticas le ayudan a la comprensión global de la asignatura -Cuadro 2-.

²⁸ Este cuestionario lo respondieron el viernes 16 de junio -día anterior al segundo parcial-

Cuadro 2 – Media, desvío estándar y mediana de la valoración del docente por parte del alumno.

ITEMS	PROFESOR PRÁCTICO		
	Media	SD	Mediana
1. PUNTUALIDAD	6,60	0,8	7
2. INTERÉS	6,67	0,6	7
3. ACCESIBILIDAD	6,80	0,5	7
4. MOTIVACION	6,18	0,9	6
5. CLARIDAD EXPLICATIVA	6,53	0,9	7
6. UTILIDAD CONTENIDOS	6,02	0,9	6
7. UTILIDAD PRÁCTICAS	6,64	0,8	7
8. INTERPRETACION ECONÓMICA	6,47	1	7
9. COMPETENCIA	6,53	0,7	7
10. PREPARACIÓN CLASES	6,40	1,1	7
11. REPETIR PROFESOR	6,51	1,2	7
12. GLOBAL	6,49	1	7
13. ASISTENCIA ALUMNO %	85	18	80

Fuente. Elaboración propia en base a muestra de 41 sujetos.

Por último, el análisis de las respuestas segregadas por sexo -Cuadro 3-, revela diferencias poco significativas.

Cuadro 3 – Media de la valoración del docente por parte de alumnos mujeres y varones.

ITEMS	PROFESOR PRÁCTICO	
	Media Mujeres	Media Varones
1. PUNTUALIDAD	6,76	6,31
2. INTERES	6,55	6,88
3. ACCESIBILIDAD	6,72	6,94
4. MOTIVACION	6,28	6,00
5. CLARIDAD EXPLICATIVA	6,48	6,63
6. UTILIDAD CONTENIDOS	6,07	5,94
7. UTILIDAD PRACTICAS	6,62	6,69
8. ITERPRETACION ECONOMICA	6,45	6,50
9. COMPETENCIA	6,55	6,50
10. PREPARACION CLASES	6,52	6,19
11. REPETIR PROFESOR	6,34	6,81
12. GLOBAL	6,45	6,56
13. ASISTENCIA ALUMNO %	82,1	90,00

Fuente. Elaboración propia en base a muestra de 41 sujetos.

IV- ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

El estudio de la medición de la motivación de los alumnos de la Comisión 6 de Introducción a la Economía, se realizó principalmente con el MSLQ. Previo al uso de este instrumento se realizó un sondeo a través de dos entrevistas -autoinformes- que pretendían conocer a la población bajo estudio en aspectos complementarios, es decir, con fines exploratorios.

IV. I. Entrevistas

Entrevista N°1

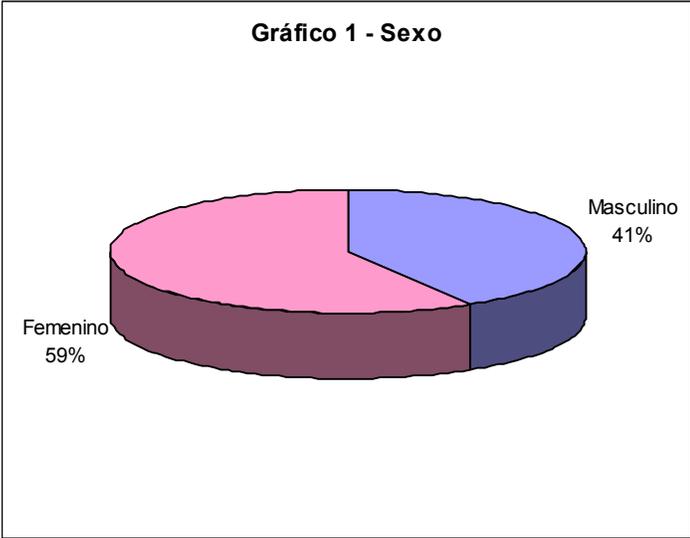
Luego de transcurridas 4 semanas de clase, el viernes 7 de abril se les entregó a los alumnos el primer formulario -ver Anexo IV.a-. Esta encuesta fue anónima y se les pedía un seudónimo con el fin de poder hacer un seguimiento en las encuestas siguientes. La misma pretendía captar:

- los datos personales del alumnado, entre los que se encuentran además aspectos tales como si trabaja o es recursante;
- información respecto de porque eligió esta carrera universitaria, ya que como afirma Barnetson (1997), hay quienes deciden seguir estudios de una carrera que no les satisface a nivel personal, pero que la presión social y familiar los induce a una elección profesional no acertada²⁹;
- aspectos sobre la percepción del alumno de las clases teóricas y prácticas de Introducción a la Economía, como también la posible existencia de ansiedad previa a un parcial. Si bien este último aspecto se midió con mayor detalle con el MSLQ, aquí se pretendió captar el sentimiento previo a un examen con una pregunta abierta.
- cuestiones vinculadas al medio ambiente de estudio y las horas que le dedica al estudio de esta materia.
- por último, los sentimientos del alumno antes y durante el desarrollo de una clase, la importancia de la pausa en la clase de 3 horas reloj, y la valoración con respecto al docente de las estrategias que utiliza para mantenerlo atento.

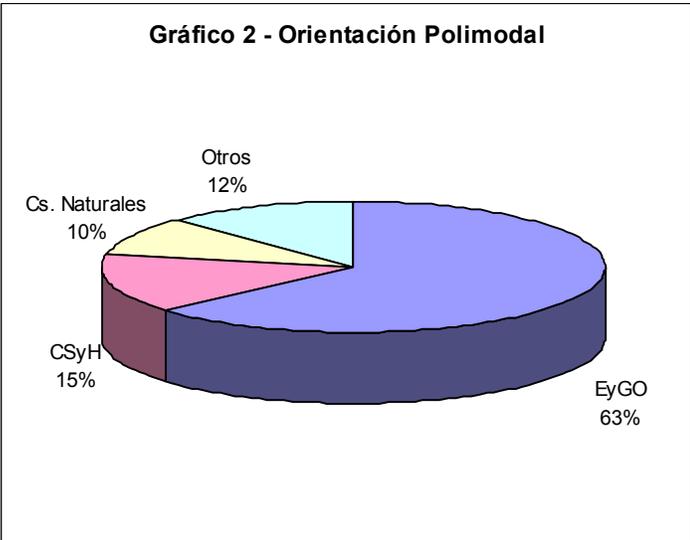
Los resultados de la muestra de 41 alumnos sobre un total de 64³⁰ arrojaron las siguientes características: el promedio de edad fue de 19 años, el 59% de los alumnos es de sexo femenino, la mayoría posee una orientación del polimodal en Economía y Gestión de las Organizaciones, tan sólo trabajaba el 27% y en promedio lo hacía 24 horas a la semana, y únicamente el 10% se encontraba recursando la materia –Gráficos 1 al 4-

²⁹ En el estudio realizado por Barnetson con una muestra de 77 estudiantes de la Universidad de Calgary, Canadá, se utilizó un cuestionario de información biográfica que incluía preguntas acerca de las razones para ingresar a dicha universidad. Entre los motivos más frecuentemente expuestos por los estudiantes se encontraron: lograr un nivel más alto de estándar vida, la ampliación de las oportunidades de obtener un empleo, el deseo de obtener un grado, pasarla bien, llegar a ser autosuficiente, aprender nuevas cosas, aumentar sus conocimientos, conocer nuevas personas y la calidad de la enseñanza en dicha universidad. Cinco de estos motivos son extrínsecos; sin embargo, aparecen dos motivos relacionados con la necesidad de conocimiento

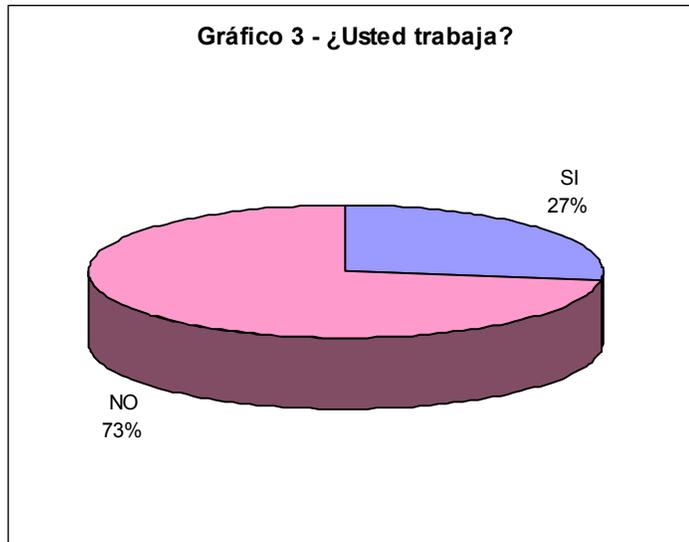
³⁰ La muestra corresponde a los alumnos con mayor porcentaje de asistencia.



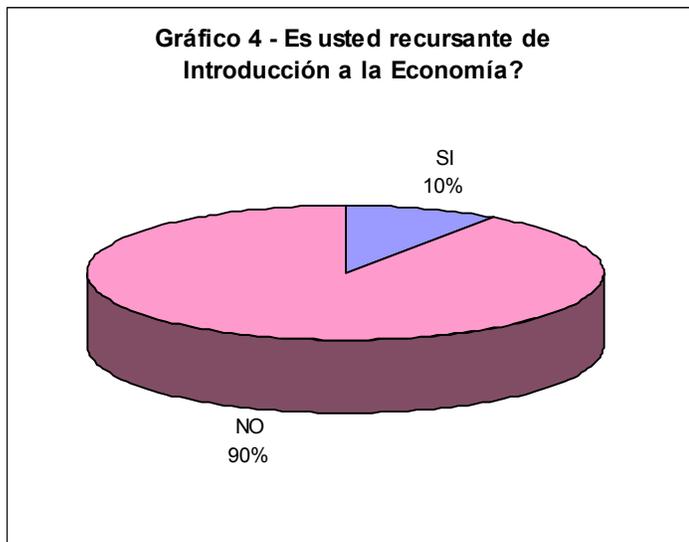
Fuente. Elaboración propia



Fuente. Elaboración propia



Fuente. Elaboración propia



Fuente. Elaboración propia

La información respecto a la carrera universitaria nos indica que sólo el 10% había comenzado otra carrera previo al inicio en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP –Gráfico 5-.

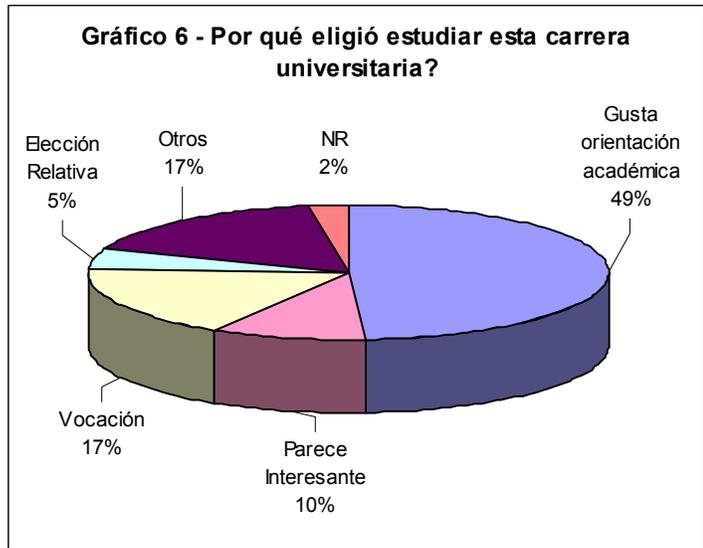


Fuente. Elaboración propia

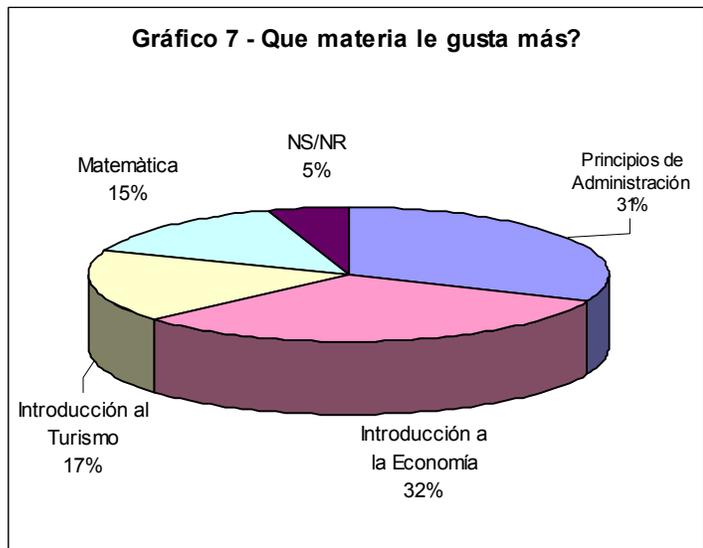
Las razones por las cuales el total de la muestra eligió estudiar esta carrera son de lo más variadas. Al agruparlas en seis categorías se puede inferir que la mayoría posee una meta intrínseca, ya que el 49% la eligió porque le gusta la orientación académica, es decir que le agradan las materias, las disciplinas de estudio y tiene preferencia por “los números”. El 17% evidencia que tenía esta vocación desde antes de comenzar el polimodal. Ahora bien, y estos son los datos preocupantes, el 10% la eligió porque le parece algo interesante, en el sentido que “cree” que le va a gustar o bien porque será reutilizable el empleo que puede conseguir; el 5% la eligió porque dentro de lo que hay es lo que más le puede gustar; y dentro del 17% de otros casos se encuentran por ejemplo, aquellos que opinan que es necesario tener un título -“de algo hay que estudiar”-, que quiere conseguir un buen empleo, que sigue la orientación del polimodal -para no cambiar-, y por último, aquel que eligió la carrera para continuar con el trabajo del padre -Gráfico 6-.

Las materias que más les gustaban en esta tercer semana de clase fueron Introducción a la Economía y Principios de Administración en un 32 y 31% respectivamente -Gráfico 7-. Al correlacionar esta preferencia con la carrera que estudian, a través del coeficiente de Pearson³¹, y como es de esperar, la predilección tiene que ver con la carrera que cursan -este indicador arrojó un valor de 0,88-. Pero lo interesante fue que al finalizar el cuatrimestre se les realizó la misma pregunta y las respuestas cambiaron -ver en apartado III de esta misma sección-.

³¹ El porcentaje de alumnos por carrera en esta comisión fue del 50% para Contador Público Nacional, 24% Licenciatura en Administración, 18% Licenciatura en Turismo, y tan solo el 8% de la Licenciatura en Economía. Para este índice estadístico se consideró que Introducción a la Economía y Matemática le gustaría tanto al estudiante de CPN como el de LE, mientras que Principios de Administración al que cursa la LA. Por último, los estudiantes de la LT preferirían Introducción al Turismo.

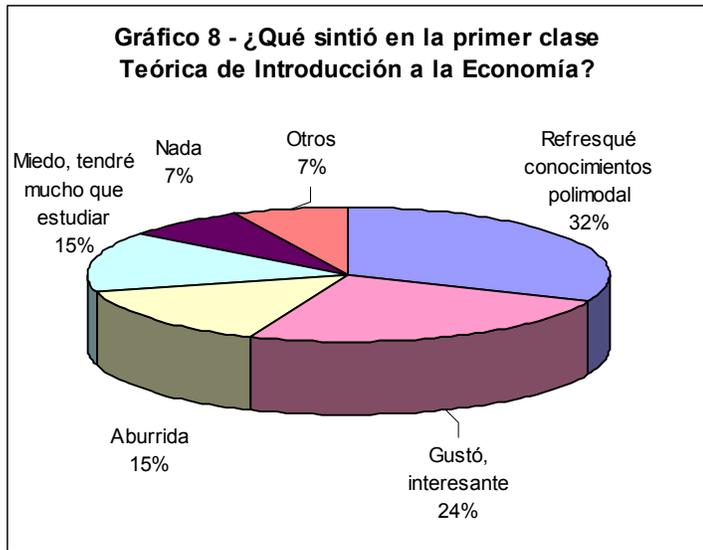


Fuente. Elaboración propia

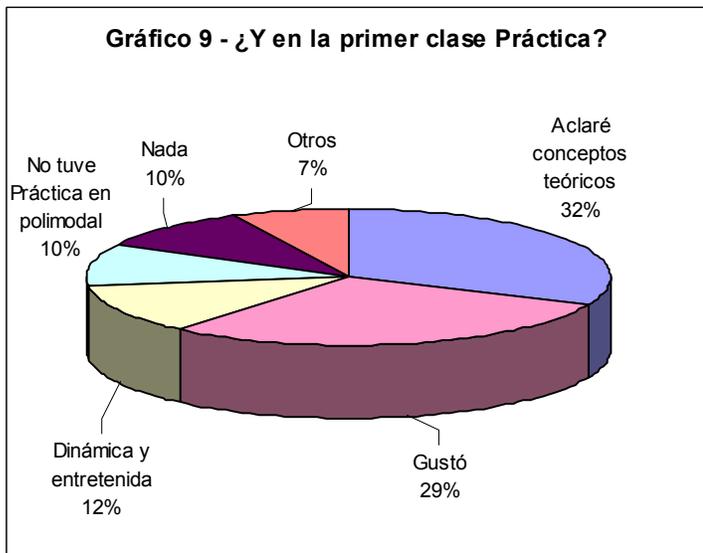


Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la percepción y sensación del alumno durante el dictado la primera clase teórica -Gráfico 8-, hubo quienes refrescaron conceptos aprendidos en el polimodal -32%- y otros que les gustó y les pareció interesante -24%-. Pero, una minoría se sintió aburrida -15%- y con miedo acerca de lo que les espera para estudiar -15%-. Mientras que en la primer clase práctica -Gráfico 9- aclararon los conceptos teóricos -32%-, les gustó -29%- y les pareció más dinámica y entretenida -12%-. Algunos de los que tuvieron orientación en Economía en el polimodal, manifestaron que nunca vieron la práctica de esos temas y por lo tanto les pareció algo novedoso -10%-.



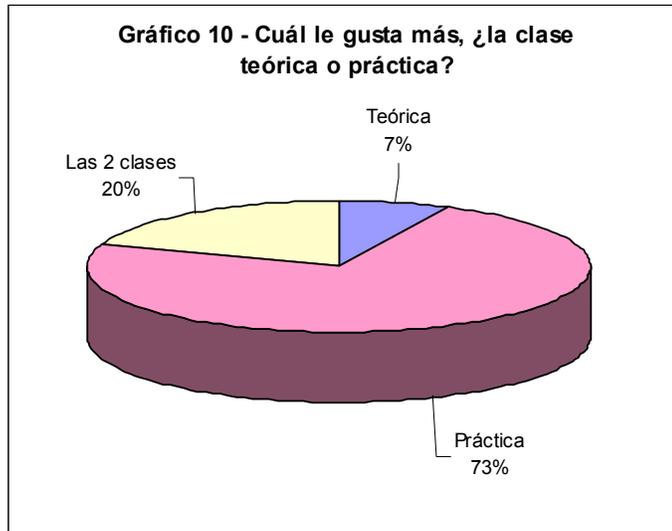
Fuente. Elaboración propia



Fuente. Elaboración propia

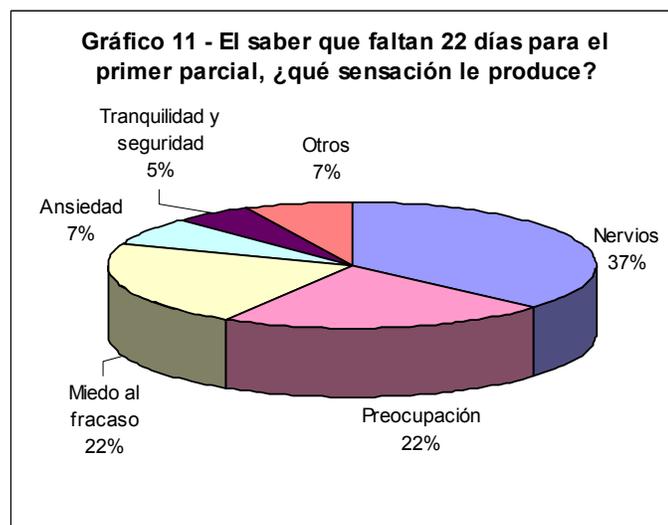
Luego de transcurridas 4 semanas de clase, el 56% de los alumnos manifestó que cambió su sentimiento en cada una de estas clases, involucrándose más en la materia, tomando el ritmo de estudio. También, los que tenían esta orientación en el polimodal, comenzaron a ver temas nuevos y sintieron que no iba a ser tan fácil el cursado de la materia.

Respecto a las preferencias por clases teóricas o prácticas, a la mayoría de los alumnos -73%- les gustaba más esta última, principalmente porque es más entretenida y se logra afianzar la teoría. Al 20% les gustaban las dos clases porque se complementan, y al 7% restante prefiere la clase teórica porque se aprenden temas nuevos –Gráfico 10-.



Fuente. Elaboración propia

Al recordarles que faltan 22 días para el primer parcial, les produce diversas sensaciones a los alumnos, pero principalmente nervios, preocupación, miedo al fracaso, ansiedad y también hay quienes manifestaron una especie de caos interno y terror. Estos sentimientos no tuvieron una correlación negativa con el resultado del primer parcial. Por otro lado, tan solo el 5% manifestó tranquilidad y seguridad, lo que se vio reflejado en buenas notas en este examen -Gráfico 11-.



Fuente. Elaboración propia

Las cuestiones vinculadas al medio ambiente de estudio, indican que prácticamente la misma proporción de alumnos prefiere realizar las tareas en clase -47%- o en casa -45%-. Los primeros dicen que tienen la ventaja de que el profesor explica y despeja dudas, los segundos justifican la tranquilidad del hogar y que se pueden concentrar más. Pero también están aquellos que prefieren los dos sitios: *“en clase aprovecho las explicaciones del profesor, y en casa trato de hacer los*

ejercicios” -Gráfico 12-. A su vez, solamente el 68% declara poseer un ambiente propicio para el estudio en su propio hogar.



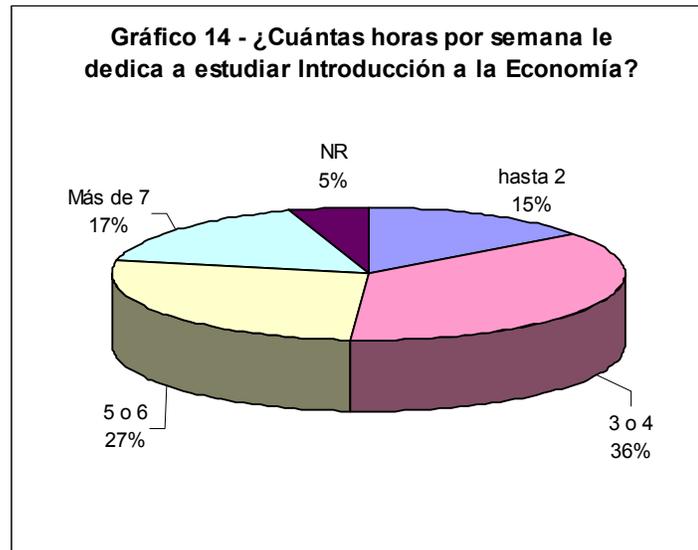
Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la forma de estudio, el 68% estudia solo, y no es en todos los casos por propia elección, ya que la mitad de estos manifestaron que es difícil coincidir horarios con otros alumnos, o bien, porque aún no conocían a sus compañeros como para poder coordinar un encuentro. Tan solo el 12% estudia en grupo ya que prefieren debatir y complementar ideas. El 20% restante estudia de las dos formas, “*teoría solo, práctica en grupo*” o bien “*en grupo para repasar antes del parcial*” -Gráfico 13-.



Fuente. Elaboración propia

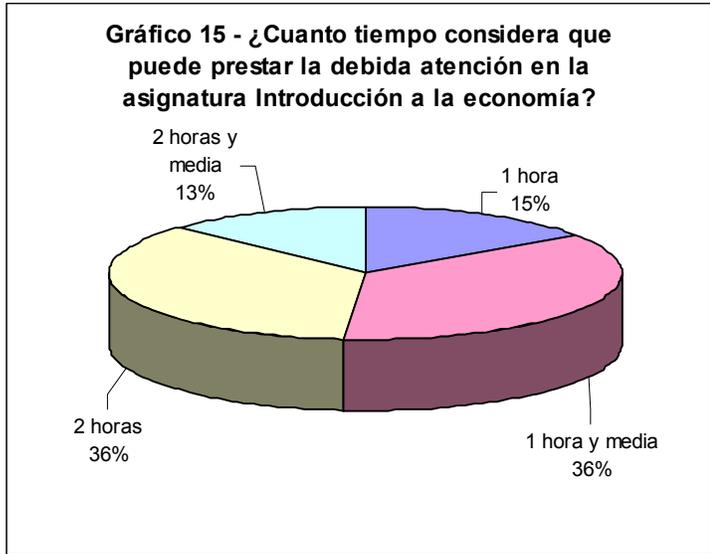
Las horas semanales de estudio dedicadas a la materia fueron pocas en la mayoría de los alumnos, ya que más de la mitad le dedicó menos de 4 horas semanales -Gráfico 14-.



Fuente. Elaboración propia

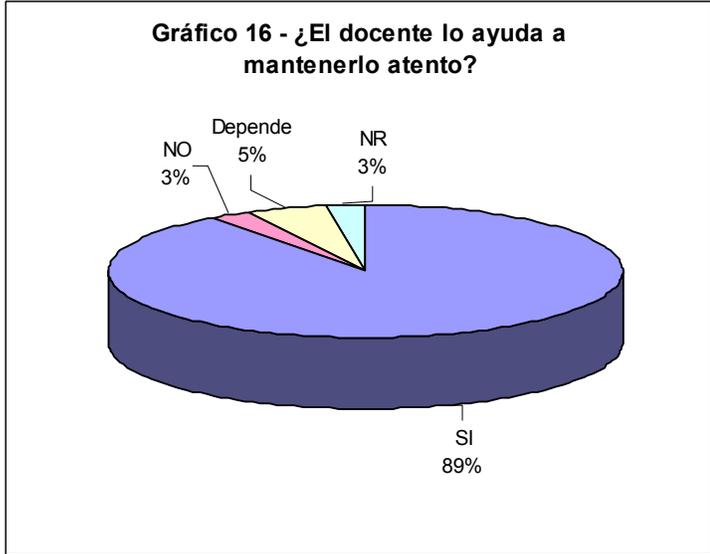
Por último, al evaluar los aspectos vinculados a la motivación y expectativas que despierta la clase de Introducción a la Economía, observamos que cuando los alumnos se dirigen a cursar desarrollan pensamientos de los más variados. Si bien existe un 22% que va expectante a la nueva clase, pensando en los nuevos temas que se van a dar, el resto piensa en que tiene desgano, que se le desequilibra la alimentación –ya que el horario de entrada es a las 13hs y el de salida a las 16hs-, preocupado en que tiene que entender, llegar a horario y conseguir ubicación en el aula, o que lo que lo hace feliz es que es el último día de la semana. También hay unos pocos que se dirigen despreocupados, sin pensar en nada. Igualmente, hay una minoría -7%- que va con ganas a cursar. Luego durante el desarrollo de la clase, la mayor parte de los alumnos -60%- manifiesta que cambian sus sentimientos y se olvidan de los pensamientos negativos, involucrándose en los temas.

En lo que todos coincidieron fue en que la pausa es totalmente necesaria, y esto se vio reflejado a su vez, en el tiempo que consideran que pueden mantener la debida atención en la clase, o sea entre 1 hora y media o dos horas -Gráfico 15-.



Fuente. Elaboración propia

La valoración de los alumnos con respecto de las estrategias que utiliza el docente para mantenerlo atento fueron positivas, ya que el 89% calificó esta tarea como positiva -Gráfico 16-.



Fuente. Elaboración propia

Entrevista N°2

El viernes 11 de mayo, luego de publicadas las notas del primer parcial, se les entregó el segundo formulario, mucho más acotado que el primero con el fin de captar lo siguiente:

- Aspectos motivacionales y actitudinales antes de empezar el examen, como también la impresión que le merecía el parcial durante el desarrollo del mismo, y la opinión respecto a la nota que pensaba que obtendría.
- Un análisis personal del resultado que obtuvo en el parcial.
- Aspectos motivacionales y actitudinales para encarar la segunda parte de la materia, como también si considera que debe estudiar más horas y/o realizar algún cambio en el dictado de la materia.

Con respecto a las expectativas de los alumnos antes que les entreguen el enunciado del examen, el 81% eran positivas, considerando que habían llegado bien preparados. Solamente el 13% fueron negativas, aunque también un 6% declaró no poseer ninguna expectativa –Gráfico 17-.



Fuente. Elaboración propia

Todos coincidieron en que existió relación con los temas dados en clase, y solamente al 10% le pareció difícil el examen. Una vez entregado el parcial, el 77% creía que aprobaba. Pero al correlacionar esta percepción con las notas obtenidas, a través del coeficiente de Pearson $-0,39-$, se comprobó que no existe una total correlación entre el pensamiento del alumno y el resultado realmente obtenido. Es decir, que las notas reales –Gráfico 18- no fueron las esperadas por todos los alumnos.



Fuente. Elaboración propia

De los que desaprobaron, la mayoría cree que la causa estuvo en la falta de dedicación y de los nervios durante el examen: “me bloqueé”. Los que aprobaron con 4 o 5 acusaron a la corrección estricta, aunque también reconocen la falta de estudio. Los que obtuvieron 6 o más consideraron que habían estudiado con tiempo y le dedicaron horas, pero también hubo quienes consideraron que cometieron “errores tontos”. En definitiva, si bien el 77% considera que la nota fue justa, solamente el 52% quedó conforme con el resultado.

De esta manera, la mayoría encaró la segunda parte de la materia con ganas y más tranquilo, aunque existe una menor cantidad que se encontraba preocupado, desmotivado, con miedo o desconfiado -Gráfico 19-. En este sentido, el 65% consideró que debe dedicarle más horas al estudio de Introducción a la Economía y solamente el 23% expresó que habría que implementarse algún cambio en el dictado de la materia –dedicar más tiempo a la clase teórica, hacer la guía de ejercicios adicionales en la práctica-.



Fuente. Elaboración propia

IV. II. Resultados del Motivated Strategies for Learning Questionnaire

El viernes 16 de junio, el día anterior al segundo parcial, se les entregó a los alumnos el formulario correspondiente al MSLQ. El propósito del mismo fue analizar los distintos factores motivacionales de los alumnos y su relación con el rendimiento académico final en la materia³². De esta manera, en esta sección se analizan las respuestas de los estudiantes a los 31 ítems correspondientes a la sección de motivación del MSLQ. La evaluación conjunta de estas escalas, exceptuando la referida al nivel de ansiedad, permite obtener una apreciación general acerca de la motivación de los sujetos.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la orientación motivacional del grupo está dirigida, por escaso margen, a *metas extrínsecas que intrínsecas* –la media arrojó valores de 4,69 y 4,59 respectivamente-. Siguiendo con otra de las escalas del componente de valor, la *valoración de las tareas* es alta -5,53-. En lo que se refiere a las expectativas, las *creencias de autosuficiencia* poseen una media de 4,62 y las *creencias de control del aprendizaje* un nivel más alto: 5,19. Con respecto al componente afectivo de ansiedad, el valor de la media -4,34- se lo puede calificar como medio-alto. Por su parte, la apreciación general de las cinco primeras escalas permite inferir que estos estudiantes, poseen una motivación media-alta, ya que el valor de la media es de 4,92 –Cuadro 4-.

Cuadro 4 – Media, desvío estándar y mediana de las escalas de motivación.

ESCALAS	Media	Desvío Standard	Mediana
Metas de orientación intrínseca	4,59	1,94	5,00
Metas de orientación extrínseca	4,69	1,99	5,00
Valoración de la tarea	5,53	1,48	6,00
Creencias de autosuficiencia	4,62	1,41	5,00
Creencias de control del aprendizaje	5,19	1,64	5,00
Ansiedad	4,34	1,90	5,00
Apreciación general de la motivación	4,92	1,83	5,00

Fuente. Elaboración propia en base a datos MSLQ en 41 sujetos.

Al analizar las diferencias motivacionales entre géneros se observan brechas un tanto marcadas entre ambos. La apreciación general de la motivación es más alta en los varones que en las mujeres -5,33 y 4,68 respectivamente-. En cada una de las escalas ocurre la misma situación, pero igualmente, tanto en uno como en otro género, la orientación de las metas es principalmente extrínseca. La valoración de las tareas es alta para ambos, y en lo que respecta a las expectativas, la media de ambas escalas es superior en los varones que en las mujeres. Es decir, las

³² De acuerdo a Castillo Álvarez (2005) se consideró al rendimiento académico como el rendimiento obtenido en términos de resultado, entendido como relación entre el desempeño del estudiante y el aprendizaje deseado como objetivo. Además, según Ballester (2002) la manera de demostrar si el alumnado realizó un aprendizaje significativo es mediante pruebas de evaluación objetiva. De esta manera, la definición operacional utilizada es la calificación final obtenida por los estudiantes, ya sea a través de la promoción o bien del Examen Global.

creencias de autosuficiencia fueron de 4,93 y 4,44 respectivamente, mientras que las creencias de control del aprendizaje poseen un valor considerablemente altos para ellos -5,60- y medio-alto para ellas -4,95-. La ansiedad, que a diferencia de los aspectos anteriores el valor más alto expresa mayores pensamientos negativos durante los exámenes, es más baja para las mujeres -4,23- que para los varones -4,53- -Cuadros 5 y 6-.

Cuadro 5 – Media, desvío estándar y mediana de las escalas de motivación de las mujeres.

ESCALAS	Media	Desvío Standard	Mediana
Metas de orientación intrínseca	4,28	1,91	5,00
Metas de orientación extrínseca	4,38	1,99	5,00
Valoración de la tarea	5,34	1,53	6,00
Creencias de autosuficiencia	4,44	1,42	4,00
Creencias de control del aprendizaje	4,95	1,71	5,00
Ansiedad	4,23	1,83	4,00
Apreciación general de la motivación	4,68	1,85	5,00

Fuente. Elaboración propia en base a datos MSLQ en 24 sujetos.

Cuadro 6 – Media, desvío estándar y mediana de las escalas de motivación de los hombres.

ESCALAS	Media	Desvío Standard	Mediana
Metas de orientación intrínseca	5,13	1,88	6,00
Metas de orientación extrínseca	5,24	1,83	6,00
Valoración de la tarea	5,87	1,34	6,00
Creencias de autosuficiencia	4,93	1,34	5,00
Creencias de control del aprendizaje	5,60	1,40	6,00
Ansiedad	4,53	2,06	4,00
Apreciación general de la motivación	5,33	1,71	6,00

Fuente. Elaboración propia en base a datos MSLQ en 17 sujetos.

Relaciones entre las escalas de motivación y el rendimiento académico

Para estudiar la relación entre las variables se calcularon los correspondientes coeficientes de correlación r de Pearson. El Cuadro 7 muestra los coeficientes de correlación de los distintos factores o escalas entre sí³³. Con un asterisco se indican los valores que son significativos al nivel de 0,05 y con dos asteriscos los significativos al nivel 0,01. Siguiendo a Roces Montero et al (1999) se consideraron a

³³ Si bien se calcularon las puntuaciones totales y se correlacionaron con cada factor, no fueron incluidos en los cuadros, ya que las correlaciones del total de motivación con cada una de sus subescalas no son relevantes, puesto que representan correlaciones del todo con una parte del mismo.

las correlaciones menores a 0,20 como bajas, independientemente de su significatividad. Por lo tanto, salvo tres casos, los valores son superiores a este límite, lo que mostraría las correlaciones deseadas.

Cuadro 7 – Correlaciones de los factores entre sí

Escalas	MIN	MEX	VT	CA	CC	AN
Metas de orientación intrínseca (MIN)	1,00					
Metas de orientación extrínseca (MEX)	0,49**	1,00				
Valoración de la tarea (VT)	0,37*	0,44**	1,00			
Creencias de autosuficiencia (CA)	0,40**	0,21	0,45**	1,00		
Creencias de control del aprendizaje (CC)	0,26	0,36*	0,29*	0,17	1,00	
Ansiedad (AN)	0,13	0,46**	0,02	-0,23	0,25	1,00

Fuente. Elaboración propia en base a datos MSLQ en 41 sujetos.

** Significativo al 1%; * Significativo al 5%

En cuanto al nivel de correlación entre las escalas de motivación y el rendimiento académico -Cuadro 8- se observaron los siguientes resultados: la correlación más alta con el rendimiento corresponde a la puntuación en *autoeficacia* (0,40) seguida de la puntuación general en *motivación* (0,30), *valor de la tarea* (0,28), *metas intrínsecas* (0,15), *creencias de control* (0,09) y *metas extrínsecas* (0,02). La correlación de la *ansiedad* con la nota tiene signo negativo, como cabría esperar: -0,35.

La mayor parte de las investigaciones analizadas coinciden con este estudio en que el factor motivacional que presenta una mayor correlación con el rendimiento es la *autoeficacia* (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich et al, 1991; García y Pintrich, 1995; Howey, 1999, Roces Montero et al, 1999). Estos últimos autores citan un metaanálisis realizado por Multon y Brown en 1991 con 39 estudios, quienes encuentran que la magnitud del efecto de la autoeficacia sobre el rendimiento académico es considerable, de alrededor del 38%.

Además, los factores motivacionales que menor correlación presentan con el rendimiento son las *creencias de control* y la *motivación extrínseca*, aspecto que coincide con los estudios de Pintrich y sus colaboradores. La correlación de la *ansiedad* con el rendimiento académico tiene un valor moderado y signo negativo. En la mayor parte de los estudios citados anteriormente estas correlaciones presentan también signo negativo y van de bajas a moderadas.

Cuadro 8 – Correlación de los factores con el rendimiento académico

Escalas	Coef. de Pearson
Metas de orientación intrínseca	0,15
Metas de orientación extrínseca	0,02
Valoración de la tarea	0,28
Creencias de autosuficiencia	0,40
Creencias de control del aprendizaje	0,09
Ansiedad	-0,35
TOTAL GENERAL	0,30

Fuente. Elaboración propia en base a datos MSLQ en 41 sujetos.

Confiabilidad de la escala: α de Cronbach

Como indica Cortada de Kohan (2004), “...la confiabilidad de un test en psicometría significa cuan bien un test mide aquello que debe medir y ello está relacionado con el error estándar de medición”. Para ello se utilizó el coeficiente α de Cronbach³⁴, calculado con el programa estadístico SPSS, el cual arrojó un valor elevado de 0,7261. Solamente las creencias de control presentan un valor bajo.

Cuadro 9: α de Cronbach

Escalas	α
Metas de orientación intrínseca	0,6221
Metas de orientación extrínseca	0,6064
Valoración de la tarea	0,7802
Creencias de autosuficiencia	0,8564
Creencias de control del aprendizaje	0,3406
Ansiedad	0,6620
TOTAL GENERAL	0,7261

Fuente: elaboración propia.

IV. III. Cuestionario Final

Por último, junto con la entrega de notas del segundo parcial, se les dio un último cuestionario en el que debían explicitar que materia les gustó más -para comparar con la respuesta de principios del cuatrimestre- como también captar las notas de cada parcial. De esta manera, la comparación entre el mes de abril, momento en que se inicia el cuatrimestre, y fines de junio nos indica que hubo cambios en los gustos de los alumnos. Si bien el porcentaje de preferencia por Matemática se mantuvo en un 15%, no fue así en las otras materias, ya que al 47% de los alumnos les gustó más Introducción a la Economía, 15 puntos porcentuales

³⁴ El coeficiente se expresa de la siguiente forma: $\alpha = n/n-1(1-\sum S_i^2/S_{sum}^2)$

Donde n es el número de ítems de la prueba, S_i^2 es la varianza de los ítems (desde 1...i) y S_{sum}^2 es la varianza de la prueba total. El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems -o longitud de la prueba- y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes -ítems-. Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

más que a comienzos del año. Por su parte, Introducción al Turismo disminuyó en 2 puntos porcentuales -del 17% al 15%- y Principios de Administración cayó del 31% al 23% -Gráficos 7 y 20-.



La correlación entre la materia que más les gustó con la carrera que estudian disminuyó a 0,64, y estos cambios se produjeron en estudiantes de las cuatro carreras. A su vez, al correlacionar la preferencia por Introducción a la Economía con la nota obtenida, no se obtuvo una correlación significativa.

Luego de examinar los datos estadísticos para el conjunto de los alumnos que integraron la muestra, resulta pertinente exponer los resultados del estudio de casos analizando en profundidad las entrevistas realizadas. Esta información complementada con el MSLQ de cada uno de ellos permite conocer con mayor detalle el objeto de estudio. La selección de los casos de estudio se llevó a cabo en función de su poder explicativo (Mitchel, 1999).

IV. IV. Análisis de casos

De acuerdo a los resultados individuales de las entrevistas abiertas y del MSLQ, y a través del análisis exhaustivo de esa información se seleccionaron tres estudiantes que representan diferentes tipologías motivacionales específicas. De esta manera, los casos analizados son:

- la alumna con el mejor rendimiento académico de la comisión, que aunque en el MSLQ no obtuvo la mayor apreciación general, es muy segura de si misma y posee metas de orientación intrínsecas. Es estudiante de la carrera Licenciatura en Economía -Caso A-;
- un estudiante inseguro, con un rendimiento académico malo, con bajas creencias de autosuficiencia y el mayor nivel de ansiedad en los exámenes. Estudia la carrera de Contador Público Nacional -Caso B-;

- una alumna con rendimiento académico medio, elevada motivación extrínseca y la más baja creencia de control del aprendizaje. También cursa la carrera de Contador Público Nacional -Caso C-.

Cuadro 10 – Media de las escalas de motivación de los tres casos analizados.

ESCALAS	Caso A	Caso B	Caso C
Metas de orientación intrínseca	5,25	4	4,25
Metas de orientación extrínseca	4	5,50	6
Valoración de la tarea	7	6,17	5
Creencias de autosuficiencia	6	3,14	4,86
Creencias de control del aprendizaje	4,75	5	3
Ansiedad	3,40	7	4,20
Apreciación general de la motivación	5,58	4,65	4,69

Fuente. Elaboración propia.

Caso A.

Al momento de la encuesta, esta alumna tenía 17 años y eligió estudiar la Licenciatura en Economía porque es lo que realmente le gusta, ya que durante el polimodal –hizo la orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones- tuvo varias materias relacionadas con esta disciplina, con lo que se dio cuenta que era lo que realmente le interesaba. Como es lógico, la materia que más le gustó fue Introducción a la Economía.

Antes de cursar la primera clase teórica de la materia, tenía mucha expectativa por empezar a cursarla. *“Si bien la primer clase teórica fue un poco caótica, debido al cambio de horario de inicio -de las 13hs pasó a las 12:30hs- provocó que mucha gente llegara tarde y que la clase se interrumpiera reiteradas veces, fue interesante. En definitiva, me gustó”*. Con respecto a la primera clase práctica *“también me sentí expectante por ver como iba a ser el desarrollo de las clases, la modalidad de estudio, etc.”* Luego de transcurridas cuatro semanas desde el comienzo de clases *“cada día me gusta más ir a cursar, de hecho cada vez que se profundizan los conocimientos me gusta más. Uno adquiere habilidades que permiten comprender mejor la materia... Me gusta más la clase práctica porque es cuando se aplican los conocimientos por medio de ejercicios prácticos y creo que es de esa manera cuando a uno se le fija la teoría”*.

Esta alumna cuenta que las semanas previas al primer parcial *“quería que llegue ya el momento de rendir”*, pero por otro lado le parecía que no iba a llegar a estudiar todo *“es poco tiempo el que falta y todas estas percepciones, creo, las tiene uno cuando es novato en algo”*.

El medio ambiente de estudio se considera uno de los principales factores que influyen en la preparación del alumno. Ella prefiere hacer las tareas en clase ya que comprende mejor los temas y aprovecha a despejar dudas. Además aclara que *“en mi hogar no tengo un ambiente propicio. Tengo hermanos chicos y muchas veces el clima que hay es un tanto caótico, no hay silencio. De hecho, en reiteradas*

ocasiones utilizo la biblioteca de la universidad como lugar de estudio". Si bien estudia sola esta materia durante 5 horas por semana, tiene ganas de estudiar en grupo, el inconveniente es que *"con las personas que conozco no he coordinado todavía los horarios"*. Considera que al acercarse las fechas de parciales iba a aumentar la cantidad de horas dedicadas.

Al consultarle sobre la motivación e interés que siente antes y durante el desarrollo de las clases, opina que cuando se dirige a cursar *"uno va de cierta manera predispuesto a las clases, eso es lo que a mí me ocurre, no solo en Introducción a la Economía sino en las otras materias también. No le encuentro sentido concurrir a un lugar desmotivado. Trato de ir siempre con las mejores ganas"*. Considera que durante las clases se crea un clima agradable, que el docente la mantiene atenta y que la pausa *"resulta como una motivación para estar predispuesto de mejor manera para la segunda parte de la clase"*.

La experiencia del primer examen parcial resulta muy importante de analizar, por ser el primero desde su ingreso a la Universidad, y el consecuente nerviosismo que este les genera. Igualmente esta alumna consideraba que antes de este examen *"estaba bastante impaciente pero tenía las mejores expectativas. Consideraba que había llegado bien preparada, ya que estudié con tiempo, le dediqué horas. El examen no me pareció difícil, tuve errores en el último enunciado pero los ejercicios eran claros, sabía que iba a aprobar."* Luego de enterarse que se sacó un 9 (nueve) expresó: *"quedé conformé, la nota fue justa. Esto hace que empiece la segunda parte de la materia con más ganas. Además empezamos a ver Macroeconomía, cuyos temas me resultan interesantes. Le dedicaré más horas de estudio"*. En el segundo parcial obtuvo un 10 (diez).

Para finalizar, concluyó que estuvo conforme con el desarrollo de la materia y no considera que sean necesarios cambios en el dictado de la misma.

Caso B.

Este alumno de 19 años eligió estudiar la carrera de Contador Público Nacional debido a que siempre le gustó, de hecho eligió esa orientación en el polimodal -Economía y Gestión de las Organizaciones- *"se que es difícil pero me gustan los desafíos y este me parece uno grande ya que es una carrera larga y un tanto complicada. Pero si me llevo a recibir estaré muy orgulloso de mí. A parte creo que tendría buen trabajo"*. Aquí se puede percibir inseguridad en sí mismo, y también que parte del interés en estudiar esta carrera está en la futura remuneración que puede percibir, y no en la tarea misma. La materia que más le gustó fue Principios de Administración, *"ya que es una materia que entiendo sin ninguna complicación. Solo se puede aprobar si lees y lees, no hay otra y no me molesta hacerlo, me gusta"*.

Con respecto a la primera clase teórica *"sentí mucho miedo, sentí que todo era nuevo, pensé que nunca lo iba a entender, es más pensé que no me iba a gustar la materia y hasta dudé de la carrera"*. En cambio en la primera clase práctica *"sentí que me reforzó lo dado en la teoría, fue un alivio al ver que empezaba a entender un poco"*. Luego, con el correr de las semanas *"entiendo bastante la teoría, casi todo lo que la profesora explica, me siento con más conocimientos como para afrontar lo que sigue. Y puedo resolver con pocos problemas los ejercicios de la práctica. Considero que tanto la teoría como la práctica son importantes, me gustan, ya que no llegaría a entender todo si no estuvieran las dos clases"*.

Si bien considera que tiene un ambiente adecuado para el estudio en su hogar –vive solo y no trabaja–, prefiere hacer las tareas en clase ya que siempre se le presenta alguna duda y prefiere consultarle al profesor. *“En general estudio solo y le dedico de 4 a 5 horas semanales a esta materia. Dos o tres días antes del parcial me junto con algunos compañeros ya que es más productivo”*.

Con respecto a los pensamientos que se le generan cuando se dirige a clase, señala que *“espero entender todo, porque una clase que me atraso siento que después no voy a llegar a entender todo para el parcial. Si bien al principio de la clase sigo con miedo, luego de entender el primer tema me esfuerzo, pregunto, entiendo y me tranquiliza, y hasta disfruto de la clase y mucho. Después de la pausa estoy tranquilo, con ganas y fuerzas de aprender mucho más”*. Considera que en la teoría se pierde porque *“vamos muy rápido, pero todo es cuestión de acostumbrarse a hacer muchas cosas al mismo tiempo: escuchar, copiar y entender”*.

Es notable la ansiedad y nerviosismo que le provoca pensar en un examen, y más aún las semanas previas al primero: *“tengo miedo de ponerme nervioso, de no entender las preguntas de que no sea lo que pienso, de que no me alcance la preparación. Y siento mucha intriga de la forma en que evaluarán”*. El día del examen, antes que le entreguen el enunciado para resolver el parcial, sentía que estaba bien preparado. Si bien le llamaba la atención que no le dedicó mucho en su hogar, había aprovechado al máximo las clases. Durante el desarrollo del parcial, no le pareció difícil y notaba una total relación de los enunciados con los temas vistos en clase, pero, entraron en juego los nervios: *“en algunos puntos dudé un poco como realizarlos y hasta me equivoqué. Y aunque siempre trato de no ilusionarme, igual pensaba que aprobaba”*.

Su nota fue un 6 (seis) en este primer parcial, y ante la pregunta de por qué cree que obtuvo ese resultado afirma que *“si bien me equivoqué en algunas cosas, la mayoría por despistado, entendí los temas, practiqué y leí, por lo tanto estoy conforme con la nota”*. Igualmente este resultado le sirvió para darse cuenta que tendrá que dedicarle más tiempo para el segundo parcial. En el segundo parcial obtuvo un 5, por lo que no le alcanzó para promocionar. Se presentó para la segunda fecha de final y desaprobó, reincidiendo en la tercer fecha.

Pese a su mal desempeño indicó que *“la materia está bien dictada, estoy satisfecho”*, por lo que no considera que no se deben realizar cambios.

Caso C.

Estudiante de la carrera de Contador Público Nacional, 19 años, el año anterior probó comenzar esta misma carrera en Tandil pero por motivos no explícitos decidió venirse a estudiar a Mar del Plata. Al leer la primera respuesta es fácil darse cuenta del tipo de orientación de sus metas, *“elegí esta carrera para poder continuar con el trabajo de mi Papá. Empecé a estudiar sin tener demasiado conocimiento de la carrera y por el momento me va gustando. Introducción a la Economía y Principios de Administración son las dos materias que más me gustan”*.

Con respecto a esta materia, expresó que *“el primer día de clase teórica tenía mucha intriga por saber cuales eran los contenidos de la materia. Mientras que el día de la práctica tenía ganas de saber cuales eran los conocimientos que teníamos que aplicar”*. Después de un mes de cursada, me gusta más venir a cursar,

especialmente la práctica porque es una integración de la teoría y la práctica. Además hay muchas partes de los temas que se entienden mejor en la práctica”.

Con respecto al medio ambiente de estudio considera que tiene un ambiente favorable para estudiar cuatro horas semanales Introducción a la Economía *“vivo sola porque soy de otra ciudad y me puedo concentrar mejor. Prefiero hacer las tareas en el departamento porque las hago con más tranquilidad, y si nos podemos reunir con mis amigas, revisamos los trabajos prácticos juntas y cualquier duda que surge la consultamos en la clase práctica”.*

Las expectativas que le genera cada vez que se dirige a clase giran en torno a despejar las dudas que surgieron en su grupo de estudio: *“Siempre vamos en grupo con muchas dudas por consultar, pero a medida que pasa la clase, las despejamos y se nos va esa intriga. La práctica me es más útil que la teoría porque me ayuda a entender la materia”.*

Las sensaciones que generaron a la mayoría el primer examen parcial, no fueron ajenas en ella, ya que *“estaba muy nerviosa, pero a la vez tenía esperanzas de que me fuera bien porque había estudiado bastante. Cuando me entregaron la hoja no me pareció del todo difícil, ya que tenía mucha relación con los temas dados en clase, excepto en un punto que no me salió -del tema elasticidad- ese me pareció el más difícil”.* Cuando salió del examen pensó que no aprobaba *“comparé los resultados con mis amigas y había muchas diferencias”.* Pero finalmente obtuvo un 7 (siete). Si bien considera que la nota fue justa, no quedó conforme con el resultado: *“tendría que haberme sacado más nota por lo que había estudiado. Me confundí en cosas que las sabía y me bloqueé demasiado. Igual es algo muy común en mí, tengo que aprender a controlar eso”.*

Al consultarle sobre su motivación para encarar la segunda parte de la materia, no se encontraba muy confiada *“estos temas me parecen más difíciles, tendré que dedicarle más horas de estudio a esta materia”.* El segundo parcial lo desaprobó, al igual que su recuperatorio, por lo que se presentó en el examen habilitante y en el final logró un 7 (siete). *“Problemas personales hicieron que llegara hasta esta instancia y no consiguiera la promoción”.*

Por último, si bien se mostró conforme con el dictado de la materia, considera que se debería intercalar teoría con práctica en la misma clase: *“con mi grupo de estudio muchas veces esperábamos llegar a la práctica para entender lo que nos explicaron en la teoría, se deberían dar juntas”.*

V- REFLEXION FINAL: RECOMENDACIONES y RECONCEPTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA

El análisis realizado en las secciones anteriores da cuenta de las condiciones que posee la asignatura para generar un aprendizaje significativo. En este sentido, y no sólo de acuerdo a los principios que brinda esta teoría, se fueron detectando ciertos déficits en el material, el programa y el currículo en acción, como también en la predisposición del alumno. A esto se suma el poco tiempo de cursada para transmitir todo el contenido de la materia -“currículum del apremio”-, lo cual muchas veces lleva a que los alumnos realicen un aprendizaje mecánico y repetitivo, generando entidades aisladas, desconectadas y dispersas en su mente, por lo que no permiten establecer relaciones en su estructura cognoscitiva. De esta manera, poseen una repetición inmediata en el tiempo, de rápido olvido y por lo tanto no constituye un aprendizaje significativo. Lo propio ocurre con la posibilidad de que el alumno memorice los modelos económicos y las fórmulas de cálculo, aspecto que debe cubrir todo docente que explica teoría económica mediante la aplicación a casos reales permanentemente.

El estudio de la significatividad lógica del material nos muestra que el tema Doctrinas Económicas aparece como un tema aislado, que pasa inadvertido ante los alumnos y que no llega a ofrecer un panorama acerca de la concatenación de las diferentes ideas. De esta manera, no resulta relacionable y por lo tanto no es susceptible de dar lugar a la construcción de significado.

A esto se suma la derivación de contenidos que comienza a partir de la definición misma de ciencia económica, por lo que los mismos se ven sesgados hacia una rama de esta disciplina. En este sentido, la experiencia demuestra que los alumnos no pueden captar el verdadero sentido de la disciplina. La definición de economía estudiada debería presentarse como la definición correspondiente estrictamente a la economía neoclásica, y no como la única definición general y universalmente aceptada, para compararla con definiciones acordes de otras escuelas de pensamiento.

A su vez, los temas pertenecientes a la microeconomía deberían presentarse de manera explícita como componentes de la corriente neoclásica. La misma es esencialmente anglosajona, y es sólo una de las tantas maneras de abordar e interpretar los fenómenos económico-sociales. Por su parte, la macroeconomía no se debería enseñar como un cambio de foco en relación a la microeconomía, sino como el resultado de una revisión crítica de los economistas neoclásicos, llamada síntesis neoclásica. Esta surge debido a que las nuevas condiciones que mostraba el desarrollo del capitalismo volvían obsoleto el poder explicativo de ciertas teorías de esta escuela del pensamiento.

Es decir, lo que se pretende es dar un marco general y básico de estos temas para poner a los estudiantes al tanto de los mismos, a fin de que tomen conciencia del carácter parcial y relativo de los contenidos de Introducción a la Economía. No se aspira a cambiar profundamente la materia ya que habría que hacer lo propio con gran parte del plan de estudios y redactar nuevos manuales. Sino que permaneciendo la diferenciación esquemática entre micro y macroeconomía, se debería tener presente en todo momento su historia doctrinal y su carácter de

herramientas analíticas -no de verdades- para aproximarse a la comprensión de realidades sumamente complejas.

En definitiva, considero que se debería reorganizar la materia tomando el punto destinado a las Doctrinas Económicas como inicio y eje vertebrador en la estructuración de los contenidos -Anexo V.a-. De esta manera, los diferentes puntos de vista doctrinarios deberían ser explicitados desde el inicio del curso, de modo que el estudiante tenga un esquema de referencia respecto al cual ubicarse en la relativización de los contenidos que son objeto de la materia. Recuérdese el principio ausubeliano de diferenciación progresiva, según el cual las ideas y conceptos más generales e inclusivos del contenido de la materia de enseñanza deben presentarse al comienzo de la instrucción y, progresivamente, diferenciarse en términos de detalle y especificidad. En este sentido, y dado que el mapa conceptual se basa en este principio y el de reconciliación obligatoria, sería pertinente el uso del esquema de la editorial Mc Graw Hill que muestra la evolución de la historia del pensamiento económico durante todo el desarrollo de la materia -Anexo V.b-. Los alumnos tendrían una copia del mismo y otra estaría pegada en el frente del aula a modo de referencia permanente. Así, por ejemplo, ubicarían temporal y doctrinalmente las distintas definiciones de ciencia económica por parte de los principales autores, como también sus principales objetos de estudio -Unidad 1-; la demanda y su elasticidad -Unidad 2- estudiada por Alfred Marshall, integrante de la Corriente Neoclásica Principal; y la Teoría Keynesiana que la presentamos modelizada a través de lo que servirá como base de la síntesis neoclásica -Unidad 3-. Si bien el desarrollo específico de la misma se verá en Macroeconomía I a través del modelo IS-LM, lo anterior representa la antesala al mismo.

Aquellos alumnos que siguen la Licenciatura en Economía tienen al final de la carrera, Historia del Pensamiento Económico. Allí se estudian las escuelas de pensamiento económico y los diferentes autores que han sido utilizados en cada materia. Es decir, que como está estructurada esta carrera, el todo se ve al final de la carrera, mientras que en Introducción a la Economía se ve una de las partes, totalmente contrario a lo que Ausubel plantea.

En cuanto a la significatividad psicológica, el ejemplo de la Guía de Trabajo Prácticos citado en la página 26, debería ser ejercitado al final de la materia, momento en que el alumno ya posee el cuerpo cognitivo apropiado para su resolución. Mientras que las herramientas matemáticas específicas para esta materia, si bien es preferible que sean reforzados en el examen de ingreso a la Facultad, es recomendable dedicar la primera clase práctica al repaso de las mismas, ya que ayuda al enlace entre los conocimientos previos y los nuevos. No es conveniente partir de la idea de que los estudiantes, antes de ingresar al aula, no tienen ningún conocimiento sobre el tema que se vaya a tratar, ya que sería una visión pedagógicamente objetivista y contraria a una posición constructivista. Tampoco es adecuado suponer que ya lo saben todo. Por lo tanto, resulta positivo recordar los conocimientos previos, partir de lo conocido y lograr provocar un aprendizaje que perdure.

Con respecto al aspecto motivacional, se pudo observar que ante una clase nueva, tema o actividad concreta, cada estudiante responde con una actitud diferente. Es decir, las circunstancias que despiertan el interés de los estudiantes para poner en marcha sus mecanismos de motivación son muy variadas. El reto que se nos plantea como docentes es de que manera podemos influir sobre la

motivación inicial de los estudiantes para que vayan orientándose hacia el aprendizaje, en el sentido de construcción de conocimiento. Como menciona Hernández Nanciarés (2004), esto exige que el estudiante se implique en el proceso, esté dispuesto a participar en las ocasiones de aprendizaje propuestas en el aula y a continuar el proceso hasta lograr un elevado nivel de autonomía en el mismo. Algunos alumnos son capaces de motivarse por sí solos, pero la mayoría necesita estímulos externos que les despierten interés por la tarea a realizar y por los conocimientos a adquirir.

Diversos autores recomiendan ciertos principios para favorecer la motivación de los estudiantes (Ausubel et al, 1978; Alonso Tapia, 1991; Abarca, 1995). De acuerdo con estos, se puede afirmar que el cambio en los contenidos presentado en los párrafos anteriores favorecería al aspecto motivacional del alumno, ya que así le daría significado a la materia dentro de sus escasos conocimientos de economía. Le representaría un reto cognitivo y deseo de conocer, debido a que la propuesta permite impartir el conocimiento de lo simple a lo complejo, de lo más amplio a lo más específico, de lo general a lo particular, hasta llegar al conocimiento de las especialidades.

Si bien con las encuestas realizadas se pudo comprobar que existen alumnos que no tienen mucho interés en la materia o la carrera, y son muy pocos los que realmente tienen la vocación, el docente debe generar un grado de expectativa o reto para que el estudiante la perciba en cada una de las clases. Alonso Tapia (1991) recomienda una estrategia, que el alumno sea un protagonista en el aula y se apropie del conocimiento, en donde su posición no se reduzca a escuchar y repetir la materia. Es recomendable hacer sentirse a los alumnos responsables por su proceso de aprendizaje, dar a conocer a los estudiantes el propósito de los diferentes trabajos que se le solicita que realicen. Cabe recordar que entre el principio y fin del cuatrimestre hubo un cambio en las preferencias de los alumnos a favor de Introducción a la Economía. Si bien hay aspectos vocacionales que uno no los puede cambiar, se demuestra que se puede lograr despertar el interés del alumno por la materia. Como explica Ausubel et al (1978), *“la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Así pues, no se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en las actividades de aprendizaje”*. Además, como agrega Polanco Hernández (2005), el docente debe recordar que el alumno, como ser humano, siente la necesidad de proteger su autoestima, por lo que es importante buscar experiencias que generen sentimientos de orgullo y de satisfacción. Además se debe ofrecer comentarios positivos para ayudarle a que preste atención a sus características individuales y a asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

En definitiva, los cambios propuestos pretenden lograr un aprendizaje de largo plazo donde “las piezas encajen unas con las otras” en un todo coherente. Y para ello será necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado, presentando la información de manera no arbitraria y sustancial, “construyendo” de manera sólida los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red de conocimiento. De esta manera, el alumno al aprender, disfrutaría, ya que si consigue generar estructuras de conocimiento potentes y significativas, se sentirá bien y mejorará su autoestima, lo cual producirá una retroalimentación en el proceso.

VI- BIBLIOGRAFÍA.

- ALONSO TAPIA, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula, Aula XXI, Santillana: Madrid.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H (1978) Educational Psychology: A Cognitive View. Edición en español: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1983.
- BALLESTER VALLORI, A. (1999). "Hacer realidad el aprendizaje significativo." Revista Cuadernos de Pedagogía N° 277. Barcelona
- BALLESTER VALLORI, A. (2002) El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula. España. Depósito Legal: PM 1838-2002.
- BARNETSON, R.J. (1997) "Marketing the University of Calgary to Frosh: A motivational typology of student-college choice". Master's Thesis. ERIC Document Reproduction Service. ED 404 930.
- BERENSON, M. (2000) Estadística para administración. México, Ed. Prentice May.
- BRANSFORD, S. y VYE, R. (1996) "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza". En Curriculum y cognición. Resnick y Klopfer. Aique. Buenos Aires.
- CASTILLO ALVAREZ, T (2005) "Módulo de Autoenseñanza para el examen del sedimento urinario en una plataforma tecnológica". Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención Informática Educativa. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado Programa de Educación.
- CHEVALLARD, I. (1991) Del saber sabio al saber enseñando. Ediciones Aique. Buenos Aires.
- COLL SALVADOR, C. (1994) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós, Barcelona.
- COLLAZO, C.A.R y HERNANDEZ RODRIGUEZ, Y (2005) "Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina". Revista Iberoamericana de Educación. N°37/2. ISSN: 1681-5653. [en línea] < <http://www.rieoei.org/1085.htm> >
- CORTADA DE KOHAN, N. (2004) Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes. 1° Ed, Bs. As.: Lugar. ISBN: 950-892-196-X.
- DAVILA ESPINOSA, S. (2000) "El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)". En: Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 9. [en línea] <www.contexto-educativo.com.ar>
- de CAMILLIONI, A. W. (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular". En: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.
- del CAMPO, F. J. A. (2004) Mapas conceptuales y aprendizaje significativo de las ciencias naturales: análisis de los mapas conceptuales realizados antes y después de la implementación de un módulo instruccional sobre la energía. En: Concept Maps:

Theory, Methodology, Technology. A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, España, 2004.

-ECCLES, J., & WIGFIELD, A. (1995). "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs". Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 215-225.

- ESPOSITO, E.G. y de la IGLESIA VILLASOL, C. (2006) "Sobre la opinión que los alumnos tienen de la efectividad de la docencia. Una primera exploración con encuestas en Teoría Económica". Revista Iberoamericana de Educación. N° 37/4. ISSN: 1681-5653. [en línea] <<http://www.rieoei.org/investigacion23.htm>>

- ESQUIVEL ALCOGER, L.A. y ROJAS CACERES, C.A. (2005) "Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en Educación". En: Revista Iberoamericana de Educación. N°:36/5.ISSN: 1681-5653. [en línea] <<http://www.rieoei.org/investigacion19.htm>>

- FERNANDEZ AGUIRRE, et al (2004) "Motivación de los estudiantes de LE y LADE ante el estudio de la Estadística". Documento de Trabajo BILTOKI DT2004.03. Editado por el Departamento de Economía Aplicada III (Econometría y Estadística) de la Universidad del País Vasco. Depósito Legal No: BI-153-05. ISSN: 1134-8984.

- GARCIA-MILA, M. (2005) "¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre su propio aprendizaje?" Programa de convergencia al EEES, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Barcelona. [en línea] <www.unizar.es/ice/rec-info/general-05/aprendizaje-univ.ppt>

- GARCIA, T. y PINTRICH, P.R. (1992). "Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom". Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, August 14-18, 1992. [en línea] <www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.

- GARCIA, T. y PINTRICH, P.R. (1995) "Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22, 1995. [en línea] <www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.

- GIL, N. (2005) "Aprendizaje Significativo". En: Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 36, Año VI. [en línea] <www.contexto-educativo.com.ar>

- HARGREAVES y otros (2001) "Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles". Ed Octaedro, Barcelona. ISBN: 84-8063-504-5

- HERNANDEZ, P. (1998) "Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente". Cap. 12. Segunda edición actualizada. Ediciones Narcea.

- HERNANDEZ NANCLARES, N. (2004) "La utilización de la actualidad económica en la docencia de 'Relaciones Económicas Internacionales'". Universidad de Oviedo, España. [en línea] <<http://www19.uniovi.es/econo/DocumentosTrabajo/2004/26904.pdf>>

- HOWEY, S.C. (1999) "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students". Ph.D. Dissertation, Kansas State University.

- HUERTAS, J.A. (1997) Motivación: querer aprender. Argentina: Editorial AIQUE.
- LIN, Y.G. y MCKEACHIE, W.J. (1999) "College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning". Paper presented at the Annual Conference of American Psychological Association. 107th, Boston, MA, August 20-24, 1999)
- LITWIN, E. (1997) "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior" Buenos Aires: Paidós. ISBN: 950-12-2126-1.
- LITWIN, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En: Debates Constructivistas, Carretero Mario. Ed. Aique, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (2004) "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad". Universidad de Buenos Aires. [en línea] <www.litwin.com.ar>
- LITWIN, E. (s/f) Las nuevas tecnologías en las instituciones educativas: reflexiones para una inversión sustentable. Tendencias, análisis y prospectiva. Conferencia realizada para Grupo de Fundaciones, Argentina. [en línea] <www.litwin.com.ar>
- Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje (1999). Curso Semipresencial de Posgrado Docencia Universitaria. Programa de Formación Docente Continua. Secretaría Pedagógica. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- MARTINEZ-OTERO PEREZ, V. y TORRES BARBERIS, L. (2005) "Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios". En: Revista Iberoamericana de Educación 35/7, ISSN: 1681-5653. [en línea] <http://www.rieoei.org/inv_edu40.htm>
- MICHELL, C. 1983 "Análisis de caso y de situación" en The Sociological Review, Vol 31, (Traducción al español de Roberto Citadini).
- MONTALVO TORRANO, F. Y GONZALEZ TORRES, M.C. (2004) "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación". En: Revista Electrónica de Investigación PsicoEducativa. Volumen 2 (1), Número online: 3, Abril 2004.
- MOREIRA M. A. (1997a) "Aprendizaje significativo: un concepto subyacente". En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.), 1997. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- MOREIRA M. A. (1997b) "Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias" Adaptado y actualizado, en 1997, de un trabajo con el mismo título publicado en portugués en O ENCINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio Pedagogia y Sócio-Lingüística, Pontevedra/Galícia/España y Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Republicado en portugués en Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, 11(2): 143-156, 1998. Traducción de Ileana María Greca. Revisado y actualizado en 2005.
- MOREIRA M. A. (2000a) Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Ed. Visor, Madrid.
- MOREIRA M. A. (2000b) "Aprendizaje significativo crítico". Versión revisada y extendida de la conferencia dictada en el III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de septiembre de 2000. Publicada en las Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje

Significativo, p.p. 33-45 con el título original de Aprendizaje Significativo Subversivo. Traducción de Ileana Greca y María Luz Rodríguez Palmero.

- NOVAK, J.D. (1998) Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid, Ed. Alianza.
- PAMBLANCO, P., VEGA, M.A. GONZALEZ, M., DOMÍNGUEZ, P. (1995) Experiencia de aprendizaje significativo en un contexto universitario. En: Educación cognitiva: actas del Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva celebrado en Zaragoza, durante los días 13 al 16 de septiembre de 1995, Vol. 2, 1996, Págs. 65-67.
- PINTRICH, P.R. y DEGROOT, E. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40. [en línea] <<http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>>
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W. (1991) A manual for use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning. [en línea] <www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- POLANCO HERNÁNDEZ, A. (2005) "La motivación en los estudiantes universitarios". En: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. Volumen 5, Número 2.
- RINAUDO, M.C., CHIECHER, A., DONOLO, D. (2003) "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*". En: Anales de psicología, vol 19, n°1 (junio), 107-119. Universidad de Murcia, España.
- ROCES MONTERO, C. et al (1999) "Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios". En: Mente y Conducta en Situación Educativa. Revista Electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid, España. Volumen I. Número 1. Páginas 41-50
- RODRÍGUEZ PALMERO, L. (2004) "La teoría del aprendizaje significativo". En: A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Eds. Pamplona, España, 2004.
- ROPO, E. (1991) "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes". En: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Carretero, M. (comp.), Ed Aique, Buenos Aires. ISBN 950-701-480-2.
- SALAZAR, E. P. (2003) "Aprendizaje significativo y organización de la enseñanza". [en línea] <www.umce.cl/~esalazar/T_AprendizajeSignificativo.doc>
- SAMANIEGO, C.M. (1995) "Las ideas previas y el aprendizaje significativo en el alumnado universitario". En: Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 40-41, 1995, Págs. 81-84.
- SANCHO, J. (1994) Comp. Para una Tecnología Educativa. Barcelona: Horsori.
- SARMIENTO SANTANA, M (2004) "La Enseñanza de las Matemáticas y las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación". Tesis Doctoral. Universitat Rovira I

Virgili, Tarragona, España. [en línea]
<www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0806107-121312/>

- SNOW, R.E. Y JACKSON III, D.N. (1993) "Assessment of Conative Constructs for Educational Research and Evaluation: A Catalogue". CSE Technical Report 354. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) Graduate School of Education University of California, Los Angeles. March 1993. [en línea] <www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/>.

- TORRES VALLADARES, M. (2002) "Influencia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios". En: Boletín del Consejo Superior de Investigaciones N° 42, Universidad Mayor de San Marcos, Perú. Agosto-Setiembre 2002. [en línea] <<http://csi.unmsm.edu.pe/boletines/boletin42.pdf>>

ANEXO I

ANEXO I. a – Plan 2005 - LICENCIATURA en ECONOMÍA – Plan “E”

CICLO BÁSICO

Año	Cuat.	Área	Cód.	Denominación	Hs.s	Bim	Cuat	Correlatividades
1	1/2/3	EC	101	Introducción a la Economía	6		96	
1	1/2/3	AD	104	Principios de Administración	6		96	
1	1/2/3	MA	102	Matemática I	6		96	
1	2/1/3	CO	103	Contabilidad I	6		96	
1	2/1/3	CS	180	Histórica Económica y Social I	4		64	
1	2/1/3	MA	108	Matemática para Economistas I	6		96	102
2	1/2/3	EC	314	Macroeconomía I	6		96	101 108
2	1/2/3	CS	280	Historia Económica y Social II	4		64	180
2	1/2/3	JU	202	Derecho Constitucional	4	32		
2	1/2/3	JU	307	Derecho Administrativo	4	32		
2	2/1/3	EC	208	Microeconomía I	6		96	101 108
2	2/1/3	MA	206	Estadística Metodológica	6		96	108
2	2/1/3	CS	218	Teoría Social y Política	6		96	
<i>Total horas Ciclo Básico</i>					1056			

CICLO PROFESIONAL

Año	Cuat.	Área	Cód.	Denominación	Hs.s	Bim	Cuat	Correlatividades
3	1/2/3	MA	424	Matemática Financiera	5		80	108
3	1/2/3	MA	328	Matemática para Economistas II	6		96	108
3	1/2/3	CS	356	Metodología de la Investigación	4		64	
3	1/2/3	JU	244	Derecho Económico	4		64	202 307
3	2/1/3	EC	448	Macroeconomía II	6		96	314 328
3	2/1/3	EC	346	Microeconomía II	6		96	208 328
3	2/1/3	MA	302	Estadística para Economistas	6		96	206
3	2/1/3	SA	499	Ética y Responsabilidad Social	2		32	
4	1/2/3	AD	408	Análisis Económico-Financiero de Emp.	6		96	103 424
4	1/2/3	EC	418	Dinero, Crédito y Bancos	4		64	448
4	1/2/3	EC	407	Economía Internacional	5		80	448 346
4	1/2/3	EC	419	Economía Política	4		64	314 208 218
4	2/1/3	EC	409	Política Económica I	4		64	346
4	2/1/3	MA	410	Econometría I	6		96	302
4	2/1/3	EC	447	Economía Ambiental	4		64	448 346
4	2/1/3	CO	349	Economía y Org. del Sector Público	6		96	202 314
5	1/2/3	EC	504	Análisis y Evaluación de Proyectos	4		64	328 408
5	1/2/3	EC	553	Historia del Pensamiento Económico	6		96	314 280 208 419
5	1/2/3	EC	556	Desarrollo Económico	4		64	448 407
5	1/2/3	EC	505	Política Económica II	4		64	314 280 218 409
5	2/1/3	EC	520	Metodología de la Investigación Aplicada	4	32		356

Total horas Ciclo Profesional 1568

CICLO DE ORIENTACIÓN 192

Año	Cuat.	Área	Cód.	Denominación	Hs.s	Bim	Cuat	Correlatividades
5	2/1/3			Electiva Obligatoria				
	2/1/3			Optativas				
<i>Entre la materia obligatoria de la orientación y las optativas debe completar las 192 horas</i>								

TOTAL HORAS 2816

ORIENTACIONES DE LA CARRERA DE LIC. EN ECONOMÍA

DESARROLLO REGIONAL Y SECTORIAL

5 2/1/3 EC 548 Desarrollo Regional 4 64

ECONOMÍA DE EMPRESAS

5 2/1/3 EC 549 Teoría de la Firma y de la Org. Industrial 4 64

ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

5 2/1/3 EC 550 Adm. del Estado y Políticas Públicas 4 64

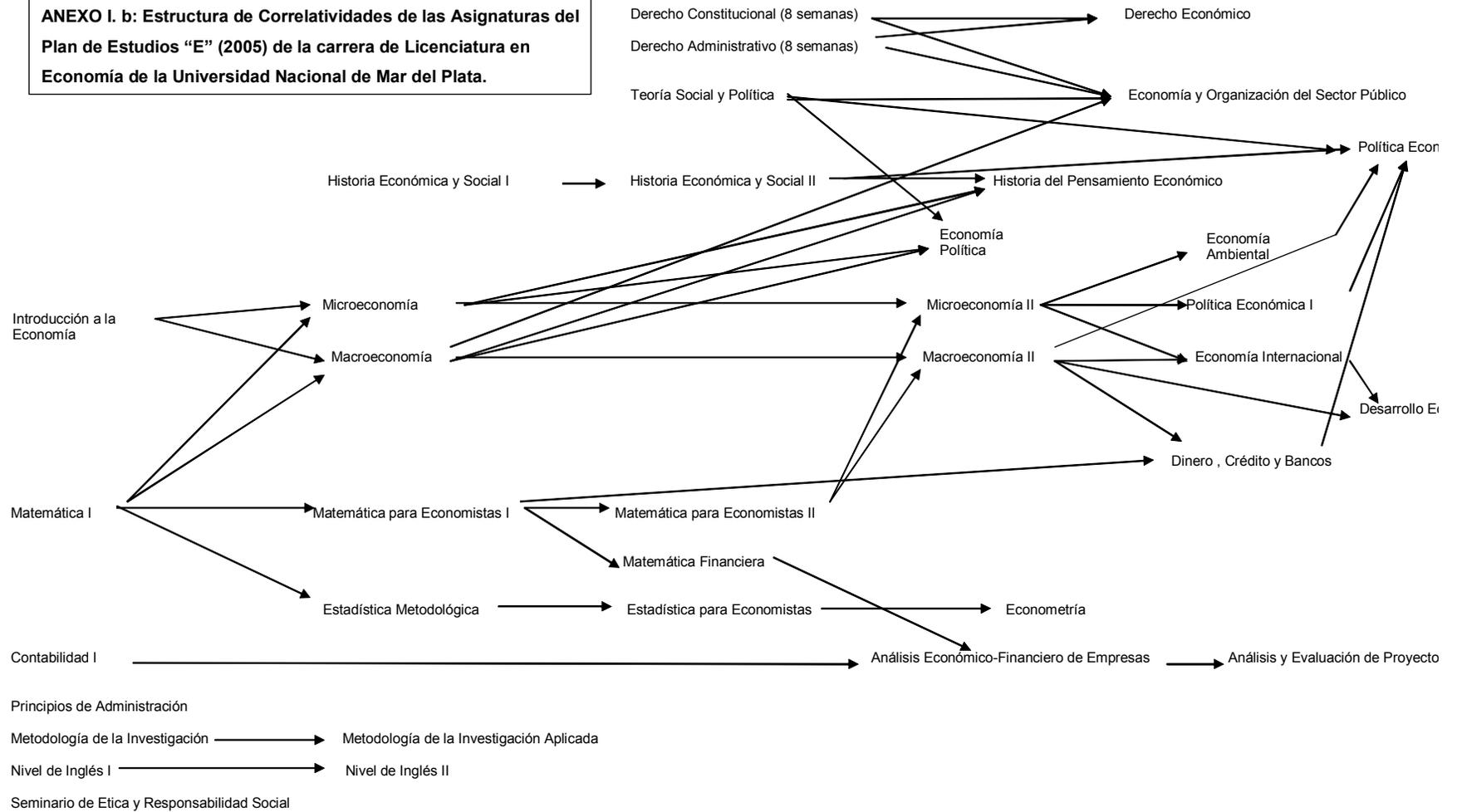
REQUISITOS CURRICULARES INSTRUMENTALES OBLIGATORIOS

SA 598 Nivel de Inglés Técnico I
SA 599 Nivel de Inglés Técnico II
AD 300 Nivel de Computación
Taller Uso de Programas de
SA 299 Computación
SI 296 Acreditar 30 horas de Investigación
Acreditar 30 horas de Práctica Profesional
SE 297 Comunitaria
Acreditar 30 horas Pasantías o Prácticas Profesionales
SA 298 Académicas
EC 607 Tesina de Graduación

TALLERES PROPEDEÚTICOS OPTATIVOS

SA 294 Iniciación a la Vida Universitaria
Textos Académicos. Recorridos de Lectura y
SA 295 Escritura.

ANEXO I. b: Estructura de Correlatividades de las Asignaturas del Plan de Estudios "E" (2005) de la carrera de Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



Fuente: elaboración propia en base al Plan "E" FCEyS UNMDP, OCA N° 0882.

ANEXO II

RÉGIMEN ACADÉMICO vigente (extracto que corresponde al dictado de la asignatura)

ARTÍCULO 7: Asignaturas GRUPO 1³⁵: Este sistema tenderá a ser más intensivo en el ciclo básico a fin de promover en los alumnos el desarrollo de sus hábitos de estudio, y más flexible en el ciclo profesional, a fin de fomentar la responsabilidad individual de los mismos. En cada asignatura se deberá instrumentar un sistema que permita evaluar conocimientos, competencias y aptitudes adquiridas por el alumno durante el curso.

Las asignaturas de éste grupo estarán caracterizadas por:

7.1) Ciclo Básico:

- a) Clases teóricas y prácticas, con desarrollo por parte de los docentes de los contenidos programáticos más relevantes para la comprensión de la asignatura, propiciando la activa participación de los alumnos.
- b) Dos evaluaciones parciales teóricas y dos parciales prácticos, o dos parciales teórico-prácticos, orales o escritos.
- c) Hasta cuatro actividades pedagógicas, evaluables a los efectos del cursado y promoción, distintas de las evaluaciones parciales. De tratarse de una única instancia de presentación, deberán contemplarse instancias de seguimiento para lograr que el alumno alcance los objetivos de dicha actividad.
- d) Una evaluación habilitante teórica y una práctica, o una teórico-práctica, de acuerdo a lo establecido en el artículo 12.
- e) El examen final de cursado establecido en el artículo 13.
- f) Podrá establecerse un requisito de asistencia a las clases en el Plan de Trabajo Docente.

ARTÍCULO 12: EVALUACIÓN HABILITANTE: El objetivo de esta evaluación es habilitar al alumno para rendir el examen final de la asignatura. Tendrá derecho a rendirla el alumno que haya aprobado una evaluación parcial teórico-práctica, o dos cualesquiera en el caso de realizarse dos parciales teóricos y dos parciales prácticos. En este último caso deberá tener aprobado como mínimo uno de los parciales teóricos y uno práctico.

En el Ciclo Básico, y a propuesta de los responsables de asignaturas, expresada en su Plan de Trabajo Docente, se podrá requerir además haber alcanzado el requisito de aprobación establecido para las actividades pedagógicas que se instrumenten...

...Tendrá lugar en la primera fecha de examen final posterior a la finalización de la cursada, y podrá abarcar los temas centrales de la asignatura, los cuales deberán ser previamente expresados en el Plan de Trabajo Docente, sin consistir en un examen final de cursado. Le serán aplicables las normas referidas a las evaluaciones parciales.

³⁵ Introducción a la Economía pertenece a este grupo.

El alumno que apruebe el examen habilitante tendrá derecho a rendir examen final en dos oportunidades dentro de los doce meses inmediatos posteriores a la finalización de la cursada, acorde a los llamados establecidos en el artículo 13.

ARTÍCULO 13: EXAMEN FINAL DE CURSADO: estarán habilitados para rendir este tipo de examen final de cursado, los estudiantes que:

- a) Habiendo aprobado los parciales, no reúnan los requisitos exigidos para promocionar.
- b) Aprueben el examen habilitante.

Consistirá en un examen oral y/o escrito, en el que se evalúen los contenidos relevantes para aprobar la asignatura.

En el Plan de Trabajo Docente se podrá elegir el sistema a aplicar para dicha evaluación.

ARTÍCULO 15: ESCALA DE CALIFICACIONES

Para calificar a los alumnos se aplicarán las siguientes consideraciones:

- a) Seguimiento del curso: Serán calificadas cada una de las Actividades pedagógicas como aprobadas o desaprobadas. Al finalizar el curso el responsable de la asignatura deberá dejar constancia escrita para cada alumno si el seguimiento de la cursada resultó aprobado o desaprobado. A los fines de la calificación conceptual, se podrá utilizar una escala similar a la establecida en el inciso b) del presente artículo, en sus aspectos cualitativos.
- b) Para las evaluaciones, las notas deberán estar expresadas sin centésimos y se tendrá en cuenta la siguiente escala conceptual y numérica:

0 reprobado; 1, 2 ó 3 insuficiente; 4 ó 5 aprobado; 6 ó 7 bueno; 8 ó 9 distinguido; 10 sobresaliente

ARTÍCULO 16: PROMOCIÓN: Promocionará la asignatura el alumno que haya aprobado la totalidad de las evaluaciones parciales, logrando una nota promedio de seis (6) o más, y haya aprobado al menos, el 50 % de las actividades pedagógicas evaluativas a los efectos del cursado y promoción, instrumentadas.

En aquellos casos del ciclo Básico, donde se establezca en el Plan de Trabajo Docente el requisito de asistencia, se requerirá el cumplimiento del mismo, el cual no podrá ser superior al 60% de asistencia a las clases previstas.

ARTÍCULO 17: CALIFICACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA. APROBACIÓN

La calificación final se formará con el promedio de las evaluaciones parciales. A los efectos previstos en los artículos anteriores, las notas deberán estar expresadas sin centésimos. Para ello se procederá a redondear la misma de la siguiente manera: de 1 a 49 centésimos al número entero inmediato anterior; de 50 a 99 centésimos, al número entero inmediato posterior. Se exceptúa de este procedimiento de redondeo a la nota mínima de seis (6) puntos, requerida para promocionar la asignatura...

...ARTICULO 18: ALUMNOS DESAPROBADOS

Resultarán desaprobados los estudiantes que:

- a) No habiendo promocionado, no reúnan las condiciones para rendir el examen habilitante.
- b) En el examen habilitante resulten desaprobados o ausentes.
- c) En condiciones de rendir el examen final de cursado agoten los llamados a examen sin haber aprobado.
- d) No aprueben los exámenes finales de las asignaturas libres.

ANEXO III

ANEXO III. a - Programa Analítico de la Asignatura “INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA”

I. Introducción General

I.1.El problema económico. La escasez y la eficiencia

I.1.1.La ciencia económica. Métodos, modelos y leyes económicas.

I.1.2.Microeconomía y Macroeconomía. Contenidos.

I.1.3.Conceptos fundamentales: necesidades, bienes, utilidad, recursos, factores productivos, unidades económicas.

I.2.El circuito económico. Flujo real y monetario

I.3.La Curva de Posibilidades de Producción. Nociones de Crecimiento Económico.

I.4.Los sistemas económicos.

I.4.1.Economías de mercado. Economías centralmente planificadas. Economías mixtas.

II. Teoría Microeconómica

II.1.El plan económico de la unidad de consumo

II.1.1.La curva de demanda. Determinantes.

II.1.2.Elasticidad Precio de la Demanda.

II.2.La empresa como unidad de producción

II.2.1.La curva de oferta. Determinantes.

II.2.2.Elasticidad Precio de la Oferta.

II.3.El mercado. Equilibrio de mercado

II.3.1.Estructuras de mercado. Mercado perfecto e imperfecto. Otros criterios de clasificación.

II.3.2.Intervención del Estado en el mercado. Fijación de precios, impuestos y subsidios.

III. Teoría Macroeconómica

III.1.La contabilidad nacional

III.1.1.Producto, Ingreso y Valor Agregado. Concepto, medición y componentes

III.1.2.Conceptos derivados del Ingreso Nacional: Ingreso Personal e Ingreso Disponible.

III.1.3.Indicadores económicos y de bienestar. El Índice de Desarrollo Humano (IDH). Nociones de desarrollo económico.

III.2.La demanda agregada. Componentes: consumo e inversión

III.2.1.El consumo y el ahorro Determinantes. Propensiones medias y marginales a consumir y a ahorrar. La denominada Ley Psicológica Fundamental.

III.2.2.La inversión privada. Concepto y clasificación. Determinantes de la misma.

III.3.El ingreso de equilibrio

III.3.1.La oferta agregada. El equilibrio en el mercado de bienes y servicios.

III.3.2.El multiplicador del gasto autónomo.

III.3.3.Equilibrio y pleno empleo. Brecha de producto. Baches recesionario e inflacionario.

III.4.El Sector Público. Efectos económicos de la Política Fiscal

III.4.1.El presupuesto del Sector Público. Su financiación.

III.5.*El Sector Externo. Efectos económicos de la Política Comercial*

III.5.1.El balance de pagos. La estructura del Sector Externo.

III.5.2.El mercado de divisas. El tipo de cambio.

III.5.3.Organismos y mercados internacionales.

III.6.*El Sector Monetario. Efectos económicos de la Política Monetaria*

III.6.1.El dinero: conceptos, funciones y clases. Cuasi-dinero. Creación de dinero por los bancos comerciales.

III.6.2.El mercado de dinero. Demanda y oferta de dinero.

III.6.3.La autoridad monetaria. Efectos de sus medidas.

III.6.4.La inflación. Causas y efectos.

III.7.*Las doctrinas económicas*

III.7.1.La Escuela Clásica. Adam Smith y David Ricardo.

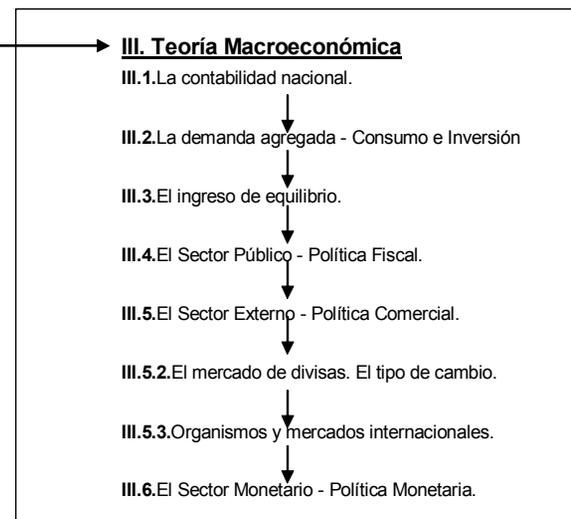
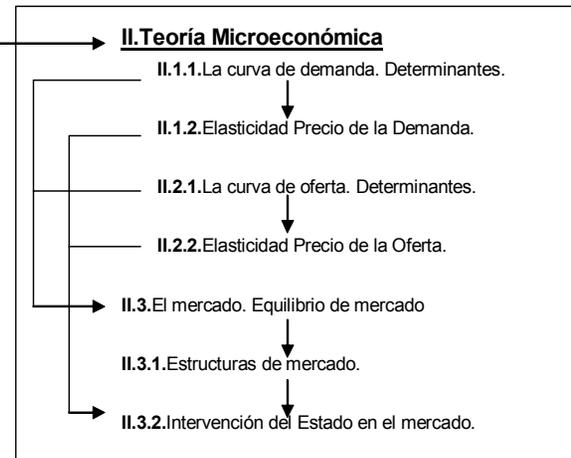
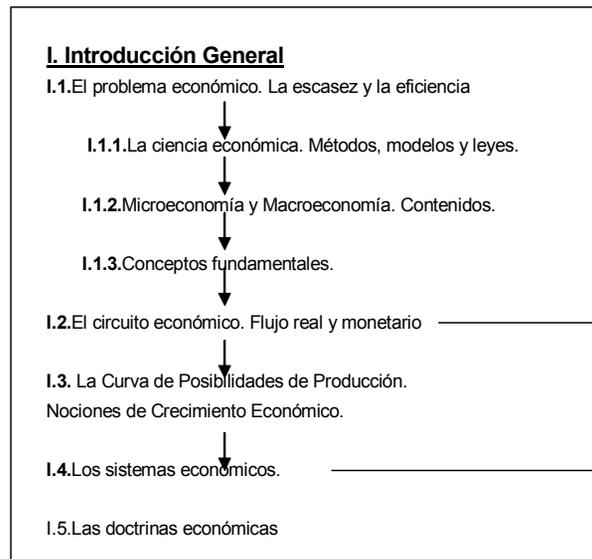
III.7.2.La Escuela Socialista. Karl Marx.

III.7.3.Los Neo-Clásicos. Alfred Marshall.

III.7.4.El pensamiento de John Maynard Keynes.

III.7.5.El pensamiento económico en la actualidad. Globalización.

ANEXO III. b – Relación entre contenidos del Programa Analítico de la Asignatura “INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA”



Fuente: elaboración propia

ANEXO IV

ANEXO IV. a - CUESTIONARIO N°1 (Viernes 7 de abril de 2006)

1- DATOS PERSONALES

- 1.1. Seudónimo: 1.2. Edad: 1.3. Sexo: M F
1.4. Orientación Polimodal:
1.5. Usted Trabaja? SI NO 1.6. Cuantas horas semanales?
1.7. Es recursante de Introducción a la Economía? SI NO

2- CARRERA UNIVERSITARIA

- 2.1. Estudió o comenzó a estudiar otra carrera universitaria?
SI NO (pasa a la 2.3)
- 2.2. ¿Cuál?.....
- 2.3. Por qué eligió estudiar esta carrera universitaria?.....
.....
.....
.....
- 2.4. Que materia le gusta más? ¿Por qué?.....
.....
.....

3- INTRODUCCIÓN A LA ECONOMIA

- 3.1. ¿Recuerda usted qué sintió en la primer clase Teórica de Introducción a la Economía?.....
.....
.....
- 3.2. ¿Y en la primer clase práctica?.....
.....
.....
- 3.3. Después de transcurridas 4 semanas del comienzo de clase, ¿siente lo mismo en cada clase?.....
.....
.....
- 3.4.Cuál le gusta más, ¿la clase teórica o práctica? ¿Por qué?
.....
.....
.....

3.5. El saber que faltan 22 días para el primer parcial, ¿qué sensación le produce?.....
.....
.....

4- MEDIO AMBIENTE

4.1. ¿Prefiere hacer las tareas en clase o en casa? ¿Por qué?.....
.....
.....

4.2. Considera que en su hogar tiene un ambiente propicio para el estudio?.....
.....
.....

4.3. Estudia en grupo o solo? ¿Por qué?.....
.....
.....

4.4. Cuántas horas por semana le dedica a estudiar Introducción a la Economía?.....
.....

5- DESARROLLO DE UNA CLASE – MOTIVACIÓN

5.1. ¿Qué piensa cuando se dirige a clase antes de las 13hs?
.....
.....

5.2. Y durante la clase ¿tiene el mismo sentimiento?.....
.....
.....

5.3. Considera que la pausa es necesaria?.....
.....

5.4. Cuando vuelve de la pausa, siente lo mismo que cuando se dirige a clase a las 13hs?.....
.....

5.5. ¿Cuanto tiempo considera que puede prestar la debida atención en la asignatura Introducción a la economía?.....
.....
.....

5.6. El docente lo ayuda a mantenerlo atento.....
.....
.....

ANEXO IV. b - CUESTIONARIO N°2 (Viernes 11 de mayo de 2006)

1- DATOS PERSONALES

1.1. Seudónimo: 1.2. Edad: 1.3. Sexo: M F

Tema de análisis: PRIMER PARCIAL de Introducción a la Economía

6- DÍA DEL PARCIAL

6.1. Antes de que le entreguen el enunciado para resolver el parcial ¿Qué expectativas tenía? ¿Consideraba que había llegado bien preparado?.....

.....

6.2. Una vez que leyó el enunciado para resolver el parcial, ¿le parecía difícil? ¿Existía relación con los temas dados en clase? Comente brevemente la experiencia.....

.....

.....

6.3. Ni bien entregó el parcial ¿pensaba que aprobaba?

.....

7- ENTREGA DE NOTAS

7.1. ¿Qué resultado obtuvo en el Primer Parcial?

- Desaprobó Entre 4 y 5 6 o más

7.2. ¿Por qué cree que obtuvo este resultado?.....

.....

7.3 ¿Quedó conforme con el resultado? ¿Considera justa la nota?.....

.....

8- DESPUES

8.1. Como se siente para encarar la segunda parte de la materia.....

.....

8.2. ¿Considera que necesita dedicarle más horas de estudio a Introducción a la Economía?

- SI NO

8.3. ¿Habría que implementar algún cambio en el dictado de la materia? ¿Cuál?.....

.....

.....

22- La mayor satisfacción para mí en esta asignatura es tratar de ir entendiendo los contenidos tan a fondo como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23- Pienso que los contenidos de Introducción a la Economía son útiles para aprender.	1	2	3	4	5	6	7
24- Cuando tengo la oportunidad, estudio las tareas del curso que me interesan para aprender, aunque ello no me garantice una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
25- Si no entiendo el material de esta materia es porque no estudié lo suficientemente duro.	1	2	3	4	5	6	7
26- Me gusta esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
27- Entender esta materia es muy importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
28- Cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido.	1	2	3	4	5	6	7
29- Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que son enseñadas en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
30- Deseo que me vaya bien en esta asignatura porque es importante demostrar mis habilidades a mi familia, amigos, patrón, u otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
31- En vista de la dificultad de esta materia, de los profesores a cargo, y de mis habilidades, pienso que me irá bien en la misma.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO IV. d. EVALUACION DE LA ACCION DIDACTICA DEL DOCENTE

Si considera que el enunciado es totalmente verdadero para usted, circule el 7; si el mismo es totalmente falso para usted, circule el 1; en cambio si es más o menos verdadero para usted, circule el número entre 1 y 7 que mejor describe su situación)

1. El/ la profesor/a ha sido puntual.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

2. El/ la profesor/a muestra interés por las inquietudes de los alumnos.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

3. Se muestra accesible en su relación con los alumnos.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

4. Despierta interés en el alumno por la asignatura.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

5. Explica con claridad.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

6. Refleja la utilidad de los contenidos expuestos.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

7. Las clases prácticas le ayudan en su comprensión global de la asignatura.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

8. El profesor normalmente interpreta económicamente los resultados que obtiene.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

9. Se muestra competente en los contenidos que imparte.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

10. Manifiesta una adecuada preparación previa a la clase.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

11. Al alumno le gustaría recibir de nuevo otra asignatura con este profesor.

PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

12. Valoración global del profesor.

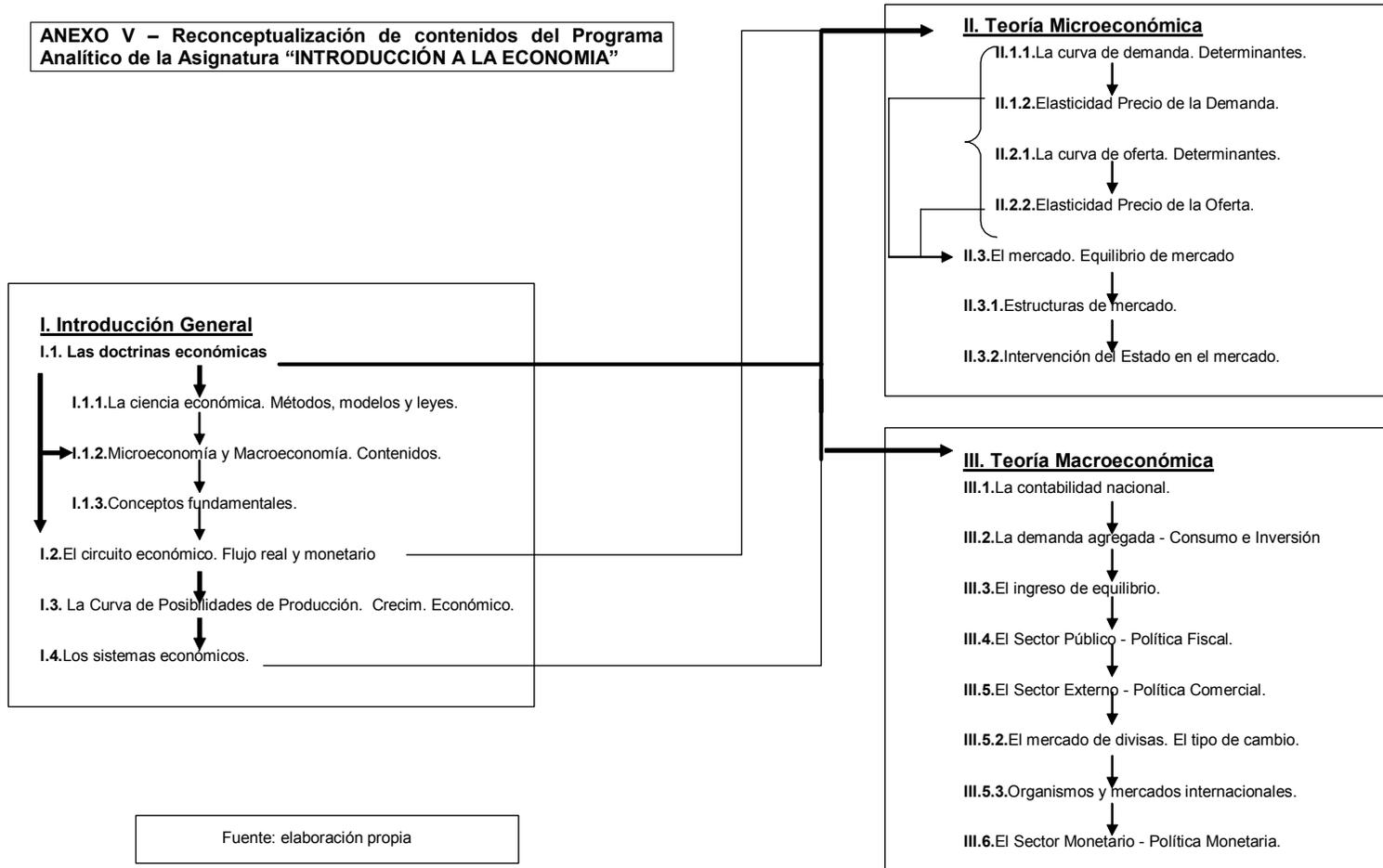
PRACTICA 1 2 3 4 5 6 7

13. ¿Cuál ha sido aproximadamente el porcentaje de clases al que ha asistido el alumno que está respondiendo a la encuesta?

PRACTICA 20 40 60 80 100

ANEXO V

ANEXO V – Reconceptualización de contenidos del Programa Analítico de la Asignatura “INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA”



Anexo V. b – Evolución del Pensamiento Económico

