

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



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

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



ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata**

TRABAJO FINAL

Título

**La enseñanza en “Microeconomía I”:
análisis de la contribución de una estrategia
docente integrada.**

Autores

Atucha, A.J.; Gallo, M.; Gualdoni, P.

Directora

Emilia Garmendia

Mar del Plata – Diciembre de 2012

Contenido

I. INTRODUCCIÓN	2
II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APORTES SIGNIFICATIVOS PARA NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES	4
III. LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EVALUATIVAS, SU CONTEXTO Y LA ESTRATEGIA DOCENTE REALIZADA EN EL 2010.....	7
IV. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	14
V. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	17
V.1 Análisis de las entrevistas.....	17
V.2 Interpretación de los resultados	31
VI. CONSIDERACIONES FINALES	35
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXO I: ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS, CICLO LECTIVO 2010.....	40
ANEXO II: ENTREVISTAS	48

LA ENSEÑANZA EN “MICROECONOMÍA I”: ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE UNA ESTRATEGIA DOCENTE INTEGRADA.

“No es suficiente saber, hay que saber aplicar lo que uno sabe; no es suficiente querer, hay que saber realizar lo que uno quiere” Goethe.

I. INTRODUCCIÓN

La inquietud de mejorar la enseñanza con el fin de producir mejores aprendizajes nos motivó a lo largo de los años a reflexionar y modificar nuestras prácticas. Sostenemos que la intervención docente va más allá de la simple exposición oral, y que la enseñanza no es solamente la transmisión de conocimiento. Pensamos que enseñar es combinar diferentes modalidades y estrategias, diseñadas y llevadas a cabo para que los estudiantes no se conviertan en simples receptores, estimulando la reflexión sobre lo que están aprendiendo y como lo están haciendo.

El estudiante ocupa un lugar importante en su propio aprendizaje, sin embargo como afirma Marucco (2010, 3): “nadie aprende una disciplina sólo”, los profesores debemos auspiciar las situaciones de apropiación del saber para que los estudiantes puedan transformarlo y reconstruirlo internamente. Consideramos que el docente debe enseñar, ya que ésta es su función central, empleando estrategias que favorezcan el aprendizaje. Sin éstas es probable que el estudiante se limite a recibir la información presentada, dado que no se ha requerido su elaboración. En consecuencia, creemos que las estrategias de enseñanza que diseñemos deben promover la capacidad de aprender a aprender convirtiendo a la clase en una organización que aprende.

La realización de distintos cursos de intervención docentes realizados nos impulsaron a cursar la Especialización en Docencia Universitaria, en adelante Especialización, la cual incentivó y reforzó el examen de nuestras prácticas docentes con la finalidad de mejorarlas y contribuir de este modo al aprendizaje de los estudiantes. Considerando los objetivos de la carrera de Especialización es que creemos oportuno recapacitar acerca de nuestro quehacer docente y operar transformaciones reales. Particularmente lo trabajado en los seminarios de intervención pedagógica, evaluación y planes de estudios fueron los que nos suministraron el marco teórico desde el cual realizaremos este trabajo final.

En esta tesina nos concentramos sobre una estrategia docente utilizada en la asignatura Microeconomía I en la cursada del año 2010. Esta asignatura se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año para cuatro de las cinco carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El “proyecto de cátedra” se describe en lo que se denomina en nuestra Facultad plan de trabajo docente

(PTD), el cual debe ser consistente con la normativa vigente (OCA 1560/11)¹. Definimos al proyecto de cátedra siguiendo a Steiman (2012, 19) "... como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas decisiones, previsiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula..."

La OCA 1560/11 establece el cursado cuatrimestral, promocional con dos parciales y la posibilidad de la realización de Actividades Pedagógicas Evaluativas, en adelante APE, que nuestra cátedra optó por implementar. Las APE son cuatro como máximo y en general son consideradas como una evaluación entendida como un acto final, que los estudiantes e incluso algunos docentes denominan "parcialitos". En nuestra asignatura las APE consistían en la administración de evaluaciones escritas al finalizar cada bloque temático.

Las reflexiones y aprendizajes realizados durante la Especialización contribuyeron al planteo de dudas e interrogantes, efectuando una mirada crítica sobre nuestras prácticas de evaluación. Nos propusimos transformarlas en verdaderas actividades de seguimiento del estudiante y en este marco concebimos a una evaluación que dé cuenta del proceso de aprendizaje y por lo tanto se constituya en una herramienta de conocimiento. Al respecto, Camillioni (199-, 1) afirma: "Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza".

Nos planteamos implementar una modalidad de APE que se desprenda de la conceptualización de evaluación como un acto final y procuramos considerarla como integrante de las acciones de la enseñanza y que se constituya como una fuente de aprendizaje. En palabras de Celman (2001, 63) "el enfoque que debe primar es el enfoque de una evaluación educativa alejada de la constatación, medición y la comparación competitiva de los conocimientos". Nuestra intención es que a través de ellas podamos favorecer: la adquisición de conocimientos, su uso eficaz, el razonamiento, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, el trabajo en equipo y la adaptación óptima a las nuevas demandas laborales. En palabras de Perkins (2010), contribuir al "aprendizaje pleno".

En la actualidad, las organizaciones y la sociedad en general necesitan personas capaces de aprender permanentemente y con mayor autonomía. Tratamos de que los estudiantes se "den cuenta", que se apropien del conocimiento en la medida en que pueden recrearlo y reconstruirlo. Encaminamos nuestras acciones para que aprendan a razonar y resolver problemas ya que en economía no existen recetas aplicables a cualquier circunstancia. También pretendemos estimular el trabajo en equipo porque no es algo que se da de manera natural y porque plantea a sus miembros situaciones en las que deberá poner en juego: apertura de pensamiento, capacidad para comunicar e interpretar ideas y conocimientos, posibilidad de consensuar propósitos, coordinación de tiempos y trabajos, etc. que serán indispensables en la práctica profesional.

¹ La OCA 1560/11 describe el régimen académico vigente y es un texto ordenado de la OCA 1111/05 y sus modificatorias.

La estrategia de intervención implementada en el año 2010 fue construida a través de los años. A partir del 2005, después de tomar un curso con la Dra. Litwin, quien nos estimuló a “aprender haciendo”, empezamos a transformar nuestros haceres docentes desde las reflexiones surgidas en los cursos que tomábamos. Aquella primera experiencia sobre como implementar las actividades pedagógicas para favorecer un aprendizaje significativo, fue mejorada sobre la base de aciertos y equivocaciones que surgían de nuestras propias discusiones y las devoluciones de los estudiantes. Fuimos realizando lo que en Economía se conoce como “sintonía fina”. Actualmente, nos preguntamos si la estrategia adoptada para las APE contribuyó al aprendizaje y favoreció el logro de las metas de aprendizaje, dando lugar al siguiente objetivo:

Analizar la contribución de la modalidad adoptada para desarrollar las “Actividades Pedagógicas Evaluativas” en la enseñanza de la asignatura “Microeconomía I”, que se dicta en las carreras de Contador Público, Lic. en Administración, Lic. en Economía y Profesorado Universitario en Economía de la FCEyS, UNMDP.

II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APORTES SIGNIFICATIVOS PARA NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES

La educación se enfrenta al problema de abordar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje, es decir que una mirada compleja va más allá de una secuencia lineal de causa y efecto. En este contexto, Morin (1990, 32) expresa: “¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Asimismo, Gallegos (2000) plantea que para Morin la misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir siendo la finalidad de la enseñanza “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”.

La educación siempre debe preguntarse qué puede hacerse para hacer accesible el conocimiento y las prácticas estimulantes (Perkins, 2010). De acuerdo al Estatuto de la UNMDP, “la organización y conducción de la enseñanza es responsabilidad del personal docente...”. Si bien es el propio estudiante el que puede evaluar sus estrategias de aprendizaje, entendidas como “...los diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender...” (Celman, 2001, 56), el docente tiene un rol que cumplir. En este marco el docente debe construir un puente para arribar a ese proceso metacognitivo. Por lo tanto, mediante el análisis de la estrategia docente pretendemos reflexionar sobre el posible impacto de las APE en los procesos por los cuales el conocimiento es posible.

Entre otras perspectivas de abordaje de esta problemática, Nickerson (1995) sostiene que es relevante generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos considerando la relación entre aquello que el sujeto aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo. En economía es muy importante que aprendan a razonar para resolver problemas, ya que el profesional que egresa se enfrentará a cuestiones de distinta naturaleza que no podemos prever ni anticipar, por lo que lo único que le podemos dejar son habilidades que les sirvan para analizar y resolver situaciones problemáticas.

La mirada se amplía cuando sostenemos que no sólo se debe buscar el logro de aprendizajes disciplinares, sino también la conformación de grupos de trabajo, lo que implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo. Desde la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Económicas Senge (1994, 20) afirma, “el aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo”. Tratamos de fomentar el trabajo grupal, ya que el mismo no es algo que se va a dar de una manera natural y porque el trabajo en equipo plantea a sus miembros situaciones en las que deberá poner en juego diversas destrezas tales como generar consensos con sus compañeros, escuchar e interpretar las ideas de otros y poder comunicar las propias, coordinar propósitos, tiempos y trabajos, etc., capacidades que serán imprescindibles en su desempeño profesional. También, el trabajo en equipo permite repensar el propio aprendizaje a partir de los modos de aprender de los demás.

Es importante que el estudiante no sea considerado un simple receptor porque se aprende en la medida en que se puede recrear y reconstruir el conocimiento. La exposición magistral no es la mejor manera de asegurar que se den los aprendizajes ya que promueve una recepción pasiva; en palabras de Carlino (2009, 56): “...cuando el conocimiento es expuesto por el formador pero la capacitación no contempla instancias guiadas en las que los participantes tengan ocasión de reconstruirlos internamente, para sí y con otros, no logran apropiarse de ese saber”. Al respecto, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997, 99) expresan “...Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.”

Siguiendo a Schon (1992, 29) quien expresa: “No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele: el estudiante tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”. En este sentido, Senge (1994, 23-24) agrega: “la absorción de información dista de constituir el verdadero aprendizaje;...una organización inteligente conjuga el aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo, un aprendizaje que aumenta nuestra capacidad creativa”. La enseñanza no debe ser solamente la transmisión de información, sino que el

estudiante debe ser capaz de aprender a aprender y para que esto ocurra debemos propiciarlo, debemos “enseñarlo”. Es decir, debemos favorecer la adquisición de conocimientos, su uso eficaz, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje que le posibiliten la adaptación a las nuevas demandas laborales así como la generación de propuestas innovadoras para incorporarse al mundo laboral.

Otra idea que sustenta nuestro enfoque es expresada por Perkins (1995) cuando reflexiona acerca de las metas generales y ligadas a la esencia de la educación. Estas son que el estudiante retenga el conocimiento, que lo comprenda y que pueda hacer un “uso activo” del mismo. Es decir, que cada estudiante se apropie de un “conocimiento generador”, un conocimiento que actúa y no sólo se acumula y que los ayude a desenvolverse no sólo profesionalmente sino también en el mundo que los rodea. Para ello y basados en nuestra experiencia, la actividad o la propuesta debe provocar, generar relaciones con puntos más lejanos de la asignatura o de otras asignaturas Ropo (1991). El hecho de estudiar para los exámenes no significa gran cosa, a menos que los estudiantes recuerden esos conocimientos cuando los necesiten en el futuro. No reporta ningún beneficio recordar e incluso comprender un conocimiento si esos conocimientos no se aplican en nuevas situaciones.

Una publicación más reciente de Perkins, “El Aprendizaje Pleno” (2010), que no fue utilizada durante la Especialización, aporta siete principios para lograr un buen aprendizaje y resume las características que creemos deben tener las APE. Las categorías conceptuales que se desprenden de los autores previamente señalados como la comprensión, la participación activa, la motivación, el aprendizaje en equipo y el uso activo están comprendidas en su texto. La narrativa del Aprendizaje Pleno facilitó y ordenó la presentación de los resultados del análisis de las entrevistas.

Perkins (2010) utiliza una metáfora creativa y poderosa como el juego de béisbol, creando estrategias pedagógicas significativas para lograr una buena educación basadas en los siguientes principios:

Jugar el juego completo, procura dar mayor significado al aprendizaje y abordar la complejidad de la educación de manera no atomizada, no brindar sólo información sino propiciar una comprensión integrada y enriquecedora.

Lograr que valga la pena jugar el juego hace referencia a que la motivación intrínseca no es algo que deba darse por sentado sino que se puede brindar a los estudiantes un sentido, un propósito y avance que contribuya a su proyecto personal.

Trabajar sobre las partes difíciles implica que para mejorar en el tiempo es necesario deconstruir el juego, individualizar las partes difíciles para poder prestarles especial atención, practicarlas por separado, desarrollar estrategias para abordarlas mejor y reintegrarlas al juego completo. No se trata de practicar estas partes en el sentido de repetirlas sino de deconstruirlas y reconstruirlas de modo que se ejecuten de una forma distinta y más cabal.

Jugar de visitante es referido por los investigadores como transferencia del aprendizaje, que consiste en una meta de la enseñanza. Es decir, no sólo se quiere que los estudiantes aprendan sobre los contenidos sino también que los utilicen activamente en sus vidas profesionales y personales más allá del curso.

Descubrir el juego oculto, se refiere a transitar el proceso de aprendizaje más allá de su superficie, es importante comprender los principios que subyacen, los juegos que están ocultos. El juego está más oculto de lo que creemos y los estudiantes pasan una gran parte del tiempo practicando los juegos superficiales.

Aprender del equipo y de los otros equipos, implica aprender de más de una fuente. El aprendizaje del equipo promueve el conocimiento, la comprensión y la habilidad, colaborando con los demás principios del enfoque del aprendizaje pleno.

Aprender del juego del aprendizaje, tiene que ver con dirigir la atención, elegir el momento y el lugar, relacionar nuevas ideas y habilidades con lo que ya sabemos. Este principio involucra a los seis anteriores y los agrupa. Ponerlo en acción considera que debemos convertirnos en “conductores” de nuestro aprendizaje y evitar el “efecto acompañante”. Se supone que los docentes “debemos organizar las experiencias de los alumnos para su aprendizaje pleno, pero no organizarlas con tanto control que los alumnos nunca ocupen el asiento del conductor”.

Si bien los siete principios no tienen un orden especial, el principio de jugar el juego completo está en primer lugar porque constituye la idea central. El de aprender el juego del aprendizaje es el último, porque aprender a aprender constituye un objetivo de orden superior que trasciende cualquier tema particular. La mirada del aprendizaje pleno incorporara diferentes teorías del aprendizaje para ofrecer un marco conceptual de diseño, es lo que se denomina teoría de la acción. Se trata de una perspectiva integradora que permite tener en cuenta y mantener distintas características del aprendizaje para lograr una buena educación, donde se adopta una postura en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre las cosas, lo central es aprender a hacerlas, (Perkins, 2010).

III. LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EVALUATIVAS, SU CONTEXTO Y LA ESTRATEGIA DOCENTE REALIZADA EN EL 2010.

Como ya se anticipara, los tres autores somos integrantes del Área Pedagógica de Economía de la FCEyS de la UNMdP y ejercemos la docencia en el Ciclo Básico de las carreras de Contador Público Nacional, de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Economía. La asignatura Microeconomía I, se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año de dichas carreras y tiene una carga horaria de 6 horas reloj semanales distribuidas en dos días: martes, teoría (3 hs) y viernes, práctica (3 hs). Las

clases están organizadas en cinco comisiones de aproximadamente 60 estudiantes, cada una de ellas cuenta con un adjunto a cargo de las clases teóricas y un ayudante de primera a cargo de los prácticos.

El Plan de Estudios vigente desde año 2005, dispone el cursado cuatrimestral y promocional. El Régimen Académico, establecido a través de la OCA 1560/11², describe detalladamente las pautas para la elaboración de los planes cuatrimestrales de trabajo, las actividades pedagógicas a desarrollar en el aula, el sistema de promoción y evaluación. Para las materias del ciclo básico de las carreras del cual forma parte nuestra asignatura, la normativa explicita que para promocionar es necesario que “el alumno 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”.

Según la normativa vigente, las APE “constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente... y... tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo”. Históricamente, el sentido predominante que tuvieron en nuestra facultad es el de la certificación de conocimientos. En todo momento, evaluaciones y parciales implicaron dar cuenta de los resultados de los aprendizajes logrados, con lo cual creemos pierden su riqueza funcional. La formación adquirida y el repensar sobre nuestras prácticas habilitaron la necesidad de generar algo innovador respecto de lo habitual en nuestra asignatura que consistía en administrar cuatro APE escritas en el transcurso del cuatrimestre como si fueran parcialitos.

Nuestro interés se centra en que estas actividades contribuyan a un aprendizaje pleno, es decir que los estudiantes tomen conciencia de sus debilidades, fortalezas incentivando su autorregulación tal como lo expresa Camilloni (2001, 77) “...en el proceso de evaluación debe encontrar el estudiante un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva”. Concebimos entonces estas actividades como una evaluación formativa que dé cuenta del proceso de aprendizaje y coincidimos con Litwin (2001, 16) cuando afirma “... considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente...” es decir “Carece de sentido la adquisición de una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar actividades naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática no involucrada en el aprendizaje de una materia o tema”.

De este modo surgió la idea de construir una estrategia pedagógica que denominamos “Estrategia Docente Integrada”, en adelante “Estrategia”, para desarrollar las APE. Tratamos de transmitir la idea de que éstas no sólo sirvan para cumplir con el requisito para promocionar, sino que especialmente

² Actualmente el Régimen Académico vigente es la OCA 1560/11, texto ordenado de la OCA 2005 y sus modificatorias.

contribuyan a involucrar al estudiante en el proceso de reflexión acerca de cómo aprende. Nuestro objetivo es que puedan realizar juicios de valor respecto a qué, cómo y cuándo están aprendiendo de modo de favorecer su aprendizaje.

La Estrategia es un conjunto de recursos didácticos que incluye desde aquellos materiales de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje (Steiman, 2010) hasta la intención vertebradora de ese sentido que recurre a diferentes técnicas, instrumentos y tácticas. La estrategia aquí descrita fue implementada en el año 2010 y recupera las experiencias de años anteriores, sus reflexiones, y sus avances superadores. Cada año las construimos para cada cohorte tomando en cuenta el contexto institucional y la situación didáctica en particular, desechando la posibilidad de pensar en un único modelo aplicable a cualquier situación sin tomar en cuenta las particularidades de cada grupo de estudiantes. Entendemos la Estrategia:

- como un instrumento mediador en la situación de aprendizaje en la que subyace la idea de participación guiada,
- como una posibilidad por la cual se aprende no sólo escuchando sino haciendo,
- como un puente en tanto considera la comunicación y la retroalimentación como elemento importante para la comprensión,
- como un medio para estimular la transferencia,
- como un dispositivo que puede contribuir la motivación,
- y como fortalecedora del trabajo en equipo.

Las cuatro APE que integran la Estrategia se suministran a lo largo del cuatrimestre, cada una de las cuales está organizada en varias instancias y modalidades, entre ellas:

- ejercicios que requieren una aplicación mecánica de rutinas, en los que hay una única solución y no aparece un contexto real sobre el que se aplican,
- actividades en las que intervienen diferentes categorías teóricas, permiten distintas opciones de resolución y exigen fundamentación o justificación teórica a partir de la situación planteada,
- propuestas donde presentamos una situación real o hipotética de un consumidor o un productor, en las que es necesario utilizar procedimientos rutinarios y/o nuevos y que pueden implicar la elaboración de algún tipo de supuestos para obtener una única solución o varias,
- actividades de lectura guiada que implican aprender a leer y a escribir de acuerdo a la disciplina,
- simulacros de parcial consistentes en un ensayo de un examen,
- elaboración de un “ayuda memoria” que es un resumen o recordatorio de varios temas en un cuarto de una hoja A4 implicando la organización de los conceptos y rescatando aquellos difíciles de recordar.

La clasificación de los recursos didácticos en problemas, situaciones problemáticas, trabajos prácticos, ejercicios, casos, etc. (Steiman, 2012) en nuestra unidad académica suele obviarse y se los menciona indistintamente

como “trabajos prácticos”, aunque presenten las características de cada uno de ellos.

Las diferentes modalidades de las actividades no radican solamente en los tipos que acabamos de exponer, sino también en donde, con quien y cuando se realizan. Algunas se hacen en clase y otras en los hogares, a veces son individuales y en otras ocasiones en pareja o grupales. Respecto al momento de realización, una actividad que se compone de varias tareas puede durar varias semanas.

A cada APE le asignamos una escala numérica de 0 a 10 puntos como un indicativo para el estudiante del nivel alcanzado, pero a los fines administrativos sólo corresponde aprobado (4 puntos) o desaprobado. La devolución consiste en la entrega de cada uno de los trabajos con las indicaciones pertinentes. En este sentido coincidimos con Perrenould (2004), en que el docente...“debe interesarse por los errores, aceptarlos como etapas estimables del esfuerzo de comprender, esforzarse, no corregirlos («¡No digas eso, sino esto!»), sino dar al alumno los medios para tomar conciencia de ello e identificar su origen y superarlos”. La explicación en el aula sobre los errores más frecuentes, el fundamento de por qué son una equivocación u omisión y por último, una explicación personal si es requerida, constituyen la manera adecuada de enseñar sin castigar ni sancionar, sino ayudando a la construcción.

A modo de ejemplo, describimos a continuación la Actividad N°1 desarrollada en cinco instancias. Ésta, es una de las cuatro que forman la Estrategia cuyo planteo completo está en el Anexo I.

- Instancia 1

La dividimos en dos partes con fecha de entrega diferente y calificada con 0,5 puntos cada una.

La primera fue la realización de una actividad de lectura y escritura sobre efectos de un cambio de precio a realizar en el hogar en forma individual. Con la guía de lectura que planteaba actividades y con los textos referidos a ese tema los estudiantes debían hacer una aproximación a la comprensión del tema. Debían contestar a las siguientes cuestiones: ¿Qué efectos se producen sobre la cantidad demandada por el consumidor cuando varía el precio del bien considerado? y ¿por qué la curva de demanda tiene pendiente negativa? Se debía entregar esta parte de la actividad en forma individual y manuscrita. Esta lectura guiada, previa a la clase, tenía como intención implementar una intervención docente que permitiera la elaboración colectiva, en la clase siguiente, del andamiaje teórico de los efectos de un cambio en el precio. En este sentido sostenemos la idea de Carlino (2005, 25) “...escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento”.

La segunda proponía una elaboración grupal y no presencial de una explicación conceptual y gráfica de los efectos de un aumento de precio para un tipo de bien. El ejemplo que se trabaja en clase es para una disminución de precio, por lo que la propuesta genera las condiciones para efectuar la transferencia necesaria.

- Instancia 2

Tarea grupal y no presencial de dos ejercicios de medio punto cada uno.

Uno de los planteos, sencillo en apariencia, implicaba responder utilizando todos los conceptos trabajados en la instancia N° 1. El ejercicio no era difícil, pero hacer una respuesta teórica completa, implicaba plasmar todos los aspectos teóricos contenidos en el tema y el objetivo era poner en evidencia ese punto. Privilegiamos el hecho de que en nuestra experiencia docente previa, los estudiantes consideran obvio y por lo tanto no lo incluyen en su respuesta, lo que para el docente es imprescindible que figure en el contexto de una fundamentación satisfactoria. Esta tarea de escritura implica para el alumno ajustar lo que sabe a lo que el docente considera como “respuesta completa”; al respecto Carlino (2005, 29) expresa “Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida”.

El segundo ejercicio solicitado era numérico, referido al cálculo de la compensación/quita para mantener el ingreso real constante. En este punto priorizamos la revisión del herramental matemático que se utiliza en las clases prácticas adquirido en otras asignaturas. En este caso lo planteado es integrador de varios ejercicios, lo que implicó que el estudiante antes de responder estuviera obligado a terminar la guía de trabajos prácticos. Esto supuso la lectura previa de la bibliografía lo que aseguraba que llevaran coordinadamente la parte teórica y práctica para descubrir/develar sus relaciones.

- Instancia 3

La tarea se implementó en forma espontánea e implicó resolver un ejercicio de producción y costos de corto plazo luego de una explicación teórica, que consistía en establecer numéricamente las relaciones explicadas en la clase. Fue a libro o cuaderno abierto y en pareja. Recorrimos el aula respondiendo dudas y con preguntas disparadoras y se calificó con un punto.

- Instancia 4

Los temas abarcados fueron producción y costos de largo plazo y requerimos resolver en el hogar y grupalmente dos planteos de parciales de años anteriores. Este momento del ciclo lectivo está próximo al primer parcial y los estudiantes ya conocen los requisitos de “respuesta completa”, por lo que el objetivo es acercarlos a la instancia individual del parcial. Se calificó con 2 puntos.

- Instancia 5

Consistió en una “simulación de parcial” a la que destinamos una hora de clase, que es la mitad de tiempo que el consignado habitualmente para dicha prueba por lo que se les solicitó la mitad de actividades a resolver. En este sentido intentamos transparentar dos cuestiones, el planteo de mayor dificultad y el tiempo asignado, por lo que exigimos la resolución individual. El aula fue acondicionada como de examen, “filas separadas, dos temas, libros debajo del banco y horario de entrega”. Les sugerimos a los estudiantes tener sobre el banco un “ayuda memoria”, la cual fue requerida con quince días de anticipación una vez tratado el temario en clase. Tenía una extensión física limitada a un cuarto de carilla de una hoja A4. Su objetivo consistía en que

resumieran y sintetizaran la información –cuadros, fórmulas o definiciones- que necesitaban saber o que creían poder no recordar. Nos interesaba mucho la idea de la confección “del “ayuda memoria”” por el proceso que llevaba implícito y se les brindó la posibilidad de la revisión del docente así como reelaborarlo tantas veces como creyeran necesario antes de la fecha del escrito. Como expresa Carlino (2005, 37) “... las síntesis ayudan a ligar lo trabajado en clase con lo leído en la bibliografía y a retomar los temas de la clase anterior”. Le adjudicamos a esta instancia 5 puntos.

Resumiendo, la Estrategia está compuesta por 4 actividades, cada una de ellas conformada por varios recursos didácticos, reemplaza el carácter de las APE tradicionales y aparece en la Tabla 1.

Tabla 1
Contenido de las actividades

	Instancia 1	Instancia 2	Instancia 3	Instancia 4	PUNTAJE
APE 1	<p>T: 1.1 Efectos de un cambio de precio D: Guía de lectura M: Individual y no presencial C: 0,5 P: Análisis de texto, interpretar conceptos, transcribir e interpretar gráfico, sintetizar.</p> <p>T: 1.2 Efectos de un aumento D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 0,5 P: Explicación conceptual y elaboración de un gráfico</p>	<p>T: 2.1 Utilidad y óptimo D: Situación problemática M: Grupal y no presencial C: 1 P: Representación grafica y explicación conceptual</p> <p>T: 2.2 Variación del ingreso real D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 1 P: Aplicación de cálculos</p>	<p>T: Producción y costos D: Ejercicio M: En pareja y presencial C: 1 P: Articulación conceptual con los cálculos a realizar</p>	<p>T: Teoría de la demanda, producción y costos D: Simulación de parcial M: Individual y presencial C: 6 P: Resolución de distintos ejercicios con “ayuda memoria”</p>	<p>10 Apro o Desa</p>
APE 2	<p>T: Telaraña D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 3 P: Aplicación de cálculos y elaboración de un gráfico</p>	<p>T: Competencia Perfecta D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 3 P: Aplicación de cálculos con justificación conceptual y gráfica</p>	<p>T: Monopolio Bilateral D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 4 P: Explicación conceptual y elaboración de un gráfico</p>	<p>10 Apro o Desa</p>	
APE 3	<p>T: Oligopolio costos menores D: Situación problemática M: Grupal y no presencial C: 2 P: Búsqueda y selección del modelo y fundamentación teórica</p>	<p>T: Competencia monopolística D: Ejercicio M: Grupal y no presencial C: 4 P: Aplicación de cálculos, explicación conceptual y elaboración de un gráfico</p>	<p>T: Oligopolio dominante D: Situación problemática M: Grupal y no presencial C: 4 P: Contextualización teórica y solución gráfica</p>	<p>10 Apro o Desa</p>	
APE 4	<p>T: Demanda derivada de trabajo D: Ejercicio de opciones múltiples M: Individual y presencial C: 4 P: Análisis y comprensión</p>	<p>T: Mercado de trabajo D: Ejercicio M: Individual y no presencial C: 6 P: Interpretación gráfica y análisis conceptual</p>		<p>10 Apro o Desa</p>	

Referencias: T (temática), D (dispositivo o recurso didáctico), M (modalidad), C (puntaje otorgado) y P (producción que se espera del estudiante)

Fuente: Elaboración propia

IV. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Con base en nuestro objetivo de trabajo que consiste en analizar la contribución de la modalidad adoptada para desarrollar las APE en la enseñanza consideramos pertinente emplear metodologías cualitativas de corte descriptiva interpretativa, que nos permitió obtener datos sobre la opinión de los estudiantes acerca de cómo suponen que esta estrategia interviene en su proceso de aprendizaje.

La herramienta utilizada para la obtención de información fue la entrevista semiestructurada que recurre a una serie de preguntas-guía, cuya finalidad es señalar los tópicos sobre los cuales el entrevistador debe obtener información, pero que no son planteadas en un orden preestablecido, ni siguiendo una formulación precisa (Quivy y Campenhoudt, 1998). En efecto, la guía de entrevista consiste, fundamentalmente, en una lista de áreas generales cuya finalidad es ayudar a recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas (Taylor y Bogdan, 1987).

La finalidad de este tipo de entrevista es lograr un espacio que permita tanto al investigador como al informante crear un lapso de confianza, que brinde la posibilidad de obtener toda la información existente sobre el tema de estudio, sin omitir ningún detalle que pueda ser de interés a la investigación. Así, las entrevistas fueron realizadas de manera individual con preguntas abiertas que permitieron a los estudiantes dar cualquier respuesta que les pareció apropiada y contestar por completo con sus propias palabras. Esta técnica de indagación contribuye a descubrir las motivaciones, creencias y sentimientos ocultos sobre un tema de estudio y da respuesta a muchas inquietudes. En tal sentido, como señalan Quivy y Campenhoudt (1998, 185-186), entre las principales ventajas de este método están “la flexibilidad y la débil dirección del dispositivo que permite recopilar los testimonios y las interpretaciones de los interlocutores respetando sus propios marcos de referencia: su lenguaje y sus categorías mentales”.

Entrevistar significa entrever, ver uno al otro; es una conversación verbal entre dos o más personas y requiere un diseño flexible de la investigación. Las entrevistas partieron de una idea general acerca de nuestros interrogantes y a partir de ciertos supuestos, siendo ajustadas y adaptadas luego de realizadas las primeras. El guión de preguntas orientadoras permitió explorar las dimensiones básicas de nuestra investigación, dejando que el sujeto entrevistado tuviera libertad en la conversación. Este guion incluyó los siguientes interrogantes acerca de la estrategia que se aplicó el año 2010:

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

Las entrevistas se realizaron en el ámbito de la facultad en un clima agradable en una dependencia que antes pertenecía al Consejo Académico y muy alejado de las aulas. A medida que transcurría el tiempo en el encuentro, los estudiantes se expresaban con mayor naturalidad y espontaneidad lo que implicaría que ganaban confianza en la relación con el interlocutor. Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, con la finalidad de evitar la pérdida de información y de obtener una transcripción precisa de la misma así como captar mucho más que si reposara únicamente sobre la memoria (Anexo II).

Las entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2011 a los estudiantes que habían cursado Microeconomía I el año anterior fueron diez. Participaron estudiantes de las dos comisiones en las que se llevó a cabo la estrategia, quienes fueron contactados vía mail o por teléfono. Estos estudiantes fueron entrevistados por uno de nosotros que no tomó parte en la implementación de la estrategia pedagógica analizada.

Como señalan Taylor y Bogdan (1987), en este tipo de trabajos de corte cualitativo, en los que se busca comprender el discurso acerca del objeto de estudio y en los que lo realmente importante es el contenido y la calidad de la información, el número preciso de casos a estudiar carece relativamente de importancia, dado que no se busca una representación estadística. En este sentido, los autores mencionados destacan que “Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Taylor y Bogdan, 1987, 199). De esta manera, la cantidad de entrevistas quedó determinada en base a la saturación o reiteración de la información que se obtenía y del grado de profundidad que se le dio al estudio.

La selección de los estudiantes y la determinación del tamaño de la muestra se realizaron de manera discrecional. Se efectuaron diez entrevistas sobre un total aproximado de ciento veinte inscriptos en ambas comisiones, por lo que las observaciones abarcaron a más del 8% del universo a estudiar. A pesar de que la representación estadística no es relevante, esto otorga también confiabilidad y validez desde el punto de vista estadístico. Se procuró que los participantes pertenecieran a perfiles recurrentes de este colectivo, es decir estudiantes concretos que presentan características que son comunes a su grupo de referencia. Así, los entrevistados en su mayoría tenían entre 19 y 20 años de edad y estaban cursando el segundo año completo; otros eran mayores, en algunos casos cercanos a la finalización de sus estudios, lo cual es posible porque para algunas de las carreras que se imparten en la facultad, Microeconomía I no tiene correlatividades posteriores. Se puso especial cuidado también en que participaran estudiantes de ambos sexos, de las dos comisiones en que se implementó la modalidad de la actividad pedagógica, que

fueran de diferentes carreras y que el rendimiento académico fuera dispar (Tabla 2). Si bien no es objeto de este trabajo evaluar la importancia de la estrategia en función de estas diferencias, se trató de evitar de este modo sesgos en el análisis al interpretar la información en relación con el contexto del estudiante.

Tabla 2: Desempeño académico de los estudiantes entrevistados³

Carrera	Varón				Condición al final de la cursada	Mujer				Condición al final de la cursada
	Nota Primer Parcial	Recuperatorio Primer Parcial	Nota Segundo Parcial	Recuperatorio Segundo Parcial		Nota Primer Parcial	Recuperatorio Primer Parcial	Nota Segundo Parcial	Recuperatorio Primer Parcial	
CP	5		5		Final	4		4		Final
CP	7		5		Promocionado	Ausente	4	2	4	Final
CP						6		4	7	Promocionado
CP						8		2	6	Promocionado
CP						8		2	6	Promocionado
LE	7		2	5	Promocionado	8		5		Promocionado
LA	6		6		Promocionado					

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de clase.

Una vez concluidas las entrevistas fueron transcriptas. A posteriori iniciamos el proceso de categorización de la información en base a los supuestos iniciales de las dimensiones a abordar y de las sucesivas capas de sentido que aportaban los textos recogidos en los intercambios. Mediante un proceso analítico interpretativo relacionamos los datos obtenidos con los conceptos teóricos pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje, detallados en el capítulo II de este trabajo. El resultado de la búsqueda fue la identificación de los siguientes ejes temáticos: comprensión temática, la participación activa, la motivación, el aprendizaje en equipo, el uso activo y la retroalimentación. Luego, la información se organizó y se interpretó en torno a la visión del aprendizaje pleno de Perkins (2010).

³ El régimen académico de la facultad dispone que a lo largo de la cursada se implementarán dos exámenes parciales con sus respectivos recuperatorios. Aquellos estudiantes que aprobaran los dos parciales, habiendo obtenido un promedio igual o superior a 6 (seis) promocionan la materia, lo cual implica la aprobación de la asignatura sin necesidad de rendir examen final. Los estudiantes que aprobaran los dos parciales, obteniendo un promedio de 4 (cuatro) o 5 (cinco) aprueban la cursada, pero deben rendir examen final para la aprobación definitiva de la materia. Quienes tienen desaprobados ambos deben recurrir la materia.

V. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

V.1 Análisis de las entrevistas

A lo largo de nuestra experiencia vimos a los estudiantes aprender con facilidad algunos temas, sin embargo gran parte de lo que enseñamos les presenta un importante desafío. Nuestra inquietud respecto de qué podemos modificar para hacer accesible el conocimiento y lograr mantener interesadas y estimuladas a las distintas cohortes, nos llevó a lo largo de los años a desarrollar esta Estrategia. Como resultado de la reflexión permanente entorno de la praxis, diferentes aportes enriquecieron la primera versión de la estrategia. En este apartado examinamos la opinión de los estudiantes para poner en discusión la estrategia, desde la mirada de los destinatarios y revelar si contribuyó al aprendizaje de Microeconomía.

Presentamos los resultados organizados a partir de los siete principios de “El Aprendizaje Pleno” de David Perkins ya que este enfoque representa una teoría de la enseñanza que incorpora diferentes perspectivas del aprendizaje que recorrimos a lo largo de la Especialización y a partir de ella ordenamos la secuencia de presentación de los resultados.

Jugar el juego completo

Los contenidos de una asignatura son para algunos estudiantes piezas de un rompecabezas difícil de armar. Intentamos abordar la complejidad de la educación de manera no atomizada y brindar una comprensión enriquecedora y no sólo información. Por ello, proponemos fomentar la indagación, la resolución de problemas, la explicación y la argumentación. Sabemos que además de los contenidos de teoría económica que queremos enseñar, es necesario que los estudiantes mejoren su escritura y lectura (Carlino, 2005), su comprensión y sus habilidades de razonar sobre conceptos abstractos. No nos interesa sólo la respuesta correcta sino el proceso por el que llegan a la explicación.

“...para mí es fundamental en este espacio donde hay que graficar, que explicar, que tener en cuenta muchas variables...”

“...por ahí era desarrollar un gráfico, después explicarlo...cómo era el efecto sustitución, el efecto precio...”

Las actividades que proponemos fueron concebidas como parte de un todo que pretendemos que los estudiantes aprendan. Si bien la estructura central apunta a conceptos microeconómicos, fueron planificadas para aprender cada habilidad necesaria para entender la materia. Los ejercicios iniciales son más sencillos y gradualmente ganan en dificultad a medida que avanzamos en el programa de la asignatura. “El sentido de aprender mediante el juego completo no consiste en liberar a los estudiantes de los libros de texto e involucrarlos en una exploración personal. El punto del juego completo

consiste en que involucra a los estudiantes en lo que realmente queremos que ellos mejoren” (Perkins, 2010).

“...Creo que tendrá que ver algo con las actividades, pero... me sirvieron. Además, las actividades eran ejercicios de parciales anteriores, y es como que iba avanzando el nivel...”

Dado que en un juego completo no sólo hay que resolver problemas sino que implica también encontrar problemas, las actividades no estuvieron desprovistas de emociones e implicaron investigación, descubrimiento y creatividad.

“... una vez que vos leés y después te lo explican, entonces ahí si capaz que hay cuestiones... te entrás a preguntar otras cosas... ¿qué pasa si...?”

“...ahí lo vas razonando, y te surgen otras dudas que de otra forma seguramente no...”

Las primeras versiones de esta estrategia implicaron tanto aprendizaje para el estudiante como para nosotros y sólo después de varios ciclos lectivos pudimos tener una versión de la actividad bien “calibrada”. Detectamos en el aula la disposición para aprender, el espíritu de colaboración y el esfuerzo puestos en aprender Microeconomía. Por supuesto, no todos los estudiantes se interesaron por todo, pero las condiciones fueron favorables para que la mayoría se involucrase en algún grado. A menudo nos preguntamos si llegamos al juego completo en su versión final, pero sabemos que no existe un punto de llegada, sino que el reto anual es la modificación permanente de la actividad. En palabras de Perkins (2010, 66) “El viaje a la versión entera del juego completo se asemeja a una escalera de versiones para principiantes con escalones cada vez más complejos y exigentes”.

Adicionalmente un juego completo implica que los estudiantes están involucrados en el aprendizaje y esto se traduce en interrogantes que nos hacemos todos los años: ¿Está cada uno de los estudiantes involucrados en forma activa la mayor parte del tiempo? ¿Se encuentran las actividades de los estudiantes dentro del juego principal en el que quisiéramos que mejoren o sólo están ocupados en algo? ¿Es demasiado sencillo lo que les planteamos como actividad? ¿O es demasiado complejo y se frustrarán? ¿Qué parte de las actividades permite la consolidación del conocimiento y la comprensión? ¿Hay actividades de reflexión, balance y replanteamiento de ideas y prácticas una y otra vez?

Las palabras de los estudiantes a estos interrogantes son significativas:

“... veíamos creo que un gráfico... y claro, al principio no entendés nada, y después lo vas haciendo, lo hacés otra vez en clase, otra vez en tu casa... o sea, los trabajos como que los necesitás... y ... lo aprendiste...”

“...pero estas pruebas, que tienen otra dificultad, me parece a mí, están buenas. Como que te preparan diferente...”

“...yo creo que sirve porque además, si vos lo tenés que entregar, lo terminás entregando y te lo terminan corrigiendo, así que si vos en algún momento fallaste en lo que comprendiste, en lo que vos creías tener comprendido, después te termina solucionando el tema la corrección de ellos y eso te ayuda también...”

La consolidación de los contenidos nos planteó muchos problemas ya que el cronograma siempre “nos corre”. Esta cuestión la trabajamos con actividades a desarrollar en el hogar y de esta manera evitamos la tendencia a abandonar los temas, proponiendo actividades que impliquen el replanteamiento y vivificación de los puntos “ya vistos en el programa”. Esto es fundamental en todo proceso de aprendizaje pero además en Micro, las categorías teóricas de la primera parte del cuatrimestre están presentes en los temas siguientes, por lo que necesitamos de la integración.

La meta principal del juego es la comprensión, en algunos casos necesitamos que memoricen y rutinicen contenidos, pero sostenemos que cuando puedan pensar y actuar a partir de lo que saben, están comprendiendo algo. No queremos que solamente “vean” algo. Hace unos meses visitó nuestra Facultad el Dr. Juan Carlos De Pablo, y en una conferencia sobre “¿Qué es ser economista?” dijo a un numeroso auditorio de estudiantes:

“La enorme mayoría de ustedes egresará dentro de 4 años, y trabajará durante los 40 subsiguientes. ¿Qué creen que estarán haciendo dentro de, digamos, 30 años? (...silencio total). Yo les voy a decir: dentro de 3 décadas ustedes van a estar resolviendo problemas. ¿Cuáles problemas? No lo sé. Por consiguiente, no los voy a entrenar en la resolución de problemas específicos -que podrían no existir en el futuro-, sino en el mecanismo mediante el cual se identifican los hechos, se los califica como problemas, se los explica causalmente, y se averigua qué es lo mejor que se puede hacer al respecto.”

Para finalizar este principio nos parece oportuna la frase de un estudiante entrevistado que dijo de las actividades propuestas:

“...tenés que entenderlo para poder hacerlo. Un práctico, no lo podés copiar porque nunca va a ser igual a otro...”

Como lo afirma Perkins (2010, 76) “El aprendizaje significa cambiar el tablero de juego en lugar de aprender estrategias más elaboradas en el mismo tablero con las mismas piezas.”

Lograr que valga la pena jugar el juego

En distintos ámbitos de aprendizaje se pide realizar cosas que no son demasiado apasionantes. Jugar el juego completo aclara qué es lo que hace que valga la pena jugar el juego, ya que uno puede ver cómo encajan las piezas. Es una forma de anticipar la importancia de un tema en lugar de dejarlo para más adelante. La motivación intrínseca no es algo que deba darse por sentado, un ritmo de aprendizaje dinámico marcado por los atributos de ritmo, foco, motivación y fijación puede estimular a los estudiantes brindándoles un sentido de propósito, progreso y recompensa (Perkins, 2010). Al respecto Lieury y Fenouillet (2006, 112) definen la motivación intrínseca como “la búsqueda de una actividad por el interés que procura ella misma; corresponde al interés, la curiosidad, es decir, al sentido corriente de motivación”. Empleamos diferentes modos para favorecerla: aprender lo que vale la pena, conferirle importancia a la primera parte de la estrategia, aprovechar la comprensión, generar buenas expectativas y permanentes desafíos.

Las investigaciones sobre el conocimiento duradero revelaron que la mayoría de los estudiantes olvidan por completo la mayor parte de lo que se les

enseñó, lo que recuerdan a menudo no lo comprenden bien y lo que logran comprender tiene por lo general poco uso activo. Esto es lo que se denomina conocimiento inerte, “conocimiento que permite a los estudiantes aprobar los exámenes pero que luego no pueden aplicar en situaciones reales en las que dicho conocimiento es necesario” (Perkins, 2010, 83). Para la motivación se necesita un conocimiento generador, el desafío consiste en seleccionar contenidos que permitan una vinculación con las percepciones y aplicaciones futuras.

“...me obliga a sentarme, y una vez que los entiendo los veo con otros ojos. Y lo estudio con más ganas, obvio...”

“...a mí la verdad me ayudó y aparte me motivó para la materia. Por ahí tenía que llevar las tres (materias), y antes de agarrar alguna de las tres, estudiaba ésta porque ya sabía que tenía el parcialito o algo... Aparte era una materia que me gustaba... le prestaba más atención que si no hubiese tenido los parcialitos...”

“...nos ayuda también a no aprender de memoria tanto, sino a entender e ir más allá.....la actividad puede ser un poco más complicada y desarrollar los temas de otra manera, no de memoria...”

Los comienzos son importantes porque están destinados a convertirse en lo que los novelistas denominan gancho narrativo, aquellos que despiertan la curiosidad. Como los escritores quieren que sus lectores sigan leyendo, los docentes queremos que los estudiantes sigan aprendiendo. El desafío consiste en involucrarlos para darles una oportunidad de jugar el juego del aprendizaje.

“...a mí me parece que, por la forma de la materia, que tiene tantas cosas, tantos temas, está bueno en el sentido de que uno con cada actividad va entrando en el tema, previo al parcial, y como que de a poquito, vas sabiendo temas que después... más que nada... es darle un pantallazo general...”

La comprensión es una meta y también una herramienta de motivación. Las investigaciones demuestran que cuando se comprende, hay mayor involucramiento y apasionamiento.

“...y como estás más tiempo haciéndolo, lo vas entendiendo más profundamente...”

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

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

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

Mejoramos nuestras propias expectativas con respecto al desempeño de los estudiantes a lo largo de años de implementación de esta estrategia. Es sabido que con buenas expectativas se logran mejores resultados, por lo que todos los años nos enfrentamos a los diferentes cursos con mucho entusiasmo. Las investigaciones revelan que se es más o menos bueno para aprender

según las expectativas que los demás tengan sobre nosotros. Ser bueno para aprender es una cuestión de capacidad y también de disposición, de la confianza y compromiso con el aprendizaje. Es lo que Rosenthal y Jacobson (1968) denominan el efecto Pygmalión. En ocasiones los estudiantes desaprueban alguna actividad, pero estimulados por nosotros a tomar nota de sus errores, no se desalientan y se desempeñan muy satisfactoriamente en otra oportunidad.

“...no sé si tiene una relación directa (en referencia a las notas finales por hacer la estrategia)... Por ahí si no lo hubiera hecho hubiese tenido las mismas notas. Pero sí, como te dije anteriormente, ayudó bastante, a tener la materia más clara en todo momento. No saber nada, estudiar y saberla...”

El desafío es un factor de gran influencia en la motivación. Se debe tener presente que cuando la habilidad aniquila el desafío se produce aburrimiento cuando el desafío aniquila la habilidad se genera frustración, esto invita a pensar que existe un nivel de desafío óptimo. Para conseguir este nivel se debe pensar en estructurar las tareas de modo que cada estudiante pueda intentar alcanzar metas más o menos ambiciosas cada vez más difíciles, jugar en capa sobre capa de refinamiento.

“...la parte de costos, había que hacer un gráfico que no lo había entendido, que después cuando llegó el parcial lo había entendido porque lo había visto, lo había leído de ahí (se refiere al ejercicio)...”

Trabajar sobre las partes difíciles

Mejorar la estrategia necesita individualizar las partes difíciles para poder prestarles especial atención, practicarlas por separado, desarrollar actividades para abordarlas mejor y reintegrarlas al juego completo. Una idea común es practicar los errores pero éstos no se corrigen sólo realizando una y otra vez los mismos ejercicios, sino descubriendo y prestando atención a las partes difíciles. No se trata de practicar estas partes en el sentido de repetirlas sino de descomponer y reconstruir de modo que se ejecuten de una forma distinta y más cabal. Varias cuestiones se deben tener en cuenta para trabajar sobre las partes difíciles: la retroalimentación, prever las partes difíciles para adaptarlas y evitar el conocimiento inerte.

Para favorecer la devolución y su internalización, se debe prestar atención a dos posibles debilidades en este proceso, que si se presentan simultáneamente se convierten en una “combinación fatal”: una retroalimentación escasa y que los estudiantes no sean lo suficientemente expertos en el tema. Al respecto, Rainolter (2002) expresa: “Evaluar las producciones de los alumnos en particular y su proceso de aprendizaje en general, significa comprender sus maneras de resolver las situaciones y problemas planteados, considerando sus errores como indicadores de su proceso de construcción”. De este modo las devoluciones constituyen uno de los principales referentes con que cuentan los estudiantes para informarse acerca de sus producciones.

“...era como que lo (a cada tema) abordabas un montón de veces antes del parcial. Entonces como que siempre veías cosas nuevas, que por ahí en otro momento no las ves...”

“...porque es una manera de obligarte a sacarte las dudas antes y no antes de entrar al momento del parcial que generalmente si no lo estudiás durante el año tenés tres días para estudiar...”

“... porque había un ida y vuelta entre el profesor y el alumno, a diferencia de otras materias que el profesor da la clase, (dice) lean el módulo, si no entendés, bueno, después vení y consultame, pero el alumno se queda siempre con dudas. Y al haber una devolución, favorecía...”

Un modo para adoptar y prever las partes difíciles es mediante la evaluación diagnóstica continua, es decir “aquella diseñada directamente para contribuir al proceso de aprendizaje y fortalecerlo” (Perkins, 2010, 112). Al respecto conviene tener en cuenta las siguientes partes difíciles que se aplican al aprendizaje de cualquier tema: conocimiento ritual, conocimiento inerte, conocimiento ajeno, conocimiento tácito, conocimiento especializado y conocimiento conceptualmente difícil. Las actividades, con estos fines, incluyen los aspectos más complejos que hemos detectado a través de nuestra experiencia de años en la asignatura.

“...A mí, hubo una clase práctica que me gustó porque hicimos grupos. Cinco grupos, y cada uno hacía un ejercicio práctico. Y después, al finalizar la clase, cada grupo exponía el ejercicio, lo explicaba, lo escribía en el pizarrón, explicaba cómo lo habían hecho, daban un poco de teoría si es que se podía o si estaba al alcance en ese momento de leer un poco la teoría para poder explicarlo al resto de los compañeros, que eso por ahí no estaba en... como se dice... no estaba previsto... pero surgió en una clase y eso a mí me gustó y ... el hecho de por ahí dar en grupo un práctico, explicar un práctico...puede llegar a ser útil también...”

“... después veíamos las soluciones, nos mostraban como lo tendríamos que haber hecho...”

“...Si vos en el parcial te equivocás y te corrigen... listo, no la hacés de nuevo. Pero si vos te equivocás y lo corregís como hacíamos en los TP (trabajos prácticos) y en los parcialitos, te equivocaste, lo corrigieron, y después de ahí lo entendés...”

En ocasiones hay más de una versión correcta de la solución, otras veces la actividad era presencial e individual, con una problemática más compleja que les exigía razonar mucho y se les permitía utilizar una “ayuda memoria” que los tranquilizaba porque no los obligaba a aprender fórmulas o definiciones. Las actividades tuvieron diferentes matices con la idea de que no se generara conocimiento ritual ni inerte.

“...y con el machete (“ayuda memoria”) en mano la actividad puede ser un poco más complicada y desarrollar los temas de otra manera, no de memoria...”

“...porque si no hubiese tenido estas evaluaciones hubiera llegado con errores al parcial. Y si la profesora no me los hubiese corregido los hubiese realizado mal...”

¿Qué es lo que hace que Microeconomía I sea difícil? Hemos construido nuestra hipótesis acerca de la dificultad. “A veces el conocimiento no radica en saber qué hacer sino en poder hacerlo”(Perkins, 2010, 128). En otras palabras para que los conocimientos surjan espontáneamente, es decir para contar con un conocimiento especializado, se necesita una práctica continua y deliberada para poder adquirir experiencia y pericia. Cuando se llega a formular la

pregunta se está un poco más cerca de obtener la respuesta porque se están previendo las partes difíciles.

Feltovich, *et. al.* en Perkins (2010) mencionan factores que hacen que el conocimiento sea conceptualmente difícil. Estos factores aparecen en la disciplina que enseñamos, ya que el conocimiento de la economía es: abstracto en lugar de concreto, se usan variables continuas en lugar de unidades discretas; los temas se analizan dentro de un marco dinámico en lugar de uno estático; los temas se interrelacionan y se suceden en forma simultánea en lugar de ser estáticos; en ella el todo es más que la suma de las partes (organicismo) en lugar de ser una disciplina determinista (mecanicismo); los sucesos afectan e influyen a todos los componentes por lo que se presenta gran interactividad en lugar de la divisibilidad que se presenta en otras disciplinas; existen los supuestos para el análisis por lo que hay gran condicionalidad en lugar de principios universales; y además no hay linealidad.

Estos factores permiten reconocer que el conocimiento que impartimos no es conceptualmente fácil para los estudiantes y tomar en cuenta estos aspectos nos brinda la oportunidad de prever problemas y abordar objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A las preguntas: ¿Qué hace que no entiendan esto o aquello?, ¿Por qué les resulta difícil? hemos dejado de lado las réplicas evasivas.

Desde el cursado de la especialización dejamos de lado el poner el foco fuera de nuestra práctica culpando a la institución con “no tenemos los recursos”; a los estudiantes con “no leen”, “no muestran interés”; o al cronograma, con “no te alcanza el tiempo”. Nos planteamos considerar cómo a través de una estrategia estimulante, podíamos sortear las limitaciones y contribuir a mejorar los aprendizajes. Consideramos que posibles respuestas pueden estar dadas por conocer los factores que generan dificultad, por el tipo de conocimiento que tenemos que evitar -inerte, tácito, ritual- y también dirigir nuestra atención en lo que genera los problemas de aprendizaje, identificando las dificultades y poniendo todo el esfuerzo y la energía en esas partes difíciles.

Jugar de visitante

Consiste en preparar al estudiante para otro momento y otro lugar, no sólo para instarlo a mejorar dentro del aula. Lo que se aprende para hoy es para mañana. Los investigadores se refieren a esta situación como transferencia del aprendizaje. No sólo se quiere que los estudiantes aprendan sobre los contenidos sino también que los utilicen activamente en sus vidas profesionales y personales más allá del curso. Uno de los principios elementales del aprendizaje sostiene que “aprendemos a hacer haciendo” (Perkins, 2010, 156), permite habilitar ese conocimiento para un uso más amplio en el futuro y también mejorar el aprendizaje del tema que se está enseñando.

“... Una explicación particular..., que te expliquen cómo baja el precio, capaz que vos no te preguntas como se plantean las cosas si sube el precio...”

“...y después en el parcial te cambian una cosita, te dan vuelta una cosa, y ya te desmorona la estructura que uno tenía (habla experiencias de otras asignaturas). La

idea de estas prácticas es que nos prepararon para ciertas cosas inesperadas que se pueden presentar...”

“... estoy en Micro 2 (correlativa para estudiantes de Licenciatura en Economía) y vemos gráficos, funciones de producción, y esas cosas... y yo me acuerdo. Capaz que no me acuerdo todo a la perfección, pero sé que esta curva se hace así, o tiene una recta, o cosas así... por ejemplo, en estadística, que también la cursé y la promocioné ... no me acuerdo nada. Y fue un profesor, que... daba los contenidos y se iba...”

“... entender la materia desde otro punto de vista. Y eso es lo que te ayuda a que si te cambian algo, poder responder bien...”

Para lograr la transferencia debemos trabajar explícitamente, ya que implica ocuparse sobre las posibles conexiones, de manera tal de propiciar que los estudiantes las realicen por sus propios medios. Hay dos tipos de transferencia: la denominada transferencia cercana y la lejana. La primera considera la posibilidad de hacer conexiones con situaciones similares a las del aprendizaje y la segunda, involucra conexiones más remotas.

Descubrir el juego oculto

Transitar el proceso de aprendizaje más allá de su superficie no es sencillo. Los docentes a menudo descuidamos el hecho de que lo significativo es comprender los principios que subyacen, los juegos que están ocultos. El juego está más oculto de lo que creemos y los estudiantes pasan una gran parte del tiempo practicando juegos superficiales. En ocasiones se reconoce el concepto teórico atrás de un problema o de una actividad pero no se descubre el enfoque estratégico que se utiliza en la resolución. El problema radica en que a pesar de todos los recursos, los juegos permanecen ocultos para la mayoría de los estudiantes por lo cual es importante que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se focalice más allá de la superficie. El encontrar la respuesta del “cómo” ayuda a comprender.

Los estudiantes pueden quedarse con una dimensión superficial de cómo funcionan los sistemas causales, adquiriendo conocimiento ritual sin tener un sentido general de lo que está ocurriendo. Se genera en algunos casos una ilusión engañosa del agente causal por lo que es conveniente diseñar actividades donde se revele la estructura causal subyacente. El develar las habilidades para la indagación puede superarse desechando el trabajar con el resultado final. Por lo general en la enseñanza se relatan las principales líneas de razonamiento, sin compartir ninguna de las confusiones, pasos en falso, marchas atrás que enturbian la indagación personal del estudiante.

“... la de Hicks y Slutsky... esa fue la que más me quedó... las distintas formas de derivación de la demanda, que había que explicarlo, hacer el gráfico y explicar cada una de las situaciones que pasaba... Al hacerlo y desarrollarlo tuvimos unos problemitas con ese trabajo... que la profesora nos explicó y tuvimos que por ahí rehacer alguna de las partes, eso ya te queda. Y eso me sirvió para el parcial...”

El problema de ser espectador está presente hasta que no juegan el juego, hasta que el estudiante no deja de ser observador para participar y esto se abordó implementando actividades desde el inicio del cursado. Respecto al tercer aspecto, las distintas disciplinas abordan de manera diferente los

aspectos relativos a la descripción, la explicación y la justificación. “La educación convencional hace poco por diferenciar o agudizar el sentido de los alumnos del juego específico de la disciplina que están jugando” (Perkins, 183).

“...me parece que Micro fue una materia realmente organizada y me fue fácil estudiar, porque buscaba en la carpeta y tenía el material, tenía la carpeta, tenía gráficos, tenía explicaciones, tenía todo.... Que por ahí no me pasaba en otras materias, que era como que había cosas importantes que no entendía o que no sabés de dónde sale o con qué se relaciona, o cómo lo aplicás en la realidad...”

“...me parece que ahí hay que entenderlo. Por ahí en la teoría sí podés copiar un gráfico, pero también si lo tenés que explicar hay que entenderlo...”

Necesitamos hacer visibles las suposiciones tácitas incorporadas a la vida cotidiana que determinan nuestras creencias y comportamientos. Los hechos, las cosas y situaciones que nos circundan están cargados de presunciones sobre las que deberíamos ser más curiosos. Estos tipos de juegos tienen distintas formas de ocultarse: debajo de la alfombra de la simplicidad, lejos del sendero del sentido común, dentro de los márgenes de “con eso alcanza”, bajo el manto de lo tácito y más allá del horizonte de la disposición.

“...además de estudiar, yo sinceramente los comprendí, supe cómo se hacía, tal cosa iba de tal forma, tal cosa iba de otra forma... con los trabajos grupales también, me quedó mucho más asentado cómo se hacía ... no sé... un click. Como que llegaba al parcial y... no te digo que lo tenía todo clarísimo, pero con las cosas sabiendo cómo se hacían...”

“...porque si bien yo leo la bibliografía, leía la carpeta, los apuntes, por ahí leía pero sin comprender (sobre otras asignaturas), y llegaba al parcial con todo leído y subrayado, como lo sigo haciendo ahora, con datos al margen, pero a lo mejor no lo analizo, no lo entiendo. Y el hecho de haber rendido estas actividades me permitió comprender los temas, que se iban como encadenando, y así los comprendía mejor que si no lo hubiese hecho...”

“...En cambio cuando vos estudiás todo junto es como que vas viendo cosas no en detalle, sino que más por encima. En cambio, así (se refiere a Microeconomía)... tomándote partecitas, es mejor...”

“...yo creo que fue algo que sirvió muchísimo porque, además de que hacés algo que después obviamente te vas a acordar porque lo hiciste vos...”

“...porque también al momento de hacer el práctico, ahí surgían por ahí las reales dudas que te generaba el tema, y que por ahí no te surgen cuando uno lo lee, porque uno lo lee y dice “bueno, esto es de esta manera, está bien”.

“Pero por ahí, al hacer los prácticos surgían verdaderas dudas de... de dónde surgía cada cantidad, lo que fuere, y entonces a la otra clase se le podía preguntar a la profesora con el tema fresco, y por ahí se entendía de otra manera, o quedaba más fijo, y ya al momento del parcial no era necesario tanto estudio profundizado, sino que ya por ahí uno recordaba más el tema por haberlo... por haber tenido ese problema en ese momento...”

El afrontar estos aspectos no difiere demasiado de cómo jugar el juego oculto de la estrategia o el juego oculto del pensamiento causal. Se debe traer el juego a la superficie e involucrar a los estudiantes mediante versiones

apropiadas del juego. La idea consiste en introducir a los estudiantes en un aprendizaje más profundo, promoviendo habilidades cognitivas y actitudes proactivas de atención hacia el pensamiento y el aprendizaje. El juego de la explicación ayuda a promover una actitud general de atención y fundamentación.

Aprender del equipo

Aprendemos de más de una fuente, las tareas humanas son intrínsecamente colectivas. Se puede aprender de un equipo y éste puede estar constituido por una combinación de compañeros de estudios, amigos o vecinos que ofrezcan alguna ayuda en un proceso. Este principio se relaciona con el concepto de “estructuras de participación” que se refiere a la organización de actividades a través de roles y responsabilidades, declinando comportamientos competitivos.

Pero para que se logren los efectos favorables de la participación grupal se necesita de algún tipo de habilidad que permita aprovechar al máximo el principio de aprende del y de otros equipos. Existen distintas estrategias de participación como: la resolución de problemas en pareja, los talleres de aprendizaje, las comunidades de práctica, la tutoría entre pares, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, entre otras posibilidades.

“...Es como que yo pensaba hacerlo de tal forma, y me complicaba un montón, y cuando supe que mi compañero lo hacía de tal forma... listo, ya está... “ah mirá, es así”... Capaz que ahí surgían distintas opiniones que en realidad facilitaban, por ahí para hacerlo mejor o más rápido, o para no complicármela tanto en pensar que tal gráfico se hace así, tal otro se hace así... que se yo... Capaz que ellos veían la forma de hacerlo un poco más fácil, y por ahí yo me contagiaba, por decirlo de alguna manera...”

“...el trabajar en grupo, yo creo que... por ahí en grupos muy numerosos no, porque si son numerosos por ahí ... uno trabaja y no aprovechás tanto. Por ahí es preferible para mí hacerlo de a tres o de a dos. Ya de a cuatro por ahí se empieza a distorsionar un poco el objetivo, y termina por ahí trabajando uno solo o algo así... Además te obliga a juntarte, sino es como que vos lo dejás para el último día a las doce de la noche y terminás haciéndolo apurado y con ganas de dormir, y no... En cambio si te juntás no te podés juntar a cualquier hora, te juntás a una hora más razonable, más despierto, más vivo para hacer el trabajo...”

“...A mí me sirve generalmente trabajar en grupo, porque escuchando lo que los demás entienden del tema, por ahí yo no lo había entendido, y ... escuchándolo de un chico que también lo está estudiando y lo captó de una forma ...más fácil, a mí me ayuda a retener eso y a entenderlo mejor...”

Una estructura de participación como la dada por la relación estudiante – docente puede ser más enriquecedora si se tiene en cuenta las posibles relaciones potenciales existentes en el aula. El aprendizaje del equipo promueve el conocimiento, la comprensión y la habilidad, colaborando con los demás principios del enfoque del aprendizaje pleno: con la ayuda de otros es más fácil jugar el juego completo; un rol en un grupo genera compromiso por lo que contribuye a lograr que valga la pena jugar el juego; los demás participantes pueden ser importantes fuentes de información para abordar las

partes difíciles; el hecho de trabajar con otros brinda la noción del juego de visitante; el escuchar y observar a otros permite ver con más facilidad los juegos ocultos y por último, las estructuras de participación fomentan la comprensión y el manejo del propio proceso de aprendizaje.

“... nos juntábamos y leíamos cada uno la pregunta y todos la charlábamos, y la analizábamos y después la escribíamos. Y ahí surgían un montón de dudas, estaba bueno y hablábamos un montón...”

“...algunos los hice solo, pero para otros me he juntado y la verdad que charlar con compañeros y escuchar el punto de vista del otro a veces es muy bueno...te hace entender otras cosas...”

“...además explicar y que te expliquen también sirve mucho, cuando estás en grupo...”

“...lo que tiene lo grupal es la posibilidad de compartir con otros, y de ver qué piensa uno, qué piensa el otro y darte cuenta vos solo...”

“... por ahí uno individualmente lo hace, o le sale o no le sale, y lo deja... o lo consulta... o bueno, como queda, queda... Pero al hacerlo grupal siempre hay uno que dice “no, a mí me parece que es así”, y uno analiza distintas posibilidades... más cuando hay gráficos, me parece mucho mejor en grupo...”

“...como eran trabajos grupales, también lo veías en el grupo... Si no entendías algo lo preguntabas...”

“...pero en el caso del grupo tenés más tiempo... no sé... es diferente... si no era que te reunías, si no por teléfono, siempre de algún modo tenés que suscitar (resolver?) la duda que te surgió cuando empezaste a hacer el trabajo. Entonces yo creo que ya cuando lo hacés con otra persona, como que entre los dos te esforzás mucho más además en llegar a buen puerto. Es decir, sólo puede ser que no me salga, pero ya si somos dos tratás de llegar a buen puerto...”

No obstante, en la Facultad de Ciencias Económicas, es infrecuente esta modalidad por lo que no todos se sintieron cómodos o las hicieron a conciencia de modo tal de generar una experiencia positiva a través de ella.

“...cuando hacíamos los trabajos domiciliarios en grupo. Lo que pasaba mucho es que hacíamos eso, te lo digo sinceramente. Lo hacía uno y los demás...”

“...a mí particularmente, trabajar en equipo no me gusta. No me siento cómoda, siempre quiero hacer las cosas, sola. No de egoísta, pero yo tengo mis tiempos, mi modo de estudiar y hacer las actividades, y trabajar en equipo a mí no me gusta...”

Una de las actividades que se implementó en forma espontánea, consistió en resolver en el aula un ejercicio de producción y costos luego de una explicación teórica, para establecer numéricamente las relaciones explicadas en la clase. Este ejercicio fue a libro/cuaderno abierto, y en años anteriores se había planteado en forma individual, pero aceptando esta estrategia decidimos hacerlo de a dos. Fue un momento bastante desordenado y no siempre nos sentimos cómodos con esa anarquía que se genera pero fue superado por los resultados positivos. Nosotros pasamos entre los bancos respondiendo dudas, a menudo con preguntas disparadoras, que generaban la necesidad de consultar el material teórico que tienen consigo y desataron la discusión entre la pareja. A medida que surgen las relaciones entre los dos,

siempre hablando en voz alta, los otros grupos oyen los resultados y se abocan a la tarea de poder hallarlos ellos mismos. Es decir, se conversa y se comenta el trabajo de los otros. Lo último, que hacemos es hacer pasar a los estudiantes al pizarrón y dejar a la vista de todos los resultados del problema.

“...Trabajar en parejas porque de a dos es como que te concentrás, que pensás...que ponemos así, si lo hacemos así... suponete que yo leí... es como que dos es más que uno... siempre...”

“...me parece que un compañero por ahí puede sacarte alguna otra duda...”

Cuando realizan estos trabajos en parejas intercambian ideas y el aprendizaje se va dando de manera espontánea y colaborativa. El intercambio informal de conocimiento resulta positivo para los estudiantes, hablan con naturalidad de lo que entienden y de sus dudas y el aprendizaje es para ellos estimulante porque consiste en una colaboración entre pares. Uno de ellos puede ser bueno, haber entendido un tema o liderar momentáneamente la resolución pero luego ser su compañero quien haga los aportes, lo que genera respeto entre ellos, comparten sus enfoques y les permite examinar el pensamiento del otro.

Aprender el juego del aprendizaje

Al considerar este principio debemos preguntarnos “¿qué puede aprenderse acerca del juego del aprendizaje y cómo va a aprenderse? Se debe lograr un enfoque estratégico del aprendizaje que “apunta al reconocimiento del buen desempeño a través de las calificaciones y otros méritos, con énfasis en manejar bien el proceso de trabajo” (Perkins, 2010, 238). Los docentes ocupan un rol importante porque envían señales respecto a los roles que esperan jueguen los estudiantes. “Enfoques superficiales versus profundos, orientaciones hacia el desempeño versus orientaciones hacia la maestría, el abandonar enseguida versus la persistencia, todas estas no son características indelebles como el color de los ojos de los estudiantes, sino cualidades emergentes creadas por la interacción entre sus predisposiciones y la dinámica de los contextos particulares”.

Para lograr estos objetivos debemos alentar al estudiante a explorar y a ser proactivos, responsabilizándose en cierta medida de su propia motivación lo que los estará ayudando a desarrollar su autonomía. Debemos promover las conexiones personales entre los temas del programa y los de otras asignaturas para superar la mentalidad de que todo lo que aprenden tienen que estar “servido en el plato” de un texto o una clase. También tenemos que brindar la oportunidad de descubrir el juego oculto y de aprender del equipo y de los otros equipos ya que estas pautas lograrán un involucramiento que trasciende a la obligación curricular de aprobar las actividades pedagógicas propuestas y les facilitarán su vida laboral futura.

“...es más, creo que eran 3 de 4, o una cosa así, y creo que también rendí la cuarta, porque ayudaba ...”

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

“...por ahí hubiera preferido que no fuera promocionable (obligatorias), porque en realidad a nadie le gusta decir “si me fue mal... es condición, o no...”. Pero por el hecho del estudio de uno mismo a mí me parece que está bueno...”

“... si no eran obligatorias las hubiese hecho igual...”

“...porque íbamos sumando puntaje... y creo que al final, ya habíamos sumado el puntaje e igualmente la seguíamos haciendo y entregando porque ya habíamos asumido que te ayudaba, o sea... te conviene hacerla, ya sea parte de la evaluación de la cátedra o no, te ayuda...”

Nuestro supuesto es que los “grupos buenos” surgen cuando los docentes generamos situaciones con las que los estudiantes sienten seguridad y confianza, buscando hacer énfasis en el trabajo y no en las “genialidades”, tratando de que no abandonen en el primer error o fracaso. Si desaprobaban alguna parte de la actividad tenían en juego puntos en los próximos problemas, sobre los que podían obtener los cuatro necesarios para un aprobado. Esto estimulaba a no abandonar y a percibir que la agudeza y la rapidez para resolver problemas no es todo. La idea es que el trabajo diario, poco a poco, sirve para aprender la materia y el empeño y el esfuerzo son mejores que el ingenio.

Al respecto Lieury y Fenouillet (2006) explican que en los niños las nociones de esfuerzo y aptitud no se diferencian, por lo que creen que si se esfuerzan serán buenos. En los adolescentes y adultos aparece la distinción entre el esfuerzo y la aptitud entendida como capacidad. Nuestros estudiantes se encuentran iniciando su proceso de alfabetización académica, en un periodo de tránsito ubicado entre la adolescencia y la adultez por lo que aparecen al menos dos situaciones a tener en cuenta. Por un lado, aquellas en la que la sensación de competencia es proporcional a la sensación del esfuerzo realizado, es decir “se busca el interés por el trabajo y la mejora de la competencia” (Lieury y Fenouillet, 2006, 69). Por otro lado, aquellas en las que la situación implica una comparación con los demás, tan frecuentes en el sistema educativo. Esto puede tener efectos negativos para la autoestima, por lo que los autores recién mencionados afirman “el esfuerzo... (es un) arma de doble filo” (2006, 68). Por ello, intentamos acordar un espacio en el cual se garantice la posibilidad de construir el propio aprendizaje, es decir que los estudiantes reconozcan el valor del esfuerzo y de la competencia en un marco que enfoca la construcción progresiva del conocimiento autónomo. Entonces en el aula importa el esfuerzo percibido y la implicación respecto a la tarea en lugar de la comparación del estudiante con los demás.

Cada devolución implicaba rescatar lo que estaba bien, como en explicar qué y porque estaba mal. Estos mensajes son importantes porque generan confianza en que tienen la capacidad para dirigir el propio proceso de aprendizaje lo que los aparta de la idea de la calificación como motor. La perspectiva de aprender por aprender los convirtió en estudiantes muy “trabajadores” que preguntaron, interactuaron y no quisieron quedarse con dudas. Se sintieron cómodos con el desconcierto de ciertos planteos “difíciles”, realizaron su mejor intento y discutieron los resultados y las correcciones. Promovimos el hallazgo de relaciones entre los temas para lograr la transferencia, para ello los invitamos a explicar y que les expliquen sus pares.

“... porque hay dudas que esta bueno que te las saquen antes... es una manera de obligarte a sacarte las dudas antes...”

“... quizás hay cuestiones, dudas, puntos que hacen a la comprensión de un tema, que no surgen... porque tal vez de otra forma hay cosas que no te planteás ...en cambio con esto (las actividades), lo que hacés, es llegar al día en que van a explicar, ponele, el efecto de Hicks, y vos capaz que ya lo habías leído...”

Al encontrar problemas y hallar las respuestas manifestaron ser autosuficientes y muy seguros en las pruebas. Una de las actividades que evocaron con “buenos recuerdos” fue resolver el parcial del año anterior; para ello les solicitamos confeccionar un “ayuda memoria” con tres semanas de anticipación y les ofrecemos de corregírselo. El “ayuda memoria” en realidad no sirve para resolver problemas que tienen un nuevo grado de dificultad; en este caso funciona como un “andamio” que provee procesos e información que habilita al logro de la transferencia en el momento de la prueba. Este concepto, propuesto por Bruner junto con otros autores, ejemplifica la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que los docentes, proporcionan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje, (Palacios, 2004).

La actividad simuló un parcial y lo único que pudieron tener es ese “machete” -en palabras de los estudiantes-. Esto lo implementamos antes del primer y del segundo parcial, rinden sin nervios pero muy conscientes que están próximos a la prueba de acreditación.

“...es como un parcialito que no te da el stress que te puede provocar un parcialito de aprobarlo o no aprobarlo, sino que es más bien para vos. Y si lo hacés, lo hacés, y si no, te vas a perjudicar. Pero básicamente sí ayuda... mucho...”

“...el “ayuda memoria”, si bien tenía una cierta extensión, que no te podías pasar de eso, servía para resumir bien, que en ese pedacito de papel contuviera todo, y a su vez había que procesar la información para no poner cosas de más...”

“...Por ahí el “ayuda memoria” no lo usé en el momento en que había que usarlo y lo hice, pero no lo usé, no tuve necesidad de usarlo. Ya para esa instancia era como que... también... al estar... a ver qué era lo que uno podía llegar a poner en el espacio reducido era como que ya... las cosas ya las sabía. Cuando fue la instancia de ese parcialito con el “ayuda memoria” no fue necesario... bah... yo no lo usé...no lo necesitaba usar porque...”

“... a mí eso no me llegó a servir. Igual nunca había hecho algo así, un resumen tan chiquito... Primero, me costó, porque no sabía que poner. Estuve un montón de tiempo pensando qué poner, y después no lo usé...”

“... que no quiere decir que lo haya memorizado a eso, sino que había que elaborar bien para que lo que uno se llevaba escrito comprenda todo lo que por ahí podía llegar a olvidar...”

“...lo que me anoté yo particularmente en el machete era alguna definición, algunas palabras que sé que no me iba a acordar, y en el simulacro tenía que explicar algo... ¿qué pasaba cuando se movía una línea en un gráfico?... y eso no lo tenía anotado...”

“...de tantas veces que uno leyó el modulo, lo volvió a escribir, o lo volvió a escribir de nuevo para que quede en ese espacio...”

“...porque más que un gráfico, alguna definición, algo chiquito, una idea... pero no era que tenía una explicación de un gráfico, porque tampoco te entra, tenés que tener un pedazo chiquitito... entonces vos también tenés que... en sí un gráfico solo no dice nada, me parece. Tenés que saber de qué es, de qué modelo, qué representa, cómo es el mecanismo...”

Posteriormente, en ocasiones tenemos tiempo de hacer la revisión de las preguntas en clase, para lo cual hacemos intercambiar los exámenes con los compañeros y los proveemos de las pautas de corrección detalladamente que realizaron los profesores de Microeconomía cuando se administró ese parcial. De este modo, las partes difíciles adquieren importancia al contrastar la solución con las propias omisiones y equivocaciones. En palabras de Perrenould (2004, 21), “Afrontar el obstáculo es afrontar el vacío, la ausencia de toda solución, incluso de cualquier pista o de cualquier método, la impresión de que nunca lo lograremos, de que está fuera de nuestro alcance. A continuación, si la transmisión del problema funciona, en otras palabras, si los alumnos se apropian de él, su pensamiento se pone en movimiento, crea las bases de hipótesis, procede a exploraciones, propone pruebas «para ver». En un trabajo colectivo, se inicia la discusión, el choque de representaciones obliga a cada uno a precisar su idea y a tener en cuenta las de los otros”.

“...sí, por ahí el miniparcialito es como que te digo, corregían como si fuera un parcial, por ahí eso para estar atento en el parcial a poner todas las cosas, no olvidar nada, el vocabulario... en eso creo que sí...”

Además, dado que desconocemos que problemas enfrentarán en un futuro, en un mundo en el que los cambios se producen a velocidad vertiginosa, necesitamos que aprendan a aprender, ya que es el juego más importante que les podemos enseñar. Y tal como reflexiona una alumna...

“... lo que creo es que lo tendrían que hacer más que nada en las materias de primer año (se refiere a la estrategia) ... me di cuenta tarde de cómo entender y empezar a estudiar una materia, y agarrar bien el hilo desde el principio..., recién después de Micro fue donde me di cuenta... se movió la cabeza, y dije “es mejor así, es más fácil”. Y encontré la técnica de estudio. Si se hace eso con las primeras materias, las de primer año, facilitaría el encontrarse uno con la carrera y con cómo empezar a estudiarla y tal vez llevarlo hacia el resto de las materias...”

El argumento de la estudiante nos lleva a rescatar la importancia de la alfabetización académica. Como afirma Carlino (2007) “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir”.

V.2 Interpretación de los resultados

Las cuestiones que nos ocupan y preocupan de cada cohorte son: qué comprendieron verdaderamente los estudiantes y cómo saber si lo lograron. Tratamos de reducir los problemas habituales referidos al conocimiento ritual, inerte y tácito; generar la devolución en aquellos aspectos teóricos y sostener motivados a los estudiantes forjando estudiantes trabajadores e inquietos para que generen reflexiones sobre su propio aprendizaje.

Nos proponemos que no realicen las actividades por el mero hecho de complacer a los profesores o de obtener un aprobado, el ritmo dinámico que tienen de trabajo todas las semanas con desafíos intelectuales crecientes, da sentido a su esfuerzo. Como docentes, éste es el valor de haber trabajado a lo largo de muchos años en lograr que esta estrategia valga la pena y que su alcance e importancia sean transparentes o se revelen a los estudiantes. Alejarlos de la motivación espuria que se asocia a calificaciones e involucrarlos genuinamente en que vale la pena aprender. La comprensión está relacionada con la idea de hacer, practicar, resolver problemas, perseverar, recibir retroalimentación, enseñar a otros, etc. y el compromiso del estudiante en relación al tiempo dedicado a la actividad así como la persistencia en tratar de aprender algo.

En tantos años de práctica docente a menudo encontramos estudiantes pensantes y deductivos, no muy aplicados y con notas malas y estudiantes con notas mejores pero no necesariamente tan talentosos o ingeniosos. Los desempeños mejores fueron logrados por los estudiantes más laboriosos y aplicados, ya que el talento a menudo fue superado por el hábito de la práctica. La voluntad de comprender y de practicar una y otra vez permitió aprender conceptos abstractos como los de la economía. Transmitimos la idea de que el trabajo diario, poco a poco, es el que sirve para aprender la materia, que el empeño y el esfuerzo suelen garantizar buenos resultados además del ingenio.

Cada devolución de las actividades se enfoca tanto en rescatar lo que está bien, como en explicar qué y por qué está mal. Estos mensajes son importantes porque generan confianza en que tienen la capacidad para dirigir el propio proceso de aprendizaje lo que los aparta de la idea de la calificación exclusivamente. La perspectiva de aprender por aprender contribuyó paulatinamente a que los estudiantes, de un modo laborioso, preguntaran, interactuaran y no quisieran quedarse con dudas. Se sintieron cómodos con el desconcierto de ciertos planteos difíciles, realizaron su mejor intento, discutieron los resultados y las correcciones.

Al empezar a trabajar con la Estrategia, modificamos el carácter de las APE implementándolas no al final de los temas sino al comienzo y durante el desempeño. A su vez intentamos escindir la idea de la evaluación asociada a la calificación de la evaluación diseñada para contribuir al aprendizaje y para mejorarlo. Nuestra estrategia considera las APE como un momento de enseñanza que se plasmó en la devolución de los ejercicios.

Años atrás, cuando realizábamos las APE al final del tema, como acto de control, suponíamos que las correcciones tales como *falta fundamental*, *olvidaste el signo*, *los gráficos están incompletos etc.*, motivaban al estudiante para mejorar los aspectos señalados aunque ya hubiéramos pasado al siguiente tema. Pensar de este modo presupone que al estudiante le importa más el aprendizaje que la calificación, que tiene la comprensión suficiente del tema como para usar esos comentarios satisfactoriamente y no volver a cometer el mismo error en las pruebas subsiguientes y en último término que podrán intentarlo más adelante y que lo harán mejor. A menudo nada de lo

anterior sucedía y si la corrección en vez de incluir los comentarios antes mencionados, sólo hubiera consignado Mal o Bien, los resultados posteriores no hubieran diferido en gran medida.

Esto nos llevó a dos cuestiones importantes: la primera, cómo devolver los ejercicios, de manera que la retroalimentación sea efectiva, profunda y se conecte con el aprendizaje, haciendo foco en las fortalezas y en los déficits de la comprensión; y la segunda, el tiempo que demandarían estas tareas en el aula, siempre escaso, máxime teniendo en cuenta los cursados cuatrimestrales en los que las semanas “pasan volando”. Para superar la primera cuestión reconsideramos la retroalimentación y vimos que nos resultaba más útil formularle otras preguntas en lugar de decirles que hacer. Con respecto a la segunda, utilizamos la modalidad de resolver las actividades en el hogar.

La comprensión es una herramienta de motivación y esta estrategia nos permitió aprovecharla desde el momento en que los estudiantes recibieron la devolución, a veces del docente a veces de sus compañeros, sobre las actividades que desarrollaban y de los temas que estaban explorando. Además de repreguntar y de rehacer los trabajos que encomendábamos, también hacíamos la devolución personal de los mismos. Es decir, los resolvíamos en el aula haciendo especial referencia sobre cada aspecto y a quien lo había desarrollado correctamente. En estos casos los estudiantes ya tenían el ejercicio corregido en la mano. En otras ocasiones, estos desarrollos correctos o “perfectos”, un estudiante, voluntariamente o designado por nosotros, los hacía en el pizarrón. Mientras tanto, alguno de los docentes, explicaba en que se habían confundido o qué aspectos habían omitido los demás. Estas fuentes de información y aprendizaje son muy ricas, ya que si no es en el momento en el que se explica el ejercicio en el aula, es después de clases, todos los estudiantes se involucran en tratar de entender cuál ha sido el error y van realizando sus anotaciones para no volver a repetir ese aspecto.

Otra modalidad de trabajo que nos resultó muy útil y que para los estudiantes fue estimulante y casi podríamos decir hasta divertido, es la evaluación de un par. Algunos trabajos los hacemos en el aula y la corrección la hace otro estudiante. Para eso brindamos las pautas de corrección, la forma de buscar el error y aprenden el tema corrigiendo, lo que Perkins (2010) denomina retroalimentación comunicativa. Pensamos que los estudiantes logran discernir qué funcionó bien, qué deben cambiar y se centran en la etapa siguiente sabiendo cómo mejorar algo u obtener mejores resultados la próxima vez.

Favorecimos la comprensión de los contenidos curriculares, trabajando de modo tal que al estudiante se le generaron “interrogantes a tiempo” y en la que el docente estuvo “disponible” para responderlos. En este aspecto, la estrategia permitió que el estudiante contara con un espacio permanente de contacto con los docentes, con sus compañeros y con los textos. Apartamos al estudiante de aquella práctica de repetir literalmente los textos académicos y en la cual no hay apropiación del contenido, ya que no encuentran el sentido a aquello que estudian y repiten con el único fin de promocionar la materia.

La implementación de la estrategia implicó tratar de eliminar el conocimiento inerte, es decir, aquel que faculta para aprobar un examen pero luego no permite aplicar esos conocimientos en situaciones reales donde el mismo es necesario. También intentamos “arrinconar” el conocimiento tácito dejando claramente explícito lo que esperamos de ellos y de sus desempeños. Otro desafío de la estrategia consistió en superar el pensamiento frágil, asociado a un pensamiento pobre, que termina haciendo estudiar a último momento lo que suele generar a menudo bajos rendimientos académicos.

Comprender un tema implica la transferencia cercana, significa no tener estudiantes confundidos por un cambio en el patrón de los trabajos prácticos o ejercicios, obliga a que las diferentes actividades planteadas tengan unas características que no les permitan codificar los problemas sobre bases superficiales. Esto también implicó prever las partes difíciles y consolidar el modo de abordarlas. No sabemos qué problemas tendrán que resolver estos futuros profesionales por lo que la transferencia lejana es algo que debemos propiciar (Perkins, 2010).

Comprendemos que la transferencia no se produce espontáneamente. El modo en el que se ejercita la conexión con otros contextos debe ser practicado, con un modo sencillo y ayudar por medio de ejemplos a realizarla de una forma más rápida. Consideramos que la tarea no es una instancia de pérdida de tiempo, ni que es poco probable que se den las conexiones tanto cercanas como lejanas, pero también sabemos que no todos los estudiantes las realizan de la misma manera o con la misma facilidad. En palabras de Perkins (2010, 151) “La transferencia debe ser “guiada” como lo hace un buen pastor con su rebaño”, para ello procuramos estimular el pensamiento reflexivo. La disciplina necesita de la abstracción para su comprensión y debemos estimularla especialmente. Además, esta transferencia que “provocamos” puede permitir incorporar el aprendizaje futuro tanto de las asignaturas correlativas como de otros conocimientos.

Los problemas fueron repetidos desde diferentes enfoques y con variedad de ejemplos para que se produzca la transferencia. En esta serie de actividades recibieron una devolución permanente que les aportó nuevas conexiones dentro de la asignatura y con otras de la carrera. La propuesta para facilitar la transferencia necesita tender puentes y acotar. Lo primero sucede cuando los estudiantes reflexionan sobre lo visto en el curso y lo articulan y lo segundo, cuando realizan actividades próximas a los objetivos principales de la asignatura.

Dado que gran parte de nuestras actividades son grupales o en pareja contribuyeron a generar un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la cursada basado en estos principios. Esto les permitió abordar los obstáculos característicos de esta disciplina en compañía lo que los ayudó y estimuló a aprender. Creemos que los grupos buenos se hacen generando seguridad en los estudiantes, buscando hacer énfasis en el trabajo y no en las genialidades, tratando de que no abandonen en el primer error o fracaso. De los diez puntos que tiene cada actividad, la primera propuesta por ejemplo se puntúa con 0,50 centésimos y tal vez, es grupal y en el hogar. Si lo desaprobaban todavía

tenían en juego 9,50 puntos en las próximas tareas, sobre las que podían obtener los cuatro necesarios para un aprobado. Esto estimulaba a no abandonar y a percibir que la agudeza y la rapidez para resolver problemas no lo es todo. Así, los puntajes asignados a cada instancia de la APE se configuraron en gradientes paulatinos de complejidad creciente sostenidos en tareas diseñadas en forma dialéctica y espiralada.

Nuestras percepciones y observaciones acerca del modo en el que los estudiantes encontraron problemas y hallaron respuestas nos permiten conjeturar que mejoraron su autosuficiencia y demostraron mayor seguridad en los exámenes. Una de las actividades que evocaron con buenos recuerdos fue resolver el parcial del año anterior para lo cual contaban con una “ayuda memoria” que favoreció la concurrencia a la situación de evaluación con menos estrés.

En todo momento y en cada actividad buscamos transparentar el sentido de la enseñanza de manera de no generar expectativas equivocadas que obstaculicen el aprendizaje, lo que implica en todos los casos revelar aquellos desempeños o conocimientos que no necesariamente son curriculares, que se dan por conocidos y quedan implícitos. También mejoramos nuestras propias expectativas con respecto al desempeño de los estudiantes, sabemos que con esta estrategia se logran buenos resultados, por lo que todos los años nos enfrentamos a los diferentes cursos con mucho entusiasmo. Las expectativas favorables sobre el grupo permiten establecer una relación de confianza y compromiso con la asignatura, con el cuerpo docente y con sus compañeros ya que gran parte de las actividades las realizan fuera del aula y en grupo. Sabemos por experiencia que todos pueden desarrollarlas y que aunque el nivel de dificultad sea cada vez mayor, las podrán resolver satisfactoriamente.

A través de la estrategia implementada planificamos la manera de abordar los contenidos de la asignatura, trabajamos aquellas cosas que la trascenderán y que permitirán aprender a aprender. La Estrategia implementada permitió atenuar las dificultades habituales en la enseñanza y nos acercó a una posibilidad de Aprendizaje Pleno.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

En base al análisis de las entrevistas, percibimos que los estudiantes valoraron positivamente la Estrategia. La motivación y el interés en la disciplina en general y en la estrategia en particular fueron detectables tanto en el aula como en las entrevistas realizadas. Los objetivos planteados desde lo educativo tales como que el estudiante retenga el conocimiento, que lo comprenda y que se apropie de él, emergieron como logrados. Si bien hacen algunas referencias comparativas respecto del sistema de evaluación más frecuente en nuestra unidad académica, en el que las APE son administradas sumativamente por bloques o unidades curriculares, suponemos que ello es porque suponen que les ocupa menos tiempo o porque están acostumbrados a él o también porque forma parte de una cultura institucional ya instalada.

La Estrategia intentó guiar a los estudiantes a jugar juegos completos pero simplificados para que ellos puedan emprender más adelante juegos más difíciles y elaborados. Esta tarea involucró sus conocimientos previos y se los orientó a que descubrieran nuevos conocimientos y habilidades, lo que generó contradicciones con sus experiencias anteriores. Estos dilemas, que los hicieron pensar y reflexionar, fueron abordados con ayuda de los docentes, lo que les permitió expandir sus saberes. Darle un significado a las actividades que les planteamos y que no fueran con el fin de aprobar o de dejar satisfechos a los docentes, consistió en un desafío logrado.

Creemos que los estudiantes alcanzaron jugar el juego completo porque las propuestas invitaron que “mejoren el hacer algo”. Además de aprender los contenidos los guiamos para graficar, justificar e interpretar; no sólo se trataba de dar respuestas correctas, sino que siempre los implicamos en la explicación y en la justificación. Los pusimos en la necesidad de pensar a partir de lo que ya sabían y avanzar un poco más lejos.

Los principios del Aprendizaje Pleno, no pueden ser seguidos en un orden específico como una receta de cocina. Aprendimos de una docente de la Especialización la profesora Edith Litwin, a tener valor y coraje para intentar nuevos modos y estrategias y que lo peor que uno podía hacer en un aula, era “no hacer nada”. Hemos visto diferentes teorías de aprendizaje y diferentes puntos de vista sobre la concepción del aprendizaje y de la enseñanza a lo largo de la Especialización y según dice Perkins (2010, 263) “si descubre ideas que parecen provocativas, póngalas en práctica enseguida”.

Seguramente hemos sacado provecho, pero no todo el que podríamos y sin embargo intentamos realizar lo que está a nuestro alcance para que los diferentes aspectos e ideas de la Especialización formen parte de nuestras prácticas. No somos tan expertos como para que nos desvelen ciertos aspectos teóricos que a un especialista lo inquietarían. Usamos tácticas y conceptos que a menudo provienen de nuestra práctica y de la intuición, que luego encontramos definidos y explicados por tal o cual autor durante la Especialización. Esta formación nos otorgó un sustento teórico que enriqueció nuestra praxis y en esta dialéctica entre teoría y práctica cimentamos la valentía de haber realizado este escrito.

Creemos, como dice Perkins (2010), que lograr que valga la pena jugar el juego hace un doble trabajo, entusiasmo a los estudiantes pero también a nosotros. Creemos en que se aprende de y con el equipo y en ese sentido somos un pequeño grupo de docentes que trabajamos hace años sobre esta estrategia. También sabemos que tenemos limitantes propias y en el contexto educativo, que hay problemas en el aula que se nos han presentado o que se nos presentarán, de los cuales tal vez no encontraremos una palabra escrita o no se nos ocurrirá una solución. Esto no nos detiene ni desalienta al contrario nos genera nuevos interrogantes hacia el futuro.

Enseñar hoy para el mañana es una hermosa frase, llena de contenido pero difícil de ejecutar. Nuestras prácticas docentes parten de la idea que

enseñar no es algo que se le hace al estudiante sino que se realiza con él. Tratamos de enseñar Microeconomía esperando que nuestra forma de trabajar en el aula, aporte a los estudiantes herramientas que le permitan aprender el juego del aprendizaje, colaborando así a enfrentar el mundo del trabajo. No podemos predecir qué ocurrirá, pero sabemos que tendrán que seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida... y nosotros también.

No es nuestra intención con este trabajo ni en nuestro ámbito laboral, dar modelos ni delimitar el buen hacer del hacer erróneo sino poner a disposición de otros colegas este recurso que nos sirve como apoyo a la enseñanza para que puedan pensar desde su propia intervención pedagógica.

“La pedagogía es *praxis*. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar.” (Merieu, 1998, 4)

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A., “Las funciones de la evaluación”. En: http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf [Consulta septiembre 2011]

Camilloni, A., 2001. “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Ecuador.

Carlino, P., 2007. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Ed. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Carlino, P., 2009. Lectura y escritura. Un asunto de todos/as. Ed. Universidad del Comahue. En: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf [Consulta febrero 2011]

Celman, S., 2001. “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Ecuador.

Gallegos, M., 2000. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En: www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/gallegos01.pdf

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., 1997. Comprender y transformar la Enseñanza. Sexta Edición. Ed. Morata. España.

Lieury, A. y Fenouillet, F., 2006. Motivación y éxito escolar. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1ª edición. Argentina.

Litwin, E., 2001. "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Ecuador.

Marucco, M., 2010. Material del curso sobre "La lectura y la escritura en la universidad. Ingreso a una cultura nueva". Curso organizado entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y Asociación Docente Universitaria Marplatense (ADUM).

Merieu, P., 1998 "Frankenstein educador" Editorial Laertes. España.

Nickerson, R., 1995. "Can Technology help us for Understanding ?" .En: Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós. Argentina.

Morin, E., 1990. Introducción al pensamiento complejo. En: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Palacios, J., 2004 "J.S. Bruner. Desarrollo Cognitivo y Educación" Quinta Edición Ed. Morata. España.

Perkins, D., 1995. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Ed. Gedisa. España.

Perkins, D., 2010. El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Ed. Paidós. 1º edición. Argentina.

Quivy, R. Campenhouldt, L., 1998. "Manual de Investigación en Ciencias Sociales". Limusa-Noriega Editores. México.

Rainolter, A., 2002. "Fundamentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto de ofertas con modalidad a distancia". Ponencia presentada 3º Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de investigación". Universidad Nacional de La Plata.

Ropo, E., 1991. "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés" en "Procesos de enseñanza y aprendizaje". Ed. Aique. Argentina.

Rosenthal R. y Jacobson L., 1980. "Pygmalion en la escuela. Ed. Marova. España.

Schon, D., 1992. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Ed. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.

Senge, P., 1994. La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Ed. Granica. Argentina.

Taylor, S. y Bogdan, R., 1987. "introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Editorial Paidós. España.

ANEXO I: ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS, CICLO LECTIVO 2010

Actividad Pedagógica 1

Instancia 1

Para las clases que vienen les proponemos las actividades que luego detallamos con el propósito de: mejorar el uso del tiempo de clase, revisar los conceptos dados hasta ahora, intercambiar las formas diferentes de explicar el tema, detectar las dificultades y errores de razonamiento o interpretación.

Hasta ahora hemos desarrollado la Teoría cardinal del comportamiento del consumidor y elaboramos distintos conceptos de la Teoría ordinal (curva de indiferencia, tasa marginal de sustitución, recta presupuestaria, óptimo del consumidor, curva consumo precio, curva consumo ingreso). El tema que desarrollaremos la próxima clase es: **Efectos de un cambio de precio de un bien** que corresponde al Capítulo I del programa analítico y es el cierre del enfoque ordinal de la Teoría de la demanda.

El objetivo de su estudio es responder principalmente a dos cuestiones:

1. ¿Qué efectos se producen sobre la cantidad demandada por el consumidor cuando varía el precio del bien considerado?
2. ¿Cómo explicamos que la curva de demanda tiene pendiente negativa?

Para realizar esta actividad deben elegir uno de los textos siguientes:

- Teoría microeconómica. Johan Gould y Edgard P. Lazear. Ed. Fondo de cultura Económica. Tercera edición en español de la sexta en inglés, 1994.
- Microeconomía. Roger Le Roy Millar y Roger Meiners. Ed. Mc Graw Hill. Tercera edición segunda en español, 1993.

1.1 Guía de lectura.

Tema: *Efectos de un cambio de precio de un bien.*

Resolver esta guía en forma individual y manuscrita. Entregar los incisos d y e para el martes 17/8. Puntaje: 0,5

- a) Antes de realizar esta guía, le sugiero que relea los componentes y desplazamientos de la recta presupuestaria.
- b) Busque en el índice del libro el tema “Cambios de precio, cambios del ingreso real y la ley de la demanda” si Ud. eligió el texto de Miller o “los efectos de sustitución y de ingreso” si Ud. optó por el manual de Ferguson. A continuación vaya a las páginas indicadas y lea los títulos y subtítulos. Remarque sólo aquellos que se refieren al caso de bienes normales.

- c) Marque en el texto las dos influencias o efectos sobre la cantidad demandada ante la variación del precio del bien. Tome nota de estas nociones.
- d) Lea el ejemplo de variación de precio de un bien normal que le propone el autor. Luego realice las actividades siguientes:
- d1. Lea nuevamente el ejemplo, pero ahora simultáneamente a la lectura haga el gráfico que refleja la situación.
- d2. Marque los efectos en su gráfico
- d3. Marque en el libro el párrafo que explica la forma en que se separan los efectos y tome nota al lado de su gráfico.
- d4. Transcriba al lado de su gráfico la explicación del mismo que aparece en el libro.
- d5. Escriba (también al lado de su gráfico) los conceptos de efecto total, efecto sustitución y efecto ingreso.
- e) Vaya al subtítulo “Derivación de los efectos ingreso y sustitución: una técnica alterna” (Miller) o el anteúltimo párrafo de la página 144 de Ferguson que comienza “el método que acabamos de describir suele atribuirse a” Y haga una primera lectura. Luego responda los incisos a, b, c y d de la pregunta anterior.

1.2 Con el propósito de reafirmar los conceptos y/o descubrir lo que se entiende y lo que no del tema *Efectos de un cambio de precio de un bien*, se propone que elaboren grupalmente una explicación conceptual y gráfica de los efectos de un aumento de precio de un bien inferior. Fecha de entrega: martes 24/8. Puntaje: 0,5

Instancia 2

Responder en grupos de entre 4 y 6 estudiantes.

Fecha de entrega: martes 31/8. Puntaje:2

2.1 Nicolás se encuentra en la fila para pagar sus compras en un supermercado. Tiene 10 mandarinas y 8 manzanas, cada una de las cuales le cuesta \$ 10 centavos. Dado que el monto para gastar es de \$ 1,80, se encuentra contento porque ha alcanzado el mayor nivel posible de satisfacción. A su lado se encuentra su hermana Paola, quien trata de convencerlo de que devuelva algunas manzanas y las sustituya por mandarinas adicionales, lo que desencadena una discusión entre ambos.

Se le solicita que represente en forma gráfica y explique conceptualmente el origen de la discusión entre los hermanos.

2.2 En función a los datos que se desprenden del gráfico adjunto complete los espacios en blanco y/o tache lo que no corresponda. Deje explicitados sus cálculos.

a) El precio de bien ha subido de \$..... a \$ y el consumidor que maximizaba su UT comprando unidades del bien “x” a \$ 375 c/u y

..... unidades del bien “y”, ahora decide comprar unidades de “x” y unidades de “y”.

b) La magnitud del efecto ingreso puede ser estimada como una compensación **positiva/negativa** de \$

c) Se desprende entonces que el bien “x” es un bien y el bien “y”.....

d) El coeficiente de elasticidad precio del bien “y” es igual a

e) El coeficiente de elasticidad cruzada es de y eso significa que

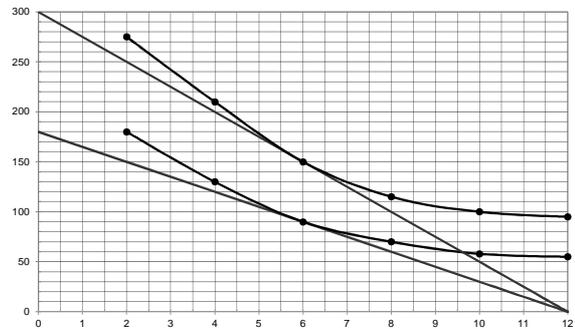
f) El coeficiente de elasticidad ingreso para el bien x es de indica que este bien es

g) El coeficiente de elasticidad ingreso para el bien y es de indica que este bien es

h) Sobre la figura grafique la CCP y la CCI.

i) Muestre los ES, EI y ET

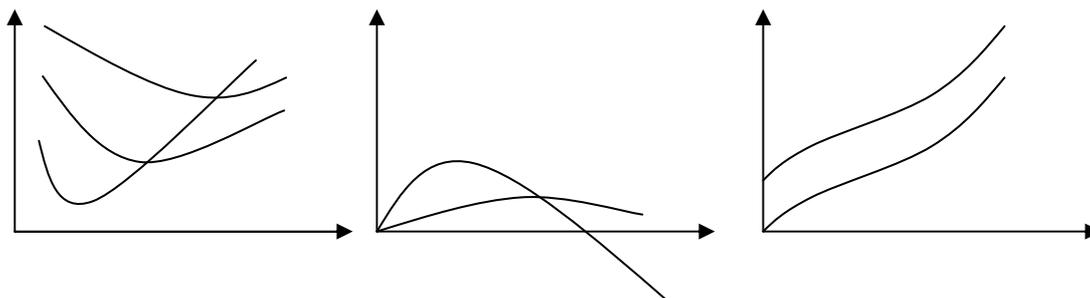
j) Derive la curva de demanda



Instancia 3

Resuelva las siguientes cuestiones en pareja y a libro/cuaderno abierto en la clase. Se retira en el mismo momento. Puntaje: 1.

Cuando el nivel de producción es de 10 unidades comienza a operar la ley de los rendimientos marginales decrecientes. El costo marginal es de \$4, el precio del trabajo es \$50, el costo total por unidad es de \$15 y el costo variable es \$100. Complete los gráficos siguientes con los nombres de las curvas y ejes, los datos y cálculos que pueda realizar.



Instancia 4

Simulación de parcial

Realizar cada pregunta en una hoja. Tiempo de duración: 1 hora. Puntaje: 6

4.1 (PRIMER PARCIAL 2009) Puntaje:2

Realice un gráfico de una Curva Consumo Precio con pendiente positiva, demuestre qué tipo de elasticidad precio de la demanda tiene el bien cuyo precio cambió.

4.2 (PRIMER PARCIAL 2009) Puntaje:2

Un consumidor compra 10 chupetines y 5 caramelos cuando los precios son \$0.50 y \$ 0.25, respectivamente, y su ingreso es de \$ 6,25. La UMg de los chupetines es de 3 útiles y la UMg de los caramelos es de 1 útil.

- Diga si el consumidor está maximizando su utilidad. Fundamente.
- Represente la situación en un gráfico de la Teoría Ordinal. Fundamente.

4.3 (PRIMER PARCIAL 2001) Puntaje:2

Una fábrica procesa 15 tn./día con una cantidad de 45 operarios. Un turno adicional de 10 operarios logra incrementar la producción en 2 tn./día.

- Calcule el valor de la productividad media de todos los operarios y la productividad marginal de los últimos incorporados.
- Puede Ud. saber en qué etapa de la producción se encuentra el frigorífico?. Fundamente su respuesta.

Actividad Pedagógica 2

Con un compañero responda a las siguientes cuestiones.

2.1 VALOR 3 PUNTOS, FECHA DE ENTREGA:

Si el equilibrio en un mercado competitivo corresponde a una situación de $Qd_t = 18 - 3p_t$ y $Qo_t = 1,5 p_{t-1}$. Ante un aumento exógeno de la demanda en el mercado ¿se llegará a un nuevo equilibrio?
 Grafique la situación planteada.

2.2 VALOR 3 PUNTOS. FECHA DE ENTREGA:

Determine cuál de las opciones es verdadera. Justifique conceptualmente, dejando expresados los cálculos y grafique los resultados sin escala.

Supongamos que una empresa en un mercado competitivo tiene un coste total de $CT = 20 + 50Q - 10Q^2 + Q^3$ y que vende su producción Q a un precio P de 50.

a) ¿Cuál es el precio mínimo (a corto plazo) necesario para que esta empresa produzca?

i) Cualquier precio positivo. **ii)** Un precio superior a 5. **iii)** Un precio superior a 15. **iv)** Un precio superior a 25.

b) ¿Cuál será la producción de la empresa que le permitirá maximizar sus beneficios? **i)** 0 ; **ii)** 5 ; **iii)** 6,66 ; **iv)** 10

2.3 VALOR 4 PUNTOS. FECHA DE ENTREGA:

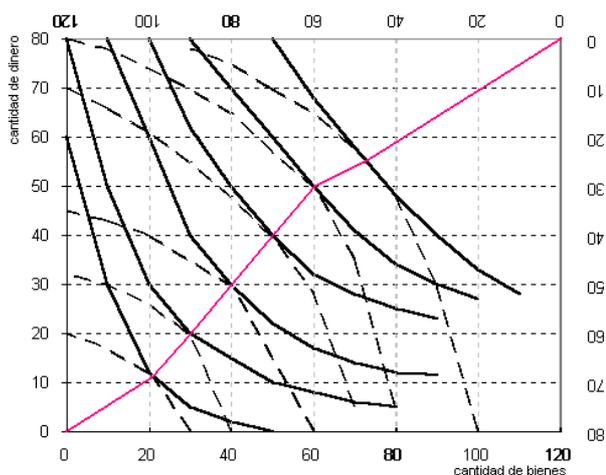
Complete la información disponible en la caja de Edgeworth y luego responda los incisos siguientes:

a) ¿Qué es un monopolio bilateral?

b) Marque el área de contratación. Fundamente conceptualmente

c) Marque la curva de contrato y diga cual es su significado.

d) Traslade la información necesaria a un gráfico de Stackelberg.



Actividad Pedagógica 3

En forma grupal, responda las siguientes cuestiones:

3.1 VALOR 2 PUNTO. FECHA DE ENTREGA:

Todas las empresas que conforman una industria maximizan sus beneficios, aún cuando en el mercado exista una empresa líder por poseer costos menores que el resto. V o F. Fundamente su respuesta.

3.2 VALOR 4 PUNTO. FECHA DE ENTREGA:

Una empresa que vende sus productos en un mercado con características de competencia monopolística posee la siguiente función de costos totales en el largo plazo:

$$CTL = q^3 - 20 q^2 + 200 q$$

La función de demanda proporcional está definida por la función:

$$IMe_{DD} = 625 - 100 q$$

En tanto que la demanda que la empresa percibe está determinada por la siguiente función:

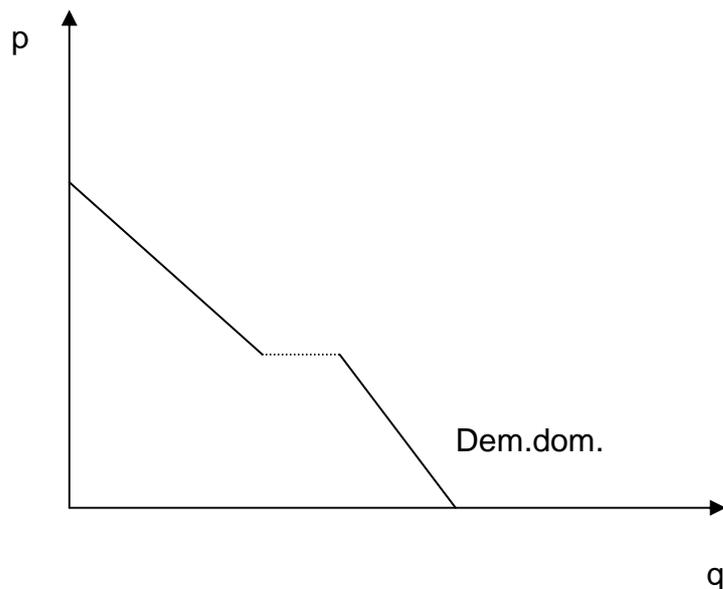
$$IMe_{dd} = 150 - 5 q$$

- Determine el precio y la cantidad a la que estaría vendiendo cada empresa competidora monopolística.
- ¿Es esta situación un equilibrio a largo plazo? Justifique su respuesta. Grafique sin escalas trasladando todos los resultados a los que llegue en el inciso anterior..
- ¿Existe capacidad excedente en esta situación? Responda utilizando el criterio original de Chamberlin y los análisis posteriores.

3.3 VALOR 4 PUNTO. FECHA DE ENTREGA:

Complete la gráfica que se presenta a continuación, señalando en ella la situación de equilibrio, y luego conteste:

No todos los empresarios pertenecientes a este mercado están maximizando sus beneficios. V o F Justifique.



Actividad Pedagógica 4

4.1 VALOR 4 PUNTOS. FECHA DE ENTREGA:

Responda en forma individual y en clase los siguientes planteos.

Marque el o los incisos que corresponda.

- La demanda de un factor productivo se llama
 - a) demanda de producción
 - b) demanda de bienes y servicios
 - c) demanda derivada

- El ingreso producto marginal es el _____ cuando se emplea una unidad adicional de trabajo, cuando todo lo demás permanece igual.
 - a) ingreso total
 - b) cambio de ingreso total
 - c) ingreso marginal
 - d) cambio del ingreso marginal

3

- Para determinar la cantidad de mano de obra que contratará una empresa se necesita conocer
 - a) Producto marginal de la empresa
 - b) Salario medio y marginal
 - c) Costo marginal de la empresa
 - d) Ingreso medio y marginal de la empresa

- Si el mercado del producto es perfectamente competitivo, el ingreso del producto marginal es:
 - a) Igual al precio del producto
 - b) Igual al precio del factor
 - c) Igual al producto marginal del factor
 - d) Igual al precio del producto por el producto marginal del factor

- En un mercado de trabajo perfectamente competitivo, la empresa maximizadora de beneficios que vende su producto bajo condiciones de competencia perfecta:
 - a) Enfrentará una curva de oferta perfectamente elástica por el trabajo
 - b) Pagará un salario que es igual al salario marginal del trabajo
 - c) Pagará un salario que es igual al valor del producto marginal del trabajo
 - d) Contratará más unidades de trabajo que las que contrataría si la empresa vendiera sus productos bajo condiciones de monopolio

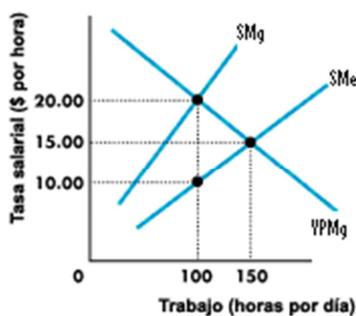
- ¿Por qué el valor del producto marginal de un factor variable disminuye en el corto plazo cuando unidades adicionales del factor son empleados en un mercado de productos competitivo?
 - a) Porque el PMg del trabajo disminuye
 - b) Porque el precio disminuye
 - c) Porque tanto el precio del bien como el PMg del trabajo disminuyen
 - d) El ingreso del producto marginal no disminuye

- ¿Por qué una empresa en un mercado de factores perfectamente competitivo percibe la curva de oferta que enfrenta como una curva horizontal al precio del mercado?
 - a) La curva de oferta no es horizontal
 - b) La empresa puede comprar la cantidad que quiera sin afectar el precio del factor productivo
 - c) Cada una de las unidades adicionales del factor añade la misma cantidad al costo total del factor
 - d) El factor productivo es especializado

- La curva de oferta de trabajo que enfrenta un monopsonista tiene pendiente positiva porque
 - a) Otras industrias compiten por estos trabajadores y elevan el salario
 - b) El monopsonista debe pagar salarios más altos si quiere atraer más trabajadores
 - c) El monopsonista sólo contrata trabajadores calificados
 - d) La política del Gobierno restringe la oferta de trabajo del monopsonista.

4.2 VALOR 6 PUNTOS. FECHA DE ENTREGA:

Responda en forma individual y en el hogar los siguientes planteos.



- a) La figura ilustra una empresa que es..... en el mercado del factor. La tasa salarial que maximiza el beneficio es por hora y la cantidad de trabajo contratada será horas. (Deje indicado como llegó a sus resultados)
- b) Existe explotación porque y es de \$..... (Deje indicado como llegó al resultado)
- c) Explique en qué circunstancias se contrarían 150 hs de trabajo?

ANEXO II: ENTREVISTAS

- 1ra entrevista: estudiante MP es varón, estudiante de CP, 1er Parcial: 5; 2do Parcial: 5; fue a final.

E: en líneas generales la idea es que estas preguntas guíen la entrevista. La idea es que esto sea algo abierto, que no sea algo rígido o estructurado.

¿A vos te parece que esta metodología que se aplicó el año pasado como forma de evaluación te sirvió para promover el estudio, favoreció el entendimiento de los temas, te ayudó a la hora de rendir los parciales, etc.? Te pediría que vayas contestando lo que te parece teniendo como guía las preguntas.

MP: si, me ayudó porque es como te obliga a llevar la materia. Con el tema de los trabajos grupales, por ahí lo que hacíamos como grupo es que entre tres lo hacía uno. En particular, con el parcialito en el que tenías que llevar el machete, me pareció bueno la idea de que te obliguen a llevarlo antes, como para que veas... Era como un régimen de responsabilidad, o sea, entregarlo responsablemente. Por ahí, pienso que a esta altura, en la universidad, ya entregar trabajos y todo eso me parece pesado, en cambio esto me pareció llevar al día la materia y estar un poco más... (¿?).

E: O sea que sirvió para ir llevando al día el estudio de los temas, de manera que no te agarre el día del parcial y tengas que estudiar todo junto en tres días.

MP: tal cual. Lo otro era más que nada el que lo hacía. Me preguntas ahora, y es verdad, es otra cosa.

E: ¿qué cosa?

MP: cuando hacíamos los trabajos domiciliarios en grupo. Lo que pasaba mucho es que hacíamos mucho eso, te lo digo sinceramente. Lo hacía uno y los demás...

E: Si, eso siempre pasa...

MP: Igual, después tuve la experiencia de hacer uno y si, se notó la diferencia en cuanto a entender más el tema y eso...

E ¿Lo entendé más que cuando lo estudiás del libro linealmente, limitándote a repetir el modelo?

MP: Si, para mi estas materias económicas las estudias de los profesores, por lo menos en lo que va de la carrera, E pongo más en los profesores que en el libro. Te dan un parcialito, un trabajo práctico y después podés aclarar dudas con ellos y te ayuda más que un libro.

E: o sea es una cosa que te ayudó para comprender los temas. Además de obligarte a ir llevando la materia al día, te favoreció el hecho de comprender los temas, contribuye al entendimiento.

MP: en cuanto a si favoreció el aprendizaje el hecho de trabajar en grupo, no. Porque en el simulacro de parcial el machete era individual, y lo demás ya te expliqué.

E: O sea que a lo que más le sacaron el jugo fue al hecho de ir elaborando el machete.

MP: si. Para el primer parcial me parece que entraron dos actividades pedagógicas, o sea que fueron dos trabajos prácticos, entonces para el primer parcial no tanto. Pero para el segundo parcial sí, el machete fue para el segundo parcial.

E: Entonces para el primer parcial llegaron con la instancia de dos trabajos prácticos grupales...

MP: supongo que sí, no recuerdo bien pero me parece que sí. Me imagino que sí, que eran dos y dos, creo que sí.

E: para el segundo tuvieron esta instancia del simulacro con el “ayuda memoria”.

MP: si.

E: La idea era ver si hecho de haber preparado el “ayuda memoria” les sirvió para tener los temas incorporados al momento de llegar al parcial. ¿Esto funcionaba de esta manera?

MP: en cuanto a preparar el “ayuda memoria” sí, en cuanto a los trabajos prácticos, no.

E: La quinta pregunta apunta a saber si hubieran recurrido a esa metodología de estudio en caso de no ser un requisito obligatorio para promocionar.

MP: No, en mi caso particular no. Por ahí los “ayuda memoria” los hago, pero no los hago cuando me los requieren, los hago cuando yo quiero y generalmente son días antes del parcial, sin mostrárselos a la profesora o preguntarle si está bien o está mal.

E: Particularmente vos pensás que te fue de mucha ayuda el hecho de tener la posibilidad de ir mostrándoselo al docente el “ayuda memoria” y tener esa retroalimentación?

MP: Y si, si porque hay dudas que esta bueno que te las saquen antes. Si, porque es una manera de obligarte a sacarte las dudas antes y no antes de entrar al momento del parcial que generalmente si no lo estudiás durante el año tenés tres días para estudiar. En cambio al hacer el resumen o “ayuda memoria” ya se entiende y podés sacarte las dudas, te ayuda para poder

aclarar antes las cosas. Pero no lo hubiese realizado si no era para promocionar.

E: claramente pensás que no es lo mismo un resumen hecho por tu cuenta si no tenés la posibilidad de esa retroalimentación?

MP: claro, si ,si. No es lo mismo porque obviamente tenés la seguridad del control que realiza el profesor, con más tiempo...

E: ¿pero ese control en que puede estar?¿en posibles errores que hayas cometido vos? ¿en la posibilidad de que al tener esa retroalimentación con el docente ya te vas dando una idea de los temas más relevantes que tenés que tener claros para el parcial, o en las dos cosas? ¿o sea en el hecho de que te asegurás de que el machete no tiene errores o de que contiene lo esencial que tiene que tener?

MP: Ambos, sin duda. Si, siempre hablando con lo profesores te das cuenta hincapié en qué hacen, o si te falta esto o aquello, si, en ambas cosas.

E: Recordas alguna de las actividades puntualmente, hay alguna que recuerdes más que otra, que te haya resultado más significativa que otra en algún sentido?

MP: Y, la que hice yo. Era algo de una curva de indiferencia me parece, no me acuerdo bien, pero si. Y obviamente recuerdo más la del “ayuda memoria”, porque esa la hicimos todos. Pero si la que hice yo que eran unas curvas de indiferencia, algo así, clave para el parcial, seguro. Eso recuerdo. Las otras dos no porque no las hice yo, y las habré entregado sin prestarle atención.

E: ¿te parece que esta metodología de actividades te sirvió en las notas? ¿Pensás que las notas en algún punto, o en parte, son el reflejo de las actividades que vos hiciste, tanto con los trabajos prácticos como con el machete?

MP: en mis notas supongo que sí, si. No sé a nivel de grupo, pero en mí supongo que si porque me ayudó para rendir los parciales o para promocionar como ya contesté, para ayudar al aprendizaje. Supongo que no; no sé a nivel de grupo. A nivel de grupo más o menos la mayoría está en la misma que yo en el tema de las cosas grupales, y más de uno cuando teníamos que hacer el “ayuda memoria” no lo llevaba, se olvidaba o no tenía ganas de hacerlo, pero sí, me imagino que si, debe haber ayudado.

E: y en líneas generales te parece que favoreció el aprendizaje, que llegaste a los parciales mejor preparado, y más allá de eso, más allá de los parciales, de la nota o de los requisitos formales de aprobación, te parece que te sirvió para incorporar los temas en definitiva?

MP: si, si, porque es más tiempo que le das al tema, creo que si porque también tenés un control, estás seguro de lo que estudiás, es otra cosa, en

general si, supongo que ayudó a mi aprendizaje. Fijate que te estoy diciendo que me acuerdo el trabajo práctico que hice, y del otro no tengo ni idea.

E: Bueno, esto es quizás lo importante, porque nosotros, lo vemos tanto como docentes como en nuestra experiencia como estudiantes, que al terminar una materia, al poco tiempo se olvidan los contenidos de esa materia. En ese sentido creés que esto favoreció a la retención del conocimiento?

MP: un poco, tampoco tanto que es la gran cosa, porque yo ahora no te puedo exponer el trabajo que hice. Pero sí, el tema lo recuerdo, me acuerdo el tema que yo hice, y si, en comparación a otros temas seguro que sí.

E: alguna otra cosa que quieras agregar, que te parezca relevante destacar?

MP: no, no.

E: muchas gracias

- 2da entrevista a FC, varón estudiante de LE 1erP 7; 2doP 2, Rec 2do 5 promocionó

E: Esta estrategia de evaluación que se implementó el año pasado en micro, consistente en tres actividades grupales a resolver en forma domiciliaria y un simulacro de parcial con la posibilidad de tener durante la resolución del parcial un “ayuda memoria”, a vos te parece que eso te sirvió para incorporar nuevas técnicas de estudio, te obligó a indagar en los temas de una manera en que quizás no lo hubieras hecho de no tener que haber pasado por estas instancias de evaluación, que opinión tenés al respecto?

FC: Si, yo creo que te ayuda indefectiblemente para estudiar porque quieras o no lo hacés. Capaz que vos estás en tu casa y por voluntad de uno mismo hay veces que uno no se pone, pero con esto de los parcialitos o estos trabajos prácticos yo creo que te ayudan a que uno estudie.

E: Te parece que ayudaron más los trabajos prácticos o la instancia de simulacro de parcialito, o todo?

FC: Yo creo que todo, pero tal vez en el parcialito uno, además de estar más estudiado tenía la posibilidad de tener el machete como que ayudaba a la resolución del mismo, pero también los trabajos prácticos eran buenos porque después los hacíamos en clase, entonces era más fácil la corrección del mismo y uno mismo se daba cuenta si había logrado el objetivo o no.

E: Es una cosa que vos pensás que te fue obligando a llevar la materia al día, que de otra manera te hubieras atrasado más con la preparación de los temas?

FC: Si, yo creo que sí, que te ayuda a llevarla al día. Porque la vas siguiendo. O sea, cada tema tenía un TP, entonces eso hacía que vos vayas al libro para poder realizar el TP asignado, entonces sí, te ayudaba.

E: La instancia concreta de hacer el machete, la tarea concreta de hacer el machete, eso te sirvió después para que los temas vistos los fijes mejor, la posibilidad de ir elaborando el machete te sirvió para después algunos temas fijarlos mejor, recordarlos mejor una vez ya rendidos, una vez ya aprobada la materia?

FC: Yo creo que el machete no... no sé si... creo que fueron mejores para esto las instancias anteriores.

E: los TP grupales?

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

E: O sea, en líneas generales vos pensás que favoreció el entendimiento de los temas?

Claramente me decís que promovió el estudio y te sirvió para a ir llevando la materia al día. Favoreció el entendimiento de los temas?

FC: Si, yo creo que también.

E: Pensás que más los trabajos prácticos domiciliarios o el simulacro de parcial?

FC: Capaz que el machete no era tan útil al momento de resolverlo, pero sí es útil el hecho de hacerlo porque ahí es cuando entrás a repasar todos los temas, a ver qué es lo importante. Esa parte sí me pareció más importante. Sí, sin duda te ayuda a ir más preparado al parcial porque tenés... O sea, la venís llevando al día y viendo siempre los temas.

E: O sea, lograrás estar mejor preparado para el parcial con estas técnicas implementadas de evaluación?

FC: Si, sin duda.

E: El hecho de haber tenido que trabajar en equipo te parece que fue algo favorable, que rindió algún fruto que no se hubiera dado de haber tenido que hacer los trabajos en forma individual?

FC: Si, yo creo que favorece porque siempre... si no era que te reunías, si no por teléfono, siempre de algún modo tenés que suscitar la duda que te surgió cuando empezaste a hacer el trabajo. Entonces yo creo que ya cuando lo hacés con otra persona, como que entre los dos te esforzás mucho más además en llegar a buen puerto. Es decir, sólo puede ser que no me salga, pero ya si somos dos tratás de llegar a buen puerto.

E: se produce una sinergia al hacerlo entre varios...

FC: Si claro. Por ahí lo que uno no entiende lo entiende el otro, y ahí las dudas se van aclarando.

E: las actividades las realizaste porque eran un requisito para promocionar? Hasta que punto la obligatoriedad fue determinante en esto?

FC: Yo creo que... Bueno, obviamente sí porque si no, no la promocionaba, pero creo que igual, ponele... porque íbamos sumando puntaje... Y creo que al fina ponele, ya habíamos sumado el puntaje e igualmente la seguíamos haciendo y entregando porque ya habíamos asumido que te ayudaba, o sea... te conviene hacerla, ya sea parte de la evaluación de la cátedra o no, te ayuda.

E: Está bien, pero vos pensás que de no haber existido la obligatoriedad de hacer estos trabajos los hubieras hecho, los hubieras hecho todos?

FC: yo creo que en ese caso el trabajo pasaría más por cada uno. O sea, si te gusta más la materia, el interés que vos le das. Ponele, yo estudio economía, me gustaba, y entonces le daba importancia. Si vos me decís si lo mismo hubiese pasado en contabilidad... Y capaz que no, capaz que ni los hubiese hecho, o no, no sé.

E: o sea, en tu caso vos decís que si porque hay una inclinación favorable hacia la materia?

FC: claro, si, capaz que si hacés contador o administración tenés otra cosa para otra materia más importante que hacer tal vez, o preferís estudiar a tu manera y no siguiendo con estos trabajos.

E: hay alguna p algunas actividades que recuerdes más que otras, y si es así por qué consideras que puede suceder esto?

FC: si, recuerdo la del proyecto de parcial, si, porque nunca me había pasado antes. Después, estábamos como en una instancia de parcial, todos sentados separados, con el machete, y con un parcial que creo que era de algunos años anteriores. Después otra que recuerdo fue una en la que teníamos que... bueno, estábamos viendo los efectos, recuerdo, teníamos que deducir los efectos y demás transcribiéndolo del libro de Millar exclusivamente. Después eso ya hacía que uno lo incorpore y después cuando ibas a la clase ya tenías una idea de todo y con la clase se te aclaraba mucho más.

E: o sea que esa actividad era domiciliaria?

FC: si.

E: había trabajar sobre el texto de Miller puntualmente en esa actividad?

FC: claro, me acuerdo que era descomponer los efectos, y si, era transcribiendo del texto.

E: les dejaban la opción de elegir el texto?

FC: si, Miller o Ferguson era, creo que eran esos.

E: si, los dos textos que se usan en Micro. Me llamaba la atención que me dijeras que había que transcribirlo del texto de Miller.

FC: claro, no...

E: pensás que las notas que tuviste en la cátedra son un reflejo de esta forma de evaluación? Te parece que el esfuerzo que vos tuviste que hacer en estas actividades obligatorias se reflejó en las notas de los parciales? Que hasta cierto punto las notas que te sacaste en los parciales son un reflejo de las técnicas de estudio que tuviste que implementar en estas actividades?

FC: si, si, yo creo que sí. Si no, no sería consistente con lo que te dije, pero yo creo que sí. Porque, como te decía, es ir estudiándola.

E: o sea, a la hora del parcial había temas que vos tenías más claros por haberlos hecho en esas actividades?

FC: si, si. Sin duda, yo creo que si. Porque te ayuda a llevarla, y por ende después el resultado lo vas a ver en el parcial.

E: bueno, la última pregunta engloba un poco todo lo anterior. Favoreció tu aprendizaje y por qué? Digamos que esta es una pregunta bastante abierta para que vos te expliques libremente y digas lo que te parece.

FC: si, yo creo que sí. Favoreció mi aprendizaje. Tal vez, si no hubiese tenido esas actividades seguramente la hubiese aprobado igual, pero yo creo que te favorece para ir llevándola al día, para ir comprendiéndola mejor... poder consultar las dudas, porque tal vez de otra forma llegás al día de consulta dos días antes del parcial, en cambio de esta manera como que tenés más tiempo para poder suscitar esas dudas. Y además creo que indefectiblemente vas llevando la materia y al final te ayuda para el parcial, que es el objetivo que tenés.

E: Ahora que más o menos el derrotero de preguntas está respondido... quizás lo que te voy a decir yo influye en la respuesta, por eso lo digo al final. A mi me parece que lo que se busca con estas técnicas de evaluación es generar el ida y vuelta, cosa que quizás de otra manera no sucede. Si va el docente, expone el tema y deja al libre albedrío del estudiante el hecho de que lo estudie a su propio ritmo, quizás el estudiante se aproxima al tema de una forma muy lineal, que es ir tomando los apuntes, leyendo los libros y nada más. Y quizás hay cuestiones, dudas, puntos nodales que hacen a la comprensión de un tema, que no surgen. La idea de este tipo de prácticas es generar un ida y vuelta para que además de la lectura lineal de un texto se produzca un ida y vuelta que

permita que el tema se vaya incorporando, que el estudiante se vaya permeando del tema. ¿A vos te parece que en líneas generales esto se logró? ¿Le faltó algo? ¿Tendría alguna sugerencia adicional para alguna técnica de evaluación de este tipo?

FC: No, yo creo que si, es como bien vos decís. Porque tal vez de otra forma hay cosas que no te planteás que capaz que después son las que te preguntan en el parcial. En cambio con esto, lo que hacés, es llegar al día en que van a explicar, ponele, el efecto de Hicks, y vos capaz que ya lo habías leído. Y entonces ahí te surgen dudas; una vez que ya lo leíste aunque sea, te surgen otros interrogantes. Porque es como siempre dicen; si vos no leés, en general o muy probablemente no tengas dudas. En cambio, una vez que vos leés y después te lo explican, entonces ahí si capaz que hay cuestiones... te entrás a preguntar otras cosas... qué pasa si... Una explicación particular ponele, que te expliquen cómo baja el precio, capaz que vos no te preguntás como se plantean las cosas si sube el precio. Capaz que lo que te permite esto es eso, que cuando lo van a explicar, ya lo leíste, ahí lo vas razonando, y te surgen otras dudas que de otra forma seguramente no. Porque te ponés a estudiarlo y decís "bueno, tengo que estudiar esto nada más".

E: Se te ocurre alguna sugerencia, algún aporte, algo que se le podría agregar o modificar a esta técnica de evaluación? Alguna crítica?

FC: No, yo creo que están bien así. O sea, no se me ocurre otra forma que no sean los trabajos prácticos y esta instancia como de parcial. Pero creo que sí, creo que sirven y no se me ocurre otra que pueda resultar.

E: bueno, como para ir cerrando, alguna otra cosa más que se te ocurra o que quieras decir?

FC: No, creo que está bien que se implemente y creo que sí, que sirve. Capaz que al principio decís "que garrón, tengo que ponerme a hacer los trabajos", pero después termina dando sus frutos.

E: si, vas teniendo una guía en el propio proceso de estudio. Cosa que capaz que no sucede si uno va estudiando solo.

FC: Tal cual.

E: Muchas gracias

- 3ra entrevista, alumna de los últimos años, estudia CP, 1er P: 4; 2doP:4
Fue a final

E: En líneas, generales, a vos te parece que la estrategia de evaluación que se implementó el año pasado, concretamente, la serie de trabajos domiciliarios grupales y el simulacro de parcial con el "ayuda memoria" en mano sirvió para

promover el hecho de que vos estudiaras los temas con más profundidad de lo que lo hubieras hecho si estas instancias de evaluación no hubieran existido?

PR: si, sirvió para promover el estudio.

E: pero te sirvió para ahondar un poco más los temas de una manera en que no hubiera sucedido si...

PR: si, para estudiar más la materia sirve.

E: te sirvió para mantener la materia al día?

PR: si, más o menos...

E: o pensás que la hubieras mantenido al día de todos modos de no haber existido esto?

PR: no, no lo hubiera hecho... sinceramente... Soy más estudiante de último momento que de ir llevando la materia al día.

E: te sirvió para entender mejor algunos de los temas?

PR: si, algunos sí.

E: lo muchas que veces sucede cuando uno estudia linealmente del libro, estudia los temas del libro y después va a rendir, y quizás ve que hay cosas a las que no le termina de encontrar la vuelta, hay dudas que no se terminan de aclarar, o sea, no se produce una retroalimentación entre alumno y docente. ¿A vos te parece que esta técnica de evaluación sirvió para generar esa retroalimentación?

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

E: entonces vos pensás que sí, que sirvió para propender al entendimiento de los temas, de una manera en quizás no hubiera sucedido de no haber existido esta instancia de evaluación.

PR: si, si...

E: te parece que sirvieron más los trabajos grupales o la instancia de simulacro de parcial?

PR: bueno, yo en mi caso no los hice grupales, porque como yo ya estoy hace rato en la facultad, soy más grande, eran grupos más de amigos, más jóvenes, y tenían todos su grupo; y yo medio que empecé a faltar las primeras clases porque tenía que dar un habilitante, y entonces dije "bueno", y lo hice yo sola. Y

si... bueno... grupalmente no sé porque no lo hice así, pero si, me gustaba más rendir la actividad en casa que venir a rendir como una evaluación.

E: te parece que te sirvió más para entender los temas, o aproximarte a los temas, el hecho de hacer los trabajos domiciliarios que el simulacro de parcial?

PR: si...

E: bien, y el hecho de haber hecho el machete?

PR: Y... no... yo lo hice, pero para mí no me sirvió, porque si no estaba el machete no lo sabía... sinceramente...

E: como... como...?

PR: si no estaba el machete no respondía la pregunta, entonces, es como copiarse. Yo lo hice el machete, pero no sé si lo entendí; después cuando llegó la evaluación, si no tenía el machete no la pasaba.

E: pero... a ver...

PR: me sirvió para copiarme.

E: te sirvió para comprender temas o para fijar cosas el hecho de ir elaborando el machete?

PR: y... el machete fue lo que menos me gustó. Porque es como copiarse.

E: si, bueno... En realidad la idea era es que uno, con el machete, va haciendo una síntesis de lo que considera que son los puntos más importantes de un tema. ¿Te parece que sirvió para eso?

PR: Yo lo hice tan chiquitito que mucho no entró. Porque había que hacer un cuarto de hoja y yo lo hice chiquitito...

E: vos no hubieras recordado los temas si no tenías el machete en mano?

PR: no, aunque lo haya hecho no lo recordaba. Por ahí no todo, alguna cosita capaz que sí, pero...

E: ¿La estrategia de evaluación te sirvió para estar mejor preparada para los parciales reales?

PR: si... sirve...

E: ¿Te sirvió para aclarar dudas en el proceso de prepararte para el simulacro de parcial? ¿O los trabajos prácticos, al irlos resolviendo, te sirvió par ir llenando baches, para ir llenando lagunas, que quizás te surgían en la comprensión del tema?

PR: si... sirvió

E: si no hubiese sido un requisito obligatorio para promocionar...?

PR: no lo hubiese hecho.

E: no hubieses hecho nada de esto? Ni los trabajos prácticos...?

PR: no, bueno, nada no sé... capaz que alguno si... alguno de los trabajos capaz que sí...

E: por ahí no los trabajos prácticos... pero el machete tampoco? No sos de trabajar con resúmenes?

PR: si, hago resúmenes

E: porque también la idea del machete era esto también...

PR: pero no soy buena haciendo resúmenes. Pero no soy buena haciendo resúmenes. Ese es el problema mío, los hago pero... pero queda ahí. Los hago y quedé ahí...

E: claro... la idea del machete era que hicieran un resumen y que hubiera una retroalimentación de ese resumen con el docente... Que fueran consultando, mostrándole al docente el machete, los temas que destacaron en el resumen, y ver si eso era lo sustancial de la materia, o de la parte de la materia que abarcaba el simulacro de parcial...

PR: bueno, yo particularmente no se lo mostré. Me acuerdo que le dije el día anterior y ya había que rendir el otro día, así que no sé...

E: claro, vos lo hiciste justo el día anterior.

PR: si. Así que no sé si estaba bien o estaba mal.

E: Recordás alguna actividad puntualmente más que otra?

PR: si, la del machete.

E: pero recordás el contenido de la actividad o la actividad en sí?

PR: el contenido era producción... y corto plazo creo... Si, era un práctico... si.

E: cuando vos hacías los trabajos prácticos domiciliarios recordabas después los contenidos de esos trabajos prácticos al momento de estudiarlos?

PR: si... si...

E: o sea que iban sirviendo para fijar temas?

PR: si, si, si...

E: y con el machete te sucedió lo mismo?

PR: No, no, porque fue más de copiar. Lo demás era más de pensar, de ir resolviendo...

E: A cuál de las dos cosas vos pensás que le sacaste más jugo, a los trabajos prácticos o al machete?

PR: a los TP.

E: pensás esas técnicas de evaluación después se reflejaron en tus notas? Pensás que las notas que tuviste en los parciales o la nota final de la materia fueron en parte un reflejo de esa estrategia de evaluación que se implementó a lo largo de la cursada?

PR: si, en parte si.

E: y por qué pensás eso?

PR: y... porque tal vez no le dediqué tanto tiempo de estudiar, y sin embargo los aprobé a los parciales. Tal vez en otra materia si estudiaba lo que estudié para esta no aprobaba. Hubo temas que sí, quedaron mejor... Los TP me quedaron.

E: o sea, a la hora de llegar a los parciales vos veías que ya ciertos temas los tenías comprendidos por haber hecho esto?

PR: sí.

E: o sea que esto abarca la última pregunta... si favoreció tu aprendizaje?

PR: si.

E: En líneas generales, se te ocurre alguna crítica para hacerle a esta técnica de evaluación? Alguna crítica o alguna sugerencia? Te parece que habría que cambiarle algo, habría que cambiarle todo, que estaría mejor aprovechada si se hiciera de otra manera...?

PR: y tal vez, no sé si está bueno que sean tan seguidos. Porque faltabas una clase y no te enterabas que para la otra tenías que entregar algo.

E: bien... ¿y respecto de los contenidos, respecto de los trabajos en sí, respecto de los requisitos...?

PR: tal vez del último tema, no hicieron un parcialito y hubiese sido interesante que lo hagan, porque los vimos muy por arriba los últimos temas.

E: el último tema...?

PR: mercado de trabajo...

E: mercado de factores.

PR: si.

E: bueno, como para ir cerrando, libremente, se te ocurriría agregar alguna cosa más a todo esto? Algo que se te ocurriría decir más allá de lo que está en las preguntas, más allá de lo que hablamos, o algo que quisieras destacar de todo lo que hablamos?

PR: No. En líneas generales es productivo. Nada más lo del tiempo de entrega, que para mí habría que modificarlo, o si no, mantener una comunicación por el campus virtual para estar enterados si hay algún trabajo para entregar... Y después bien... Creo que estuvo bien porque después veíamos las soluciones, nos mostraban como lo tendríamos que haber hecho... Me pareció bien en líneas generales.

E: lo que te pareció más problemático fue el tiempo de entrega; poco tiempo entre la entrega de la consigna y el momento en que tenían que entregar el trabajo?

PR: claro, capaz que un martes daban el TP para entregar el otro martes. Y a mí me pasó que las primeras clases tuve que faltar porque rendía un habilitante, y ya para el otro martes me enteraba que había que entregar algo... y eso me pareció... medio pesado.

E: claro, hay dos cosas: muchos trabajos seguidos y poco tiempo entre la entrega de la consigna y el momento en que tenés que devolverlo.

PR: si...

E: bueno, eso sería todo. Algo más?

PR: ¿No se puede criticar el final?

E: lo que pasa es que el trabajo nuestro y esta entrevista en concreto no están hechos sobre el final. Pero si se te ocurre decir algo decilo, todo sirve.

PR: Me llamó la atención eso de las bolillas. En otras materias no se maneja eso de las bolillas, de sacar una bolilla y te toca el tema...

E: Esto yo no lo sabía. ¿Les tomaban un final con bolillero?

PR: supuestamente sí, yo no fui porque... Yo tengo miedo a los finales... Y era con bolillero, sí... Y eran diez bolillas encima... Y yo encima que tengo miedo, y al no poder preparar un tema concreto, y tener que ir ahí y saber qué te toca en el momento... no sé... no sé, supongo que estaba el bolillero.

E: si, no sé...

PR: ese programa mosaico, con bolillas, no sé...

E: bueno, te agradezco mucho.

- 4ta entrevista, DM es mujer, estudiante de CP y sus notas fueron 1er P Aus; 1er REc 4, 2do P 2, 2do REC 4 Fue a final

E: Vos pensás que la propuesta de evaluación que se implementó el año pasado consistente en tres actividades prácticas grupales para resolver en la casa, más una instancia que es un simulacro de parcial donde les permitían tener un machete sirvió para promover tu estudio, te llevó a estudiar los temas de una manera en que quizás no lo hubieras hecho de no haber existido esta técnica de evaluación?

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

E: está bueno porque vos pensás que te sirvió para ir llevando la materia al día de una manera en que...?

DM: Si, tal cual. O sea, no es una materia para dejarla estar. Y, por ahí, como el alumno tiene otras materias, tiene otros parciales, lo va dejando. Entonces, para mí es fundamental en este espacio donde hay que graficar, que explicar, que tener en cuenta muchas variables, el hecho de llevarla al día y conocer de a poquito. Aparte, como que un tema también lleva al otro. Entonces, si no te queda una parte clara también es difícil entender lo que sigue, así que, en mi caso, yo creo que está bueno.

E: Si, todos los temas van concatenados. Si no entendés uno, no...

DM: No, después no...

E: Además de este hecho, es decir, que vos decís que te sirve para ir estudiando los temas de manera global sin dejar estar el tiempo y esperar el momento del parcial en el que tenés que estudiar todo junto, vos pensás que te sirvió además como técnica de estudio, para comprender los temas?

DM: si...

E: además del hecho de ir llevando la materia al día; que sería más o menos la respuesta anterior, te sirvió también como forma de entender, favoreció el entendimiento de los temas?

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

E: o sea que sirve también por el hecho de que hay una retroalimentación con el docente?

DM: exacto...

E: que de otra manera quizás no habría?

DM: si, pasa que, ya te digo, depende también de con cuánta anticipación uno se ponga a estudiar. Porque hay una clase de repaso, pero por ahí si te planteás un millón de dudas en dos horas tampoco las podés... no... no me parece... O sea, lo bueno de estas actividades es la posterior revisión y la posibilidad de consultar y sacarte las dudas que tenés de cada tema.

E: te pareció que eran mejores en este sentido los trabajos grupales o la instancia de simulacro de parcial con el machete?

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

E: y esta cuestión de ir elaborando el machete, el “ayuda memoria”...?

DM: en mi caso no me fue útil, en lo más mínimo. O sea, no lo usé. Las cosas que puse puntualmente no me sirvieron. No sé si a otro sí.

E: pero por qué no te sirvieron? Por qué consideras que no te sirvieron?

DM: Porque, bueno, entre tantos temas que había que ponerlos en un pedacito de hoja, de lo que me preguntaron en realidad nada había ahí que me sirviera. Capaz que fue un error mío, que no supe saber qué temas considerar para el machete, o fue que... no sé... En mi caso, mi machete no me sirvió para la prueba. Pero puede ser un error mío, o no. Los temas que yo puse no estaban en lo que me preguntaban.

E: está bien. Pero a medida que vos ibas elaborando el machete, el propio proceso de elaboración del machete te sirvió para después retener ciertos temas, para responder ciertas cosas?

DM: no...

E: vos pensás que no?

DM: no, a mí no...

E: porque a veces la idea del machete es esa. No es tanto que lo usen en el parcial...

DM: ...sino que sirva para fijar...

E: claro, que sirva para fijar.

DM: si, no, no, a mí no...

E: en realidad la estrategia es esa. Por ahí pasa que llegan al momento del parcial y quizás el machete no lo usan porque ya recuerdan las cosas. Por ahí la idea es esa, más que el hecho de que tengas el "ayuda memoria" y que lo uses directamente en el parcial.

DM: Claro... En mi caso me sirvió más para fijar las actividades, que por ahí vas a las conclusiones; o bueno, que los mismos prácticos de clase, por ahí había preguntas que no las incluían y ahí surgían, y entonces veía algunas cositas, detalles, que no sabía. A mí me sirvió más los trabajos en grupo.

E: el hecho de haber trabajo en equipo te parece que fue favorable?

DM: si...

E: mejor que si los trabajos prácticos domiciliarios hubieran sido individuales?

DM: si, para mí si. Si, ya te digo, que por ahí uno individualmente lo hace, o le sale o no lo sale, y lo deja... o lo consulta... o bueno, ya te digo, como queda, queda... Por ahí al hacerlo grupal siempre hay uno que dice "no, a mí me parece que es así", y uno analiza distintas posibilidades... Más cuando hay gráficos, me parece mucho mejor en grupo.

E: recordás puntualmente algunas de las actividades en las que hayas participado?

DM: ehh, no... me acuerdo de juntarme, si... no sé qué temas entraban. Me acuerdo del machete, de la actividad de la prueba, si...

E: los temas volcados en el machete los recordás?

DM: no estoy segura si era de monopolio... Sé que hubo una actividad pedagógica que era con la demanda de mercado, liderazgo por costos y empresa dominante. Una de las tareas era con eso, y otra me parece que tenía monopolio. Pero no, no me acuerdo.

E: uno de los trabajos prácticos?

DM: si

E: bien. Pensás que te favorecieron en cierta medida en los parciales estas prácticas?

DM: si, yo creo que si. Si, por ahí, por el hecho de la previa, de ir estudiándolo, y aclararme dudas que por ahí, en las actividades prácticas, son más fáciles los ejercicios. Entonces después te encontrás con otras cosas... así... que nada que ver. Y por ahí a uno le pasa también en el parcial, que me toman esto y en realidad no lo vi en clase. Pero estas pruebas, que tienen otra dificultad, me parece a mí, están buenas. Como que te preparan diferente.

E: y pensás que esa preparación se reflejó en las notas?

DM: si, por ahí no en mi caso. No te puedo decir que me fue bien, pero...

E: pero bueno... llegaste al final...

DM: si, a mi me sirvió. Yo te digo sinceramente, no le dediqué el tiempo que debería a la materia, pero creo que si, que es bueno. De haberlo hecho sin duda hubiera sido muy útil.

E: de haberlo hecho por qué?

DM: no... porque por ahí yo me limitaba a estudiar porque era condición para promocionar y estudiaba ahí. Y después para el final o para los parciales no le dediqué tiempo a la materia. Pero de haberle dedicado realmente si, está bueno el tema de los parcialitos.

E: una de las preguntas apunta justamente a lo que me dijiste recién. Estas actividades eran un requisito para promocionar, eran obligatorias. En el caso de que no lo hubieran sido, vos las hubieras hecho también?

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

E: Si, en realidad la idea de estas prácticas es que se produzca cierta retroalimentación entre el estudiante y el docente.

DM: si, además yo estoy segura que si no fuera un requisito serian pocos los que las hicieran. No creo que tuvieran resultado.

E: Pasa generalmente que cuando uno estudia linealmente, o sea, vas a la clase, tomás los apuntes, después lees el libro, aprendés el modelo, por ahí lo

comprendés, y después en el parcial te cambian una cosita, te dan vuelta una cosa, y ya te desmorona la estructura que uno tenía. La idea de estas prácticas es que vayan preparando al estudiante para ciertas cosas inesperadas que se pueden presentar. ¿Te parece que sirve para eso?

DM: si, en ese sentido si, totalmente. Además, en mi caso, la práctica mucho no me gustaba. Entonces me pareció fundamental, como complemento práctico fundamental.

E: en líneas generales, no sé si querés agregar algo más... Tenés alguna sugerencia, alguna crítica, algo que te parece que tendría que ser de otra manera, tanto de estas técnicas de estudio como de alguna otra que se podría implementar?

DM: para mí esto está bárbaro. Ya te digo, en mi caso la clase práctica no me era muy útil. Pero sí, para mí es fundamental. Creo que para la comprensión en general está muy bueno, porque por ahí sale de lo que son los prácticos comunes. Te encontrás más con una situación de parcial que lo tenés que analizar vos solo. Así que en ese sentido está bueno.

E: Vos pensás que la clase práctica no te servía. Tiene algo que ver la guía con esto?

DM: en principio sí, me parece que los ejercicios de la guía son más fáciles, pero eso pasa en todas las materias en realidad. Nunca tienen el nivel de dificultad que tienen los ejercicios de un parcial. Pero también está bueno para uno, si tiene la guía, completarla. Aunque sea, hacerlos rever y después corregirlos, pero tenerlos todos hechos. Eso es fundamental.

E: bueno... algo más que quieras agregar?

DM: no nada más...

E: te agradezco mucho entonces.

➤ **5ta entrevista, JR es varón, estudia CP, 1er P: 7 y 2do P: 5 promoción**

E: A vos te parece que la estrategia de evaluación que se implementó el año pasado en Micro, consistente en tres TP domiciliarios grupales y un simulacro de parcial donde se les permitía tener un machete en mano sirvió para promover tu estudio, sirvió para ir llevando el estudio de los temas al día, o no?

JR: si, yo creo que el hecho de tener más evaluaciones periódicamente hace que podamos tener constancia en el estudio, y no dejar tan colgada la materia porque tenemos tres materias más generalmente, lo que se complica. Generalmente uno estudia antes del parcial, y por ahí esto te ayuda a estudiar más la materia.

E: si, es lo que pasa. Cuando uno hace tres o cuatro materias en un cuatrimestre va picoteando un poquito en cada materia...

JR: ... y alguna la dejás medio colgada...

E: bueno, uno de los objetivos de esta técnica de evaluación es eso quizás, tratar de no colgar la materia, de ir llevando más o menos la materia al día, en la medida en que te dé el tiempo y el esfuerzo también. Sabemos que es un esfuerzo considerable llevar tres materias al día. En conclusión, vos decís entonces que esto te sirvió para llevar la materia al día? Considerás que fue útil para eso?

JR: si...

E: Además de ir llevando la materia al día, ¿te parece también que sirvió para comprender los temas? Porque una cosa es que por ahí esta técnica de evaluación te obliga a ir estudiando. Además de eso favoreció la comprensión de los temas de un modo en que quizás no hubiera sucedido si la técnica de evaluación hubiera sido otra, o si esta técnica de evaluación no hubiera existido?

JR: sí, también como consecuencia de tener la evaluación, uno tiene que ir leyendo cada día un poco, uno entiende más la materia y también el hecho de que te den la posibilidad de tener el machete, en el simulacro, nos ayuda también a no aprender de memoria tanto, sino entender e ir más allá, y con el machete en mano la actividad puede ser un poco más complicada y desarrollar los temas de otra manera, no de memoria.

E: a vos te parece que la actividad de elaborar el machete sirvió más que los trabajos grupales domiciliarios?

JR: si, no... las dos me sirvieron. Las dos me sirvieron. La actividad del simulacro me sirvió más para prepararme para el parcial. El trabajo grupal era un trabajo, que también lo tomé como mucha seriedad, pero la actividad solitaria ahí en la clase fue más como el simulacro.

E: a los efectos de rendir el parcial te parece que fue mejor el simulacro con el machete?

JR: claro..

E: lo que nosotros vemos en nuestra experiencia como estudiantes y ahora también desde el lado docente es que una cosa es tener la posibilidad de ir viendo y revisando un tema de manera que lo vas masticando, y la otra es que va el docente, da su clase, después vos vas, leés el libro, mirás los apuntes, y vas mirando el tema de una manera lineal, y después cuando te cambian una cosita, te dan vuelta algo, te hacen algún planteo nuevo, quedás medio en el aire... La idea de esto es que por ahí vayan surgiendo a lo largo de la cursada, cuando vas haciendo las actividades que conforman esta técnica de evaluación, que por ahí surjan disparadores que pongan en evidencia ciertas

dudas, que te permitan preguntarte algunas cosas que si quizás hubieras estudiado la materia por tu cuenta no. Uno por ahí lee el libro, el libro de Gould, lo lees, capaz que entendés lo que dice el libro, pero hay dudas en la que capaz que ni siquiera se te ocurre pensar, y si se te ocurriría pensar si te obligan a hacer un TP donde te plantean las cosas de otra manera. ¿En tu caso particular sucedió algo así? ¿Te parece que estos trabajos contribuyeron a ser disparadores de dudas o de puntos de vista distintos a los que se te podrían haber ocurrido si simplemente hubieras estudiado por tu cuenta, leyendo el libro, aún manteniendo la materia al día?

JR: si, no tanto disparadores de dudas, sino entender la materia desde otro punto de vista. No como decías vos leer el libro y saberlo así... Me pasa también que cuando promocionás la materia o cuando doy final la entiendo de otra manera... Después de hacer esto es como que la materia la entendí más a fondo también. Y eso es lo que te ayuda a que si te cambian algo, poder responder bien.

E: a ver, me llamó la atención lo que dijiste recién. ¿Cuándo das final, la materia la entendés de otra manera que cuando la promocionás?

JR: a veces en algunas materias, no en todas, promocionás, todo bien... O en algunas otras sacás 4 y 4 y cuando llegás al final te das cuenta que antes no habías entendido lo que era. A mí me pasó. ¿Entendés a lo que voy?

E: si, si...

JR: supuestamente habías aprobado, pero si tenés que estudiar de nuevo para el final por ahí entendés una cosa que decís: "uy mirá, lo aprobé pero en realidad esto no lo tenía tan claro". Como que te das cuenta ahí, como que hacés un clic que no lo habías hecho.

E: bueno, yo no sé si esta materia la promocionaste o si diste final. ¿Esta la promocionaste?

JR: si, si...

E: ¿Y te parece que este tipo de actividades sirvió para hacer esos click?

JR: claro, si, si... Sin duda.

E: ¿En cierta manera esto pudo haber reemplazado la integración que vos lográs al estudiar para un final?

JR: puede ser, puede ser...

E: en el caso de los TP domiciliarios, el hecho de trabajar en equipo te pareció favorable, le sacaste algún rédito particular al hecho de trabajar en equipo, o te parece que hubieran sido iguales haciéndolos individuales? ¿O los hiciste individuales, porque algunos chicos me respondieron que los hicieron solos?

JR: si, algunos los hice solo, pero para otros me he juntado y la verdad que charlar con compañeros y escuchar el punto de vista del otro a veces es muy bueno. Te hace entender otras cosas.

E: ¿pasa el hecho de que hay ciertos aportes mutuos, que por ahí algún punto de vista que a vos no se te había ocurrido se le ocurre a un compañero, que por ahí una duda que a vos no se te había ocurrido se le ocurre a otro?

JR: si, además explicar y que te expliquen también sirve mucho, cuando estás en grupo.

E: si bueno, el hecho de explicar también, no?... es algo parecido a una situación de final, salvando las distancias.

JR: si, si...

E: me dijiste que te sirvieron los dos, pero vos más que nada rescataste el simulacro de parcial.

JR: si, en cuanto a... como es un simulacro nos preparamos para un parcial, entonces eso nos ayuda mucho, a ver cómo va a ser.

E: ¿y el proceso de elaboración del machetito que les dejaban tener, qué te pareció?

JR: me pareció muy bueno, la verdad. Porque como te dije antes, te ayuda a no aprenderte las cosas de memoria y por arriba, sino a ir más a fondo y a ver cómo estás. Y como estás más tiempo haciéndolo, lo vas entendiendo más profundamente.

E: ¿te pasó por ahí que al momento de rendir el parcial los temas que habías volcado en el machete ya los recordabas?

JR: si, si, seguro...

E: te sirve como integrador de los temas y también para hacer una síntesis...?

JR: claro... por ahí en el machete tenías un solo tema. Si en el parcial te tocaba ese tema estabas más seguro que con los temas para los que no habías hecho el machete.

E: ¿te acordás qué tema era el parcialito?

JR: no, no me acuerdo....

E: en el caso de que no hubieran sido un requisito obligatorio para promocionar, vos las hubieras realizado igual?

JR: si, depende el momento, las obligaciones que tenés, y depende de la persona también, no...?

E: si, pero ponele en tu caso...

JR: si, yo por ahí algunos los hubiera hecho. El tema del parcialito sí. Por ahí las grupales más o menos, algunas otras no... Depende, no sé...

E: de las grupales recordás algunas en las que hayas participado?

JR: si, hicimos todas...

E: de las actividades que hayas hecho, recordás alguna más que otra?

JR: ah no, puntualmente no...

E: y en el proceso de elaboración del machete, el hecho de poder ir haciéndolo con anticipación y poder ir consultando con el docente, eso te sirvió, eso fue algo que pudiste aprovechar, o por ahí hiciste el machete pocos días antes del parcial sin haberlo consultado?

JR: si, tuvimos una consulta antes, y si, obviamente ir con algo que sabés que está bien hecho, o con las correcciones que observó la profesora es mucho mejor que ir con algo que no sabés del todo si está bien.

E: si, un poco la idea general de este tipo de evaluaciones es que se produzca una retroalimentación entre el estudiante y el docente, un ida y vuelta. Como te decía recién, si se produce una cuestión muy lineal, muy unidireccional, donde...

JR: claro, eso también depende del profesor, como da la clase y eso...

E: si, totalmente... si se produce una cuestión así... muy... que el docente va, da su clase, expone el tema, por más bien que lo exponga, y después se va, y después se queda el alumno solo estudiando del libro o del apunte... y pasa un poco lo que te decía recién... Hay un montón de eventualidades respecto de un tema que al alumno no se le ocurren, y a veces tampoco al docente. O sea, hay muchos temas que, desde nuestra experiencia docente, lo terminamos de entender cabalmente cuando lo preparamos para dar clase. La idea de este tipo de trabajos, que dan a hacer trabajos domiciliarios que después vos tenés que entregar, que te hagan hacer un machete que vos después podés ir consultándolo con el docente, que en definitiva es un resumen, no? La idea es obligarte a hacer un resumen para que después te quede el tema en la cabeza.

JR: a mi la verdad me ayudó y aparte me motivó para la materia. Por ahí tenía que llevar las tres (materias), y antes de agarrar alguna de las tres estudiaba esta porque ya sabía que tenía el parcialito o algo... Aparte era una materia que me gustaba... le prestaba más atención que si no hubiese tenido los parcialitos.

E: y te parece que sirvieron para que se produzca una retroalimentación entre estudiante y docente, un ida y vuelta, que permita eso: masticar los temas, que

salten dudas, o que salten puntos de vista distintos que en una transmisión lineal de los contenidos quizás no se produciría?

JR: si, más bien... aparte si la materia es práctica eso sucede más que si es solamente teórica. En este caso si sirvió para la retroalimentación. Más allá de que depende mucho del profesor y del alumno también.

E: si, hay docentes que tienen una manera de dar clase que es muy estandarizada, van exponen el tema, y ya está. Justamente la idea de implementar este tipo de técnicas de evaluación es tratar romper un poco con eso. Pero ahora, vos me dijiste que por ahí, si no hubieran sido un requisito para promocionar, no las hubiera hecho. ¿De qué modo entonces hubieras preparado la materia?

JR: no, por ahí por mi condiciones personales, o por las situaciones que tenga. Pero no... la hubiera preparado como preparo todas, estudiando... y por ahí, llegada la hora del parcial si... me había quedado esta duda y veo como la hago.... ahí si por ahí consultando y estudiándola. Pero no para tal fecha y con el ímpetu que tenés con los trabajos...

E: ¿sos de hacer resúmenes y de ir consultando dudas con anterioridad y esas cosas...?

JR: no, hacer resúmenes no...

E: tanto en esta materia como en otras ...

JR: para mí son los prácticos, obviamente si tengo dudas las consulto a ver cómo se resolvieron... pero resumir no.

E: esto es interesante: me decís que no sos de hacer resúmenes pero que te sirvió mucho la experiencia de hacer el machete.

JR: no soy de resumir temas teóricos... tengo el módulo y me pongo a resumir todo el módulo teórico... pero el tema de los gráficos, eso sí. Por ahí no soy de hacer resúmenes pero en estas materias yo siempre tengo una hojita... porque esta materia tiene muchos gráficos... Eso sí, siempre lo hago, pero no es un resumen largo, es una carilla por ejemplo. En algunos materias lo hago, como en matemática con las fórmulas principales... Nunca resumo así, textual, pero las cosas bien clave sí a veces.

E: y acá aprovechaste la instancia de poder consultar a las docentes con antelación? Les fuiste a preguntar para aclarar dudas y eso?

JR: si, a ver estaba bien lo que había hecho y eso.

E: a vos te parece que en cierto sentido las notas que te sacaste en los parciales son un reflejo de la realización de estas actividades? Te parece que el hecho de haber hecho tanto los TP grupales como el simulacro de parcial

con el machete te permitió comprender los temas de una manera que después se reflejó en los parciales?

JR: y... no sé si tiene una relación directa. Por ahí si no lo hubiera hecho hubiese tenido las mismas notas. Pero sí, como te dije anteriormente, ayudó bastante, a tener la materia más clara en todo momento. No saber nada, estudiar y saberla...

E: si, hay dos cosas, no? Por eso esto acá lo preguntamos por separado. Una cosa es saber si favorece al entendimiento de los temas y otra cosa es si se refleja en las notas de los parciales. También a veces uno puede sacarse buenas notas sin entender mucho, porque por ahí las preguntas son muy estandarizadas, muy de priorizar la memoria, preguntas que no implican una reflexión profunda. Y otra cosa es que, más allá de las notas que te saques en los parciales, los temas te queden incorporados, comprendidos.

JR: si, no sé si será una relación... como te dije, no? Pero seguramente ayude a tener una mejor nota en el parcial.

E: pasa mucho..., pasa con el régimen de la promocional creo yo, por eso lo relacioné con lo que dijiste hace un rato de los finales... cuando vos estás cursando tres, cuatro materias, y no tenés tiempo de que los contenidos se asienten, entonces rendís y lo que pasa es que al poco tiempo te olvidás de lo que rendís.

JR: la verdad que sí.

E: me pasaba a mi cuando estudiaba y veo que también pasa ahora. ¿Te parece que esto sirvió un poquito para subsanar eso? ¿Favoreció esto al hecho de que algunos contenidos queden mejor fijados?

JR: si, yo creo que sí. Sin duda.

E: bueno, en líneas generales, te parece que esta técnica de evaluación favoreció tu aprendizaje y por qué considerás que es así?

JR: si, por todas las preguntas que me hiciste antes concluimos que favoreció mi aprendizaje en la materia. Por todo esto que charlamos, te ayuda a fijar más los temas, a llevar la materia más al día, a motivarte con la materia, lo que estuvimos charlando.

E: se te ocurre alguna crítica, alguna sugerencia, algo que te parece que habría que cambiarle a esta técnica de evaluación? O se te ocurre que por ahí estaría bueno implementar alguna técnica de evaluación diferente?

JR: ...mmmm....

E: libremente, lo que se te ocurra. ¿qué te parece que está bueno, que te parece que está malo de esto?

JR: ...no, no se me ocurre otra técnica de evaluación... Me gustó, la verdad que me gustó mucho la materia y me gustó como se evaluó.

E: ¿lo complementarías con alguna otra actividad esto?

JR: no, por ahí... sí, está bueno.. no sé si lo hacen en más cantidad o cómo lo están haciendo...

E: Si, esto se implementó en estas dos comisiones, pero te pregunto porque también está bueno escuchar a los estudiantes y ver qué les parece, si harías las cosas de otra manera, si te parece que esto está bueno, esto está malo, y me parece que habría que hacer esto otro... no? Eso está bueno.

JR: Si, aparte a mí me sirvió porque..., por ahí si no fueran obligatorias, yo quizás no les prestaría tanta atención. Por eso me gustó y estoy de acuerdo con esto.

E: rescatas sobre todo el hecho de que te obliga a ir llevando la materia y a no dejarla colgada?

JR: claro, está bueno eso.

E: bueno, alguna otra cosa más que quieras decir libremente?

JR: particularmente, la comisión en que la hice me gustó, la forma de dar la clase con los prácticos y la teoría mezcladas, o sea, vez la teoría y después un TP...

E: cómo es eso de los prácticos y la teoría mezclada?

JR: porque hay materias que tenés un día teoría y otro día práctico.

E: y acá cómo era?

JR: y acá, si mal no recuerdo, veíamos un teórico y en la misma clase lo relacionábamos con la práctica. O sea, está separado pero no tan distanciado. Por ahí hay materias que tenés una semana toda teoría y a la otra semana práctica.

E: sí, generalmente si cursás martes y viernes tenés los martes teoría y los viernes práctica. ¿Acá era más entrelazado?

JR: claro, sí, sí...

E: bueno, esto sería todo. ¿Querés decir algo más?

JR: no, no...

E: te agradezco mucho.

➤ **6ta entrevista**

ND es un varón, estudiante de LA, 1er. P:6, 2doP: 6 promocionó

E: la estrategia de evaluación que se implementó el año pasado, esta estrategia consistente en 3 TP grupales domiciliarios y un simulacro de parcial donde les dejaban tener un “ayuda memoria” en mano, a vos te parece que promovió tu estudio, te obligó a abocarte a la materia de una manera en que quizás no lo hubieras hecho si no hubiera existido esta instancia de evaluación?

ND: y si, yo creo que si, que la implementación de los TP... porque si no te dan TP o algo para hacer que sea obligatorio es como que medio la dejás la materia y la vas viendo cuando te toca el parcial. En cambio si vos tenés TP para hacer obligatorios le vas prestando atención y la vas viendo al día. Y además, el “ayuda memoria” yo creo que fue algo que sirvió muchísimo porque, además de que vos hacés algo que después obviamente te vas a acordar porque lo hiciste vos, es como un parcialito que no te da el stress que te puede provocar un parcialito de aprobarlo o no aprobarlo, sino que es más bien para vos. Y si lo hacés, lo hacés, y si no te vas a perjudicar, pero básicamente si ayuda, mucho.

E: destacaste más el “ayuda memoria” que los TP grupales. ¿Te parece que fue más provechoso el “ayuda memoria” que los TP?

ND: no, yo creo que todo ayuda. Pero... bueno... el encontrarte en algo más individual en un momento de clase, que no es el mismo que estar en tu casa, es como que te va entrando más en lo que sería un parcial. Yo creo que ayuda más en ese sentido, pero que los dos sirven.

E: además del hecho de que te obliga a llevar la materia al día, o sea, que no podés colgar mucho la materia porque te van corriendo los TP, además de eso, ¿te parece que sirvió para la comprensión de los temas? O sea, una cosa es ir llevando la materia al día, otra cosa es que después hacer el TP en sí sirva para comprender mejor un tema que si vos lo estudiás por tu cuenta. ¿Te parece que sirvió en ese sentido?

ND: yo creo que sirve porque además, si vos lo tenés que entregar, lo terminás entregando y te lo terminan corrigiendo, así que si vos en algún momento fallaste en lo que comprendiste, en lo que vos creías tenerlo comprendido, después te termina solucionando el tema de la corrección de ellos. Eso te ayuda también, porque más que nada uno aprende cuando se equivoca y es una manera de aprender mucho más fácil.

E: y por el hecho de... bueno, con los trabajos grupales algunos por ahí contestan que los hicieron solos... no sé cómo fue tu caso.

ND: no, yo me junté con un amigo.

E: te parece que el hecho de haber trabajado en grupo fue más favorable que haber trabajado individualmente? Le sacaste algún provecho especial al hecho de haber trabajado en grupo?

ND: y.. no sé.. el trabajar en grupo, yo creo que... por ahí en grupos muy numerosos no, porque si son numerosos por ahí no le... uno trabaja y no aprovechás tanto. Por ahí es preferible para mí hacerlo de a tres o de a dos. Ya de a cuatro por ahí se empieza a distorsionar un poco el objetivo, y termina por ahí trabajando uno solo o algo así. Pero de a dos o de a tres sí. Además te obliga a juntarte, si no es como que vos lo dejás para el último día a las doce de la noche y terminás haciendolo apurado y con ganas de dormir, y no... En cambio si te juntás no te podés juntar a cualquier hora, te juntás a una hora más razonable, más despierto, más vivo para hacer el trabajo... no?

E: te obliga a tener cierta disciplina?

ND: si, exacto.

E: y con respecto al hecho de entender mejor el tema por el hecho de hacer el trabajo en grupo, de aclarar dudas mutuamente...?

ND: si claro, es como todo. Una vez que estás allá vos por ahí pensás que tenés algo, y tu amigo sabe que no, y bueno, eso te ayuda a comprenderlo entre los dos, a salvar las dudas.. eso siempre pasa. Pero como no es que siempre te juntás a estudiar con un amigo, cuando te juntás a hacer el TP porque es obligatorio, también te sacás dudas mutuamente, no? Porque además, por ahí te explica de una manera en que vos lo podés entender mejor porque es con tus palabras más que nada.

E: te parece que estas actividades sirvieron para estar mejor preparado para el parcial?

ND: si, si, definitivamente.

E: respecto del machete, a medida que lo fuiste elaborando tuviste una retroalimentación con las docentes, les ibas consultando...?

ND: no, eso no. Yo el machete lo hice yo por mi cuenta, y después allá en el parcialito, cuando tuve que ver si me servía o no, lo usé. Pero no, nunca le pregunté a la profesora... Seguramente si le hubiese preguntado me hubiesen dicho algo, pero...

E: si, porque la idea era ir haciendolo con cierta antelación como para ir teniendo la posibilidad de ir puliendolo.

ND: no, bueno, yo no... no fue mi caso.

E: y al momento de hacer el parcialito en qué sentido lo usaste?

ND: el parcialito para uno mismo o el ""ayuda memoria""?

E: cuando fue el simulacro de parcialito en qué sentido usaste el machete? O sea, lo consultaste...?

ND: si, lo consulté en un par de casos. Mucho no me acuerdo, no? Pero me acuerdo que lo usé y me sirvió en algún momento para ver un poco cómo se hacía... ponele, un gráfico...

E: recordás que tema era?

ND: era... no. Me acuerdo que tenía muchos gráficos, pero no me acuerdo que... No me acuerdo sobre qué.

E: y el hecho de haber hecho el machete, después te sirvió para fijar contenidos?

ND: si, yo creo que si...

E: ¿o te sirvió más que nada para la consulta momentánea?

ND: no, no, porque uno después en el momento de estudiar también lo usaba. Era como que servía también tenerlo al lado para mirarlo, más allá de que después en el parcial uno obviamente no lo iba a tener, pero en el momento del estudio sabía cómo iban a ser las cosas, más o menos como eran teóricamente, sin tener que mirar como eran realmente los ejercicios, cómo se hacían.

E: ¿cómo?

ND: a ver... una vez que vos estudiás la práctica, por ahí si te tenés que fijar, te fijás directamente a ver cómo se hizo.

E: si...

ND: y bueno... en este caso, con el "ayuda memoria" podés ver cómo se haría teóricamente y vos decís, bueno, en vez de mirar los números que están ahí y copiarlos como si no me salieran, miro el "ayuda memoria" y me permitía no mirar directamente el ejercicio hecho, resuelto, y yo podía resolverlo con el "ayuda memoria" también, en el caso de que te den un ejercicio de este tipo.

E: si... vos en el "ayuda memoria" habías puesto conceptos más bien teóricos?

ND: si...

E: poder desarrollar un práctico a partir de los conceptos teóricos es un poco la idea de la materia.

ND: claro

E: porque por ahí los prácticos son más mecánicos por el hecho de que siguen un procedimiento más matemático, y de que uno por ahí puede aprenderlos sin tener una comprensión del trasfondo conceptual que hay detrás del ejercicio.

ND: claro, porque mecanizándolo lo podés hacer.

E: claro, eso está bueno. Poder resolver un ejercicio viendo el resumen teórico que vos hiciste... A eso es a lo que apunta la materia, a eso apunta la interacción entre teoría y práctica. ¿Y el conjunto de las actividades, te sirvió para fijar contenidos, para...? A ver, hay dos cosas acá: una es si te sirvió para fijar contenidos de una manera distinta a como hubiera sido si por ahí lo hubieras estudiado de una manera más lineal, más unidireccional, no? Viene el docente, da su clase, vos vas, estudiás del libro, hacés las guías, rendís, y por ahí pasa que después, al poco tiempo de rendir te olvidaste de lo que rendiste. Porque estás cursando otras materias, estás con otras cosas... ¿Te parece que esta técnica de evaluación, me refiero a todo, los tres TP más el simulacro de parcial con el machete, te sirvió para fijar contenidos de una manera más consolidada?

ND: ¿Vos decís si ahora me acuerdo un poco más de la materia?

E: si, más o menos...

ND: y... yo creo que es muy difícil acordarse de una materia que ya cursaste. Por ahí en el momento te lo acordás, pero... O sea, te puede quedar más que otras materias, eso sí. Por una cuestión de que estuviste haciendo muchas más cosas de las que hubieses hecho si hubieses hecho todo de un golpe en tres días antes del parcial. Pero es muy difícil a largo plazo seguir acordándose, no creo que sea... O sea, si me ponen un ejercicio ahora no creo que lo pueda hacer, si no repaso algo y miro bien como es.

E: bien... y te parece que sirvió para aclarar dudas, encontrarle la vuelta a ciertas cuestiones, llenar ciertos baches...?

ND: los TP?

E: si, todo. Los TP y el machete.

ND: si, si. Eso sí, obvio.

E: ...de un modo en que por ahí no hubiera sido si vos te ponías a resolver la guía en tu casa...?

ND: no, eso sí... yo creo que sí sirvió para tapar baches y corregir cosas más que yo había entendido mal.

E: ¿y favoreció la existencia de una retroalimentación entre alumno y docente? O sea, consultar más con el docente la existencia de dudas...?

ND: en mi caso ponele, la retroalimentación era más que nada a través de la corrección. No era oral. Lo que hablaba con las profesoras era en el día... yo participo bastante... pero en el momento de la clase, después no era de quedarme hablando con las docentes o preguntándole dudas... Pero en el

momento sí. En el momento sí pregunto y después en el momento de la corrección es la mayor retroalimentación que tengo yo.

E: bien... las actividades eran un requisito obligatorio para promocionar. De no haber sido un requisito obligatorio, ¿vos las hubieras hecho igual, como técnica de estudio propia, o lo que fuere?

ND: si, yo creo que si porque es una opción para tenerla al día, y si la tenés al día va a ser más fácil después para estudiar para el parcial. Entonces eso, como sabés que te ayuda lo terminás haciendo.. te guste o no... yo lo terminaría haciendo porque me va a terminar ayudando después.

E: en algún momento la materia la vas a tener que estudiar...

ND: claro, pero no es lo mismo haberlo estudiado todo de golpe que haberte ayudado... por más que sea opcional.

E: y recordás puntualmente alguna actividad específica, de todas las actividades que hiciste, recordás alguna en particular?

ND: si, me acuerdo de uno de los TP que había que hacer gráficos para encontrar un punto de consumo, no sé de qué era... Me acuerdo de eso que lo hice con mi amigo que fue donde nos sacamos unas cuantas dudas... Y después me acuerdo, si... de la actividad del machete si... me acuerdo... Tenías los costos y tenías que sacar cómo eran las curvas.

E: más o menos recordás de qué tema se trataba el machete?

ND: si, era un tema de oligopolio...

E: y te parece que en alguna medida las notas que obtuviste en los parciales fueron un reflejo de esta técnica de estudio, o de esta técnica de evaluación? Te parece que lo que vos hiciste en el marco de esta técnica de evaluación se reflejó en cierta medida en las notas de los parciales?

ND: yo creo que por ahí esperaba un poco más en los parciales, con todo lo que había hecho. Pero de todos modos si, me sirvió.

E: vos esperabas sacarte una nota más alta? Eso es lo que me querés decir?

ND: claro... yo, con lo que la venía llevando al día... la terminé promocionando igual, terminé promocionando con seis... pero de todos modos yo, por como la venía llevando al día, por ahí esperaba algo más. Pero bueno... mientras que me sirva para alcanzar los objetivos...

E: Pero de no haber existido esta técnica de evaluación...

ND: no, seguramente me hubiera costado mucho más. Por ahí hubiese llegado a la misma nota, pero me hubiese costado mucho más si no existía esta técnica de evaluación.

E: A vos te parece que en líneas generales esta técnica de evaluación favoreció tu aprendizaje? Tu aprendizaje en el sentido de haberte facilitado tanto aprobar la materia como aprender la materia concretamente. O sea, comprender los contenidos, entenderla, que va más allá del hecho de aprobarla, y que te quede algo de la materia una vez ya superada.

ND: yo creo que comprenderla la comprendí, si, eso ayudó. El llevarla al día con los TP y el simulacro de parcialito, si, yo creo que me sirvió para entenderla, porque una vez que vos hacés los TP te equivocaste, bueno, después, una vez que te equivocaste la entendés. Una vez que te equivocaste y corregiste, entendés, después de equivocarte y corregir. Si vos en el parcial llegás y te equivocás y te corrigen, listo, no la hacés de nuevo. Pero si vos te equivocás y lo corregís como hacíamos en los TP y en los parcialitos, te equivocaste, lo corrigieron, y después de ahí lo entendés. Me parece a mí. Yo creo que en eso sí favoreció.

E: A ver, está bueno esto que decís. Esta técnica de evaluación sirve porque...

ND: ...te permite equivocarte para que te corrijan, y poder así entenderlo. Eso te lo permite este régimen de evaluación.

E: bien, si, eso es un poco el objetivo de esto. Que se produzca un ida y vuelta entre los estudiantes y los docentes, que de otra manera por ahí a veces no se produce. Un docente da su clase, después el alumno estudia en su casa, y por ahí la cosa se vuelve muy rígida, muy unidireccional. Y ahí por ahí vos ves que vos vas, estudiás del libro, hacés los ejercicios de la guía, quizás entendés todo lo que estudiaste y todos los ejercicios que hiciste, pero en el parcial a veces le cambian alguna cosita, te dan vuelta algo, y ahí tomás conciencia de las cosas que no sabés.

ND: si, lo habías mecanizado y no entendido en realidad.

E: quizás a vos te parece que esto sirve para...

ND: ...para entenderlo.

E: ...para que salten estas cosas, no?

ND: sí, obvio...

E: se te ocurre alguna crítica para hacerle a este método de evaluación? Tanto alguna crítica como alguna sugerencia... Te parece que alguna de las cosas que se hizo en esta técnica de evaluación se podría haber hecho de otro modo, alguna te parece que estuvo mal y habría que cambiarla o habría que sacarla?

ND: no, yo creo que... bueno... lo mismo me pasó el cuatrimestre pasado en Contabilidad III, que yo creo que el régimen es mucho mejor porque si vos tenés parcialitos obligatorios te lleva a ese punto de stress para ver si lo aprobás o no, si tenés que estudiar rígidamente, empezás a entrar en juego

muchas cosas más allá del estudio que tenés. Y si no tenés nada no te permite tenerla al día. Entonces yo creo que el parcialito y TP obligatorio, o parcialito opcional, yo creo que es la mejor forma de llevar al día la materia sin tener que estar preocupándose extremadamente como si fuese un parcialito obligatorio, y aprobar, ni de tampoco dejarte estar como si fuera no tener nada. Yo creo que el término medio este es una de las mejores formas de llevar bien la materia y de aprender.

E: o sea, la técnica de parcialitos obligatorios que se toman en otras materias a vos te parece que es muy estresante?

ND: si, me pasó en Contabilidad I que por ahí me estresó un poco.

E: antes era así en todas las materias. Con el plan anterior, el plan 93, tenías ese esquema de parcialitos obligatorios. Esto de Micro te parece que es mejor porque es un punto intermedio entre eso y que te dejen sin nada hasta que llegue el parcial?

ND: claro, exactamente.

E: bueno, acá cerraríamos. ¿Querés agregar algo más, libremente?

ND: No, yo creo que está bien...

E: bueno, te agradezco mucho entonces.

- **7ma entrevista**, CBDB es mujer, estudiante de CP y obtuvo un 6 en el 1er P, un 4 en el 2do y un 7 en el recuperatorio con lo que promocionó

E: A vos te parece que la estrategia de evaluación que se implementó el año pasado, la estrategia de evaluación consistente en tres TP grupales domiciliarios y un simulacro de parcial en el que les permitían tener un machete que era un cuarto de hoja A4, a vos te parece que esa técnica de evaluación sirvió para promover tu estudio de la materia de una manera en que quizás no hubiera sucedido si esta técnica no existía?

CBDB: si, yo creo que si, porque en mi caso no es que todos los días me puedo sentar a dedicarle tiempo a una materia, sino que el régimen cuatrimestral te hace ir sobre la fecha estudiando lo que más rápido tenés que dar. Entonces, de esa forma podés ir estudiando los temas, por ahí dándote cuenta qué es lo que te falta o qué no. Por ejemplo, haciendo en mi casa un trabajo me doy cuenta de que este tema no lo sé muy bien. Entonces vas al parcial, y por ahí leés un ejercicio de parcial, corregido, y en el ejercicio de parcial te das cuenta por ahí que no sabés tanto, entonces a ir cerrando los temas y no te quedan tantas cosas colgadas. Yo creo que ayuda a ir al día también.

E: A ver... Por un lado me decís que sirve para llevar la materia al día...?

CBDB: ...sirve para llevar la materia al día cerrando temas. Me hace estudiar un tema... por ejemplo... no me acuerdo, en (¿?) veíamos creo que un gráfico. Y claro, al principio no entendés nada, y después lo vas haciendo, lo hacés otra vez en clase, otra vez en tu casa... o sea, los trabajos como que necesitás... y lo aprendiste, y una vez que te lo toman... En cambio cuando vos estudiás todo junto es como que vas viendo cosas, y no en detalle, sino que más por encima. En cambio, así, tomándote partecitas, es mejor. Me parece que está bueno.

E: O sea, está bueno para... A ver... te sirve para profundizar un poco más en los temas?

CBDB: Claro. Puedo llevar la materia al día, porque es como que vas viendo desde el principio, como que estudiás desde el principio, que la verdad que no es algo que haga siempre, estudiar siempre desde el principio. Esta bien, vas leyendo, repasando, pero no estudiás desde el principio. Y para esto yo creo que sí.

E: Esto que dijiste recién apunta un poco a lo que es la pregunta siguiente. Además del hecho de haber llevado la materia al día porque vos tenés una serie de trabajos o actividades con fecha de entrega, te sirvió para entender mejor los temas impartidos?

CBDB: Si, yo creo que si, porque una vez que vos ya fuiste a la clase, copiaste, entendiste, vas a tu casa y lo lees. Y al momento de dar el TP es como que reflejás lo que vos entendiste. Y por ahí, ellos corrigiéndote, te das cuenta de que por ahí copiaste mal o te confundiste o no entendiste del todo bien. Y te corrigen y entonces ahí yo creo que es cuando entendiste del todo. O sea, para mí es como te digo, lo cerrás de otra forma.

E: o sea, está bueno porque produce un ida y vuelta, digamos...

CBDB: claro, y más que ellos también corrigen como si fuera un parcial, y nosotros a veces... por ahí no pongo el peso y la cantidad, y eso sí importa, porque son cosas que después te toman y por ahí las pasás por alto y después te bajan puntos o lo que sea.

E: bien... El hecho de haber trabajado en equipo te parece que fue favorable también para este tipo de cuestiones, para aclarar dudas, para entender mejor los temas...?

CBDB: si, yo siempre trabajo con una de mis mejores amigas iba al colegio y sé cómo trabaja, pero no sé si me hubiera servido tanto si me tocara una persona que no conozco. Con una persona que estudia diferente, no sé cómo hubiera sido la decisión de hacer el trabajo. Ponele, una persona piensa algo, la otra una cosa y cada uno quiere poner lo que quiere, no sé cómo hubiera sido. A mi me sirvió porque sé cómo trabaja mi compañera, que sé que es más o menos como yo y trabajamos de la misma forma, estudiamos de la misma forma, estudiamos parecido.

E: Y el hecho de... a ver... si estas actividades hubieran sido individuales, si las hubieras hecho sola...?

CBDB: y hubiera un poco más difícil por ahí. Porque de a dos es como que te concentrás, que pensás, que ponemos así, si lo hacemos así... suponete que yo leí... es como que dos es más que uno, siempre. Me parece que está bueno hacerlo de a dos, porque es más fácil. Pero generalmente el parcial es de a uno, así que... Pero como trabajo práctico me parece que está bueno, y más si es en tu casa, que no tenés a nadie para consultar, tenés el libro y vos. Me parece que un compañero más por ahí puede sacarte alguna otra duda. En cambio, estando solo y siempre con los mismos errores, como que no te das cuenta.

E: bueno... a ver... esto está implícito un poco en todo lo que me estás diciendo. Te parece que al momento de llegar al parcial estuviste mejor preparada por el hecho de haber hecho estas actividades?

CBDB: si, yo creo que si porque si bien tenemos las clases prácticas, el hecho de vos entregar un trabajo de una práctica y teoría que está corregido por la profesora yo creo que ayuda más, también te ayuda a estudiar. Estudiás de la carpeta y también hacés los ejercicios que te corrigieron, utilizando el vocabulario, que tiene que ser específico, los gráficos que tienen que ser prolijos... en los detalles creo que ayuda un montón.

E: Estas actividades eran obligatorias. Si no hubieran sido un requisito para promocionar, si hubieran sido opcionales, si no hubieran tenido un control de parte de las docentes, vos las hubieras hecho igual, las hubieras hecho por tu cuenta como una forma o como una técnica de estudio, o por ahí no...

CBDB: en qué sentido? Si está la posibilidad de hacerlo o no hacerlo o si yo lo hiciera en mi casa?

E: claro, ponele... si no hubieran sido obligatorias, si no hubieran sido un requisito para promocionar, si el hecho de no haberlas hecho no incidía en la nota final...

CBDB: no, yo creo que si, aprovecharía la oportunidad porque... es más, en otras materias lo hacen, y no es obligatorio, y yo creo que sirve igual. Lo que pasa es que también a veces tiene que ver con el tiempo que uno tiene. Por ahí en una materia te toman parcialito, y justo tenés otra materia, y no vas, y como no es obligatorio no vas, pero yo creo que está bueno. Con la posibilidad que tuve de ir siempre fui, cuando no es obligatorio. Me parece que es una forma de... también, de llevar la materia al día, de estudiar un poco más el tema, de preguntar si tenés alguna duda... Me parece que está bueno.

E: Si... o sea... el objetivo de estas actividades es que se produzca una retroalimentación entre los estudiantes y los docentes. Porque pasa, y esto nosotros lo vivimos desde nuestra experiencia como estudiantes y los vemos ahora desde el lugar de docentes también a veces, que va el docente, da un tema, lo expone, después va el alumno, lo estudia en su casa, lee el libro,

realiza el práctico, por ahí parece que entiende todo, y no es así, y además las cosas que no entendiste, los cabos que te faltó atar son cosas de las que el alumno no se da cuenta hasta que se enfrenta a un situación de parcial o a una situación de evaluación.

CBDB: A mí por ejemplo, lo que me pasa, cuando me anoté en Micro me anoté con Atucha porque la había tenido en Introducción a la Economía, me parecía excelente como explicaba, una profesora que siempre entendí. Que por ahí no me pasaba en otras materias, que era como que había cosas importantes que no entendía o que no sabés de dónde sale o con qué se relaciona, o cómo lo aplicás en la realidad... Había como cosas muy sueltas que por ahí también tiene que ver con el docente. Me parece que Micro fue una materia realmente organizada y me fue fácil estudiar, porque buscaba en la carpeta y tenía el material, tenía la carpeta, tenía gráficos, tenía explicaciones, tenía todo. En el sentido del material no me faltaba nunca nada, tenía libros, bibliografía, todo... De donde yo quería estudiar, lo podía conseguir. En cambio hay otras materias en que por ahí el profesor te lo tira así... medio... busquen de acá, busquen de allá y por ahí después vas al parcial y te encontrás con muchas sorpresas... Y me pasa eso...

E: Recordás puntualmente alguna de las actividades que hayas hecho?

CBDB: De las pedagógicas?

E: Si, de alguno de los trabajos...

CBDB: bueno, si, nos juntamos para hacer los trabajos en casa. Ellas mismas nos daban la fotocopia, que por ahí era desarrollar un gráfico, después explicarlo, cómo era el efecto sustitución, efecto precio, eso... Y después me acuerdo que tomaron un miniparcial que eran dos preguntas teóricas y dos prácticos, así, cortito, pero de ejercicios de parcial. Y... no... creo que eso es...

E: Ese fue en el que les permitían tener...

CBDB: ...el machete...

E: ...el machete en mano?

CBDB: si.

E: Qué tipo de actividades te parecen que fueron más provechosas? Los TP domiciliarios o el simulacro de parcial con el machete?

CBDB: Yo creo que a mí el simulacro de parcial me sirve, porque me hace estudiar como si fuera un parcial. Igual, los TP creo que están buenos en la primera parte para terminar de entender el tema, no es que prefiero directamente el miniparcial, sino que me gusta poder hacer algo más en mi casa para poder entenderlo. Aparte de lo que explican, poder volcarlo yo en mi hoja y expresarlo.

E: En líneas generales te parece que fue más provechoso el simulacro de parcial, con la posibilidad de ir elaborando el machete, que los TP domiciliarios?

CBDB: Si... yo no creo que... yo no soy de hacer muchos resúmenes porque me gusta estudiar de la carpeta, pero sí, creo que está bueno... el machete... el machete es una forma de resumir... o sea, seguís estudiando...

E: sí, es la idea... la idea es esa, es obligarlos a hacer un resumen.

CBDB: claro...

E: Estas técnicas de evaluación, tanto los TP como el simulacro de parcial, te parece que sirvieron, además de para llevar la materia al día o para comprender ciertos temas, te parece que sirvieron para fijar temas? Concretamente, a veces pasa que vos estás cursando tres materias en el cuatrimestre, terminás de rendir una materia, la promocionaste, la aprobaste, y al poco tiempo los contenidos se te olvidan.

CBDB: Si, eso pasa... No creo que sea por la materia, por la actividad o por el parcial. Me parece que es también la carrera que al estar tan cuatrimestral es como que vos tenés que ir, estudiarte todo, todo, todo... rendirlo, pum!... te olvidaste, promocionaste, listo!... otra materia... Me parece que me pasa eso, y en general me pasa eso. Siempre algo te acordás, pero no es que yo hoy te pueda explicar exactamente lo que aprendí. Eso no me pasa. Sí me puedo acordar los gráficos, alguna explicación, alguna idea sí que me acuerdo, pero no como si yo fuera a rendir hoy el parcial. No...

E: Bueno, pero te parece que estas actividades sirvieron para fijar algunos contenidos de manera mejor que si no hubieran existido, que si simplemente vos hubieras tenido los dos parciales y nada más?

CBDB: la verdad que no sé. No sé. Hoy, hoy, hoy, yo no me acuerdo mucho. Si los temas, pero no un desarrollo. Yo no puedo decirte "en el parcialito me tomaron tal cosa y lo puedo hacer". No me pasa... Por ahí la idea general de la materia sí.

E: si, eso es lo que te va a quedar siempre...

CBDB: pero no algo tan minucioso, porque es una materia larga, muchas cosas...

E: está bien, pero a cualquiera, te ponen un parcial de una materia, y no lo podés hacer...

CBDB: no podría, no...

E: pero la idea es que uno por ahí retenga ciertos contenidos, que los fije de mejor manera que si simplemente se produce un estudio más lineal y mecanizado de la materia.

CBDB: claro... por ahí puede ayudar un poco. No sé si del todo, porque también depende de uno mucho, de la forma en que uno estudia. Pero que también te ayude a llevar más o menos la materia al día creo que por ahí podés llegar a entenderla de otra manera.

E: y cuando hiciste el machete, a la hora del parcial, vos recordabas lo que habías puesto en el machete? O sea, en el sentido de que el machete en qué sentido lo usaste? En el sentido de consultarlo mientras estabas haciendo el parcial o si el proceso de elaboración del machete también sirvió para que una vez que el machete estuviera terminado el alumno se diera cuenta de que muchas de las cosas que había puesto en el machete ya las sabía y no tenés necesidad de consultarlo.

CBDB: claro, por ahí hacés el machete, y el gráfico, y el punto y así, y así... con color... lo marcás... a la hora de hacerlo por ejemplo en la práctica el machete no te sirve. Tenés que entender... tenés que entenderlo, para poder hacerlo, un práctico, no es que lo podés copiar porque nunca va a ser igual a otro. Me parece que ahí hay que entenderlo. Por ahí en la teoría sí podés copiar un gráfico, pero también si lo tenés que explicar hay que entenderlo. Me parece que es más para decir "bueno, practico hacer un gráfico", pero me parece que no sirve del todo el machete. Por ahí sí estudiar...

E: bien...

CBDB: si, yo me hago un machete y era una forma de practicar, pero en realidad en la prueba no lo usé. Porque lo que hice ya... miro el gráfico, ya me acuerdo y lo sé explicar, de tantas veces que lo practiqué. No porque me estoy copiando del machete.

E: bien, en realidad ese es el objetivo. La idea es que el machete uno lo use en ese sentido.

CBDB: claro, porque en realidad no podés copiar todo, tenés que copiar cositas, o ideas.

E: la idea es que en el proceso de elaboración del machete uno vaya consolidando contenidos y que al final se dé cuenta de que en realidad el machete ya no lo necesita. Te parece que más o menos eso fue lo que sucedió en tu caso?

CBDB: yo creo que sí. Sí, porque más que un gráfico, alguna definición, algo chiquito, una idea... pero no era que tenía una explicación de un gráfico, porque tampoco te entra, tenés que tener un pedazo chiquitito... entonces vos también tenés que... en sí un gráfico solo no dice nada, me parece. Tenés que saber de qué es, de qué modelo, qué representa, cómo es el mecanismo...

E: el machete lo tenían que hacer con cierta anticipación y tenían la posibilidad de ir consultando con las docentes para ver si estaba bien, si convenía poner otra cosa, si convenía destacar otros puntos... ¿Hiciste uso de esa posibilidad?

CBDB: No, creo que el día anterior... o sé, yo venía estudiando, pero iba estudiando y lo que me parecía más o menos importante lo agregaba en el machete.

E: y no las consultante a las docentes acerca de los contenidos del machete?

CBDB: creo que no, del machete no.

E: te parece que en cierto sentido o en cierta medida las notas que tuviste en los parciales fueron un reflejo de lo que hiciste en estas actividades?

CBDB: no me acuerdo... creo que fui a dos recuperatorios. Pero por ahí no porque no lo supiera, sino porque siempre te equivocás en algo. Yo creo que si ayuda. Yo para practicar leía los trabajos prácticos, o volvía a hacer el miniparcial que nos habían hecho. Lo usaba como una herramienta más, en realidad, para practicar en mi casa después. Pero, tampoco es que me saqué una súper-nota, pero si, creo que debe haber ayudado algo. Pero también depende de cada uno, lo que estudie en su casa me parece. No es que con sólo eso yo puedo ir a un parcial y aprobar.

E: si, claro...

CBDB: después cada uno en su casa sigue.

E: está bien, pero el hecho de haber hecho estas cosas te parece que te sirvió para estar más preparada para el parcial, que si esta instancia no hubiera existido?

CBDB: si, por ahí el miniparcialito es como que te digo, corregían como si fuera un parcial, por ahí eso para estar atento en el parcial a poner todas las cosas, no olvidar nada, el vocabulario... en eso creo que sí.

E: esta última pregunta es un poco una síntesis de todo lo que venimos hablando. ¿Te parece que en líneas generales esto favoreció... la existencia de estas técnicas de evaluación, favoreció tu aprendizaje? En el sentido de todo lo que venimos hablando, tanto si te sirvió para estar mejor preparada para los parciales, en el sentido de si lo que hiciste en estas actividades se reflejó en las notas de los parciales, y también si sirvió para consolidar contenidos y fijar contenidos. En todos esos sentidos.

CBDB: yo creo que las actividades pedagógicas me sirvieron, como te decía antes, para llevar la materia al día, para que no se me acumule todo una última semana y tener que empezar todo de cero, y por ahí que te queden cosas colgadas. Me sirvió para eso, para ir como fijando temas a lo largo que lo estuvieran dando. Eso por ahí con otras materia no te pasa porque te colgás, y por ahí pasa una semana y no leíste nada y tenés que leerte absolutamente todo el último día. Eso es imposible, y no entendés nada y llegás al parcial y te olvidaste, eso seguro. En cambio esta materia, como es también acumulativa, que también en el segundo parcial entraba el primero, es como que haciendo

esos pequeños parciales o trabajos prácticos te ayuda a ir de a poco y concentrándote en cada tema para poder pasar al siguiente. Si no siempre es como que quedan cosas colgadas.

E: se te ocurre alguna crítica, alguna sugerencia respecto de estas técnicas de evaluación? Algo que te parezca que por ahí estuvo mal, o estuvo de más, alguna cosa que te parece que hubiera que cambiar, alguna cosa que te parece que hubiera que hacerla de otra manera, o alguna sugerencia, alguna idea que te parece que por ahí está bueno que hicieran esto, que no se hizo, por ejemplo...

CBDB: por ahí me gustaría que... a mi me costó mucho la práctica. Entonces por ahí, estaría bueno que... porque teníamos una teoría muy buena, como mucha base, me gustaría que la práctica sea del mismo tenor digamos. Porque los parcialitos por ahí eran más teóricos y por ahí a la hora de aplicarlo a la práctica me pasaba que por ahí un ejercicio sola no lo podía hacer, era hacerlo todos en la clase. En mi casa sola por ahí tenía siempre que preguntar o esperar que se haga en la clase para yo después poder hacerlo. Eso me parece. Pero el resto, los parcialitos y eso me parecieron bien.

E: bueno... alguna cosa más que quieras agregar?

CBDB: no... no...

E: te agradezco mucho entonces.

- 8va entrevista se hizo a RR, una alumna de La Carrera de LE que obtuvo en el 1er P: 8, y en El 2do un 5 con lo que promocionó

E: ¿A vos te parece que esta estrategia de evaluación sirvió para promover tu estudio de una manera en que quizás no hubiera sucedido si la estrategia de evaluación hubiera sido otra, o si no hubiera existido esta estrategia de evaluación, si hubieran sido solamente dos parciales y el final?

RR: Si, sirve un montón, ibas estudiando todo previamente, de a poquito, y eso a la hora de llegar al parcial era mucho más práctico... Era leer o estudiar algún tema que quedó salteado, pero era mucho más rápido. Y con mucha más facilidad, porque las preguntas que te iban surgiendo antes las ibas preguntando en el camino.

E: Te parece que esta técnica de evaluación te fue útil para ir manteniendo la materia al día?

RR: Si, si... Creo que fue la única materia que mantuve al día. O sea, siempre era ver un trabajo práctico, teoría y estudiar todo a último momento en la época de parcial... Pero no, eso sí, la verdad que sí... Era como que te iban llevando obligatoriamente, pero era mucho más práctico. La verdad que sí, me sirvió.

E: Además de esto, de que te permitía ir estudiando los temas a medida que se iban impartiendo, ir llevando la materia al día, te parece que sirvió para

promover la comprensión de los temas? Además de que haya servido para llevar la materia al día, sirvió para que los temas fueran mejor entendidos que si los hubieras abordado con otra técnica de estudio?

RR: Si, porque en realidad era como que lo abordabas un montón de veces antes del parcial. Entonces como que siempre veías cosas nuevas, que por ahí en otro momento no las ves.

E: ¿Lo abordabas un montón de veces? ¿Cómo sería eso?

RR: Claro, por ejemplo, si era parcialito, lo estudiabas antes... Si era trabajo práctico, lo volvías a ver... Y bueno, en la época de parcial volvías a releer todo. Entonces, bueno, ahí si, te quedaba todo claro.

E: ¿Se producía gracias a esto una retroalimentación en el hecho de que vos ibas consultando con las profesoras las cosas que no ibas entendiendo, con anterioridad...?

RR: Si, además de eso, como eran trabajos grupales, también lo veías en grupo... Si no entendías algo lo preguntabas... Aportabas trabajos... Entonces era como que siempre era ver algo de micro, todas las semanas, siempre un poquito. Eso me la hizo llevar al día también, por ese lado.

E: Está bien... a lo que apunta mi pregunta es a ver si gracias a esto se produjo un ida y vuelta que muchas veces no se produce en las materias. A veces cuando van los docentes a dar...

RR: ¿Qué van a dar esto y listo, y ahí quedó?

E: claro, muchas veces lo que pasa es que... me pasó a mí en mi experiencia de estudiante... es que hay estilos de docentes que van, dan su materia... Hay materias en las que se trabaja así... Los docentes van dan sus contenidos, después vos los estudiás, y por ahí no se genera un ida y vuelta permanente de consultas, de aclaración de dudas, que se vaya dando a lo largo de toda la cursada. Por ahí se da el día anterior que es la clase de repaso. La idea de esto es que por ahí esto se vaya haciendo...

RR: claro, constantemente...

E: ...este ida y vuelta se vaya haciendo constantemente. ¿Te parece que la estrategia de evaluación promovió eso? ¿Logró promover eso?

RR: Si, si... porque en realidad estábamos en contacto siempre... o sea... una entregaba el trabajo práctico y ya era consultar algo que te había quedado ahí. Después el parcialito, antes del parcialito siempre preguntabas algo, entonces como que todas las semanas siempre estabas en contacto así... y preguntarle algo que acaba de ir saliendo.

E: ¿Y el hecho de trabajar en equipo te parece que fue más favorable que si hubieras trabajado individualmente, con el tema de los trabajos prácticos?

RR: Si, o sea, siempre cuando se trabaja en equipo, siempre uno trabaja más que el otro, porque siempre es así. Pero si, me sirvió. Fue encontrar justo a la persona...

E: si, te digo, en algunas otras entrevistas que hicimos pasaba que por ahí algunos chicos me respondían que en realidad los hicieron solos. Ante la posibilidad de hacerlo grupal, optaban por hacerlos solos. Y en algunos casos, algunos que habían hecho el trabajo grupal, sucedía que se habían dividido el trabajo de manera tal que uno hacía un TP, otro el otro, y así.

RR: Ah, no, no, no...

E: no sé cómo fue la experiencia tuya...

RR: mirá, yo te cuento, personal... mi novio también estudia lo mismo, entonces era juntarnos y hacerlos. Capaz que nosotros hacíamos más que los otros integrantes, pero los hacíamos todos completos.

E: ¿Y se producía algún efecto favorable por el hecho de estar trabajando en equipo, alguna sinergia, aclaración de dudas mutuas...?

RR: sí, si... alguna discusión hubo también ahí... Pero no, si, sirvió un montón. Para cualquier cosa sirve... A veces yo no entiendo algo que él sí, o viceversa, entonces siempre... o yo le explicaba a él o él me explicaba a mí... o a veces queda tildado, y bueno, la preguntaremos la próxima... Pero sí, sí sirvió.

E: entre los TP grupales y el "ayuda memoria", rescatás alguno más que el otro, te parece que alguno fue más favorable que otro, que tuvo mejores efectos en tu aprendizaje o en tu preparación para los exámenes que el otro?

RR: entre los TP y el "ayuda memoria"?

E: si, si. Si rescatás más los TP con respecto al "ayuda memoria" o al revés. Si alguna de las dos estrategias te pareció más provechosa.

RR: A mí el "ayuda memoria", porque yo lo que tengo es la memoria zarpada, pero...

E: cómo?

RR: tengo mucha memoria, entonces es como que percibo más si son tips, o es algo puntuado, específico, o sea... no quiere decir que el trabajo grupal tampoco me sirva, pero a mí me resulta más el "ayuda memoria". Con mucha más facilidad lo absorbo que algo grupal, que te podés distraer, que te podés reír, o cosas así. Pero me sirvieron las dos cosas igual.

E: no, porque también algunos chicos por ahí rescataban uno y no el otro. Alguno por ahí le sirvieron muchos los TP, pero el "ayuda memoria" no tanto, algunos al revés.

RR: lo que pasa es que en los TP yo estoy más distendida, no estoy prestando tanta atención, entonces es como que es todo más light. En cambio en el “ayuda memoria” hicimos “eso” puntualmente, y ya lo absorbí así, y ya me lo acordé así.

E: bien... y el “ayuda memoria” también se hacía con cierta anticipación como para tener la posibilidad de ir consultando con las docentes, por eso te pregunto, aprovechaste esa posibilidad?

RR: si, si, si, si. Es más, lo entregábamos y quien lo corregía, en este caso Ana Julia, porque estábamos con ella, nos lo devolvía, y bueno, si tenías errores corregías, lo volvías a entregar, y así...

E: Las dos actividades, tanto los TP como la elaboración del “ayuda memoria”, te sirvió para fijar contenidos además de entenderlos y de ir llevando la materia al día?

RR: si, si, si. Si sirvió, totalmente...

E: porque vemos nosotros que a veces les pasa a los estudiantes, y en mi caso particular, que yo también cursé con un régimen promocionales, me pasaba a mí también, que vos terminás de rendir una materia...

RR: y te olvidás...

E: ... y te olvidás muy rápido. Y pensando en que por ahí estás cursando tres, cuatro materias por cuatrimestre, uno nunca llega a consolidar todos los contenidos. Y este tipo de estrategias por ahí apunta a que al terminar la materia, algunos contenidos queden más retenidos. Un poco más consolidados y un poco más retenidos. Te parece que sucedió eso en tu caso?

RR: Si, si, si. Es más, estoy en micro 2, vemos gráficos, funciones de producción, y esas cosas... y yo me los acuerdo, capaz que no me acuerdo todo a la perfección, pero sé que esta curva se hace así, o tiene una recta, o cosas así, entendés? Que capaz que por ejemplo, en estadística, que también la cursé y la promocioné y no me acuerdo nada. Y fue un profesor, que como decías vos, daba los contenidos y se iba, no se preocupaba mucho tampoco. Pero no, si, si, si. La verdad que sirvió.

E: y te sirvieron para estar mejor preparada para el parcial?

RR: Si, si, porque ya te dije antes que era muy práctico. Era, no te digo el día anterior, pero como estando así la fecha... tan cercana, era revisá y esto ya lo re-revisé y esto ya lo estudié, y los prácticos también ya lo había hecho antes. Así que estudiamos así. No te digo dejar todo para el día del parcial, pero era fácil... leer, y te digo... me lo acordaba... y esto se hacía de tal manera... y cosas así.

E: era fácil... a ver... que me querés decir con que era fácil? Era fácil retener las cosas?

RR: Era fácil en el sentido de que si vos ya lo habías estudiado, y lo habías visto, no era que vos tenías que empezar de cero y era todo tedioso, ver 50 millones de gráficos, no. Ya los habías visto y era repasarlo y ya estaba. No sé... como ya le habías preguntado a otro también era como que no tenías tampoco ninguna duda.

E: bien... Estas actividades eran obligatorias, eran un requisito para promocionar. Además de ser una técnica de evaluación, y de promover una técnica de estudio, eran un requisito para promocionar. Si no hubieran sido obligatorias, vos las hubieras hecho, o las hubieras usado como una técnica de estudio, o pensás que hubieras organizado las cosas de otra manera?

RR: Si, las hubiera hecho. Es más, creo que eran 3 de 4, o una cosa así, y creo que también rendí la cuarta, porque ayudaba eso, a llegar al parcial, y más que nada, como se venían todos encima, era más práctico.

E: si hubiera sido todo opcional vos lo hubieras rescatado como una técnica de estudio buena?

RR: si, si, si, si. Es más, lamento que en micro 2 tampoco haya ese sistema, porque se vino la época del parcial y me quise morir. Pero si, la verdad que ayuda un montón.

E: recordás alguna de las actividades puntualmente? Recordás alguna actividad más que otra o alguno de los temas que hayas estudiado a través de esas actividades más que otro?

RR: La primera era la de Hicks y Slutsky. Con Hicks y Slutsky era cambio de precios, una cosa así, un bien normal me parece que era. Después, los parcialitos, uno era de producción, otro de costos. Después había que hacer un “ayuda memoria” de los mercados, monopolio, competencia perfecta... eso...

E: cuando hiciste el “ayuda memoria”, llegado el momento del parcialito, tuviste necesidad de recurrir al “ayuda memoria” durante la resolución del parcialito?

RR: no, no, no. Te digo... como ya lo había hecho un par de veces, entonces como que ya lo tenía claro. No era necesario tampoco... Lo habíamos revisado también la clase anterior, entonces como que me acordaba.

E: vos, bueno, me decís que a raíz de todas estas actividades llegaste al momento de rendir, y te acordás los temas, ya pensaste como los venís siguiendo, ya no tenés necesidad de estudiar todo de nuevo, ya tenés los temas incorporados. Por ahí vos identificás algún momento en el que se produce el click y terminás entendiendo el tema, o considerás que lo terminás aprendiendo?

RR: como el click?

E: en qué momento vos considerás que aprendés? A raíz de hacer qué actividad vos considerás que terminás aprendiendo?

RR: no sé... a los parcialitos, vos, además de estudiar, yo sinceramente los comprendí, supe cómo se hacía, tal cosa iba de tal forma, tal cosa iba de otra forma... con los trabajos grupales también, me quedó mucho más asentado cómo se hacía, pero no... no sé un click. Como que iba, llegaba al parcial y... no te digo que lo tenía todo clarísimo, pero con las cosas sabiendo cómo se hacía.

E: porque a veces hay algún tipo de actividades que promueve... a veces pasa que vos, al hacer un ejercicio te das cuenta de que "ah, esto era así", y te cae la ficha.

RR: si, tal vez como los trabajos grupales me pasó eso. Es como que yo pensaba hacerlo de tal forma, y me complicaba un montón, y cuando supe que mi compañero lo hacía de tal forma listo, ya está... "ah mirá, es así"... Capaz que ahí surgían distintas opiniones que en realidad facilitaban, por ahí para hacerlo mejor o más rápido, o para no complicármela tanto en pensar que tal gráfico se hace así, tal otro se hace así... que se yo... Capaz que ellos veían la forma de hacerlo un poco más fácil, y por ahí yo me contagiaba, por decirlo de alguna manera.

E: y pensás que en alguna medida la nota que obtuviste en los parciales son un reflejo de la realización de las actividades?

RR: Si. Si, si, porque a la hora de llegar al parcial ya sabías la mayoría de los temas, entonces era repasarlos y ya... no estudiar tanto. Capaz que alguna definición, o revisar algún que otro gráfico, pero la mayoría ya lo sabías.

E: a vos te parece que de no haber existido esta técnica de evaluación, los parciales te hubieran resultado más difíciles?

RR: y si.

E: bueno... esta última pregunta resume un poco todo lo anterior, no? Digamos que ya está medio contestada. La última pregunta es si esto favoreció tu aprendizaje y por qué vos considerás que favoreció tu aprendizaje.

RR: Si, si, si. Más que nada que... yo lo noto con otras materias también, que es todo a último momento, y capaz que después no te acordás ni lo que viste en el primer parcial, no te digo ni siquiera el cuatrimestre anterior... que se yo... que la mayoría de las materias son así. Yo tuve trabajos prácticos así en Introducción y en Micro I nada más, y como que te ayuda un montón. Aparte, este año, como tenemos Micro II, fui directamente a esos trabajos prácticos, esas mini evaluaciones, y eso sirve un montón. Por lo menos a mí si.

E: y se te ocurre por ahí alguna crítica, alguna observación, alguna sugerencia a la técnica de evaluación que se implementó? Te parece que por ahí estaría bueno agregarle algo, cambiarle algo, o hacer algo distinto?

RR: y... no sé... no, para mí está bien. O sea, desde mí punto de vista, capaz que no lo concebiría tan obligatorio... porque ahí capaz que... yo tuve compañeros que dejaron directamente esa materia porque habían desaprobado los parcialitos, o por el tipo de estudio. Pero, no... para mí sirvió.

E: bueno, ya estaría entonces. Algún otro comentario que quieras hacer, libremente?

RR: no... no...

E: lo que se te ocurra...

RR: no... que me pareció llevadero... si, estuvo bueno... y espero que la mayoría de las materias sean así, porque se hace mucho más fácil a la hora de llegar al parcial, sin ninguna duda.

E: bueno, te agradezco mucho entonces.

RR: genial...

9na entrevista

MF es una alumna de La Carrera de CP que obtuvo las siguientes notas
1erP: 8, 2do P: 2 y REC 6 y promocionó

E: Pensás que la estrategia que se siguió el año pasado como modalidad de evaluación e Micro I consistente en tres TP para realizar en forma domiciliaria y grupal y un simulacro de parcial donde les permitían tener un “ayuda memoria” en mano que habían realizado previamente, sirvió para promover el estudio de la materia de una manera en que quizás no hubiera sucedido de no haber existido esta modalidad de evaluación?

MF: bueno, por mi parte yo no soy de llevar muy la materia al día, y esta modalidad me sirvió bastante porque me obligaba a leer el libro que había impreso, en la fotocopidora... Me obligaba a leerlo, a resumirlo, para poder hacer los trabajos, y al leerlo después de la clase, inmediatamente después de la clase, lo entendía más. Al no leerlo todo al final, una semana antes del parcial, lo entendía más, me quedaba más, e iba entendiendo mejor los temas.

E: bueno, a ver... Acá hay dos cuestiones: por un lado, me decís, sirvió para llevar la materia al día. Eso es una cuestión. La otra es, además del hecho de que sirvió para llevar la materia al día, porque hay que ir entregando trabajos, ir interiorizándose en ciertos temas con una anticipación al parcial, sirvió también para entender mejor los temas? Que es una cosa diferente al hecho de ir llevando la materia al día.

E: si, esto suele ser un poco una constante. Pasa que uno estudia muchas veces linealmente, lee todo, subraya todo, y después, llegado el momento del parcial se da cuenta de que no entendió tanto como había creído. Para subsanar esto, esta técnica sirvió un poco?

MF: si, porque también al momento de hacer el práctico, ahí surgían por ahí las reales dudas que te generaba el tema, y que por ahí no te surgen cuando uno lo lee, porque uno lo lee y dice "bueno, esto es de esta manera, está bien". Pero por ahí, al hacer los prácticos surgían verdaderas dudas de... de dónde surgía cada cantidad, lo que fuere, y entonces a la otra clase se le podía preguntar a la profesora con el tema fresco, y por ahí se entendía de otra manera, o quedaba más fijo, y ya al momento del parcial no era necesario tanto estudio profundizado, sino que ya por ahí uno recordaba más el tema por haberlo... por ahí, por haber tenido ese problema en ese momento.

E: un poco la idea de esta técnica de evaluación también es que se produzca una retroalimentación entre los estudiantes y el docente. Hay materias donde los docentes tenemos a veces un estilo muy unidireccional. Por ahí vamos, damos el tema, lo impartimos, creemos que damos todo lo que tiene que estar. A veces los estudiantes van, también lo digo desde mi propia experiencia como estudiante, llevas la materia al día, lees todo, hacés un punteo, estudiás todo, y después cuando llegás al momento del parcial te das cuenta que te cambiaron algo, te dieron vuelta una cosita, te plantean una situación nueva que no se te había ocurrido, y ahí te das cuenta que el tema no lo habías entendido tanto como creías. Entonces esta técnica de evaluación también lo que busca es ir generando una retroalimentación constante a lo largo de toda la cursada. Por lo que me decís entendiendo que esta técnica de evaluación sirvió para promover eso, un ida y vuelta entre estudiantes y docentes. Te parece que es así?

MF: si...

E: o sea, te da tiempo de equivocarte antes de llegar la parcial...El hecho de haber trabajado en equipo, en lo que eran los TP domiciliarios sobre todo, les parece que fue algo especialmente favorable... hay algún aspecto destacable por el hecho de haber trabajado en equipo? Hay chicos que por ahí me dijeron que trabajar en equipo no servía porque los trabajos los hacía uno y los demás después se enganchaban, otros me dijeron que directamente trabajaron en forma individual, otros que por ahí la modalidad de trabajar solos les gusta más y que trabajar en equipo los perturba, a otros les gusta trabajar en equipo. O sea, acá hay respuestas de todos los colores cuando preguntamos. Qué pensás? Por el hecho de trabajar en equipo hay algún plus especial, hay algún aspecto favorable por el hecho de trabajar en equipo o no?

MF: A mí me tocó un grupo que... como que se podía trabajar. A mí me sirvió. A mí me sirve generalmente trabajar en grupo, porque por ahí escuchando lo que los demás entienden del tema, por ahí yo no lo había entendido, y por ahí escuchándolo de un chico que también lo está estudiando y lo captó de una forma por ahí más fácil, a mí me ayuda a retener eso y a entenderlo mejor. A mí me sirvió bastante hacerlo en grupo. Me tocó un grupo lindo y trabajamos

todos, todos hicimos todo. Entre todos siempre nos juntábamos después de la clase y hacíamos el trabajo. Y cuando nos surgía alguna duda, nos pasó una vez que, como estábamos acá en la facultad, fuimos a buscar al área de investigación a una profesora que teníamos en la práctica, y le preguntamos, hicimos cosas con ella y eso también me sirvió un montón. Así, que sin duda, a mí me sirvió trabajar en grupo.

E: si... lo que algunos chicos nos decían era... algunos que por ahí de hecho el trabajo en grupo no se efectivizaba, porque uno hacía todo el trabajo y los demás se prendían...

MF: si, generalmente pasa eso...

E: ... o algunos hacían una partecita, y no se metían en la partecita que le tocaba al otro... o algunos por ahí te dicen que sí, que les sirvió porque al compañero de equipo por ahí se le ocurren puntos de vista, o tiene en claro alguna cuestión que uno no, y al dialogar y al intercambiar opiniones servía para evacuar dudas. Bueno, esto es más o menos lo que me dijiste vos...

MF: si, si, tal cual. Y todos hacíamos todo, lo bueno es que todos hacíamos todo. Nos juntábamos y leíamos cada uno la pregunta y todos la charlábamos, y la analizábamos y después la escribíamos. Y ahí surgían un montón de dudas, estaba bueno y hablábamos un montón.

E: Te sirvió para estar mejor preparada para el parcial, esta técnica de evaluación? O sea, al momento de llegar al parcial sentías que habías comprendido mejor los temas, que ya no tenías que estudiar tanto todo en poco tiempo?

MF: A mí pasó que un tema, que no lo entendí bien de entrada, que ya directamente no lo estudié, y que por lo menos en ese tema, que lo tomaron justo, lo pude hacer bien, y lo pude desarrollar bien... Me sirvió por una de las actividades que era desarrollarlo al tema, plantear un ejercicio práctico, hacer un gráfico... Me sirvió un montón porque no tuve necesidad de estudiarlo, y en eso me fue bien.

E: No tuviste necesidad de estudiarlo porque ya lo habías hecho en los TP?

MF: si, un tema particular, si.

E: Respecto de lo que eran los TP por un lado, y el "ayuda memoria" por el otro, te parece que alguno de los dos le sirvió más que otro? Sentís que le sacaste más el jugo a los TP quizá, o al "ayuda memoria", o a los dos?

MF: A mí me sirvieron más los TP. Por ahí el "ayuda memoria" no lo usé en el momento en que había que usarlo y lo hice, pero no lo usé, no tuve necesidad de usarlo. Ya para esa instancia era como que... también... al estar... a ver que era lo que uno podía llegar a poner en el espacio reducido era como que ya... las cosas ya las sabía. Cuando fue la instancia de ese parcialito con el "ayuda memoria" no fue necesario... bah... yo no lo usé. No lo necesitaba usar

porque..... claro... a mí eso no me llegó a servir. Igual nunca había hecho algo así, un resumen tan chiquito... Primero, me costó, porque no sabía que poner. Estuve un montón de tiempo pensando qué poner, y después no lo usé.

E: claro, acá hay varias cuestiones. Vos me decís que por ahí no te sirvió el machete, porque no lo tuviste que usar...

MF: claro, el papel para usarlo y consultar no me sirvió. Por ahí para hacerlo, y me quedó... o sea, para hacerlo, sirvió, pero al momento de usarlo no tenía utilidad.

E. Claro, en realidad la idea era que al momento de llegar al parcial, o al simulacro de parcial cuando tenías que usar el machete, la idea era que el machete no lo miraran. La idea era que ya supieran, por el mismo proceso de elaboración del machete, los contenidos que volcaron ahí. En realidad lo que se buscaba era eso.

MF: si, a mi me pasó eso... me costó mucho hacerlo y después no lo usé porque me quedó todo. Por ahí no sabíamos bien qué es lo que había que poner, y por ahí...

E: Claro... Al momento de llegar la simulacro de parcial no usaron el "ayuda memoria" porque ya tenían los temas incorporados.

NL: si...

MF: si, si, algo así...

E: En realidad ese es el mayor éxito que tiene el "ayuda memoria". En el mismo proceso de elaboración del "ayuda memoria" ir incorporando los temas. Muchos chicos, por ahí me dijeron que no; que al momento de llegar al parcial, o tuvieron que recurrir al "ayuda memoria", o el "ayuda memoria" no les sirvió para fijar temas. También te encontrás acá con respuestas bastante disímiles. Pero la finalidad del "ayuda memoria", en definitiva, era esa. Si en realidad, al momento de llegar al parcial, no tuvieron que recurrir al "ayuda memoria", es porque el "ayuda memoria" sirvió. Esa era la idea que tenían las profesoras cuando pensaron en esto.

El machete se podía hacer con cierta antelación. Había que hacerlo con cierta antelación, y se podía consultar a las profesoras, a ver si estaba bien lo que ponían o no, si convenía agregar otra cosa... Hiciste esa interconsulta?

MF: ...mmm... no...

E: Ah, bueno, yo tengo entendido que sí. Todos los chicos me dijeron que sí. Bueno, las docente me habían dicho que sí, y los chicos también me dijeron que sí. La idea era...

MF:... no sé... yo no lo hice...

E: Estas actividades eran obligatorias, eran un requisito para promocionar. En el caso de que no hubieran sido un requisito para promocionar, las hubieras realizado igual, o por ahí hubieras seguido otra técnica de estudio?

MF: Si, yo creo que también. Porque por ahí en ese momento tenía un grupo lindo, entonces por ahí nos hubiéramos juntado a hacerlas, por más que no sean obligatorias, nos hubiéramos juntado a hacerlas... Y a mí me sirve, particularmente siempre me sirve, aunque no sean obligatorias que haya trabajitos prácticos para poder llevarla al día, o sea para poder ir viendo si entendí realmente el tema o si no lo entendí.

E: Si, particularmente en una materia como Micro, como Macro, como todas las de economía son un poco un híbrido en ese sentido. No son materias puramente numéricas, pero tampoco son materias puramente de lectura, sino que tienen un poco las dos cosas. Y lo que sí tienen es mucha reflexión.

MF: Si, si, que es lo que pasa, si uno no toca la materia durante esos dos meses, cuando llega al parcial es como que por ahí no alcanza el tiempo para reflexionar cada uno de los temas, y fijarse qué puede llegar a ocurrir en cada caso, sino uno por ahí lo estudia todo muy rápido, muy a lo básico, y no alcanza para...

E: claro, todos los temas van concatenados... Además del hecho de... bueno... les sirvió para llevar la materia al día, les sirvió para entender mejor los temas, también les sirvió para llegar mejor preparadas para el parcial. ¿Sirvió esta técnica de estudio, o la técnica de estudio que impulsó esta modalidad de evaluación para retener mejor los contenidos una vez finalizada la materia? Yo también cursé con un régimen de promocional cuatrimestral, y veo hoy desde mi experiencia docente, y veía también cuando yo era estudiante, mi propio caso, que cuando uno termina de cursar una materia cuatrimestral promocional, por ahí aprueba los dos parciales con notas buenas, y al poco tiempo, en muchos casos muy poco tiempo, se olvida los contenidos. Pero se los olvida de una manera muy radical muchas veces. Me pasaba a mí. Temas que había rendido hacía dos meses, y yo no me acordaba muchas veces ni lo básico. Y hoy lo veo muchas veces en los alumnos. Querés avanzar sobre un tema de una materia que rindieron el cuatrimestre anterior o el año anterior, y tenés que explicar temas que ya rindieron porque no se los acuerdan. En el caso de Micro, con esta modalidad de evaluación, pensás que contribuyó a fijar un poco más los contenidos una vez aprobada la materia, ya superada y ya transcurrido el tiempo?

MF: Por mi parte, algunos temas. Una mínima cantidad de temas, por ahí los que me generaron en su momento la dificultad al momento de hacer el práctico, creo que son esos los temas que más me quedaron, y por ahí los que entendí de movida ya no los recuerdo. Pero algunos temas si, por ahí los que me generaron dificultades y los que a través del gráfico y la charla con el grupo, por ahí me quedaron más fijos. Está bien claro que pasa en todas las materias que uno ve. Más el régimen este, promocional...

E: y vos estudias para contador? con lo cual no tienen después materias donde estudian economía. Después no las volvéis a ver... las cuestiones puntuales, por ahí nunca las vas a retener, pero si por ahí algunos conceptos fundamentales. Los conceptos fundamentales que podés llegar a tener en Micro, la idea de competencia perfecta, equilibrio general y equilibrio parcial...

MF: si, si, lo principal, lo básico sí...

E: los conceptos de productividad marginal, utilidad marginal, ley de rendimientos marginales decrecientes. Esos son los conceptos generales que vas a retener de la materia, no mucho más. Modelo por modelo, y no, lógico que no te vas a acordar. ¿Recordás algunas de las actividades puntuales? ¿Específicamente algunas de las actividades que hayas hecho?

MF: Si, la que nos llevó para el parcial la tengo fresca...

E: te acordás el tema?

MF: ... la de Hicks y Slutsky... esa fue la que más me quedó... las distintas formas de derivación de la demanda, que había que explicarlo, hacer el gráfico y explicar cada una de las situaciones que pasaba... Al hacerlo y desarrollarlo tuvimos unos problemitas con ese trabajo... que la profesora nos explicó y tuvimos que por ahí rehacer alguna de las partes, eso ya te queda. Y eso me sirvió para el parcial.

E: ¿En cierto sentido, pensás que las notas que se sacaron en los parciales reflejaron la realización de las actividades hechas en el marco de esta modalidad de evaluación?

MF: A mí me pasó que el día posterior al parcial de Micro tenía que rendir otro parcial. Entonces como que no le presté mucha más atención a Micro...

E: Del mismo año?

MF: No, de otro año.

E: Porque si no, no se puede.

MF: No, no, tal cual. Fui igual a rendir las dos, y un día rendí Micro y al otro día la otra materia. Entonces le dediqué más tiempo a la materia del día siguiente, y por ahí Micro la agarré bien, en profundidad, me senté unos cinco días. Pero me ayudó, porque creo que sin las actividades creo no lo hubiera podido aprobar. Porque no me quedó mucho tiempo y el tema este que había visto, el que me ayudó del práctico, directamente no lo estudié y estudié lo demás, igualmente usé más por ahí lo que había hecho en esas actividades para poder hacer el parcial, que por ahí lo que había estudiado en cuatro días. También me basé en esos gráficos y en los problemas que había tenido para hacer los prácticos, pero me ayudó eso a mí, porque mucho no la pude estudiar en profundidad la materia para el primer parcial. Podría haber ido al recuperatorio

y tenía tiempo para estudiar más, pero quería por ahí ir y rendirla para ver qué pasaba o cómo estaba en ese momento, presionada para hacerlo.

E: bueno... la última pregunta es un poco una síntesis de todo lo que estuvimos hablando, y en cierto sentido ya la contestaste. ¿Considerás que aprendiste la materia de un modo distinto, de una forma distinta a como lo hubieran hecho de no haber existido esta técnica de evaluación? ¿Te parece que favoreció tu aprendizaje, y por qué?

MF: Si... por ahí yo lo tomé... a los prácticos y eso los tomé como base para estudiar sobre otra forma el resto de las materias. Yo por ahí tengo una forma muy distinta de estudiar a la de ella, y esto de ver que de esta manera me servía más, me acordaba más de las cosas, y por ahí no tenía que estudiar tanto, tanto después, por ahí lo empecé a usar con las otras materias... es decir, poner... de juntarme con algunos chicos para poder hacer algún práctico por si surgían dudas, y poder preguntarle a los profesores, así que... Me sirvió para el resto de las materias también. Y para el aprendizaje de esa materia en particular, sí, porque me resultó mucho más interesante que Macro, mucho más llevadera. Pero es muy grande la brecha entre una materia y la otra, no sé por qué, pero me pasó eso, que Macro por ahí no me terminó de cerrar nunca.

E: ¿Cursaste Macro primero?

MF: claro, en el primer cuatrimestre Macro y después Micro. Es como que la tomé de otra manera a Micro, fue muy distinto. Por ahí con los chicos que uno hablaba, que ya la habían cursado, les gustaba siempre más Macro que Micro... Yo a Macro la sufrí horrores, pero Micro se me hizo re-llevadera, re-bien.

E: ¿Tenés alguna crítica para hacerle a esta técnica de evaluación, alguna sugerencia, algo que les parece que habría que cambiar, algo que les parece que esté mal, algo que habría que sacar, o alguna cosa que se te ocurra que te parece que estaría bueno hacer? Siempre pensando en técnicas de evaluación. ¿Qué no te gustó de esta técnica de evaluación, qué cambiarías, qué estaría bueno hacer que no se hizo?

MF: A mí, hubo una clase práctica que me gustó porque hicimos grupos, cinco grupos, y cada uno hacía un ejercicio práctico. Y después, al finalizar la clase, cada grupo exponía el ejercicio, lo explicaba, lo escribía en el pizarrón, explicaba cómo lo habían hecho, daban un poco de teoría si es que se podía o si estaba al alcance en ese momento de leer un poco la teoría para poder explicarlo al resto de los compañeros, que eso por ahí no estaba en... como se dice... no estaba previsto... pero surgió en una clase y eso a mí me gustó y por ahí... el hecho de por ahí dar en grupo un práctico, explicar un práctico, por ahí puede llegar a ser útil también.

E: bueno, con esto ya estaría. Yo siempre cierro las entrevistas preguntando si quieren hacer algún comentario general, libremente, lo que se te ocurra. Alguna cosa que quieras agregar que te parece que haya quedado en el tintero.

E: otras materias como cuáles?

MF: yo... por ahí... lo que creo es que lo tendrían que hacer más que nada en las materias de primer año. Porque por ahí... yo por ahí me di cuenta tarde de cómo entender y empezar a estudiar una materia, y agarrar bien el hilo desde el principio. O sea, recién después de Micro donde me di cuenta, se movió la cabeza, y dije "es mejor así, es más fácil". Y encontré por ahí la técnica de estudio. Por ahí si se hace eso con las primeras materias, las de primer año, por ahí facilitaría el encontrarse uno con la carrera y con cómo empezar a estudiarla y por ahí llevarlo hacia el resto de las materias.

E: si, es verdad lo que decís vos. Lo que pasa en los dos primeros años es que el choque con el que se encuentran los chicos en el paso de la escuela media a la universidad es gigante. Y eso nosotros lo notamos, les cuenta muchísimo la adaptación. Por todo, por las modalidades de estudio, lo poco que están acostumbrados a leer en escuela media...

E: ... es un choque gigante...

MF: si, eso me pasó con Principios de Administración a mí. Por ahí la primera parte de la materia fue terrible, pero después la enganché y por suerte la pude aprobar, pero la enganché justo.

E: bueno, acá estaríamos entonces. Bueno, les agradezco mucho...

MF: por nada, gracias a vos...

10ma entrevista

NL mujer, estudiante de CP obtuvo las siguientes notas 1er P:8, 2do P: 2 Rec 2do P:6 promocionó

E: Pensás que la estrategia que se siguió el año pasado como modalidad de evaluación e Micro I consistente en tres TP para realizar en forma domiciliaria y grupal y un simulacro de parcial donde les permitían tener un "ayuda memoria" en mano que habían realizado previamente, sirvió para promover el estudio de la materia de una manera en que quizás no hubiera sucedido de no haber existido esta modalidad de evaluación?

NL: Para mí sí. Si sirvió, porque al ser temas que nunca habíamos visto me permitió comprenderlo mejor y llegar bien a la instancia de evaluación. El parcialito era, en ese sentido, como una forma de ir presionándome para llevar la materia al día. Si bien yo llevo las materias al día... no sé... es como que... las estudiaba... iba estudiando con los parcialitos.

E: bueno, a ver... Acá hay dos cuestiones: por un lado, sirvió para llevar la materia al día. Eso es una cuestión. La otra es, además del hecho de que sirvió para llevar la materia al día, porque hay que ir entregando trabajos, ir

interiorizándose en ciertos temas con una anticipación al parcial, sirvió también para entender mejor los temas?

NL: si, si, porque si bien yo leo la bibliografía, yo leía la carpeta, los apuntes, por ahí leía pero sin comprender. Y llegaba al parcial con todo leído y subrayado, como lo sigo haciendo ahora, con datos al margen, pero a lo mejor no lo analizo, no lo entiendo. Y el hecho de haber rendido estas actividades me permitió comprender los temas, que si iban como encadenando, y así los comprendía mejor que si no lo hubiese hecho.

E: si, esto suele ser un poco una constante. Pasa que uno estudia muchas veces linealmente, lee todo, subraya todo, y después, llegado el momento del parcial se da cuenta de que no entendió tanto como había creído. Para subsanar esto, esta técnica sirvió un poco?

NL: si...

E: un poco la idea de esta técnica de evaluación también es que se produzca una retroalimentación entre los estudiantes y el docente. Hay materias donde los docentes tenemos a veces un estilo muy unidireccional. Por ahí vamos, damos el tema, lo impartimos, creemos que damos todo lo que tiene que estar. A veces los estudiantes van, también lo digo desde mi propia experiencia como estudiante, llevas la materia al día, lees todo, hacés un punteo, estudiás todo, y después cuando llegás al momento del parcial te das cuenta que te cambiaron algo, te dieron vuelta una cosita, te plantean una situación nueva que no se te había ocurrido, y ahí te das cuenta que el tema no lo habías entendido tanto como creías. Entonces esta técnica de evaluación también lo que busca es ir generando una retroalimentación constante a lo largo de toda la cursada. Por lo que me dicen entiendo que les parece que esta técnica de evaluación sirvió para promover eso, un ida y vuelta entre estudiantes y docentes. Te parece que es así?

NL: si, porque, al ser entre los parciales, que en cada entrega teníamos que sumar un cierto puntaje para... me parece que era condición para promocionar... no me acuerdo de eso...el profesor devolvía, y la corrección servía para ver en qué nos habíamos equivocado. Así que me pareció una buena idea la que hicieron. Y me parece que en otras materias también tendrían que hacerlo.

E: o sea, te da tiempo de equivocarte antes de llegar la parcial...

NL: si...

E: el hecho de haber trabajado en equipo, en lo que eran los TP domiciliarios sobre todo, les parece que fue algo especialmente favorable... hay algún aspecto destacable por el hecho de haber trabajado en equipo? Hay chicos que por ahí me dijeron que trabajar en equipo no servía porque los trabajos los hacía uno y los demás después se enganchaban, otros me dijeron que directamente trabajaron en forma individual, otros que por ahí la modalidad de

trabajar solos les gusta más y que trabajar en equipo los perturba, a otros les gusta trabajar en equipo. O sea, acá hay respuestas de todos los colores cuando preguntamos. Qué pensás? Por el hecho de trabajar en equipo hay algún plus especial, hay algún aspecto favorable por el hecho de trabajar en equipo o no?

NL: A mí particularmente, trabajar en equipo no me gusta. No me siente cómoda, siempre quiero hacer las cosas sola. No de egoísta, pero yo tengo mis tiempos, mi modo de estudiar y hacer las actividades, y trabajar en equipo a mí no me gusta.

E: si... lo que algunos chicos nos decían era... algunos que por ahí de hecho el trabajo en grupo no se efectivizaba, porque uno hacía todo el trabajo y los demás se prendían...

E: ... o algunos hacían una partecita, y no se metían en la partecita que le tocaba al otro... o algunos por ahí te dicen que sí, que les sirvió porque al compañero de equipo por ahí se le ocurren puntos de vista, o tiene en claro alguna cuestión que uno no, y al dialogar y al intercambiar opiniones servía para evacuar dudas. Bueno, esto es más o menos lo que me dijiste vos...

E: Les sirvió para estar mejor preparadas para el parcial, esta técnica de evaluación? O sea, al momento de llegar al parcial sentían que habían comprendido mejor los temas, que ya no tenían que estudiar tanto todo en poco tiempo?

E: No tuviste necesidad de estudiarlo porque ya lo habías hecho en los TP?

NL: Yo... a mí me sirvió totalmente para llegar bien al parcial... Es más, yo la tuve a Ana Julia en primero, en Introducción a la Economía, y ella también había tomado como unos parcialitos antes de los parciales, y me sirvió. Me sirvió mucho porque estudié más de lo que me había equivocado, y me salió muy bueno después, en el parcial. Y además, en Micro hicimos una de las actividades, uno de los puntos, estaba en el parcial, parecido. Y ese no tuve necesidad de estudiarlo porque me lo acordaba de ahí.

E: Respecto de lo que eran los TP por un lado, y el “ayuda memoria” por el otro, les parece que alguno de los dos le sirvió más que otro? Sentís que le sacaste más el jugo a los TP quizá, o al “ayuda memoria”, o a los dos?

NL: Para mí los dos eran interesantes. El “ayuda memoria”, si bien tenía una cierta extensión, que no te podías pasar de eso, servía para resumir bien, que en ese pedacito de papel contuviera todo, y a su vez había que procesar la información para no poner cosas de más, y... sirvió. De tantas veces que uno leyó el modulo, lo volvió a escribir, o lo volvió a escribir de nuevo para que quede en ese espacio... que no quiere decir que lo haya memorizado a eso, sino que había que elaborar bien para que lo que uno se llevaba escrito comprenda todo lo que por ahí podía llegar a olvidar.

E: claro, acá hay varias cuestiones. Vos me decís que por ahí no te sirvió el machete, porque no lo tuviste que usar... Claro, en realidad la idea era que al momento de llegar al parcial, o al simulacro de parcial cuando tenían que usar el machete, la idea era que el machete no lo miraran. La idea era que ya supieran, por el mismo proceso de elaboración del machete, los contenidos que volcaron ahí. En realidad lo que se buscaba era eso.

NL: En sí, por ahí, lo que me anoté yo particularmente en el machete era alguna definición, algunas palabras que sé que no me iba a acordar, y en el simulacro por ahí tenía que explicar algo que pasaba cuando se movía una línea en un gráfico, y eso no lo tenía anotado.

E: claro, no...

NL: ... claro, de tanto haberlo leído, más o menos uno se daba cuenta qué era lo que había pasado en el gráfico.

E: Claro... Al momento de llegar la simulacro de parcial no usaron el "ayuda memoria" porque ya tenían los temas incorporados.

NL: si...

E: En realidad ese es el mayor éxito que tiene el "ayuda memoria". En el mismo proceso de elaboración del "ayuda memoria" ir incorporando los temas. Muchos chicos, por ahí me dijeron que no; que al momento de llegar al parcial, o tuvieron que recurrir al "ayuda memoria", o el "ayuda memoria" no les sirvió para fijar temas. También te encontrás acá con respuestas bastante disímiles. Pero la finalidad del "ayuda memoria", en definitiva, era esa. Si en realidad, al momento de llegar al parcial, no tuvieron que recurrir al "ayuda memoria", es porque el "ayuda memoria" sirvió. Esa era la idea que tenían las profesoras cuando pensaron en esto.

El machete se podía hacer con cierta antelación. Había que hacerlo con cierta antelación, y se podía consultar a las profesoras, a ver si estaba bien lo que ponían o no, si convenía agregar otra cosa... Hiciste esa interconsulta?

NL: Me parece que no se podía consultar. No me acuerdo muy bien... pero... yo no consulté nada.

E: Ah, bueno, yo tengo entendido que sí. Todos los chicos me dijeron que sí. Bueno, las docente me habían dicho que sí, y los chicos también me dijeron que sí. La idea era...

NL: Ahh... si, si... se podía entregar para ver... Pero a mí no me hizo ninguna devolución...

E: Estas actividades eran obligatorias, eran un requisito para promocionar. En el caso de que no hubieran sido un requisito para promocionar, las hubieran realizado igual, o por ahí hubieras seguido otra técnica de estudio?

NL: Depende de qué materia. Por ahí, si era una materia con muchos números, sí, las hubiese hecho. Pero si era algo con mucha teoría, mucho para leer, no. También depende de la cantidad de materias que tengo que estudiar en ese momento. Particularmente éstas me sirvieron para llevarla al día, porque si no la iba a colgar a la materia, y me iba a dedicar más a las otras. Pero en este caso, si, si... las hubiera... ¿cómo lo puedo decir?... Si no eran obligatorias las hubiese hecho igual.

E: Si, particularmente en una materia como Micro, como Macro, como todas las de economía son un poco un híbrido en ese sentido. No son materias puramente numéricas, pero tampoco son materias puramente de lectura, sino que tienen un poco las dos cosas. Y lo que sí tienen es mucha reflexión.

NL: ... y más que son temas que se relacionan desde el principio. Uno llega a la instancia del parcial y se da cuenta que no entiende lo primero y entonces no puede seguir con lo otro.

E: claro, todos los temas van concatenados...

NL: si...

E: Además del hecho de... bueno... les sirvió para llevar la materia al día, les sirvió para entender mejor los temas, también les sirvió para llegar mejor preparadas para el parcial. ¿Sirvió esta técnica de estudio, o la técnica de estudio que impulsó esta modalidad de evaluación para retener mejor los contenidos una vez finalizada la materia? Les digo, yo también cursé con un régimen de promocional cuatrimestral, y yo veo hoy desde mi experiencia docente, y veía también cuando yo era estudiante, mi propio caso, que cuando uno termina de cursar una materia cuatrimestral promocional, por ahí aprueba los dos parciales con notas buenas, y al poco tiempo, en muchos casos muy poco tiempo, se olvida los contenidos. Pero se los olvida de una manera muy radical muchas veces. Me pasaba a mí. Temas que había rendido hacía dos meses, y yo no me acordaba muchas veces ni lo básico. Y hoy lo veo muchas veces en los alumnos. Querés avanzar sobre un tema de una materia que rindieron el cuatrimestre anterior o el año anterior, y tenés que explicar temas que ya rindieron porque no se los acuerdan. En el caso de Micro, con esta modalidad de evaluación, piensan que contribuyó a fijar un poco más los contenidos una vez aprobada la materia, ya superada y ya transcurrido el tiempo?

NL: No me acuerdo de mucho, salvo algunos temas que después en otras materias los volví a ver. Pero, no... Más si son fórmulas o alguna definición que estudiás de memoria... no...

E: y estudias para CP?

NL: si

E: con lo cual no tenés después materias donde estudian economía.

NL: por ejemplo, cosas de contabilidad que vi en Conta I sí, me las acuerdo, las cosas de contabilidad que vi en el colegio me las acuerdo, pero porque después las...

E: claro, porque después las volvés a ver... Lo que ves en Conta II después lo volvés a ver en Conta III, en Gerencial, en Auditoría...

NL: Totalmente... Pero hay cosas que... Sobre todo lo de costos que vimos en Micro sí me lo acuerdo porque algo vi después. Pero qué pasa cuando disminuye tal cosa... no...

E: Bueno, las cuestiones puntuales, por ahí nunca las vas a retener, pero si por ahí algunos conceptos fundamentales. Los conceptos fundamentales que podés llegar a tener en Micro, la idea de competencia perfecta, equilibrio general y equilibrio parcial...

E: los conceptos de productividad marginal, utilidad marginal, ley de rendimientos marginales decrecientes. Esos son los conceptos generales que vas a retener de la materia, no mucho más. Modelo por modelo, y no, lógico que no te vas a acordar. ¿Recordás algunas de las actividades puntuales? ¿Específicamente algunas de las actividades que hayas hecho? Te acordás el tema?

NL: Yo me acuerdo de una actividad que había que trabajar sobre los efectos, el efecto sustitución y el efecto... el otro que no me acuerdo...

E: ...el efecto ingreso...

NL: ...si... sustitución, ingreso, y... pará... uno era para un lado, el otro era para el otro... y bueno, ese, el de los modelos de Hicks y Slutsky, que también estaba en el parcial. Y después, de la parte de costos, había que hacer un gráfico, y que no lo había entendido, que después cuando llegó el parcial lo había entendido porque lo había visto, lo había leído de ahí.

E: del trabajo que habías hecho?

NL: si, si.

E: ¿En cierto sentido, piensan que las notas que se sacaron en los parciales reflejaron la realización de las actividades hechas en el marco de esta modalidad de evaluación?

NL: yo creo que sí. Sí, porque si no hubiese tenido estas evaluaciones hubiera llegado con errores al parcial. Y si la profesora no me los hubiese corregido los hubiese realizado mal. Yo creo que sí. No sé si coincidencia, pero las dos materias que cursé con Ana Julia me saqué las mismas notas en el primer parcial y en el segundo parcial de las dos materias. Creo que tendrá que ver algo con las actividades, pero... me sirvieron. Además, las actividades eran ejercicios de parciales anteriores, y es como que iba avanzando el nivel. Yo creo que si las siguen haciendo cada vez va a ser mejor el nivel.

E: bueno... la última pregunta es un poco una síntesis de todo lo que estuvimos hablando, y en cierto sentido ya la contestaron. ¿Considerás que aprendieron la materia de un modo distinto, de una forma distinta a como lo hubieran hecho de no haber existido esta técnica de evaluación? ¿Te parece que favoreció su aprendizaje, y por qué consideran que favoreció su aprendizaje?

NL: si, en esta materia sí. Sí, porque había un ida y vuelta entre el profesor y el alumno, a diferencia de otras materias que el profesor da la clase, lean el módulo, si no entendés, bueno, después vení y consultame, pero el alumno se queda siempre con dudas. Y al haber una devolución, favorecía...

E: ¿tienen alguna crítica para hacerle a esta técnica de evaluación, alguna sugerencia, algo que les parece que habría que cambiar, algo que les parece que esté mal, algo que habría que sacar, o alguna cosa que se les ocurra que les parece que estaría bueno hacer? Siempre pensando en técnicas de evaluación. ¿Qué no les gustó de esta técnica de evaluación, qué cambiarían, qué piensan que por ahí estaría bueno hacer que no se hizo?

NL: A lo mejor a mí no me gustó que con estas actividades haya que llegar a un cierto puntaje como requisito mínimo. Por ahí lo hubiese tomado como "hago el trabajo, la profesora me lo devuelve", si me equivoqué que eso no se note en las notas, que no se refleje en la nota. Pero, después, lo demás, no... Me pareció interesante, y es más, cuando una profesora de otra materia me preguntó cómo me había parecido la cursada, le dije que tendría que haber sido como la de Micro, que hagan la guía como la de Micro, con ejercicios introductorios, ejercicios para hacer en clase y ejercicios con más dificultad, que son los que sacaban de los parciales. Y que también implementen parcialitos, como en Micro. Como son temas que a mí, particularmente, no me gustan mucho, los veo de otra forma. Me obliga a sentarme, y una vez que los entiendo los veo con otros ojos. Y lo estudio con más ganas, obvio...

E: bueno, con esto ya estaría. Yo siempre cierro las entrevistas preguntando si quieren hacer algún comentario general, libremente, lo que se les ocurra. Alguna cosa que quieras agregar que te parece que haya quedado en el tintero.

NL: no, yo solamente que este modo se tendría que implementar en otras materias. No sé si se puede hacer algo, pero hay otras materias que podría hacerse como en Micro.

E: otras materias como cuáles?

NL: y... por ejemplo Macro, Matemática financiera, para mí podría porque yo nunca tuve ningún problema en ninguna materia, pero financiera me pasó por encima. Me atrasé, y ya me atrasé en el primer tema, no le entendí, y se me vinieron encima todos los otros temas... y no había un ida y vuelta...

E: si, es verdad lo que decís vos. Lo que pasa en los dos primeros años es que el choque con el que se encuentran los chicos en el paso de la escuela media a

la universidad es gigante. Y eso nosotros lo notamos, les cuenta muchísimo la adaptación. Por todo, por las modalidades de estudio, lo poco que está acostumbrado a leer en escuela media...

NL: Aparte, de estudiar dos hojas para una evaluación a cinco módulos...

E: ... es un choque gigante...

NL: te encontrás con tantos módulos que te asustás.

MF: si, si, también eso...

E: bueno, acá estaríamos entonces. Bueno, te agradezco mucho...

NL: esperamos que sirva....

E: si, va a servir, muchas gracias...