

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en
Ciencias Económicas
Seminario: Taller de Integración

**Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
Reflexión crítica de la propia práctica docente en la
asignatura Teoría Económica del Valor.**

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Alumna: Analía Presser

Ciclo lectivo: 2013

ÍNDICE	
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.	3
Alcance.	3
Objetivos.	4
Metodología de la investigación.	5
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.	6
La investigación-acción.	6
Concepciones de la enseñanza	8
Estrategias de enseñanza.	9
CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.	11
Presentación de la asignatura y sus alumnos.	11
Conocimiento en la acción	12
Evaluación de pares.	13
Autoevaluaciones	14
Encuestas a alumnos	15
Descripción de las estrategias actuales y análisis del modelo actual.	16
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INNOVACIÓN.	19
Diseño de estrategias innovadoras para una unidad temática de la asignatura	19
Teoría Económica del Valor.	19
Organización de la secuencia didáctica	20
Primera Clase:	22
Segunda Clase:	24
Tercera Clase.	27
CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES. CONCLUSIONES.	30
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
VI. ANEXO	35
Anexo 1: Evaluación de pares. Guía de observación.	35
Anexo 2: Autoevaluación. Planilla Guía.	36
Anexo 3: Encuesta a alumnos.	39

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

“La duda es el motor del conocimiento”.

Descartes

Durante la cursada de la Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas, dictada por la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, se nos ha motivado a reflexionar acerca de nuestra concepción sobre lo que significa ser docente y de nuestro actuar dentro del aula. Esto ha permitido, al menos en mi caso particular, que realicemos una reflexión crítica de nuestro desempeño, de manera tal de poder seguir creciendo en aquellas cosas que hacemos bien y, también, de mejorar en muchas otras, emprendiendo acciones que mejoren el proceso de enseñanza, con el fin de ayudar a los alumnos a incrementar su aprendizaje.

Planteamiento del problema.

Uno de los temas comunes de preocupación entre quienes enseñamos asignaturas correspondientes al primer año de estudios, son las falencias académicas y de formación de hábitos de estudio con las que ingresan los estudiantes a la universidad; la crisis que aqueja a la educación media en nuestro país, afecta y condiciona la “materia prima” que reciben las instituciones educativas de nivel superior. Si a esto le sumamos el hecho de que la asignatura Teoría Económica del Valor, sobre la cual versa este trabajo, no pertenece a un área troncal de la carrera, las cosas se tornan un poco más difíciles, porque, además de tratar de superar las falencias con las que ingresan los estudiantes debemos ‘competir’ con las materias específicas por lograr la atención de los alumnos.

Esta reflexión crítica de la propia práctica docente podría constituirse en un marco adecuado para implementar un proceso de investigación, el cual permita diseñar una estrategia que ayude a mejorar el proceso de enseñanza, con el fin de facilitar el aprendizaje.

En este contexto, se propone la realización de una investigación-acción, definida por Kemmis y McTaggart (1992) como una forma de indagación autorreflexiva de las propias prácticas educativas y la comprensión sobre los mismos, realizada por quienes participan en las situaciones sociales (incluyendo las educativas).

Alcance.

Partiendo de una visión crítica de la propia práctica docente, se pretende diseñar una estrategia pedagógico-didáctica que sea innovadora, para ser implementada en el

desarrollo de la Asignatura Teoría Económica del Valor, correspondiente al Primer Año de Estudio de la carrera de Martillero Público y Corredor Inmobiliario de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF).

Si bien son muchos los autores que han escrito sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la idea no es decir *más de lo mismo*, sino que considero que el valor de esta investigación estará en que permitirá dar respuesta a una problemática universitaria que me preocupa (y ocupa), como lo es la enseñanza de asignaturas a alumnos ingresantes a la vida universitaria, cuando no son específicas a la carrera que han elegido, a través del diseño e implementación de una estrategia novedosa, con un enfoque distinto al que tradicionalmente se utiliza, para la enseñanza de una unidad didáctica de la asignatura Teoría Económica del Valor.

A partir de la revisión y reflexión sobre las prácticas docentes actuales, la idea es introducir modificaciones para mejorar nuestra tarea, a través de la propuesta de una estrategia didáctica innovadora, entendiendo a la *innovación* como:

Aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que, a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica. (Lucarelli, E., 2003 p. 5)

Para poder realizar esta *exploración reflexiva* nos apoyaremos en tres pilares: la autoevaluación de nuestro desempeño y del análisis de la modalidad actual de dictado de la asignatura Teoría Económica del Valor; los resultados de la *Encuesta de Calidad* realizada a los alumnos y las *Planillas de Observaciones* realizadas por pares.

Se considera que el desarrollo de esta investigación es factible, debido a que se cuenta con la experiencia docente en la asignatura y, además, podrá ser fundamentada pedagógica y didácticamente con los conocimientos aprehendidos en el transcurso de la Especialización en Docencia Universitaria; las fuentes de información para esta investigación están fundamentadas en la observación directa de los hechos y fenómenos educativos y por la consulta bibliográfica.

Objetivos.

- Describir la estrategia metodológica que se utiliza actualmente en el desarrollo de la asignatura Teoría Económica del Valor.

- Reflexionar críticamente acerca de la propia práctica docente en el dictado de la asignatura Teoría Económica del Valor, de manera de obtener una visión crítica del propio desempeño docente que sirva de base para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Proponer una estrategia pedagógica –didáctica “novedosa” para una unidad de la asignatura Teoría Económica del Valor con miras a la transformación y mejoramiento de la enseñanza.

Metodología de la investigación.

Como sostienen Fassio, Pascual y Suárez, F. (2004), es necesario la elección del tipo de investigación que sea más adecuado para responder a los objetivos planteados.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el problema planteado, los objetivos de la investigación y el marco teórico utilizado para el abordaje (ver capítulo II), se realizará una investigación exploratoria reflexiva. Para la recolección de información, nos apoyaremos en tres pilares: *autoevaluaciones* de desempeño docente, *encuestas de calidad* de los alumnos y *planillas de observaciones* de pares. Mediante el análisis de estos instrumentos obtendremos la información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación- acción.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

A pesar de que es bastante común encontrarse con profesores que piensan que “aprender” es un problema de los alumnos, y que si no lo hacen se debe a sus propias imposibilidades, una de las características del nuevo paradigma de la educación es la preocupación de los docentes por sus prácticas en las aulas y por la calidad de la educación; estos profesores consideran que la enseñanza es una actividad entre dos, y es una actividad “bidireccional”: hay un sujeto que enseña, y un sujeto que aprende, pero entre ellos debe existir una retroalimentación, un *feedback*, para poder comprobar que, efectivamente, se está llegando a buen puerto, y en caso de que esto no sea así, para poder tomar las medidas correctivas que sean necesarias. En este nuevo paradigma, se abandona la idea de que el aprendizaje es aditivo, lineal y acumulativo, donde cada nuevo conocimiento se añade sobre lo ya aprendido antes, y se abre a la idea del conocimiento *espiralado*.

Un *buen docente* no es quien se dedica a la transmisión de conocimientos, sino quien, a través de recursos pedagógicos, didácticos y disciplinares transforma la realidad educativa, facilitando el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vygotsky (2012) nos habla acerca de la *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual es la distancia en el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo *potencial* (determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz); él, desde su teoría socio histórica sobre la construcción del conocimiento, plantea que *el conocimiento se construye a partir de herramientas que le son facilitadas*, transformándose el docente en un *mediador*. Para este autor “el único tipo de instrucción adecuada es la que marcha adelante del desarrollo y lo conduce” (Vygotsky, 1995, p. 143). Fenstermacher (1989), por su parte, sostiene que existe una relación ontológica entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje; esta relación no es de causa-efecto, y es el docente quien oficiará como mediador o facilitador, enseñando aquello que cree o considera que el alumno debe saber.

La investigación-acción.

En este contexto, se torna necesario que los docentes reflexionen críticamente sobre sus propias prácticas, de manera de que puedan descubrir sus falencias y potenciar sus

fortalezas; es necesario reflexionar *en la acción y sobre la acción* de una manera permanente y continua.

Jackson (1991) en su obra “*La vida en las Aulas*”, menciona que el docente realiza su trabajo en tres momentos: preactivo, interactivo y postactivo.

El momento preactivo, el cual es anterior a la propia práctica, implica la tarea de modelación que realiza el docente a través del diseño curricular. Abarca procesos reflexivos acerca de las concepciones sobre alumno, contenido, participación, y conocimiento, entre otros, enmarcados en el proceso de enseñanza.

El momento interactivo de la práctica es un *pensar sobre el hacer mientras se actúa*, e implica un proceso de reflexión en la acción que se genera para dar respuesta a situaciones problemáticas. La reflexión en la acción es considerada como un proceso de diálogo interactivo con la situación problemática de manera particular, reflexionando sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción, a los que critica, reestructura e incorpora para acciones futuras.

El momento postactivo, implica un proceso de reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción pasada como una actividad metacognitiva que realiza el docente, y que da cuenta de los procesos que se diseñaron y realizaron en el aula. Permite la posibilidad de reflexionar sobre la propia capacidad cognoscitiva, como así también sobre los propios procesos de enseñanza, para mejorar, dentro de la situación problemática en su interacción particular con ella, las propias capacidades y limitaciones para acciones futuras.

En función de lo antedicho, podríamos afirmar, entonces, que la *investigación-acción* se transforma en una metodología para la mejora de la práctica educativa: el docente integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional, convirtiéndose en un investigador de su práctica docente, innovador y reflexivo, capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.

De esta manera, la investigación-acción se constituye como ciencia crítica. Según Kemmis, la misma es:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c)

las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis, 1984, citado por Latorre Beltrán, 2007, p.23)

La investigación acción integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan. Si bien los problemas guían la acción, lo fundamental es la exploración reflexiva que el docente hace de su práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La misma se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión–evaluación; puede resumirse, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1992), en cuatro fases: diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial; desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo; actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar; la reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Por lo tanto, podemos concluir que la investigación-acción es un diálogo entre la acción y la investigación, que implica la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

Concepciones de la enseñanza

Fenstermacher y Soltis (1998) creen que la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente. Es por esto que describen cuatro maneras de concebir la enseñanza: el docente como ejecutor, como terapeuta, como liberador y como emancipador.

En el enfoque del ejecutivo, el docente es la persona que utiliza las mejores habilidades y técnicas disponibles para producir ciertos aprendizajes. Aquí son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues éstos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para dirigir la clase y producir el aprendizaje.

En este enfoque cobran relevancia el tiempo empleado en el trabajo académico, las indicaciones (el docente alertar a sus alumnos sobre lo que hay que aprender y el modo de alcanzar ese aprendizaje), la retroalimentación evaluativa y el refuerzo.

El enfoque del terapeuta ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal; se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal.

Para estos docentes, el acto de enseñar no se concentra en la preparación del contenido para que el estudiante lo adquiriera, sino que la enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que éste elija el contenido, lo elabore y evalúe lo que aprende.

El enfoque del liberador pone gran énfasis en el contenido y presta menos atención a las habilidades docentes específicas o a las emociones de los estudiantes. El docente, desde esta perspectiva, es un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros, y la manera de dar clase está influida por el contenido mismo: los estudiantes aprenden no sólo de lo que dice y lo que les asigna a hacer; sino que aprenden del modo en que el docente lo hace.

El enfoque del emancipador, surgido recientemente del pensamiento neo-marxista contemporáneo, busca emancipar a las personas comunes de las fuerzas económicas y políticas de la sociedad, que las mantienen oprimidas y apartadas de la plena igualdad

Es evidente que podemos pararnos frente al aula y enseñar sin pensar en el enfoque que aplicamos, pero la enseñanza es una actividad entre dos, entre quienes hay que acordar el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar; por lo tanto, los docentes profesionales sólo llegan a serlo cuando reflexionan sobre su vocación y optan por una postura que los guíe y los sostenga en la importante tarea de educar personas.

Si como docentes consideramos que hay un único modo de enseñar, la enseñanza se tornaría muy limitada. Por lo tanto, contar con -o al menos conocer- diferentes estrategias de enseñanza se vuelve una herramienta muy poderosa.

Estrategias de enseñanza.

El concepto de *estrategia de enseñanza* suele prestarse para interpretaciones ambiguas: para algunos, el concepto se asocia a técnicas (en el sentido de metodología mecánica), otros consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos paralelos, mientras que para otros, son separados.

En este marco teórico adheriremos a la postura que toman Anijovich y Mora (2010):

Las estrategias de enseñanza (son) el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.
(p. 19)

De esta manera, para la función docente el eje es la enseñanza: si bien, como sostiene Freire (1997), el docente es un *facilitador* del aprendizaje, lo es siempre a través de la enseñanza, que es lo único de lo que podemos hacernos cargo. Esto es así ya que, como afirma Fenstermacher (1989), puede existir aprendizaje sin un docente; por lo tanto, la función docente es la de enseñar entendiendo la enseñanza como una tarea facilitadora: el docente enseña y propone estrategias de enseñanza que colaboren con el aprendizaje. Al alumno le corresponde el aprendizaje, puede hacerlo en soledad, de manera comprometida o no...

Estas estrategias de enseñanza se abordarán desde su doble dimensión: por un lado, desde la *dimensión reflexiva*, en la cual el docente planifica partiendo de los contenidos a enseñar y las situaciones en las que enseñará, diseñando distintas alternativas para luego proponer las actividades que mejor se adapten al logro de los objetivos previstos. Y por el otro lado, desde la *dimensión de la acción* que implica el poner “manos a la obra” con las decisiones tomadas.

CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

*“La educación verdadera es praxis,
reflexión y acción del hombre sobre el mundo
para transformarlo”
Paulo Freire*

Presentación de la asignatura y sus alumnos.

La asignatura Teoría Económica del Valor corresponde al primer año lectivo que forma parte del Ciclo de Formación del respectivo Plan de Estudios, correspondiente al año 2002 de la carrera *Martillero Público y Corredor Inmobiliario* –Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 96/02–, cuya titulación universitaria para el ejercicio de tales oficios se dispuso por la sanción de la Ley N° 25.028. Dicha disciplina persigue la finalidad de proporcionar a los estudiantes los elementos de análisis fundamentales para alcanzar un nivel de comprensión básico e integral de la economía como ciencia social en general y del sistema económico y su funcionamiento en particular.

El cuerpo docente de la cátedra está conformado por profesionales que cuentan con *expertise* en su campo disciplinar pero con escasa (o ninguna, en algunos casos) formación pedagógica específica. La mayoría de las estrategias utilizadas han surgido de la *intuición*, o bien de *copiar* a otros profesores, a quienes tienen como modelos.

Debido a que los alumnos no poseen formación específica previa en la rama de la economía, los elementos conceptuales introductorios a dicha ciencia vienen dados por la asignatura en cuestión –dentro del primer año lectivo–. Dicha base se retomará y posibilitará completar la visión económica, al vincular el estudiante los contenidos de esta asignatura con los correspondientes a otras asignaturas afines que forman parte del Plan de Estudios. Dentro de las materias que complementan la mencionada visión para el plan de estudios se encuentran: Técnicas de Valuación, Tasaciones y Práctica Profesional.

Una de las características de los alumnos de la carrera de *Martillero Público y Corredor Inmobiliario* es la heterogeneidad de los mismos en cuanto a edad, características socioeconómicas, etc. Desde hace un par de años, pueden distinguirse en los grupos de clases tres segmentos bien diferenciados: un grupo minoritario, formado por alumnos que han terminado el secundario el año inmediato anterior y eligen la carrera por ser la misma de corta duración (dos años) y cuyas características distintivas son las serias falencias académicas y de formación de hábitos de estudio con las que ingresan; otro grupo formado por alumnos que han desertado carreras universitarias largas (de cinco años de duración), que eligen continuar sus estudios pero en una Tecnicatura Universitaria, no sólo por la

menor duración sino también porque (creen) las exigencias son un poco menores que en el universitario tradicional; y un tercer grupo, formado por adultos que hace varios años han concluido los estudios secundarios, y que reingresan al sistema educativo en busca de conseguir mejores oportunidades laborales al tener un título universitario. Este tercer grupo, aunque generalmente más comprometido con el estudio que los anteriores, tiene la desventaja de tener que 'readaptarse' a la universidad y a los ritmos de estudio.

Otra de las características de la carrera es que se trabaja con grupos reducidos de alumnos, de no más de 20 personas en el aula.

La formación del futuro profesional dependerá en parte del aporte que realice esta asignatura a la formación del alumno dentro del actual Plan de Estudios. Por lo tanto, adquiere suma relevancia el fomentar un aprendizaje significativo en los alumnos, de manera tal que los conocimientos y competencias que adquieran en esta asignatura se transformen en saberes previos para las asignaturas subsiguientes.

A pesar de la importancia en la formación de los futuros profesionales que tiene la materia, se percibe un cierto desinterés por parte de los alumnos, ya que no la consideran una materia útil. Ésta situación hace replantearnos la manera en que estamos enseñando la Asignatura, porque quizás seamos nosotros, los docentes, los que no les estamos transmitiendo todo el potencial que tiene.

En este punto, los docentes nos encontramos con una doble dificultad: por un lado, se detectan en los grupos de alumnos ingresantes a la vida universitaria serias falencias académicas y de formación de hábitos de estudio; por otro lado, tenemos abiertas declaraciones de parte de los alumnos de que esta materia “*no les va a servir para nada*”.

¿Por qué los alumnos consideran que esta materia “*no es útil*”? ¿Estamos transmitiendo de manera adecuada las *potencialidades* de la Asignatura? ¿Cómo podemos hacer para demostrarles que los elementos que se les brinda en *Teoría Económica del Valor* les servirán tanto para el ejercicio futuro de su profesión como para comprender el medio que los rodea y en el cual desarrollarán su actividad económica?

Conocimiento en la acción

Debido a la complejidad de la tarea educativa, tanto por la diversidad del grupo escolar como por los distintos factores que inciden en la misma, el docente que reflexiona sobre su práctica gana recursos para enfrentar mejor esta situación, ya que un profesor reflexivo se encuentra en permanente revisión de lo que hace, y puede autoevaluarse,

transformándose en su mejor crítico. El profesor reflexivo puede transformar su propia práctica; al mantener el hábito de la reflexión, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico, y puede optimizar su desempeño, incidiendo positivamente en el proceso educativo de sus alumnos.

Para poder realizar esta *reflexión en la acción* hemos acudido a tres herramientas: Encuestas a los alumnos, Evaluación de pares y Autoevaluación.

Los resultados de las *Encuestas a los alumnos* nos permitirán conocer la opinión de los mismos sobre la asignatura y la cátedra; la *Evaluación de Pares* nos brindará la visión objetiva del par evaluador sobre nuestra práctica de enseñanza, y nos permitirá ver nuestros aciertos y errores; de esta manera, seremos conscientes de cosas que, en el acto de enseñar, escapan a nuestra auto percepción, identificando aquello que estamos haciendo eficientemente y aquello en lo que debemos mejorar. A través de la *Autoevaluación* reflexionamos acerca de nuestro propio desempeño profesional durante el desarrollo de la asignatura; esta reflexión sincera es necesaria, pues persigue la toma de conciencia de nuestras propias limitaciones para luego poder establecer estrategias para superarlas y desarrollar conductas para alcanzar las metas propuestas.

Con el uso de la Evaluación de Pares y la Autoevaluación estamos sosteniendo que la evaluación es un *proceso complejo*, que no sólo debe centrarse en los alumnos, sino que también debe abarcar, como afirma Cecilia Bixio (2003), “al docente, sus estrategias y la institución”.

A partir de esta reflexión crítica de la propia práctica docente, seremos capaces de comprender aquellas situaciones susceptibles de mejora, valoraremos aquellas que se están haciendo bien -para seguir en ese camino-, y seremos capaces de diseñar estrategias que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en nuestros alumnos.

Evaluación de pares.

En lo que refiere a la *Evaluación de Pares*, se tratan de observaciones dentro del aula, realizadas como un instrumento de evaluación pedagógica con el fin de que aporte los datos necesarios para valorar los procedimientos y apoyos pedagógicos que cada profesor utiliza en la clase. El evaluador es un observador pasivo, crítico y neutral del desarrollo de una clase. Previo al comienzo de la observación, el docente a observar es consultado, se solicita su permiso, y se le da a conocer el instrumento con el que serán evaluados. Estas observaciones se realizan completando una *Guía de Observación*. (Ver anexo 1).

Los pares evaluadores destacan, como aspectos positivos, las relaciones que el docente establece con los alumnos, personalizando la interacción durante las clases al llamarlos por su nombre. Además, observan que al iniciar la clase se hace un repaso de los aspectos más importantes de los temas ya vistos, a través de un diálogo guiado, aunque no todos los alumnos se muestran participativos. Durante toda la clase, la exposición oral es organizada y se desarrolla en un orden lógico, avanzando en dificultad a medida que avanza la clase.

Dentro de los aspectos por mejorar, destacan que la única estrategia utilizada en las clases observadas es la de la lección magistral, con escaso apoyo de la pizarra y nulo apoyo de recursos audiovisuales. Además, se nota cierta falta de manejo del tiempo, dado que las clases terminan porque se acaba el tiempo, faltando un cierre integrador de las mismas.

Autoevaluaciones

Junto con esta observación de pares, también se implementó en la cátedra la *Autoevaluación Docente*.

Esta *Autoevaluación Docente* es realizada al finalizar el dictado de la asignatura, a través de un formulario común a todos los docentes de la cátedra.

Cada profesor cuenta con su Planilla Guía (ver anexo 2), en donde se enuncian distintos indicadores sobre los cuales debe reflexionar y, luego, asignarse una valoración.

De los resultados de las Autoevaluaciones se observa que los docentes, críticos de su desempeño, son conscientes de sus falencias en el ámbito pedagógico, es por eso que muchos de ellos han decidido capacitarse, por ejemplo, realizando esta Especialización.

Se detectó que los docentes, en su mayoría, sólo *A veces* planteaban situaciones introductorias previas al tema que se trataría en las clases. En mi opinión, esto se debe al desconocimiento del uso de Organizadores Previos como estrategia potencialmente facilitadora del aprendizaje significativo, en el sentido de que sirvan de puentes cognitivos entre nuevos conocimientos y los ya existentes en la estructura cognitiva del alumno.

También se destaca, como aspecto negativo, la falta del uso de mapas conceptuales, esquemas, etc. para la estructuración y organización de los contenidos, junto con la falta de actividades individuales y grupales dentro del aula.

Al no existir una cartilla de ejercicios o guía práctica propuesta desde la cátedra, cada profesor plantea ejemplos para los distintos temas, pero rara vez ejercicios de aplicación práctica.

Otro aspecto que merece ser destacado es que los recursos utilizados en el desarrollo de las clases son sólo la tiza y el pizarrón, ya ninguno de los docentes dice trabajar con recursos audiovisuales o informáticos.

Respecto del *Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje*, si bien los docentes reconocen proporcionar información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas, en la cátedra no están instituidas las autoevaluaciones de los alumnos ni las coevaluaciones.

Respecto de la *Atención a la diversidad*, los docentes reconocen que, si bien tratan de no excluir a nadie, ya que tienen en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes y las posibilidades de atención, no están preparados para adaptar, dentro del aula, los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje a cada segmento; sin embargo, para aquellos alumnos con ritmos más lentos se les propone la lectura de material bibliográfico extra, pero fuera del aula.

Encuestas a alumnos

La Universidad Católica de Santa Fe, en el marco de acreditación de diferentes carreras ante la CONEAU, realiza desde hace algunos años y a través del Departamento de Alumnado, *encuestas a los alumnos* a fin de recopilar las apreciaciones de los mismos respecto de las asignaturas, las clases y los profesores.

Si bien la carrera de *Martillero Público y Corredor Inmobiliario* no acreditará ante la CONEAU, desde la cátedra se ha decidido que los alumnos también sean encuestados, debido a que consideramos de suma importancia y utilidad conocer las opiniones de los mismos sobre los profesores y el dictado de la asignatura.

La encuesta que deben responder los alumnos fue diseñada por las profesoras, en función de aspectos que les interesaba conocer, siguiendo pautas y sugerencias brindadas por las asesoras pedagógicas.

Al finalizar el cuatrimestre, en las dos últimas semanas de clases, se reparte el formulario a todos los alumnos que cursan la materia; la encuesta (ver anexo 3) es anónima y de carácter obligatorio.

Del resultado de estas encuestas debemos destacar que los alumnos reconocen a los docentes como formados en el área del conocimiento, aunque a través de distintas observaciones ponen de manifiesto las carencias pedagógicas de los mismos.

“Falta de Integración de la Teoría y la práctica”, la valoración de los contenidos y los temas dados en la asignatura como *“Aburridos”* y *“Sin encontrarles utilidad”* son aspectos que se observaron en muchas encuestas. Asimismo, muchos han mencionado el *“elevado nivel”* de las clases y de tratamiento de los temas, al punto de *“perdersé”* y *“no poder seguirlos”*. Muchos alumnos comentaron que los docentes suelen ser *“muy exigentes”* desde aspectos que van desde precisiones conceptuales (*“no puedo decir las cosas con mis palabras”*) hasta hábitos como *“puntualidad”*.

También es de destacar que muchos dicen *“no tener el nivel de conocimientos necesario”* para cursar la asignatura.

Otro aspecto preocupante es que muchos afirman que la asignatura *“no nos ha aportado nada”*.

Descripción de las estrategias actuales y análisis del modelo actual.

La asignatura *Teoría Económica del Valor* es de dictado cuatrimestral y asistencia obligatoria, como todas las demás materias de la carrera. Los contenidos de la misma se estructuran en 4 (cuatro) partes, que abarcan una totalidad de 6 (seis) unidades temáticas:

1- INTRODUCCIÓN: Trata sobre ubicación de la Economía dentro del campo de la ciencia social, sus temas más relevantes y comprometidos, buscando que el alumno pueda valorar la necesidad de su conocimiento en función de su futuro desempeño profesional.

2- MICROECONOMÍA: Trata sobre el desarrollo de los elementos conceptuales de la teoría convencional de microeconomía –teorías de formación de precio, mercado y de valor–, analizando el comportamiento de los agentes económicos implicados.

3- CONCEPTOS RELACIONADOS A LA PROFESIÓN: Trata sobre el abordaje de conceptos de la teoría económica y jurídica, cuyo manejo es esencial en el desempeño del rol profesional como martillero público y corredor inmobiliario.

4- MACROECONOMÍA: Trata sobre el desarrollo de los elementos conceptuales de la teoría de la macroeconomía –principales variables y sectores económicos–, analizando el funcionamiento de la economía.

Desde mi opinión particular, el currículum es bastante *“pretencioso”*, dado que no sólo trata de explicar componentes básicos microeconómicos, sino que, además, pretende brindar conocimientos macroeconómicos fundamentales, aunque esto es temática para otro proceso investigativo.

El primer día de clases el docente titular presenta brevemente la Asignatura, y distribuye entre los alumnos un pequeño cuestionario para obtener información básica, como edad, año de egreso de la secundaria, si cursaron estudios universitarios previos, etc.

Las clases son mayoritariamente expositivas, siendo la *lección magistral* la estrategia utilizada; la materia se dicta a un nivel mayoritariamente teórico. Si bien es pauta de la cátedra brindar ejemplos reales en cada uno de los distintos temas tratados, no se cuenta con una Guía Práctica de actividades. Esta falta de *problematización* de los conceptos teóricos parece ser una de las razones por las cuales los alumnos no logran dimensionar la importancia de la asignatura en su campo profesional, siendo los ejemplos brindados en clases por los profesores insuficientes para que ellos puedan comprender la importancia y la aplicación práctica de los saberes que se transmiten en la materia. Al no propiciarse oportunidades para que los alumnos trabajen y discutan sobre situaciones problemáticas, el alumno sólo se limita a repetir lo expresado en la bibliografía o en las clases, lo que le exige emplear gran parte de su tiempo en tomar apuntes en lugar de reflexionar sobre los temas tratados.

Si realizamos un análisis crítico del modelo actual de trabajo en el aula, podemos decir que la forma en que se imparten las clases posee características propias de la pedagogía tradicional, aunque los docentes no sean conscientes de ello. Al ser las clases mayoritariamente expositivas, conduce a un modelo comunicacional unidireccional (docente-alumno) y a una transmisión y adquisición acrítica del contenido, sin desarrollar el pensamiento crítico ni la responsabilidad en los alumnos. Esta forma de enseñar, donde los docentes sostienen prácticas asumidas como *rituales* más o menos estandarizados, es percibida por los educandos como *prescriptiva*, y el peligro de esto radica en que ellos asumen este modelo de pensamiento en su proceso de formación.

Al desarrollar las clases con esta modalidad, el rol protagónico es ejercido por el docente como único emisor de información, teniendo el alumno un rol pasivo como receptor y el conocimiento se considera algo *acabado*, que *se tiene o no se tiene*.

Otro aspecto crítico que surge de los resultados de las autoevaluaciones, es la estructuración de los procesos de enseñanza, homogeneizando las propuestas y el tratamiento de los estudiantes. Esta forma de organizar los tiempos y recursos para la enseñanza, y las perspectivas acerca de recorridos secuenciales lineales que todos los sujetos recorrerían de la misma manera, en tanto se les ofrecen iguales recursos, no permiten la atención a la diversidad. Al no tener en consideración los ritmos de aprendizaje

de los estudiantes, estamos cayendo en el paradigma de enseñanza rígido y esquemático, olvidándonos que la enseñanza es una actividad entre dos, y es una actividad “bidireccional”.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INNOVACIÓN.

*"El trabajo del maestro no consiste tanto
en enseñar todo lo aprendible,
como en producir en el alumno
amor y estima por el conocimiento".*

John Locke (1632-1704)

Como afirman Fenstermacher y Soltis (1998), la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructurará su enseñanza.

Debemos tener en cuenta de que no existe *la* estrategia de enseñanza, sino que debemos ir adecuando nuestra didáctica a las situaciones particulares que se nos presentan, teniendo en cuenta los contenidos que debemos desarrollar, las características particulares de nuestros alumnos y el contexto de nuestra actuación. Sin embargo, sí debemos explicitar nuestros criterios de acción, para que puedan concretarse en múltiples estrategias didácticas, seleccionando en diferentes momentos las que más se ajusten al contenido a desarrollar y a los objetivos a alcanzar.

Para comenzar a pensar en las estrategias de enseñanza, primero necesitamos definir como docentes qué es lo que creemos que el alumno debe conocer, creer y saber -en términos de Fenstermacher (1989), "*buena enseñanza*". La estrategia propuesta debería permitir lograr "clases reflexivas"; debería dar respuesta a interrogantes del tipo: ¿Cómo podemos lograr que, para nuestros alumnos, aprender no implique solamente la adquisición pasiva de conocimiento y habilidades, sino por el contrario, su construcción activa?

Diseño de estrategias innovadoras para una unidad temática de la asignatura Teoría Económica del Valor.

Edith Litwin (1997) en "*Las configuraciones didácticas*" señala distintas propuestas a considerar a la hora de pensar en la enseñanza: mostrar a los estudiantes los procesos de pensar característicos de las actuaciones expertas; favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas; generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones; poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente; tratar de que verbalicen sus formas de resolución, comparando entre ellos dichos procesos y con los modelos iniciales

si los hubo o con la actuación experta; y estimular no sólo a que resuelvan problemas, sino a que los planteen.

Para la propuesta de una nueva estrategia metodológica también resulta importante tener en cuenta que, si bien pueden establecerse ritmos promedios para el aprendizaje, es posible que un estudiante necesite más tiempo que otro para lograr el mismo nivel, sin que esto signifique menor capacidad intelectual; en palabras de Díaz Barriga (1986), el aprendizaje es un proceso dinámico, por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, detenciones y construcciones.

Para proponer estrategias de enseñanzas innovadoras, hemos elegido el tema *Mercados de Bienes y Servicios*, el cual corresponde a la segunda unidad temática de la Asignatura. Se desarrollará una *secuencia de enseñanza* para este tema, buscando que la estrategia utilizada promueva el aprendizaje de los alumnos.

Si bien, como hemos señalado anteriormente, uno de los inconvenientes que se nos presenta como docentes al momento de trabajar esta asignatura es la falta de formación específica de los alumnos en el área, al ser ésta la segunda unidad de la asignatura, los educandos ya manejan cierta terminología económica básica y poseen ciertos conocimientos previos referidos a la disciplina económica, adquiridos durante el desarrollo de la primer unidad.

Corresponde recordar que, al trabajar con grupos reducidos de no más de 20 alumnos, podremos plantear el uso de estrategias de enseñanza que quizás podrían no ser factibles de utilización en grupos más numerosos.

Organización de la secuencia didáctica

En palabras de Zabala Vidiella (1997), la *secuencia didáctica* queda configurada por el orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza, enfatizando en la sucesión de las actividades, y no en las actividades en sí, criterio que se justifica por la resignificación que adquiere el encadenamiento de las mismas. Esta *secuencia didáctica* implicará una sucesión premeditada (planificada) de actividades (un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). Por lo tanto, orden y ritmo constituyen los parámetros de la *secuencia didáctica*; aclarando que algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio temporal distinto del aula).

Centrándose en las *estrategias de enseñanza*, Anijovich y Mora (2010) enuncian que las dos dimensiones de las estrategias –reflexiva y de acción– se expresan en tres momentos: de planificación o apertura –anticipación a la acción–, de acción propiamente dicha o desarrollo –interacción– y de evaluación de la implementación del curso de acción elegido o cierre –reflexión acerca de resultados y hechos obtenidos y retroalimentación de la alternativa probada y nuevas formas de enseñar–.

Al pensar en una propuesta innovadora, considero importante tener en cuenta tanto la enseñanza directa como la indirecta. Respecto de la *enseñanza indirecta*, creo firmemente que estamos *formando personas*, por lo cual resulta casi imposible la enseñanza de contenidos sin la conjunta transmisión de ‘valores’: si esperamos del alumno *compromiso* con las tareas asignadas, debemos ser docentes *comprometidos* en la evacuación de las dudas que los alumnos puedan presentar al respecto; si esperamos del alumno *puntualidad*, debemos ser *puntuales* respecto del horario de clase; así también, si esperamos del alumno *respeto por sí mismo y por el otro*, debemos ser docentes *respetuosos de nuestra propia persona y de los demás*.

En lo que respecta a la *enseñanza directa*, no podemos negar que pretendemos que el alumno pueda adquirir conocimientos específicos –en este caso económicos–, no por los conocimientos en sí (es decir, no se busca que los alumnos sean meros ‘depositarios’ de conocimientos), sino porque partiendo de una buena base adquirida de conocimientos, los mismos pueden ser aplicados a situaciones conflictivas cotidianas, para poder resolverlas teniendo una base científica. Gardner (1996) insiste en avalar una *educación para la comprensión*, en donde:

Un síntoma importante de una comprensión emergente es la capacidad de representar un problema en un número de modos diferentes y enfocar su solución desde variadas posiciones ventajosas; es poco probable que una representación única y rígida sea suficiente (p.13)

La *secuencia didáctica* elegida abarcará 3 clases, cuya duración es de 2 horas reloj cada una, es decir 6 horas en total. Siguiendo a Anijovich y Mora (2010), definimos a la clase como la *unidad mínima de operación didáctica*, dotada de un inicio, un desarrollo y un cierre, momentos que se constituyen en hitos a la hora de pensar las *actividades* de enseñanza.

A continuación se describen los momentos didácticos para cada una de las clases que conforman la secuencia didáctica, como así también el modelo de enseñanza propuesto en las mismas.

Primera Clase:

En la primera clase, se tratarían los primeros puntos del programa para esta unidad, a saber: 1- Conceptos fundamentales: Sistema económico y mercado. Definición y tipología de mercado. Relación con agentes económicos y flujos de la economía; 2- Mercados específicos: Clasificación de los mercados de productos –bienes y servicios; 3- Estructura de los mercados de productos: Perfectos e imperfectos. Síntesis de sus características.

Las estrategias a utilizar buscan brindar al alumno herramientas que le permitan construir un *aprendizaje significativo receptivo*, donde la información que reciban se enmarque en la estructura conceptual que el estudiante ya poseía; de esta manera, el alumno se transforma en *constructor* de su propio conocimiento, relacionando los conceptos a aprender y dándole un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; la ventaja que tiene este tipo de aprendizaje es que el mismo perdura en el tiempo.

a) Inicio:

Para comenzar la clase recurriremos a *organizadores previos* para proporcionar un *armazón ideativo* para la incorporación y retención del material más detallado y diferenciado que sigue en el pasaje de aprendizaje. Específicamente, utilizaremos un *organizador estructural*: se ubica el tema a desarrollar dentro del Programa, empleando cañón y Power Point para captar la atención visual de los alumnos; de esta manera pretendemos que los alumnos utilicen esquemas mentales que doten de estructura y sentido integral a lo que hacen.

Recurriendo a la información que se encuentra disponible en Internet, he dado con el video *Historia de un lápiz* (<http://www.youtube.com/watch?v=n4cZ64HuP7Q>), el cual resultaría adecuado para introducir el tema: con la proyección de este video (de tan sólo 2.12 minutos de duración) se pretende motivar el interés y la inquietud de los alumnos ante los problemas económicos para un posterior debate. A partir de este recurso se busca:

* que el alumno comprenda una realidad tan compleja y abstracta como lo es la economía a través de algo tan simple como un lápiz.

*que el alumno *adquiera, organice y estructure sus conocimientos previos* sobre el mercado.

*dar respuesta a una de las observaciones surgidas de las encuestas, de manera de presentar los contenidos de una manera *no tradicional*, atrayendo la atención de los alumnos para que no resulten “*aburridos*”.

Finalizada la actividad antes mencionada, se propone una *lluvia de ideas* para *detectar los conocimientos previos* que los alumnos poseen del concepto de mercado, las características y los tipos de transacciones que se realizan en los mismos y su clasificación.

b) Desarrollo:

Para este momento considero que lo más apropiado sería utilizar la estrategia de *lección magistral interactiva*, con la cual se busca no sólo transmitir conocimientos, sino también activar los procesos cognitivos en el estudiante. Esta estrategia, en palabras de Blanco, Morales y Torres (2008), se constituye en una excelente manera de aclarar y simplificar una materia compleja y a la vez permite plantear a los alumnos preguntas importantes, sugerentes y motivadoras.

Concluida la lección magistral interactiva, donde a medida que se desarrolla la exposición pretendemos generar un feedback de preguntas y respuestas con los alumnos, se propone la conformación de pequeños grupos (3 alumnos), buscando crear un ambiente de aprendizaje con una participación más activa de los estudiantes y una profundización del trabajo cooperativo; se busca con esta estrategia que los alumnos logren constituir un *grupo formal de aprendizaje cooperativo* (según Johnson y Johnson-1999-, este tipo de grupo cooperativo puede funcionar durante varias semanas de clases, y todos los miembros del grupo trabajan en una tarea común, cuidando que sus compañeros la completen).

Apuntando a la zona de desarrollo potencial del alumno a través del trabajo cooperativo, no sólo lograríamos involucrar al educando con el contenido, sino que, además, lograríamos un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

En esta instancia se podría implementar la técnica *jigsaw o rompecabezas*, proponiendo una actividad para aplicar y afianzar los conocimientos impartidos. Esta actividad se constituye de 3 pasos:

Paso 1: Consultando también la bibliografía del tema, cada uno de los integrantes del grupo analiza dos características de cada una de las cuatro diferentes estructuras de Mercado.

Paso 2: Posteriormente, se forman los denominados *grupos de expertos*, agrupando a los alumnos que han estudiado las mismas características. En esta fase colaboran entre sí

para clarificar aspectos confusos, destacar las ideas principales, consultar las dudas al profesor y, lo más importante, discuten entre ellos la manera en que explicarán a sus compañeros de grupos iniciales las características en las cuales se han vuelto expertos. De esta manera los alumnos pueden intercambiar ideas y conocer otros puntos de vista.

Paso 3: Los alumnos regresan a sus grupos iniciales y explican a los demás integrantes los elementos que les ha tocado analizar. De esta manera, cada integrante domina en forma global la totalidad de las estructuras de mercado y sus componentes.

Las estrategias planteadas y las actividades propuestas pretenden hacer la clase *entretenida* a la vez que *educacional*.

c) Cierre – Integración:

La clase no debe terminar de manera apresurada porque se terminó la hora y hay que dejar paso a la siguiente asignatura, sino que resulta imperioso darle un cierre a la misma. Por lo tanto, como actividad de cierre, el docente puede realizar un cuadro con los aportes de los alumnos, sintetizando las cuatro estructuras de mercado estudiadas, con sus correspondientes características. De esta manera, el docente no sólo enfatizaría los principales aspectos del tema, sino que, además, se produciría una retroalimentación entre los distintos grupos de trabajo.

Por último, se plantearía una actividad a desarrollar *fuera del aula*, manteniendo el mismo grupo de trabajo: solicitándoles la lectura de distintos artículos periodísticos a fin de buscar ejemplos de las distintas estructuras analizadas (competencia perfecta, monopolio, oligopolio y competencia monopolística). De esta manera, estaríamos estimulando los procesos de aprendizaje autónomo; la lectura de noticias de la actualidad puede ser usada como elemento disparador o guía para el aprendizaje de los contenidos que deben alcanzar los alumnos: partiendo de una situación problemática se utilizan los conocimientos previos y se determina cuáles son los conocimientos que se deben ampliar para resolver las situaciones planteadas.

Con esta actividad se pretende que el alumno encuentre correlación entre los contenidos teóricos desarrollados y el contexto que lo rodea, y se prestaría atención a la diversidad, reforzando el carácter cooperativo de la enseñanza, pues el acto de enseñar y aprender es fundamentalmente social, se da con otro/s.

Segunda Clase:

En la segunda clase, se tratarán los siguientes puntos del *programa* para esta unidad, a saber: 1- Estructura de los mercados de productos: Análisis de los elementos que constituyen los mercados de competencia perfecta e imperfecta; 2- Mercado de competencia perfecta: Análisis de la oferta y demanda; análisis de sus determinantes, forma y justificación de la curva.

a) Inicio:

Parece oportuno comenzar la clase con un repaso de los temas tratados en la clase anterior, de manera de activar los conocimientos previos: se les solicitará a los grupos cooperativos que expongan las noticias que tenían que recolectar para la clase, justificando conceptualmente su elección.

Luego, con la utilización de organizadores de sentido, se clarificaría a los alumnos el *para qué* les va a servir el análisis de *la oferta y la demanda* en un mercado de competencia perfecta; *con qué* otros contenidos se relaciona; para mostrarles cómo se aplica en sus realidades los conocimientos teóricos que adquirirán y para qué les va a ser útil todo ello.

Los alumnos han manifestado abiertamente su necesidad de saber el *para qué* de lo que se les están enseñando, de esta manera, pretendemos que puedan comprender la utilidad de los temas tratados, y las posibles aplicaciones prácticas de los mismos dentro de su campo profesional.

b) Desarrollo:

Para profundizar el análisis de las características propias de cada *estructura de mercado*, la estrategia adecuada en esta instancia, para transmitir conocimientos y activar los procesos cognitivos en el estudiante, sigue siendo la *lección magistral*.

Para comenzar con la explicación del comportamiento de *la oferta y demanda en los mercados de competencia perfecta*, se propone una *lluvia de ideas*, de manera de conocer cuáles son los preconceptos que los alumnos poseen acerca de los *determinantes de la oferta y la demanda*. Se busca que los alumnos tomen conciencia de lo que saben, de lo que no saben y de todo aquello que necesitan llegar a saber. Seguidamente, se realizaría una exposición por parte del docente y se analizarían los determinantes de la oferta y la demanda con la *lección magistral interactiva*, confrontándolos con las ideas previas que poseían en algunos casos, o apoyándose en ellas, en otros. Con todo esto, se busca tanto generar una participación activa del alumnado, como explicar el tema desde sus propias experiencias y desde la realidad por ellos vivida.

El descubrir cómo los contenidos teóricos incorporados en los temas desarrollados en las clases es vivido cotidianamente por los alumnos, permitirá que estos últimos adquieran más fácilmente los conocimientos que se buscan transmitir. También nos apoyamos, en este punto, con *preguntas intercaladas*, para mantener la atención, favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante. El docente también brinda distintos *ejemplos cortos* pero basados en situaciones reales, graficando los movimientos que se producen en las curvas de oferta y demanda. Parece apropiado en esta instancia recurrir al recurso del *cañón y el power point*, para mostrarles en *gráficas interactivas* cómo se producen los traslados de las curvas. Es importante la incorporación de recursos audiovisuales, los cuales no son utilizados actualmente como práctica habitual para desarrollar las clases.

Como surge del resultado de la autoevaluación crítica que se hacen los profesores, y como ha sido también observado por los alumnos, la cátedra no cuenta actualmente con una Guía de Ejercicios, lo cual provoca en los alumnos una falta de integración entre los conocimientos teóricos y sus aplicaciones prácticas. Por tal motivo, luego de la explicación del profesor y del planteamiento de la situación se retoman los *grupos cooperativos* que se han armado, planteándoles la *resolución de problemas*; se pretende que los alumnos apliquen los conocimientos impartidos y logren un afianzamiento de los mismos. Se forman grupos a los fines de resolver los ejercicios prácticos por las múltiples ventajas que conlleva esta forma de trabajo: estímulo al aprendizaje, mejora del rendimiento individual y grupal, gusto de colaborar entre ellos, posibilidad de explicarse entre sí los temas desarrollados, mejora tanto en aspectos cognitivos como sociales, etc. La resolución de los ejercicios favorece el interés en los alumnos ya que los mismos ven una manera de aplicar en forma práctica y real los conceptos desarrollados.

c) Cierre - Integración:

Para finalizar el encuentro, se solicita que un alumno por grupo pase al pizarrón para que explique la resolución que han planteado con su grupo; de esta manera, al resolverlos ellos mismos, el docente puede evaluar el grado de conocimiento adquirido por los educandos, así como también el afianzamiento del mismo; siendo importante la retroalimentación que se produce con el resto de los grupos. En este punto el docente (que desea la autonomía del estudiante universitario pero no olvida que detrás de cada grupo de estudiantes hay un docente) interviene destacando aspectos importantes, haciendo

aclaraciones sobre las resoluciones propuestas por los alumnos y reconectando los aspectos teóricos con las aplicaciones prácticas que pueden tener.

Posteriormente, se propondría una tarea a desarrollar fuera del aula, en forma autónoma, que tendrá como objetivo incentivar la capacidad de autoaprendizaje. Se le pide, para la próxima clase, la lectura del tema equilibrio de mercado, precios máximos, mínimos y fijos y la *búsqueda de ejemplos*: de los resultados de las encuestas a alumnos rescatamos la necesidad de los educandos de poder ‘bajar’ los aspectos teóricos a situaciones ‘reales’; con la ejemplificación pretendemos que puedan recurrir a su experiencia y establezcan relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que deben enfrentar.

Teniendo en cuenta las estrategias y secuencias didácticas pensadas para esta clase, considero que los alumnos podrían construir un *aprendizaje repetitivo-memorístico por descubrimiento guiado*, dado que como profesores los orientaremos y les enseñaremos estrategias y técnicas de procedimientos.

Tercera Clase.

Para la última clase de la unidad se propondrán estrategias de manera de permitir un *aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo*. Se pretende que el estudiante construya sus propios conocimientos, intentando afianzar y profundizar determinados conceptos y procedimientos que ya posee, y para esto es menester que actuemos como *facilitadores del aprendizaje*.

En la clase se tratarán los siguientes puntos del programa para esta unidad, a saber:
1- Equilibrio del mercado: Análisis conjunto de las curvas de oferta y demanda; desplazamientos de las curvas y nuevos equilibrios; 2- Precios máximos, mínimos y fijos.

a) Inicio:

Para comenzar se propondrá la revisión de conceptos desarrollados en las dos clases anteriores y también del material que se indicó para la lectura; se podrían realizar *preguntas* con dos propósitos: permitir que el alumno valore su propio aprendizaje y también para evaluar la comprensión del tema a analizar.

Asimismo, se pedirá a los alumnos que *planteen los ejemplos* por ellos buscados, y partiendo del estudio individual que cada alumno debía realizar fuera del aula se realiza un análisis en grupo.

b) Desarrollo:

A diferencia de las clases anteriores donde se propone una participación más activa del docente, para esta clase propongo un *aprendizaje basado en problemas*. Lo que se busca con esta estrategia es, por un lado, detectar si los objetivos de aprendizaje que nos hemos propuesto se han alcanzado, y por el otro, provocar un *aprendizaje activo*, en el sentido de que sean los propios alumnos quienes se involucren y comprometan con su proceso educativo; que sean ellos los ‘gestores’ del conocimiento. El *aprendizaje basado en problemas* proporciona al alumno beneficios no solo en aspectos académicos, de conocimientos adquiridos, sino en técnicas de resolución de problemas, en trabajar en colaboración con sus pares, a fin de analizar en profundidad cada situación en estudio. Y, en palabras de Prieto Novarro (2008), también es una buena ocasión para aproximar el aprendizaje universitario al desempeño profesional.

Como hemos mencionado, una de las razones por las cuales los alumnos no logran dimensionar la importancia de la asignatura en su campo profesional puede ser la falta de *problematización* de los conceptos teóricos. Con esta estrategia, estaríamos propiciando oportunidades para que los alumnos trabajen y discutan sobre situaciones problemáticas. Esta estrategia, consideramos, se propone en el *momento justo*, dado que recién en este momento los alumnos cuentan con la madurez necesaria para poder aprovechar todo el potencial de la misma; el educando no se limitará a repetir lo expresado en la bibliografía o en las clases, sino que deberá reflexionar sobre los temas tratados para aplicarlos a situaciones problemáticas concretas.

Al proponerle al alumno el análisis de una situación problemática real, le permitiremos no sólo aprender y afianzar los conocimientos propios de la materia, sino que también podrán elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje y desarrollarán habilidades de análisis y síntesis de información. Se pretende fomentar en el alumno su capacidad de aplicar el instrumental aprendido al análisis fundamentado de situaciones reales y de resolución de casos con los que potencialmente en su futuro profesional pudiese enfrentarse, dando respuesta a sus demandas de *acercar la teoría a la práctica*, pues, en palabras de Claxton (1995), el profesor que quiera enseñar a ser competente en la vida real, tiene que ser consciente de este problema de *contextualización*.

Trabajando con ejemplos tomados del contexto del alumno, buscamos el conflicto cognitivo al enfrentarlos a una situación que estimula el aprendizaje. Para esto se les solicitará que vuelvan a formar los grupos cooperativos. Se buscará la conformación de un

número par de grupos de trabajo, de manera de asignar a dos grupos distintos la misma situación problemática (existiendo aproximadamente cinco situaciones distintas a resolver). Se otorgará a los alumnos un tiempo a fin de analizar los casos asignados, pudiendo utilizar toda la bibliografía existente a fin de solucionar todos los cuestionamientos planteados. Se otorgará tiempo también para que cada grupo prepare las conclusiones.

c) Cierre – Integración:

Buscando los grupos que tenían asignadas la misma situación problemática, cada uno de ellos deberá exponer las conclusiones a las que han arribado. De esta manera, se podrá analizar la posible existencia de posturas disímiles, generando un espacio de discusión, o bien, en caso de que sean coincidentes, habrá un enriquecimiento de las conclusiones arribadas por cada grupo.

En toda esta etapa, el docente juega un importante papel de moderador, pues si bien siempre la autonomía del estudiante es deseable, no debemos olvidar que detrás de cada grupo de estudiantes debe haber un docente que facilite el aprendizaje.

Posteriormente, y como cierre definitivo de la clase y del tema, el docente arma un *mapa conceptual* integrando los conceptos desarrollados en las tres clases, y que hacen a los conocimientos totales sobre los aspectos principales del análisis de los mercados de bienes y servicios.

Como dijéramos anteriormente, la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en nuestra labor como docentes. Si compartimos la idea de que la enseñanza es una *actividad entre dos*, entre quienes hay que acordar el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar, sólo podremos convertirnos en *docentes profesionales* si reflexionamos sobre nuestra vocación y optamos por una postura que nos guíe y sostenga en la importante tarea de educar personas.

En la propuesta realizada para la unidad “Mercados de Bienes y Servicios” de la Asignatura Teoría Económica del Valor puede vislumbrarse que las estrategias de enseñanzas se encuentran asociados a los enfoques del *Ejecutivo* y del *Liberador*, los cuales se plantean como *complementarios*.

CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES. CONCLUSIONES.

El trayecto formativo transcurrido en el espacio de la Especialización en Docencia Universitaria fue determinante para producir una verdadera crisis reflexiva en mi rol como docente, que expresaba vacíos y dificultades para encarar una tarea de alto nivel de complejidad como es la enseñanza.

A través de la incorporación de fundamentos pedagógico-didácticos he podido, por un lado, enriquecer mi experiencia docente, y por otro, hacerme replanteos constantes en relación a los nuevos desafíos que plantea el trabajo del docente universitario.

Como docente de la Asignatura Teoría Económica del Valor, correspondiente al primer año lectivo de la carrera de Martillero Público y Corredor Inmobiliario de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), una de mis preocupaciones (además de las falencias académicas y de formación de hábitos de estudio de los alumnos ingresantes) es el desinterés que presentan los alumnos hacia la materia, a la cual no la consideran “útil”.

En este contexto, se torna necesario que los docentes reflexionemos críticamente sobre nuestras propias prácticas, y así determinar nuestras falencias para, en función de ello, potenciar nuestras fortalezas.

Al someter a una visión crítica y sincera la modalidad actual de dictado de la asignatura, y al tomar conciencia de nuestras propias limitaciones, fue posible advertir aquello que se estaba realizando de manera positiva y que por lo tanto debía conservarse; al mismo tiempo, se identificaron muchos otros aspectos posibles de mejorar. Para poder realizar esta reflexión en la acción acudimos a tres herramientas: Encuestas a los alumnos, Evaluación de pares y Autoevaluación. Mediante el análisis de estos instrumentos obtuvimos información muy valiosa, tanto para un trabajo de autocrítica como para el planteo de propuestas mejoradoras.

Como resultado del proceso de investigación, acción y de la práctica autoreflexiva, se pudo determinar que las estrategias de enseñanza actualmente empleadas por la cátedra no favorecían el aprendizaje de los alumnos. El modelo actual de trabajo en el aula posee características propias de la pedagogía tradicional, aunque los docentes no sean conscientes

de ello. Al ser las clases mayoritariamente expositivas, conducen a un modelo comunicacional unidireccional (docente-alumno) y a una transmisión y adquisición acrítica del contenido, sin desarrollar el pensamiento crítico ni la responsabilidad en los alumnos; el rol protagónico es ejercido por el docente como único emisor de información, teniendo el alumno un rol pasivo como receptor y el conocimiento se considera algo *acabado*, que *se tiene o no se tiene*. Podemos concluir que las estrategias de enseñanza actualmente empleadas por la cátedra no son las más adecuadas para favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos.

Luego de identificar cuáles eran las situaciones susceptibles de mejora, estuvimos en condición de diseñar estrategias que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza.

La nueva propuesta pedagógico-didáctica pretende ser innovadora; la misma contempla las situaciones particulares que se nos presentan, tienen en cuenta los contenidos que debemos desarrollar, las características particulares de nuestros alumnos y el contexto de nuestra actuación. Para el diseño de esta propuesta pedagógica innovadora se seleccionaron estrategias específicas teniendo en cuenta los diferentes momentos de la clase, el contenido a desarrollar y los objetivos a alcanzar.

Es así que recogiendo las críticas realizadas por los pares evaluadores y por los alumnos, así como las de los propios docentes, capitalizamos las falencias, planteando innovadoras presentaciones de los temas a tratar, proponiendo el uso de recursos audiovisuales, el trabajo individual y en equipo - dentro y fuera del aula - la problematización de los contenidos teóricos desarrollados y las resoluciones de problemas.

Todos estos cambios propuestos nos involucran, necesaria y directamente, a nosotros como docentes. Si bien la nueva estrategia no ha podido ser implementada y, por lo tanto, comprobar sus potencialidades en la práctica, creemos que la misma mejorará el proceso de enseñanza, con su consecuente impacto positivo en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Gracias a todo este proceso de investigación-acción, aprendí que un profesor reflexivo se encuentra en permanente revisión de lo que hace, y puede autoevaluarse, transformándose en su mejor crítico. Aprendí que la tarea docente, lejos de ser rutinaria, es un desafío que nos plantea que los alumnos pueden aprender de manera significativa y no sólo memorizar lecciones para aprobar la materia. Al mismo tiempo, me brindó las herramientas básicas para realizar la docencia con los conocimientos pedagógicos

necesarios que hacen de la misma una profesión y no sólo una vocación, aunque ésta es imprescindible.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. dirigido por Gvirtz, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. (1ra ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bixio, C. (2003). *La evaluación en la escena del aula*. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de: http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_4pob.asp?id=28
- Blanco, A., Morales, P. y Torres J.C. Coordinación editorial Leonor Prieto Navarro (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. (1ra ed.). España, Barcelona: Octaedro Colección.
- Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Versión española de Celina González. (1ra. reimp.) Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, A. (1986). *Didáctica y Currículum*. (1ra. ed). México: Nuevomar.
- Fassio, A., Pascual, L. y Suárez, F. (2004). *Introducción a la Metodología de la Investigación Aplicada al Saber Administrativo y al Análisis Organizacional*. (1ra. ed). Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. (3ra. ed). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (1ra. ed). Buenos Aires: Siglo XXI
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. (2da. ed.). Buenos Aires: Paidós.

- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. (2da. ed.). Madrid: Ediciones Morata SA.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción* (1ra. ed.)
Barcelona: Laertes
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ta. ed.) Barcelona: Graó.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. (1ra. ed). Buenos Aires: Editorial Paidós
- Litwin, E. (2008): *La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior*. Recuperado de:
<http://www.litwin.com.ar/site/Articulos1.asp>.
- Lucarelli, E. (2003). *El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis doctoral. UBA. Citada en Lucarelli y otros. La innovación pedagógica en el aula universitaria. Estudios de casos en la UNS. Ponencia presentada al Congreso de RAPES. Disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (1ra. ed). Buenos Aires: Planeta.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (1ra. ed) Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Zabala Vidiella, A. (1997). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. (2da. ed). Barcelona: Grao

VI. ANEXO

Anexo 1: Evaluación de pares. Guía de observación.

OBSERVACIÓN DE PARES					
<u>Nombre del Observador:</u>					
<u>Nombre de Asignatura Observada:</u>					
<u>Fecha:</u>					
<u>Fecha:</u>	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Necesita Mejorar	No observado
Inicio de la Clase:					
1-Clima con el que inaugura la clase					
2-Interes de los alumnos por la clase					
3-Sondeo de los conocimientos previos respecto del tema a tratar					
4-Referencia a temas ya tratados					
5-Respuesta del grupo ante la presentación del tema					
Desarrollo de la clase:					
1-Los objetivos de la clase son conocidos por los alumnos					
2-El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado					
3-El contenido es adecuado al nivel de los alumnos					
4-Los recursos resultan atractivos y ordenados					
5-Las consignas son claras y facilitadoras de la tarea					
6-Las actividades son adecuadas al objeto de la clase					
7-Las actividades permiten la apropiación de los contenidos					
8-La relación entre la actividad y el tiempo asignado son adecuados					
9-Los alumnos trabajan organizada y productivamente					
10-El docente presenta variedad de recursos y/o técnicas					
11-El docente da la oportunidad para pensar y aprender en forma independiente					
12-El docente integra mas de una habilidad en cada actividad propuesta					
13-El docente está atento a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje					
14-El docente comprueba que el alumno comprende las explicaciones					
15-El docente estimula la participación de los alumnos, anima a que expresen					
16-El docente mantiene una buena relación con los alumnos					
Cierre de la Clase:					
1-El docente propone actividades de fijación					
2-El docente establece una buena síntesis conceptual del tema					
3-El docente brinda recomendaciones bibliográficas, ejemplos, ejercicios, etc.					

Anexo 2: Autoevaluación. Planilla Guía.

Guía para la Autoevaluación.						
INDICADORES		VALORACIÓN				Observaciones/ Propuestas
		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	
Motivación inicial de los alumnos:						
1	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.					
2	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas, etc.)					
Motivación a lo largo de todo el proceso						
3	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.					
4	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.					
5	Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas.					
Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)						
6	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.					
7	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.)					
8	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando.					
Actividades en el aula						
9	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.					
10	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).					

11	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.					
Recursos y organización del aula						
12	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).					
13	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar... etc., controlando siempre que el adecuado clima de trabajo.					
14	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.					
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos:						
15	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...					
16	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos....					
17	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...					
Clima del aula						
18	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.					
19	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.					

20	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.					
21	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.					
Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje:						
22	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas -dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.					
23	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.					
24	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición.					
25	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.					
Diversidad						
26	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades).					
27	Coordino con otros profesionales (equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.					

Anexo 3: Encuesta a alumnos.

¡¡ TU OPINIÓN CUENTA!!					
<p>Por favor, dedica unos minutos a completar esta pequeña encuesta; la información que nos proporciones será utilizada conocer el nivel de satisfacción de los alumnos con la asignatura y para evaluar a tu profesor. Tus respuestas serán tratadas de forma confidencial.</p>					
Nombre del profesor a evaluar:					
Asignatura:					
Curso:					
1- ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre tu profesor? El profesor...					
	Totalmente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo	No aplicable	
Respeto a todos sus alumnos					
Utiliza ejemplos útiles para explicar su asignatura					
Demuestra sensibilidad ante las diferencias culturales					
Se comunica de una forma clara y fácil de entender					
Muestra entusiasmo por su asignatura					
Está al día de los avances en la asignatura que imparte					
Promueve la participación de los alumnos					
Es receptivo y está abierto a nuevas ideas					
Posee un conocimiento avanzado de su asignatura.					
Integra teoría y práctica					
2-Puntúa a tu profesor utilizando una escala del 1 al 5 en cada uno de los siguientes aspectos: (1 significa muy deficiente y 5 es sobresaliente)					
	1	2	3	4	5
Explicó los objetivos del curso de forma clara					
Prepara las clases					
Crea un buen ambiente en su clase					
Hace la clases entretenidas a la vez que educacionales					
3. ¿Te gustaría volver a dar una asignatura con este profesor?					
Si		No			

4- ¿Cómo valoras el contenido y los temas dados en esta asignatura? Selecciona tantas opciones como consideres oportunas.

Interesantes: me hacen querer saber más sobre la materia		Me permiten ver otros puntos de vista	
Divertidos		No les encuentro ninguna utilidad	
Me hacen pensar		Aburridos	
Me llevan tiempo pero merecen la pena		Ninguno de los anteriores	

5- ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
El nivel de dificultad de la asignatura es el apropiado					
Los exámenes y los ejercicios reflejan aspectos importantes					
Recomendaría esta asignatura a otros alumnos					
Los estudiantes teníamos el nivel requerido para dar esta asignatura					
No éramos demasiados alumnos por clase para esta asignatura					
Los deberes son razonables y apropiados					

6- ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los libros de texto eran fáciles de entender y estaban bien escritos					
Recomendaría que se siguieran utilizando los mismos libros de texto					
Los libros de texto y el resto del material utilizado fueron empleados de forma efectiva					
Los libros de texto eran los adecuados para cubrir el temario					

7-¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?					
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
La asignatura ha ayudado a completar mi educación					
En general, la asignatura ha cubierto mis expectativas					
La asignatura ha aumentado mi interés en la materia					
Tras terminar esta asignatura, siento que ha aumentado mi conocimiento sobre la materia					
La asignatura no me ha aportado nada.					
8- ¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con esta asignatura?					
Totalmente satisfecho	<input type="text"/>		Satisfecho	<input type="text"/>	
Completamente insatisfecho	<input type="text"/>		Insatisfecho	<input type="text"/>	
9-¿Tenés alguna sugerencia de mejora para esta asignatura?					
.....					
.....					