



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística  
Secretaría Académica

# Revista de Asesoría Pedagógica



Número 11  
Diciembre 2017

# **Revista de Asesoría Pedagógica**

**>>Staff Evaluador<<**

**Secretaria Académica:**

CP Patricia Giustiniani

**Asesora Pedagógica:**

CP Esp. Marcela Cavallo

**Arte:**

Lic. Gabriel Bibiloni

**Asistente de edición**

Mayra S. Medina

**Rosario, Diciembre 2017**

***Estimados Docentes:***

***En este número de la Revista de Asesoría Pedagógica presentamos la producción académica de los profesores Mg. Raul Oviedo y Mg. María Rosa Camandona. En este escrito los docentes presentan los resultados de una investigación que aborda la problemática del rol de la universidad en la formación de profesionales competentes.***

***Forma parte de esta revista el informe de investigación de los Cont. Florencia Saenz Morentin y Guillermo Saenz Morentin, adscriptos en esta casa de estudios quienes presentan un escrito que analiza el impacto de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes focalizado en el estudio de una asignatura.***

***Esperamos que disfruten estos textos, los saludamos muy cordialmente.***

**Marcela Cavallo**

**Asesora Pedagógica**

**Patricia Giustiniani**

**Secretaria Académica**

<b>INDICE</b>	<b>Pág.</b>
<u><b>ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN</b></u> <i>“Evaluación del rol de la Universidad en la formación de profesionales competente en Ciencias Económicas para el desempeño en el entorno actual”.</i> Prof. Mgs. Raúl Ricardo OVIEDO; Mgs. María Rosa CAMANDONA	<b>5</b>
<u><b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD</b></u> <i>“Estrategias y prácticas de enseñanza y evaluación universitaria”</i> CP. Florencia SÁENZ MORENTÍN ; CP. Guillermo SÁENZ MORENTÍN	<b>16</b>
<u><b>RECOMENDACIONES</b></u> Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada	<b>31</b>

*Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores*



## ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

*“Evaluación del rol de la Universidad en la formación de profesionales competentes en Ciencias Económicas para el desempeño en el entorno actual”*

**Mgs. Raúl Ricardo Oviedo**  
**Mgs. María Rosa Camandona**

### INTRODUCCIÓN

A través de este artículo se busca sintetizar los resultados obtenidos durante los primeros dos años del Proyecto de Investigación 1ECO184, “Desarrollo de competencias profesionales para el desempeño efectivo en un entorno altamente complejo e inestable. La formación de profesionales competentes en Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Rosario”. El mismo se encuentra radicado en el Instituto de Investigación y Asistencia Técnica en Administración, perteneciente a la Escuela de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario.

Los autores de este artículo son actualmente Director y Codirectora del Proyecto, si bien durante los dos años reseñados el mismo estuvo a cargo de la

Dra. María Cristina Arriaga. Han participado también del estudio los profesores Adriana Racca, Bárbara Siegenthaler, Natalia Suñer y Matías Stanley, contando con la colaboración de los alumnos Silvana Bernhardt, Analía Galarza y Mauro Armand.

El proyecto tiene una duración de cuatro años, en cada uno de los cuales se abordan distintos actores de la problemática. El primer año estuvo enfocado en los alumnos de las tres carreras de Ciencias Económicas dictadas en la UNR: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. En el segundo, el foco estuvo puesto en docentes y directivos. Queda pendiente el trabajo con graduados y empresarios, que se llevará adelante en los dos años restantes.

### MARCO TEÓRICO ABREVIADO

La Universidad está atravesando una serie de procesos de cambio vertiginosos e intempestivos que se vienen produciendo desde fines de la década del '70 hasta el presente. Dichos procesos se derivan del fenómeno conocido como globalización. La globalización fue un proceso de integración mundial que generó una multiplicidad de transformaciones en los ámbitos cultural, social, político,

económico, comercial, tecnológico, laboral, etc., las cuales determinaron la expansión del sistema capitalista, el intercambio cultural, y la revolución digital, entre otras tantas mutaciones acaecidas a partir de la instauración del modelo. Dicho proceso comenzó a gestarse tempranamente en los países desarrollados y se extendió hacia el resto del mundo casi dos décadas más tarde.

Según Jacques Chonchol, “en América Latina las formas que adoptó la globalización y los efectos sociales que produjo fueron los siguientes:

- expansión de la democracia liberal;
- dominio que comenzaron a ejercer las fuerzas de mercado;
- tercerización de la economía;
- integración de la economía global;
- transformación de los sistemas de producción y de los mercados de trabajo;
- velocidad del cambio tecnológico;
- revolución en los medios de comunicación de masas y consumismo.

En principio parecía que estas transformaciones eran neutras y en parte independientes las unas de las otras, pero en la realidad cada una tuvo sus ramificaciones sociales complejas, lo que

contribuyó a que se beneficiaran las clases sociales con mayores niveles de ingresos mientras que las clases sociales de bajos ingresos se empobrecieron de manera acelerada”. (CHONCHOL, J.; 1998: 3)

Para López Arias y otros, la función más importante de la Universidad es la formación de jóvenes para su incorporación al trabajo. El hecho y el funcionamiento de la educación superior están determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo, por eso los distintos actores sociales mantienen un consenso sobre el sistema educativo el cual debe formar a los futuros ciudadanos para insertarse en el mercado laboral. (LÓPEZ ARIAS, J. J., SERNA, I., JAVIER JAVIER, J.; 2009: 8)

Según Morfín (citado por Pirela Moriño y Peña Vera), la globalización ha generado cambios que han iniciado una progresiva transformación de los puestos de trabajo; es decir, un desdibujamiento de las fronteras tradicionales de las rutinarias funciones que anteriormente realizaba la planta laboral. Los procesos productivos que se desarrollan en la actualidad demandan que los trabajadores posean una combinación de competencias técnicas y académicas que los capaciten

para tomar decisiones, aprender y adaptarse con facilidad a las distintas formas de organización del trabajo, además de desenvolverse ingeniosamente y mostrar habilidades múltiples y manejo de contingencias. Todo este conjunto de exigencias se vuelca sobre el sistema educativo, el cual debe en primer lugar reconocer estas transformaciones para ajustar su orientación y propiciar la formación de individuos que desarrollen habilidades para aprender por sí mismos. (PIRELA MORILLO, J., PEÑA VERA, T.; 2004: 2)

Para Girardo (citado por Bonardo y Ocampo), es necesario poder lograr puntos de encuentro entre las potencialidades y necesidades de las personas por un lado y del contexto laboral por otro, entendiendo que todas ellas forman parte del recurso humano configurados en "agentes de cambio". En este sentido, la formación debe contemplar la coexistencia de los diferentes tipos de saberes, los individuales y los organizacionales considerando las tres dimensiones del conocimiento y/o saber: el saber hacer (las habilidades y capacidades profesionales vinculadas con una actividad), saber ser (las competencias o

características personales indispensables para implementar las capacidades así como para orientar los comportamientos organizativos) y el saber hacer hacer (habilidades o capacidades de gestión o management). (BONARDO, D., OCAMPO, M.E.; 2010;1)

### **METODOLOGÍA**

En ambos estudios, el abordaje es transversal y descriptivo.

La metodología utilizada es esencialmente cuantitativa, aplicándose en ambos universos encuestas de opinión. Se trabajó con cuestionarios altamente estructurados, compuestos casi en su totalidad por escalas de valoración, con una única pregunta abierta al final.

En el caso de los alumnos, fueron abordados solamente aquellos que ya tenían su carrera definida, en las diferentes etapas de su carrera, no considerando a los alumnos del ciclo básico común.

Las encuestas fueron autoadministradas, enviadas vía e-mail a bases provistas por la propia Facultad. El mail solicitando la colaboración con las encuestas fue reiterado hasta 3 veces. NEI mismo se envió a las bases completas, siendo la

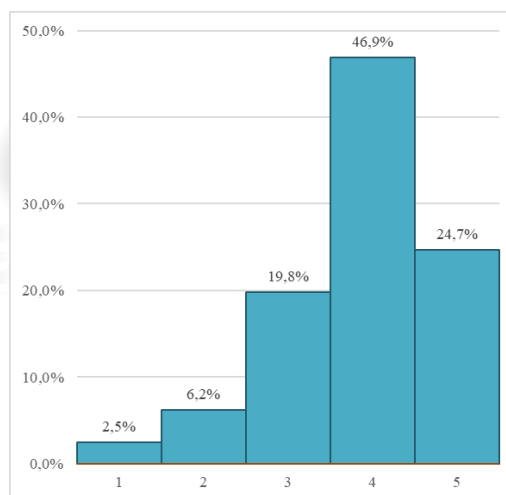
muestra, por tanto, autoseleccionada; esto es, se le envió a la población de alumnos y docentes, respondiendo quienes se prestaron a colaborar con la investigación. De esta forma, se obtuvieron 394 respuestas de alumnos y 81 por parte de los docentes.

Para la interpretación de los datos obtenidos, se utilizaron técnicas cuantitativas descriptivas, recurriéndose al paquete estadístico SPSS para su procesamiento.

### PRINCIPALES RESULTADOS

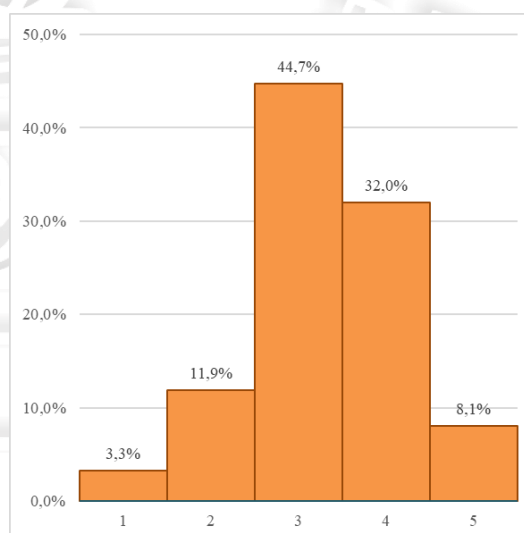
En ambos cuestionarios, la pregunta de apertura se refiere a la responsabilidad de la Universidad y sus distintos actores en el desarrollo de competencias comportamentales, más allá de la formación teórica y técnica, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 significa 'Nada responsable' y 5 'Muy responsable'. En este punto aparece una diferencia relevante de percepción entre ambas poblaciones, tendiendo los docentes a asignar mayor responsabilidad a la Universidad de la que los alumnos le dan. Mientras los docentes le asignan un promedio de 3,85, con moda y mediana de 4 (Gráfico1), los alumnos le dan apenas 3,30, con moda y mediana de 3 (Gráfico 2)

### Gráfico 1: Responsabilidad de la Universidad en el desarrollo de competencias comportamentales – Docentes



Fuente: Elaboración propia.

### Gráfico 2: Responsabilidad de la Universidad en el desarrollo de competencias comportamentales – Alumnos



Fuente: Elaboración propia.

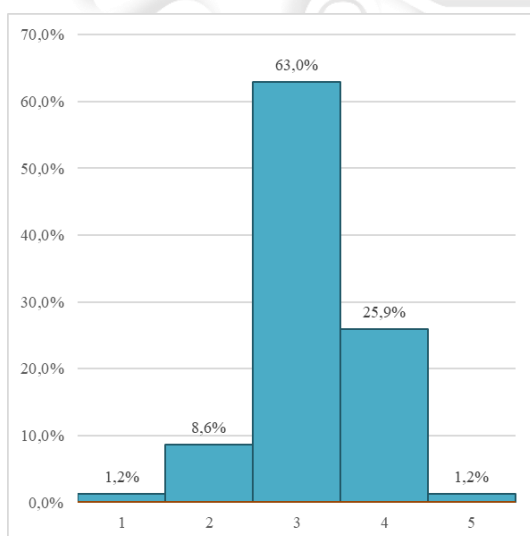
Esta brecha se achica (y hasta se invierte) a la hora de evaluar el desempeño actual



de la Universidad – en cuyo caso la escala de 1 a 5 va desde ‘Pésimo’ a ‘Excelente’. Aquí, los docentes dan una evaluación promedio de 3,17 (con moda y mediana de 3 – Gráfico 3), mientras que los alumnos promedian su evaluación en 3,26 (también con moda y mediana de 3 – Gráfico 4).

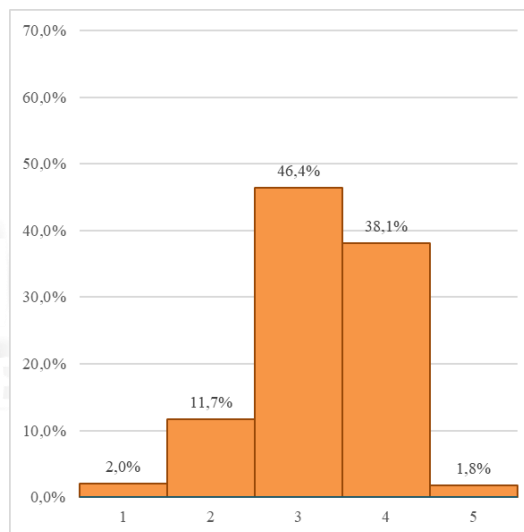
En otras palabras, se observa que en promedio los alumnos esperan menos y están más conformes con el desarrollo de competencias obtenido en la Facultad, mientras que los docentes serían más autoexigentes.

**Gráfico 3: Evaluación de la Facultad en el desarrollo de competencias –Docentes**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 4: Evaluación de la Facultad en el desarrollo de competencias –Alumnos**



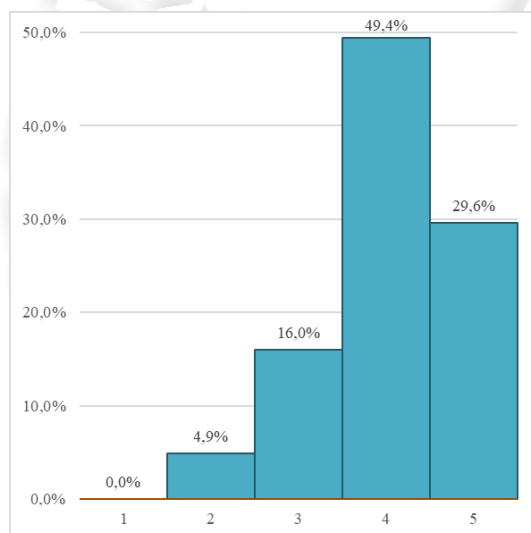
Fuente: Elaboración propia.

Otro resultado relacionado es el referido a la importancia que cada docente da al desarrollo de competencias comportamentales en sus propias clases. En este aspecto, en una escala de 1 a 5, donde 1 significa ‘Nada importante’ y 5 ‘Muy importante’, los docentes se han dado una puntuación promedio de 4,04, con mediana y moda de 4 (Gráfico 5).

Llama aquí la atención la diferencia respecto a la importancia que afirman dar en sus clases y la evaluación global antes mencionada. Caben aquí dos interpretaciones: o bien a pesar de la importancia dada al tema los resultados no son acordes al esfuerzo invertido; o bien se trata de un sesgo resultante del carácter autoseleccionado de la muestra.

En tanto la participación es voluntaria, puede suponerse que contestaron justamente aquellos docentes más interesados en el desarrollo de competencias, mientras que la evaluación de la Facultad incluye el desempeño de los demás docentes, incluyendo a quienes no han participado por no interesarles el tema.

**Gráfico 5: Importancia en sus clases del desarrollo de competencias comportamentales –Docentes**



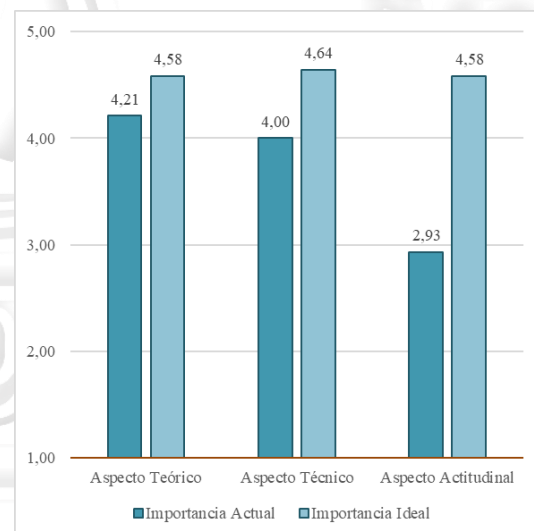
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se les solicitó también a docentes y alumnos que evaluaran, desde su percepción, la importancia que se le da en la carrera a cada uno de sus componentes principales; esto es, el componente teórico, el técnico y el actitudinal, seguido de la importancia que

consideran debiera dársele en la carrera a cada uno.

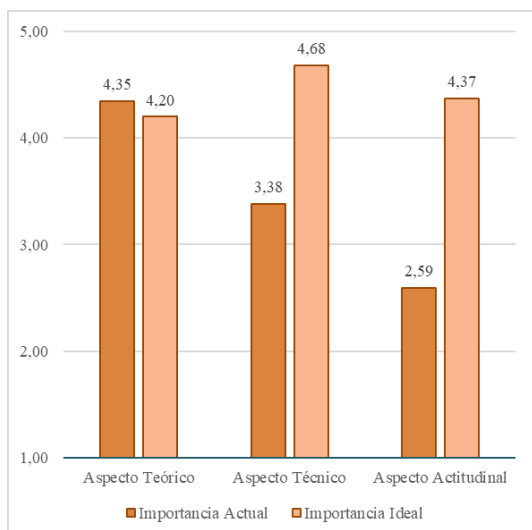
Más allá de las diferencias en puntuación, docentes y alumnos coinciden en que actualmente se le da mayor importancia al aspecto teórico que al técnico, quedando el aspecto actitudinal bastante relegado respecto a estos dos. Docentes y alumnos coinciden en que no se da suficiente importancia al aspecto actitudinal, obteniendo puntuaciones promedio por debajo de los tres puntos para ambas poblaciones (Gráficos 6 y 7).

**Gráfico 6: Importancia de los distintos componentes de la carrera –Docentes**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 7: Importancia de los distintos componentes de la carrera –Alumnos**



Fuente: Elaboración propia.

Las coincidencias desaparecen al comparar las importancias ideales que cada población asigna a estos componentes.

Los alumnos consideran que el aspecto teórico debiera pasar a último lugar. Si bien lo consideran muy importante, sería el menos importante de los tres, con una importancia menor a la que actualmente se le da (4,20 contra 4,35), quedando el aspecto técnico en primer lugar. Los docentes, en cambio, si bien dan también el primer lugar en importancia al aspecto técnico, consideran que el aspecto teórico debiera tener aún más importancia de la que actualmente se le da (4,58 contra 4,21).

Tanto a alumnos como a docentes se les solicitó, entrando en las competencias específicas, que evaluaran en qué medida

las consideran importantes para el ejercicio de la profesión y en qué medida consideran son desarrolladas en la carrera. Para ello, se les ofreció un listado de dieciséis competencias a ser evaluadas individualmente. A continuación, se las enumera agrupadas en dos categorías, si bien en la evaluación fueron presentadas simplemente por orden alfabético:

- *Competencias de Manejo Personal:*

- Adaptación al Cambio,
- Capacidad de Planificación,
- Capacidad para Aprender,
- Iniciativa,
- Pensamiento Creativo,
- Pensamiento Crítico,
- Responsabilidad Social,
- Tolerancia a la Incertidumbre y
- Visión sistémica.

- *Competencias de Manejo Interpersonal:*

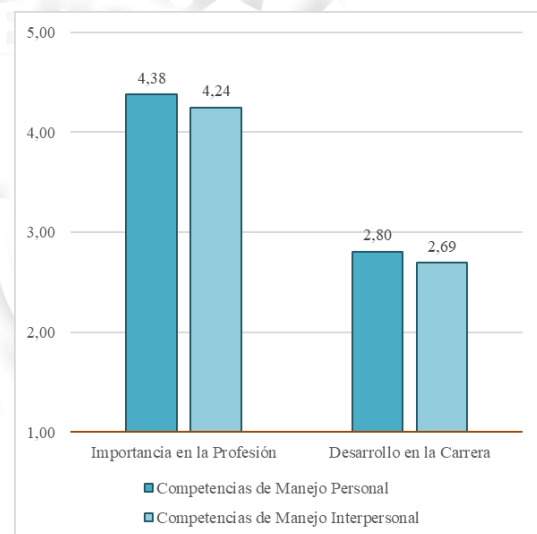
- Autorregulación Emocional,
- Comunicación Efectiva,
- Empatía,
- Liderazgo Estratégico,
- Manejo Constructivo del Conflicto,
- Orientación al Cliente y
- Trabajo en Equipo.

En términos generales, al promediar las valoraciones por categoría, ambos grupos

coinciden en dar mayor importancia a las competencias de manejo personal que a las de manejo interpersonal. Así también, coinciden en considerar que en la carrera se desarrollan más las competencias de manejo personal que las de manejo interpersonal (Gráficos 8 y 9).

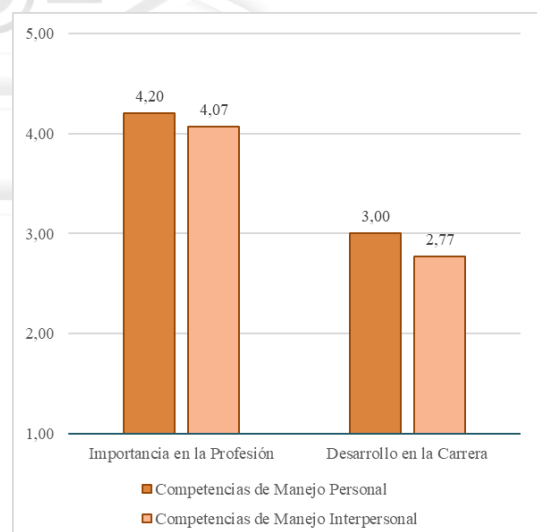
Por otro lado, coinciden también en dar una valoración promedio bastante más alta respecto de la importancia que respecto del desarrollo. En una escala de 1 a 5, donde 1 significa 'Nada importante' y 5 'Muy importante', en general las distintas competencias obtienen una puntuación promedio por encima de 4 respecto a la importancia que docentes y alumnos les dan en el ejercicio de la profesión; mientras que, al evaluar la medida en que son desarrolladas en la carrera, usando también una escala de 1 a 5 (donde 1 significa 'No se desarrolla en absoluto' y 5 'Se desarrolla por completo'), en general las valoraciones promedio están por debajo de 3 desde ambas perspectivas.

**Gráfico 8: Competencias de manejo personal versus competencias de manejo interpersonal– Docentes**



Fuente: Elaboración propia.

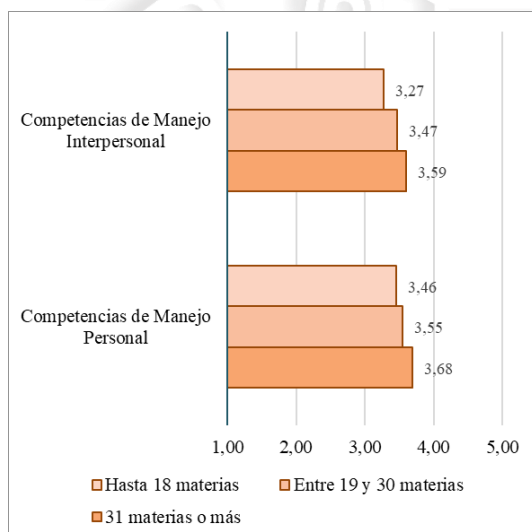
**Gráfico 9: Competencias de manejo personal versus competencias de manejo interpersonal – Alumnos**



Fuente: Elaboración propia.

A los alumnos se les pidió aparte que hicieran una autoevaluación de en qué medida tienen en sí mismos desarrollada cada una de las dieciséis competencias en estudio. Nuevamente se recurrió a una escala de 1 a 5, donde en este caso 1 significa 'No está desarrollada en absoluto' y 5 'Está desarrollada por completo'. Lo interesante de esta evaluación, más allá de observar que en general las puntuaciones promedio se encuentran por encima de 3, sin llegar a 4, es que al cruzar las autoevaluaciones por el nivel de avance en la carrera puede observarse que efectivamente habría un cierto desarrollo (Gráfico 10).

**Gráfico 10: Autoevaluación del desarrollo de competencias según materias aprobadas – Alumnos**



Fuente: Elaboración propia.

Por supuesto que tratándose de un estudio transversal no puede afirmarse con seguridad que este mayor nivel de desarrollo en los alumnos más avanzados sea efectivamente consecuencia del avance en la carrera, lo cual exigiría al menos un estudio longitudinal, pero es un indicador bastante interesante.

### REFLEXIONES FINALES

Sintetizando, tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los docentes, se considera a la Universidad responsable en el desarrollo de competencias comportamentales, si bien los docentes le atribuyen una responsabilidad mayor que los alumnos.

Hay desde ambos enfoques una cierta brecha entre la importancia que le dan a las competencias comportamentales en el ejercicio de la profesión y el desempeño de la Facultad en el desarrollo de las mismas.

De parte de los alumnos, consideran que se le da demasiada importancia a la teoría, cuando para ellos la carrera debiera enfocarse principalmente en los aspectos técnicos y, secundariamente, en los actitudinales. Priorizan el saber hacer, seguido del saber ser. Casi desprecian el

saber declarativo, que consideran recibir en exceso, desconociendo con esto que el mismo es la base y fundamento de las técnicas que quieren aprender. Los docentes, en cambio, sin negar este lugar de relevancia a los aspectos técnicos, consideran que los aspectos teóricos deberían ostentar un lugar preponderante en la formación universitaria, ya que esta categoría involucra un saber complejo, más vasto y trascendente, que se articula con los otros dos componentes.

En términos generales, se nota a los alumnos bastante preocupados por la incertidumbre respecto a su futuro profesional y lo que perciben como una formación inapropiada. Particularmente, destacan el mencionado 'exceso' de teoría y su desconexión con la práctica concreta que deberán enfrentar, los contenidos desactualizados, la falta de suficiente práctica, la aplicación y formación en nuevas tecnologías, ciertas modalidades de enseñanza-evaluación implementadas y la preparación para su pronto ingreso al mundo profesional.

Queda pendiente para los próximos años el abordaje de graduados y empresarios, que va a aportar la visión externa a la Facultad, desde el "mundo real" del

trabajo. Así, por un lado, podrán observarse qué dificultades han encontrado los alumnos al enfrentarse a la realidad profesional, determinar en qué se han sentido fuertes por su formación y en qué consideran la Facultad no los ha preparado suficientemente. Y también, por el otro, podrán conocerse las demandas de los empresarios hacia los profesionales en Ciencias Económicas y su opinión respecto a si son cubiertas o no, en qué medida. Estas últimas perspectivas son fundamentales para dar un abordaje más acabado a la problemática escogida.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONARDO, D y OCAMPO M.E. (2010) "La formación profesional de los recursos humanos y el papel de la universidad en el desarrollo local". Rev. Pilquen, Viedma, n. 13, dic. 2010. *Disponible en:* [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=\\$18513123201000020009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=$18513123201000020009&lng=es&nrm=iso)

CHONCHOL, J. (1998). "Impacto de la globalización en las sociedades latinoamericanas: ¿que hacer frente a ello?". Print version ISSN 0103-4014. Online version ISSN 1806-9592. Estud. av. vol.12 no.34 São Paulo Sept./Dec. 1998.

Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590>

/S01034014199000300020

LÓPEZ ARIAS, J.J, SERNA, I. y JAVIER

JAVIER, J. (2009). "Educación y trabajo en la era de la globalización".

Disponible en .

<https://movimiento30junio>

<rd.wordpress.com/2012/06/26/los->

[efectos-de-la globalizacion-en-la-educacion/](efectos-de-la-globalizacion-en-la-educacion/)

PIRELA MORILLO, J, PEÑA VERA, T. (2004)

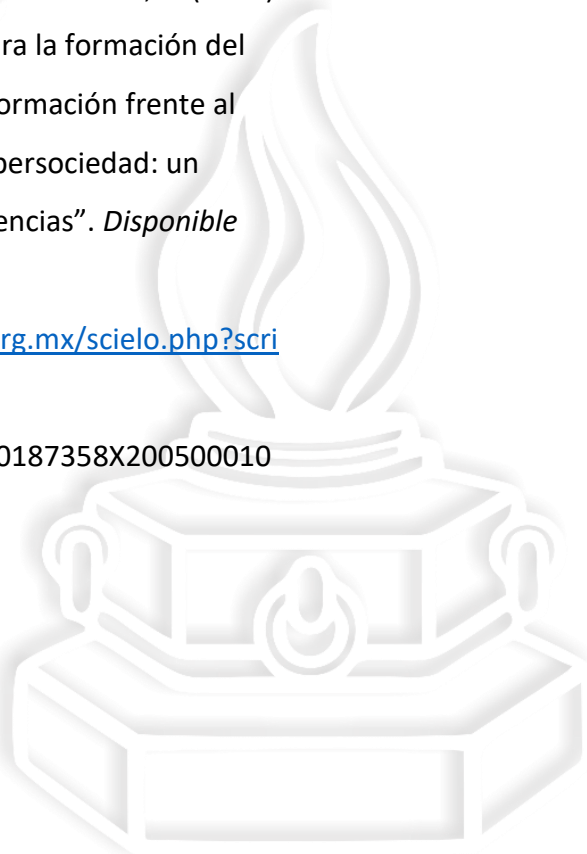
"Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información frente al surgimiento de la cibernética: un enfoque de competencias". Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scri>

<p>

t=sci\_arttext&pid=S0187358X200500010

0007



## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

### *Estrategias y prácticas de enseñanza y evaluación universitaria*

Sáenz Morentín, Florencia

Sáenz Morentín, Guillermo

### INTRODUCCIÓN

Al igual que sucede en muchos aspectos de la conducta humana, el proceso de aprendizaje difiere entre todas las personas, lo cual es consecuencia de una forma particular de análisis y comprensión, cuyas diferencias radican en la capacidad de utilizar de forma eficaz y eficiente los recursos disponibles para asimilar un contenido determinado y transformarlo en conocimiento.

A nivel universitario, se espera que un estudiante sea capaz de lograr un manejo adecuado del tiempo, así como de organizar y usar el ambiente de estudio y el material de apoyo para reforzar el aprendizaje, discriminando y seleccionando los objetivos de acuerdo a su relevancia y grado de complejidad. No obstante, la eficacia de tales procesos depende del grado de motivación del estudiante con el contenido asignado, la capacidad de retención, relación y comprensión sobre del tema

previamente, y el nivel de atención que el estudiante tenga en la clase. A esto último tendríamos que agregar los alcances en la enseñanza impartida por el docente y la estructuración del contenido de la carrera, la cual debe estar acorde con el rendimiento y tiempo ofrecido por la institución.

Es por ello que los docentes se dedican a desarrollar estrategias que promuevan la capacidad del alumno para incorporar nuevos conocimientos, los cuales se suponen útiles y necesarios en su formación. Sin embargo, los estudiantes frecuentemente fracasan en su intento por aprender, por tal motivo se considera pertinente realizar un análisis exploratorio que nos ayude a comprender los alcances y las limitaciones de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, en el rendimiento académico general de los alumnos de la materia Contabilidad II de la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de Rosario.

El propósito de este trabajo fue indagar sobre las estrategias de enseñanza básicas que son utilizadas por los docentes y compararlos con el rendimiento académico promedio de los alumnos, desde el punto de vista objetivo



en cuanto a las calificaciones obtenidas, y subjetivo a partir del relevamiento de sus opiniones.

El fin es obtener información de referencia acerca de las pautas y factores de las estrategias de enseñanza que actualmente benefician los procesos de enseñanza, en el contexto socio y cultural actual cambiante de la actualidad.

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Desde un análisis conceptual y teórico, el rendimiento académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. Es decir que se refiere al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizajes de conocimiento, conforme a las evaluaciones que realiza el docente, mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias. (Figueroa, 2004)

A su vez, las distintas estrategias de enseñanza, se pueden definir como “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 sobre cómo enseñar un

contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich R.y Mora. S, 2012)

Existe en la materia una confusión terminológica que supone, en determinadas ocasiones, la utilización de términos distintos en calidad de sinónimos, o bien la atribución de diferentes significados a un mismo término según los autores o la perspectiva teórica adoptada. Es necesario diferenciarlos para poder comprender las causas que clasifican a las distintas estrategias de enseñanza.

En primer lugar planteamos las diferencias entre capacidad y habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de los sentidos con que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido. Por lo tanto, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la

capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en su realización. Pero esta última afirmación, deriva en nuestro segundo análisis, ya que aparece un nuevo interrogante sobre los conceptos de procedimientos. Si tomamos como punto de referencia las diferentes definiciones que desde la perspectiva educativa se ofrecen, sólo podemos definir los procedimientos como “maneras de hacer, de actuar para conseguir un fin”; y de acuerdo con el carácter general que se les atribuye, se incluyen en esta categoría las destrezas, métodos y técnicas.

De acuerdo a algunos autores, en los contenidos de los procedimientos se indican acciones o sugerencias que también caen bajo la denominación de 'destrezas', 'técnicas' o 'estrategias', ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias en un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje

otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos.

Aplicando estos conceptos a este trabajo en particular, podemos concluir que la noción de “estrategias de enseñanza” se diferencia de la de “método de enseñanza” en tanto esta última responde a “un conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y planificado”, por ello el concepto de estrategias de enseñanza permite pensar en las prácticas de enseñanza como principios de procedimiento más amplios, que no responden a reglas universalmente válidas.

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una técnica o método y una estrategia. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de

estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. (Nisbet, 1986)

Aunque hemos intentado aclarar estos términos que a menudo se utilizan como sinónimos, no siempre es fácil, en una situación de enseñanza-aprendizaje determinada, separar de forma nítida lo que constituye una técnica o un procedimiento de lo que realmente constituye una estrategia de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, esta diferenciación puede facilitarse si nos centramos en los objetivos de aprendizaje que se persiguen.

Es parte de la tarea de planificación del docente identificar cuál es la estrategia más adecuada para los objetivos de aprendizaje, el contenido a enseñar, las características de los estudiantes y auto determinar las propias aptitudes del docente. A partir de este concepto, son los objetivos planteados al momento de planificar y desarrollar las clases, los que diferencian y segmentan en dos grandes grupos a las estrategias de enseñanza.

Las principales estrategias de enseñanza se pueden agrupar entre las estrategias de enseñanza que favorecen la comprensión y estrategias de enseñanza que favorecen a la solución de problemas. De acuerdo a Pozo J. y Echeverría M. (2009), las primeras se relacionan con tareas y actividades impartidas por los docentes que favorezcan el entrenamiento de usar de modo autónomo el conocimiento, las cuales se relacionan con la forma y estructura de presentación de la información, el modo de relacionar el tema con los conocimientos previos de los alumnos, y las actividades que el docente plantee para que el alumno construya sus propias respuestas. Las segundas, enfatizan la puesta en práctica de los conocimientos transmitidos y comprendidos por los alumnos, tienen como meta proporcionar las competencias necesarias para enfrentarse a situaciones nuevas, abiertas, a problemas que se vislumbran en la realidad.

En consecuencia, cuando lo que se espera es que los alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta, las actividades que podemos plantearles irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese

procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Pero si pretendemos, además, favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o aquel método en cuestión (y para ello enseñamos a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo), el proceso se complica y entran en juego las llamadas, estrategias de aprendizaje.

Indudablemente, la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo, pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma racional cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida

favorecen el proceso de resolución de la tarea.

De lo dicho hasta el momento, no puede deducirse que sea inútil e innecesario aprender cómo se aplican los procedimientos de cada área curricular; muy al contrario, este aprendizaje es imprescindible para poder tomar decisiones sobre cuándo y por qué se deben utilizar unos procedimientos y no otros. Sin embargo, no basta con este conocimiento sobre cómo utilizar o aplicar los diferentes procedimientos; desde una perspectiva constructivista, no interesa sólo transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos, sino que pretendemos también que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos. Esta construcción personal, que reposa en los conocimientos ya adquiridos, está muy relacionada con la reflexión activa y consciente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada, o respecto a las exigencias que tanto el contenido como la situación de enseñanza plantean a la hora de resolver la tarea. (Coll, 1990)

En esta tarea tiene una actuación particular y destacada el profesor, quien,

al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, como proporciona sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, que favorecen o no el aprendizaje.

Entramos así, en la consideración de una de las características esenciales de la actuación estratégica, que supone la necesidad de comprender esta actuación en el marco de una situación determinada de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, se considera que uno de los factores principales en la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada con los medios adecuados para dicha situación. En este sentido, podemos afirmar que toda actuación estratégica se efectuaría en función de un conocimiento condicional que el alumno construye para la ocasión o reactualiza parcialmente si las circunstancias tienen elementos parecidos a las de otra situación en las que se utilizó eficazmente una estrategia.

A partir de las consideraciones precedentes podemos definir las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Es importante darse cuenta de que esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares son las que permiten tomar decisiones para actuar de forma estratégica.

Las exigencias a las que el estudiante debe adaptarse y que marcarán el esfuerzo cognitivo que debe realizar debemos buscarlas en el objetivo educativo que tiene en mente el profesor cuando pide al estudiante que, a partir de los conocimientos que posee y en el entorno en que se encuentra (o que el profesor organiza), realice esa u otra actividad. (Carles Monereo, Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez., 1999)

El hecho de que el objetivo educativo perseguido sea el punto de referencia para decidir la complejidad y profundidad con que se deben gestionar los distintos contenidos para convertirlos en conocimiento confirma la importancia de contar con objetivos concretos en la oportunidad de planificar la transmisión de conocimientos por parte de los docentes.

Cabe aclarar que otras cuestiones como las diferencias individuales, la interacción entre el profesor y cada uno de sus alumnos o entre los diferentes grupos de trabajo, el conocimiento y las características de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en cada tarea concreta, o incluso los contenidos priorizados por un profesor, son absolutamente decisivas, no sólo en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza, sino también en la actitud y la motivación de este alumno hacia la actividad escolar; sin embargo, el rol del docente, y particularmente las guías de acción que diseñe para cumplir ese rol, determina el marco general en las relaciones educativas.

## INVESTIGACIÓN

### Planteo del problema

¿En qué grado el rendimiento académico de los alumnos se ve afectado por las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente?

### Justificación del tema abordado

A partir de considerar que estamos dentro de un nuevo paradigma sobre las estrategias, métodos, procedimientos y formas eficaces y eficientes de enseñanza, en donde se destaca la enseñanza orientada a la resolución de problemas, la agilidad y razonamiento pragmático; consideramos interesante evaluar en primera instancia, si es posible observar la irrupción del paradigma dentro del proceso de enseñanza de la cátedra de Contabilidad II, el grado de adaptación y al opinión de sus docentes ante este nuevo escenario, y por último, su impacto en el desempeño alcanzado por los alumnos.

Además, consideramos que la información que pudiera surgir de esta investigación, podría convertirse en un gran aporte de retroalimentación de las opiniones de los alumnos, en cuanto a la calidad y valoración del cursado de la materia.

### Objetivos

- Analizar la relación entre la metodología de enseñanza utilizada y el desempeño logrado por los alumnos en los exámenes. 2 años sobre las comisiones muestreadas, y los alumnos que han cursado la materia (últimos 4 cuatrimestres correspondientes a los años 2014/2015).
- Evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza empleadas, y su impacto en el rendimiento del alumno. Asimismo se realizará en forma previa a la evaluación totalizadora del cuatrimestre en curso, una encuesta abierta y anónima a los alumnos que cursaron la materia en las comisiones seleccionadas; con el fin de conocer sus opiniones con respecto a las técnicas utilizadas por el docente en el cursado, y al aprovechamiento de los alumnos sobre estas.
- Evaluar si la utilización de técnicas cognitivas influye positivamente en los resultados obtenidos en las evaluaciones.

### Metodología

La tarea de investigación se llevará a cabo sobre la cátedra de la materia "Contabilidad II", fijando una muestra de 2 de 8 comisiones existentes en la sede de la ciudad de Rosario, la cual se considera representativa para validar los objetivos planteados.

Se entrevistarán a los docentes a cargo de las comisiones con el objetivo de obtener información acerca de las metodologías de enseñanza utilizadas para el desarrollo de las clases de la materia.

A fin de responder a los objetivos planteados se realizará un análisis documental de las actas de exámenes integradores de la materia de los últimos

De la información recopilada en las entrevistas con los docentes, se agruparán las técnicas utilizadas bajo las dos concepciones existentes acerca del aprendizaje, técnicas conductistas y técnicas cognitivas, a los fines de relacionar las mismas con los resultados de las evaluaciones a realizar sobre el rendimiento del alumnado.

Del análisis documental de las actas de examen se calcularán las proporciones representativas de alumnos en calidad de libres, regulares y promovidos de cada comisión muestreada.

A través de las encuestas se cuantificará la utilidad percibida por el alumno de la

forma de desarrollo de las clases en la comisión en la que participó.

En el ANEXO I se muestran las encuestas realizadas y sus resultados.

### Conclusiones de la investigación

Del análisis de la vinculación entre la metodología de enseñanza utilizada y el desempeño logrado por los alumnos en los exámenes, podemos observar que:

- De la información relevada se observa que los docentes reconocen los diferentes criterios y objetivos que se persiguen de cada tema a enseñar, y poseen la capacidad de detectar y seleccionar que tipos de herramientas de enseñanza les parece deben utilizar para el cumplimiento de esos objetivos.

- Más allá de considerar el buen criterio docente para seleccionar las estrategias de aprendizaje a considerar para transmitir cada tema, se observa de los cuatro cuatrimestres estudiados:

-Solo 40 de 188 alumnos (21%) de las comisiones analizadas que se han presentado a rendir el examen integrador de la materia la han promovido en forma directa.

-De las comisiones analizadas 52 de 188 alumnos (28%) ha obtenido una calificación entre 5 y 7 puntos, adquiriendo la condición de regulares, los que los habilita a rendir un nuevo examen integrador sin necesidad de re cursar la asignatura.

-De los alumnos de las comisiones analizadas, que se registraron como cursando la materia, 96 de 188 totales, el 51%, no han logrado una calificación mayor a 5 puntos, adquiriendo la calidad de libres, lo que significa que podrán rendir un examen final teórico-práctico escrito de única instancia, o re cursar nuevamente la materia.

Calidad	Promedio general	%
Promovidos	40	21%
Regulares	52	28%
Libres	96	51%
<b>Total alumnos</b>	<b>188</b>	<b>100%</b>

- Los resultados obtenidos en las encuestas relevadas a los alumnos, arrojaron que en general están satisfechos con los métodos y estrategias desarrolladas por los docentes con los que cursaron la materia, y además, se obtuvo una respuesta positiva a las preguntas incluidas en el cuestionario modelo con las cuales se intentó relevar



si consideraban que las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes se perfilan dentro de las denominadas “estrategias de enseñanza que favorecen a la solución de problemas”. A saber:

- De un total de 60 encuestas analizadas, el 95% de los alumnos consideraron que la metodología aplicada por el docente fue dinámica y vinculado a ello que no fue tedioso para el 78%, con un 80% que además considero que utilizaron herramientas de debate y participación, coincidiendo también el 80%, con los alumnos que consideraron que pudieron aprender de todos los temas abordados en la materia. (Preguntas 1, 3, 4 y 7)

- En cuanto a la evaluación sobre la aplicación de herramientas que favorecieron al debate y la participación general de los alumnos, no se registraron los mismos porcentajes de satisfacción, ya que solo el 52% califico como útil el aporte de sus compañeros (Pregunta 5)

- Cabe destacar que el 98% de los encuestados, considera que el rendimiento académico y la comprensión del contenido de la materia no hubiese sido el mismo, sin el desarrollo del cursado de la misma. (Pregunta 6)

- En referencia a las preguntas directamente vinculadas a la opinión sobre las estrategias orientadas a la solución de problemas, se observa que las respuestas sobre la relación de distintos conceptos en el dictado de clases fue positiva en un 90%, como así también el 87% de las respuestas favorecieron al desarrollo de prácticas que se relacionaban con la comprensión de conceptos teóricos.(Pregunta 2 y 8)

- Alineado también a relevar el grado de herramientas que se asocian a las estrategias de enseñanza orientadas a la solución de problemas, se relevó una respuesta positiva en un 70% de los alumnos, sobre la transmisión por el docente de consejos de la vida profesional que sirven para el desarrollo en la vida profesional del alumno, en contraposición al desarrollo de clases en donde el docente relata experiencias que derivan en directivas sobre cómo hacer, como en la trasmisión de puros conceptos teóricos y prácticos. (Pregunta 9)

- Al mismo tiempo, esta respuesta positiva es mayor, al considerar por parte del 92% de los alumnos que respondieron la encuesta, que valoran en mayor medida el cursado con docentes que lo

ayuden a aprender a través de conversaciones, juegos, u otras herramientas menos formales y participativas, que con docente que utiliza herramientas procedimentales y formales, como el dictado de conceptos. (Pregunta 10)

### A MODO DE CONCLUSIÓN

En esta investigación se ha evaluado, de acuerdo a los parámetros predefinidos, el impacto y las consecuencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de la aplicación de los distintos tipos de estrategias de enseñanza de las que se valen los docentes para el desarrollo de clases.

El docente utiliza como herramienta los recursos didácticos en propósito de facilitar la comprensión de los estudiantes y de que sus intervenciones sean más efectivas, considerando para los mismos la mejor vía para llevar a cabo la acción didáctica, desarrollando destrezas y evitando un aprendizaje memorístico.

De las conclusiones abordados en la investigación, confirmamos que en el aula los alumnos buscan, esperan y necesitan una forma de transmitir conocimientos que les brinde aprendizaje significativo y que valoran y destacan las nuevas formas

de abordar la enseñanza, en relación a la utilización de herramientas ágiles, didácticas, que se basan en la transmisión de experiencias, que utilizan como recursos pragmáticos los debates, el intercambio de ideas, los trabajos en equipo y las prácticas de resolución de casos. De la información recolectada, se observa que los docentes conocen esas preferencias y se disponen a diseñar y emplear estrategias que estimulen el aprendizaje, como clave fundamental para el desarrollo de procesos que implican la transmisión de conceptos, habilidades, actitudes o destrezas de parte del alumno. Se entiende, por tanto, que desde ambos puntos de vista, es valorable toda práctica educativa fundamentada en una estrategia, y en mayor medida, en las de enseñanzas orientadas a la solución de problemas.

Sin embargo, los resultados arrojados sobre las calificaciones de los alumnos en las instancias de evaluación, nos demuestran que existen fallas en el proceso de enseñanza actual; pero por los resultados positivos que arrojaron las encuestas a los alumnos, no se puede determinar que exista una relación directa entre las estrategias educativas desarrolladas por los docentes, con las

calificaciones obtenidas por los alumnos. Por los tanto, desde un alcance acotado en el que se basó esta investigación, se concluye que podrían existir otros factores que actualmente tengan un impacto mayor en el desempeño académico de los alumnos.

### BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH R.Y MORA. S. (2012). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

CARLES MONEREO, MONTSERRAT CASTELLÓ, MERCÈ CLARIANA, MONTSERRAT PALMA, MARIA L. PÉREZ. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó.

COLL, C. (1990). "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza". Madrid: Alianza.

ECHEVERRÍA, M., & POZO, J. (2009). Psicología de aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

FIGUEROA, C. (2004). Sistemas de evaluación académica. Primera edición, El Salvador: Editorial Universitaria.

NISBET, J. Y SHUCKSMITH. (1986). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.

VALLE ANTONIO Y OTROS . (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, nº 6 Págs. 53-6, Págs. 53-68.

**ANEXO I : Resultados**

*De la información recopilada en las entrevistas con los docentes, se obtuvieron las siguientes respuestas:*

<b>Entrevista a docentes cátedra Contabilidad II año lectivo 2014.</b>	
<b>1. ¿Existen conocimientos que a su criterio son difíciles de transmitir de forma dinámica? Si desea, puede mencionar ejemplos.</b>	Sí existen. Por ejemplo la determinación de la Tasa Interna de Retorno para la medición de títulos públicos mantenidos como inversiones no corrientes.
<b>2. ¿Existen temas dentro del programa de la materia que a su criterio sólo pueden transmitirse de forma teórica?</b>	NO, todo aspecto teórico requiere de su visión práctica.
<b>3. ¿Utiliza herramientas de evaluación continua para medir el conocimiento de los alumnos, y definir la forma de enseñar los temas siguientes relacionados? En caso afirmativo, ¿Cuáles son las herramientas que utiliza?</b>	NO, no utilizo.
<b>4. ¿Considera que las herramientas a utilizar en el desarrollo de cada clase, dependen del contenido de cada tema?</b>	Sí, debido a que hay temas que requieren otro tipo de herramientas para lograr que el alumno aprenda los contenidos de la asignatura.
<b>5. ¿Busca innovar para explicar ciertos temas, cuando tiene certeza que los alumnos no pueden relacionar conceptos dados durante el dictado de la materia, o en materias anteriores?</b>	Sí, busco innovar.

*Del análisis documental de las actas de exámenes, se obtuvieron los siguientes resultados:*

Año 2014					Promedio	%
Calidad	1er cuatrimestre	%	2do cuatrimestre	%		
Promovidos	8	21%	6	10%	14	14%
Regulares	11	28%	17	27%	28	27%
Libres	20	51%	40	63%	60	59%
<b>Total alumnos</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>

Año 2015					Promedio	%
Calidad	1er cuatrimestre	%	2do cuatrimestre	5%		
Promovidos	18	34%	8	24%	26	30%
Regulares	12	23%	12	36%	24	28%
Libres	23	43%	13	39%	36	42%
<b>Total alumnos</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>

*De las opiniones de los alumnos analizadas como resultado de las encuestas a los alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados:*

**Año 2014: 33 encuestas**

Preguntas	Año 2014					
	SI	%	NO	%	Blanco	%
1. ¿Considera que la forma de dictar clases del docente fue dinámica?	32	97%	1	3%	0	0%
2. ¿La forma de dictar clases del docente lo ayudaron a relacionar distintos conceptos de la materia?	31	94%	1	3%	1	3%
3. ¿Considera que pudo aprender sobre todos los temas de la materia?	23	70%	9	27%	1	3%
4. ¿Cree que los alumnos discutieron y participaron activamente sobre la materia durante el dictado de las clases?	23	70%	10	30%	0	0%
5. ¿Lo ayudaron para su comprensión de la materia la exposición de ideas de sus compañeros?	17	52%	14	42%	2	6%
6. ¿Considera que hubiera tenido el mismo desempeño académico sino hubiera cursado?	1	3%	32	97%	0	0%
7. ¿Considera que fue tedioso el cursado?	8	24%	24	73%	1	3%
8. ¿Las prácticas planteadas en la materia lo ayudaron a comprender los conceptos teóricos?	30	91%	3	9%	0	0%
9. ¿Considera que el desarrollo de las clases no fue, un relato de la experiencia profesional del docente, que inculca directivas sobre cómo desarrollarse en la vida profesional, o la comunicación de conceptos teóricos y prácticos, y si fue la transmisión de consejos de la vida profesional que sirven para el desarrollo en la vida profesional del alumno?	24	73%	8	24%	1	3%
10. ¿Al momento del examen, cree que le resulta menos provechoso haber cursado con un docente que haya dictado todos los temas y le posibilite tener la carpeta completa, o con un docente que lo haya ayudado a relacionar los conceptos a través de conversaciones, juegos, u otras herramientas que no son factibles de poder redactarse en la carpeta?	29	88%	1	3%	3	9%

## Año 2015: 27 encuestas

Preguntas	Año 2015					
	SI	%	NO	%	Blanco	%
1. ¿Considera que la forma de dictar clases del docente fue dinámica?	25	93%	2	7%	0	0%
2. ¿La forma de dictar clases del docente lo ayudaron a relacionar distintos conceptos de la materia?	23	85%	4	15%	0	0%
3. ¿Considera que pudo aprender sobre todos los temas de la materia?	25	93%	2	7%	0	0%
4. ¿Cree que los alumnos discutieron y participaron activamente sobre la materia durante el dictado de las clases?	25	93%	2	7%	0	0%
5. ¿Lo ayudaron para su comprensión de la materia la exposición de ideas de sus compañeros?	14	52%	13	48%	0	0%
6. ¿Considera que hubiera tenido el mismo desempeño académico sino hubiera cursado?	0	0%	27	100%	0	0%
7. ¿Considera que fue tedioso el cursado?	3	11%	23	85%	1	4%
8. ¿Las prácticas planteadas en la materia lo ayudaron a comprender los conceptos teóricos?	22	81%	4	15%	1	4%
9. ¿Considera que el desarrollo de las clases no fue, un relato de la experiencia profesional del docente, que inculca directivas sobre cómo desarrollarse en la vida profesional, o la comunicación de conceptos teóricos y prácticos, y si fue la transmisión de consejos de la vida profesional que sirven para el desarrollo en la vida profesional del alumno?	18	67%	9	33%	0	0%
10. ¿Al momento del examen, cree que le resulta menos provechoso haber cursado con un docente que haya dictado todos los temas y le posibilite tener la carpeta completa, o con un docente que lo haya ayudado a relacionar los conceptos a través de conversaciones, juegos, u otras herramientas que no son factibles de poder redactarse en la carpeta?	26	96%	1	4%	0	0%

## Promedios.

Preguntas	Promedios					
	SI	%	NO	%	Blanco	%
1. ¿Considera que la forma de dictar clases del docente fue dinámica?	57	95%	3	5%	0	0%
2. ¿La forma de dictar clases del docente lo ayudaron a relacionar distintos conceptos de la materia?	54	90%	5	8%	1	2%
3. ¿Considera que pudo aprender sobre todos los temas de la materia?	48	80%	11	18%	1	2%
4. ¿Cree que los alumnos discutieron y participaron activamente sobre la materia durante el dictado de las clases?	48	80%	12	20%	0	0%
5. ¿Lo ayudaron para su comprensión de la materia la exposición de ideas de sus compañeros?	31	52%	27	45%	2	3%
6. ¿Considera que hubiera tenido el mismo desempeño académico sino hubiera cursado?	1	2%	59	98%	0	0%
7. ¿Considera que fue tedioso el cursado?	11	18%	47	78%	2	3%
8. ¿Las prácticas planteadas en la materia lo ayudaron a comprender los conceptos teóricos?	52	87%	7	12%	1	2%
9. ¿Considera que el desarrollo de las clases no fue, un relato de la experiencia profesional del docente, que inculca directivas sobre cómo desarrollarse en la vida profesional, o la comunicación de conceptos teóricos y prácticos, y si fue la transmisión de consejos de la vida profesional que sirven para el desarrollo en la vida profesional del alumno?	42	70%	17	28%	1	2%
10. ¿Al momento del examen, cree que le resulta menos provechoso haber cursado con un docente que haya dictado todos los temas y le posibilite tener la carpeta completa, o con un docente que lo haya ayudado a relacionar los conceptos a través de conversaciones, juegos, u otras herramientas que no son factibles de poder redactarse en la carpeta?	55	92%	2	3%	3	5%

## RECOMENDACIONES

### *Lecturas Sugeridas*

#### ***Homo Academicus***

Homo academicus propone una reflexión epistemológica de interés para investigaciones y para la práctica sociológica en general. Presenta un mapa del mundo universitario francés, de los capitales que lo configuran y de los diversos tipos de carreras académicas.

El autor aplica su agudeza sociológica y su capacidad interpretativa a su propio grupo, el de los profesores universitarios franceses. Al hacerlo nos da una oportunidad de entender mejor su propio trabajo, a los académicos en general, y nosotros mismos en particular. Bourdieu demuestra que el campo de la universidad, entendido como un conjunto de relaciones objetivas entre las varias posiciones y disciplinas resultantes de la distribución de estas especies de capital, es el lugar de una lucha constante destinada a alterar su misma estructura. A lo largo de sus páginas, cobran vida las nociones de capital, habitus, campo, y violencia simbólica, las cuales forman el fundamento conceptual de su teoría de la práctica. El último capítulo en donde

Bourdieu presenta un análisis de los eventos de Mayo del 68 contiene el embrión de una teoría de la revolución como el producto de la sincronización de crisis localizadas en campos estructuralmente homólogos, y una reflexión sobre la espontaneidad y la determinación en los movimientos sociales y en la acción política.

BOURDIEU Pierre (1984)

Disponible en el siguiente link:  
[http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejoacademico/temasdediscusion/2014/Documentos\\_de\\_interes\\_general/BOURDIEU,Pierre\\_Homo%20academicus.pdf](http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejoacademico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/BOURDIEU,Pierre_Homo%20academicus.pdf)

#### ***El ABC de la tarea docente : currículum y enseñanza.***

Los autores presentan una serie de definiciones que apelan al qué y al cómo de la educación, y abordan a la enseñanza como una tarea vinculada estrechamente con la comunicación y con el proceso que justifica su existencia: el aprendizaje. Asimismo, son analizadas la cuestión del currículum en la historia de la educación en Argentina; la enseñanza de contenidos morales y el uso escolar de procedimientos formativos (los premios, los castigos y la vigilancia) y la práctica de la evaluación, que cada vez tiende más a

incluir a los docentes y a la institución  
escolar en su conjunto.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano  
(1998)

<http://www.unter.org.ar/imagenes/1006>

2.pdf

