



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Lis, Diana Isabela

La enseñanza de la economía en la universidad : el caso de la Licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Lis, D. I. (2019). *La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la Licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1419>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur

TESIS DE MAESTRÍA

Diana Isabela Lis

dlis@unq.edu.ar

Resumen

La presente tesis, tiene como objetivo general caracterizar y comprender las prácticas en los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales de la enseñanza de la economía en la Universidad Nacional del Sur, con la finalidad posterior de contribuir a la mejora de las mismas.

En este sentido, es importante distinguir el análisis que se realiza aquí de otros que se refieren a los planes de estudios de las carreras de economía, su estructura, carga horaria, los contenidos seleccionados, etc. Dicho de otro modo, el análisis detallado de las prácticas de enseñanza de la economía brinda originalidad a la presente tesis.

Con el sustento que brinda la corriente crítica de la didáctica, que sostiene una determinada visión de su objeto de estudio, la enseñanza, desde el reconocimiento como práctica social y humana (Contreras, 1990), las características propias de la economía como disciplina y la metodología de investigación cualitativa, apoyada en el método de estudio de casos, se abordan aspectos inherentes a las prácticas de la enseñanza de la economía en el contexto mencionado.

A partir de los hallazgos empíricos, basados principalmente en entrevistas semiestructuradas a docentes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, observaciones áulicas, análisis de documentos, entrevistas breves, se distinguen tipos de enseñanza de la economía y es así como se develan dos grandes grupos: tipo estructurado de enseñanza de la economía y tipo flexible de enseñanza de la economía. Este primer hallazgo se basa en el eje disciplinar, es decir, se refiere a tipos que se estructuran en torno a la concepción de la disciplina que subyace y a la forma que se conceptualizan los contenidos económicos a ser enseñados.

Asimismo, si bien el eje disciplinar revela esos dos grandes tipos, el eje didáctico abre un abanico de posibilidades en el análisis de las prácticas de enseñanza. De esta manera, permite distinguir cinco modalidades según el grado de reflexividad implícita en las mismas. Estas modalidades se denominan: Estructurada tradicional y poco reflexiva, Estructurada tradicional reflexiva, Estructurada reflexiva; Flexible reflexiva y Flexible muy reflexiva. Por último, a partir de revelar un factor propio de la institución universitaria como lo es la enseñanza y sus prácticas, se espera que la presente tesis sea una invitación para reflexionar, pensar y repensar la enseñanza de la economía en el ámbito universitario.



Universidad Nacional de Quilmes
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
Mención: Evaluación e Investigación Educativa

**La enseñanza de la economía en la universidad: el
caso de la licenciatura en Economía en la
Universidad Nacional del Sur**

Autora: Lic. (Prof.) Diana Isabela Lis
Directora: Dra. Stella Maris Pérez
Codirectora: Mg. Griselda Leguizamón
Fecha: Marzo de 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PARTE 1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN, ANTECEDENTES, MARCO TEÓRICO, CONTEXTO Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO 1. LOS CIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
I. <i>Definiendo el problema</i>	12
II. <i>Los objetivos de la investigación</i>	13
III. <i>El estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario</i> ...	13
CAPÍTULO 2. ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA	19
I. <i>Introducción al enfoque conceptual</i>	19
II. <i>Categorías conceptuales primordiales: definición de la postura investigativa</i>	21
CAPÍTULO 3. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA A INDAGAR. DESCRIPCIONES	49
I. <i>Universidad: particularidades</i>	49
II. <i>Universidad Nacional del Sur: breve recorrido histórico</i>	53
III. <i>La Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía en números</i>	54
PARTE 2.LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN; HALLAZGOS, TIPOS Y MODALIDADES; DIÁLOGOS Y REFLEXIONES	57
CAPÍTULO 4. ACERCA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS.....	58
I. <i>Aclaraciones previas. Algunos fundamentos de la investigación cualitativa</i>	58
II. <i>La metodología cualitativa en esta tesis</i>	59
III. <i>El camino hacia los hallazgos empíricos</i>	60
CAPÍTULO 5. TIPO ESTRUCTURADO DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: MODALIDAD ESTRUCTURADA TRADICIONAL Y POCO REFLEXIVA.....	70
I. <i>Descripción general</i>	71
II. <i>Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza</i>	72
III. <i>Percepción del propio rol docente</i>	73
IV. <i>Elementos de la fase activa de la modalidad</i>	74
V. <i>Resumen de la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva</i>	75
CAPÍTULO 6. TIPO ESTRUCTURADO DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: MODALIDAD ESTRUCTURADA TRADICIONAL Y REFLEXIVA.....	77
I. <i>Descripción general</i>	80
II. <i>Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza</i>	78
III. <i>Percepción del propio rol docente</i>	82
IV. <i>Elementos de la fase activa de la modalidad</i>	84
V. <i>Resumen de la modalidad estructurada tradicional y reflexiva</i>	85
CAPÍTULO 7. TIPO ESTRUCTURADO DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: MODALIDAD ESTRUCTURADA REFLEXIVA	87
I. <i>Descripción general</i>	90
II. <i>Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza</i>	91
III. <i>Percepción del propio rol docente</i>	99
IV. <i>Elementos de la fase activa de la modalidad</i>	100
V. <i>Resumen de la modalidad estructurada reflexiva</i>	102
CAPÍTULO 8. TIPO FLEXIBLE DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: MODALIDAD FLEXIBLE REFLEXIVA	101
I. <i>Descripción general</i>	101

II. Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza	102
III. Percepción del propio rol docente.....	104
IV. Elementos de la fase activa de la modalidad	105
V. Resumen de la modalidad flexible reflexiva	110
CAPÍTULO 9. TIPO FLEXIBLE DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: MODALIDAD FLEXIBLE MUY REFLEXIVA	113
I. Descripción general.....	113
II. Acerca de la docencia y las prácticas de enseñanza	113
III. Percepción del propio rol docente.....	113
III. Elementos de la fase activa de la modalidad.....	116
IV. Resumen de la modalidad flexible muy reflexiva.....	118
REFLEXIONES FINALES.....	121
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	141
Licenciatura en Economía. Plan Preferencial de Estudios 2012	142
Guía de Entrevistas semiestructuradas a Docentes del Departamento.....	141
Guía de Entrevista a autoridad del Departamento	143
Guía de entrevistas breves a alumnos del Departamento.....	146

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar la lectura, vale destacar que, teniendo en cuenta minuciosamente las observaciones del jurado, se procedió a una reescritura de la tesis.

Es así que, ante todo, se reforzó y adecuó detalladamente el plano metodológico incorporando precisiones sobre la operación de técnicas, construcción de datos, categorías utilizadas, relaciones teóricas y metodológicas, dando lugar a una profundización del abordaje empírico que permitió la construcción de tipos y modalidades de enseñanza de la economía que se desprenden de la presente propuesta y que serán detallados en la segunda parte de la tesis.

De este modo, el ajuste metodológico fue acompañando la reescritura proporcionando mayor coherencia y actuando como eje vertebrador de sus modificaciones, fortaleciendo a todos sus apartados. A modo de ejemplo, se extendieron las características de la ciencia económica para brindar mayor solidez al eje disciplinar, se recuperaron aspectos didácticos y se ordenaron las categorías de análisis para otorgar claridad al análisis empírico, entre otras modificaciones.

En este sentido, todas las observaciones del jurado, han sido recuperadas para brindar esta adaptación superadora y más consolidada con respecto a la anterior.

Además, quiero agradecer profundamente a mi directora de tesis, la Doctora Stella Maris Pérez, quien me sostuvo y asesoró en esta revisión, sin su apoyo incondicional esta nueva versión no hubiera sido posible. Ahora bien, a continuación los invito a leer sus líneas.

La temática de esta tesis se funda en preocupaciones propias y profundas acerca de la enseñanza de la economía. A lo largo de mi vida profesional, este interés se ha traducido en preguntas, que derivaron en extensas lecturas, para convertirse finalmente en objeto de investigación, al no encontrar un cuerpo teórico sólido que respondiera totalmente a mis inquietudes.

Ciertamente, las inquietudes estaban atravesadas por interrogantes acerca de la deserción en la universidad en general y en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, en particular. De hecho, mi experiencia y mi actividad profesional como docente y como tutora de alumnos ingresantes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Surme generaban más preguntas que respuestas, preguntas que no encontraban explicaciones suficientes en las investigaciones disponibles, preguntas que solamentepodía responder en parte. A propósito, estos interrogantes fueron el disparador para ahondar más profundamente en el objeto de estudio de esta tesis, las prácticas de enseñanza de la economía en el nivel universitario.

De esta manera, la praxis propia y la teoría disponible se entrecruzaron de modo dialéctico conformando los inicios de esta investigación. Esa relación dio origen a los objetivos de la tesis.

Esta investigación, se propone caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza de la economía en un contexto específico, con la finalidad de iluminar y caracterizar tipos y modalidades que representen dichas prácticas. A todo esto, se espera contribuir con los hallazgos en la reflexión y quizá en la transformación de esas mismas prácticas.

Para alcanzar los objetivos, se decidió estructurar la tesis en dos grandes partes. En la primera parte, se desarrollan los fundamentos de la investigación, los antecedentes, el marco teórico y se contextualiza la investigación. En este sentido, el capítulo 1 aborda los cimientos de la investigación, la definición del problema, los objetivos y el estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario. El capítulo 2 se dedica al marco teórico, esencialmente al enfoque conceptual y a las principales categorías de análisis. El capítulo 3 describe el contexto de la problemática investigada, en este caso el contexto universitario, concretamente la Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía.

La segunda parte se refiere al análisis empírico y a los hallazgos de la investigación. Es la puesta en marcha de la investigación, la acción en el campo, la dilucidación y la construcción de los tipos y las modalidades. Más

aún, mientras se avanza en la investigación, se logra abrir el diálogo e interactuar con los distintos tipos y sus modalidades entre sí.

En esta segunda parte, se desarrolla el camino detallado y fundamentado hacia esa construcción. La interpretación de la voz de los agentes sociales en contexto es la que permite avanzar en los descubrimientos que atañen a las prácticas de enseñanza de la economía.

Es así que, el capítulo 4 aborda en profundidad las decisiones metodológicas. Este capítulo señala que el camino investigativo recorrido es acompañado del rigor metodológico indispensable que requiere cualquier investigación. Precisamente, la metodología cualitativa, junto al método de estudio de casos, permite capturar la realidad que se investiga, otorgando protagonismo a los actores vinculados y a sus perspectivas. De hecho, el encuentro de los agentes sociales con el investigador devela nuevos sentidos hasta llegar a los hallazgos que se caracterizan y describen en la tesis.

Dicho de otro modo, los datos provenientes de las técnicas utilizadas (entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, documentos escritos de las cátedras, entrevistas breves y grupos focalizados); permitieron clasificar a las prácticas de enseñanza de la economía en dos tipos y cinco modalidades. Estas clasificaciones se sustentan en el eje disciplinar y en el eje didáctico de dichas prácticas, apoyadas en un espacio de propiedades (Barton, 1969 citado por Baranger, 2009).

Los siguientes cinco capítulos se dedican a describir y caracterizar esos hallazgos. A grandes rasgos, las prácticas se concentran en dos grandes grupos: tipo estructurado de enseñanza de la economía y tipo flexible de enseñanza de la economía, siendo el eje disciplinar el referente y al interior de esos tipos surgen cinco modalidades, siendo el eje didáctico el que marca esas diferencias. Esta decisión también surge del análisis investigativo.

La conformación de las cinco modalidades resulta ser la siguiente: Estructurada tradicional y poco reflexiva, Estructurada tradicional y reflexiva, Estructurada reflexiva, Flexible reflexiva y por último, Flexible muy reflexiva. En este sentido, los capítulos dedicados al análisis empírico son ricos en descripciones, ideas claves e interpretaciones.

Hacia el final de la tesis, en las reflexiones finales, se abre el diálogo entre los distintos tipos y modalidades, como así también se manifiesta una serie de interrogantes producto del mismo proceso de investigación efectuado.

Vale rescatar que en este largo camino se pudo observar el impacto que produjo la investigación en los actores sociales que resultaron ser fuente de información e inspiración de la misma. Dicho de otro modo, las largas entrevistas, las conversaciones informales y las observaciones áulicas dieron por resultado diferentes reflexiones de los docentes. Más aún, se valora la señal de alarma que despertó la investigación en el campo mismo, la posibilidad que abrió para pensar diferentes prácticas de enseñanza, las deliberaciones acerca de las características de los estudiantes que recibimos año a año en las universidades y las inquietudes relacionadas con la posibilidad de habilitar espacios de intercambio con otros docentes para debatir sobre la manera de enseñar economía. Asimismo, se aprecia la curiosidad que fueron generando los paulatinos hallazgos de la investigación y el interés por acceder a las líneas escritas en esta tesis.

Al mismo tiempo, la tesis se vio fortalecida por la experiencia laboral propia y, principalmente, por el contexto institucional del trayecto formativo transitado en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, la cual contempla una amplia diversidad de cursos de alto nivel que pueden ser seleccionados por el maestrando de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Esta variedad permite que se desarrollen conocimientos en las distintas áreas de las ciencias sociales, accediendo así a un entendimiento amplio y comprensivo de las problemáticas sociales actuales sin caer en reduccionismos ni en miradas dogmáticas. Más aún, las materias metodológicas, como nudo central de la maestría, fueron las que fundaron la posibilidad de abordar esta tesis de modo sólido y formal. De esta manera, la maestría permitió ordenar, orientar y sistematizar una serie de inquietudes profesionales sobre las que se llevaba un largo trayecto de preocupaciones y reflexiones.

Además quiero agradecer nuevamente y especialmente a mi directora de tesis, la doctora Stella Maris Pérez por su dedicación absoluta, por su gran capacidad profesional y por su apoyo emocional que logró sostenerme y

alentarme durante la corrección de la tesis, en un año personalmente muy difícil y con grandes pérdidas.

También quiero agradecer a mi codirectora Griselda Leguizamón por sus acertadas y minuciosas observaciones, a los profesores del Taller de Tesis que me orientaron en ese trayecto anual, y a todos los docentes que brindaron su valioso tiempo para hacer posible esta investigación. Sin sus voces, su disponibilidad y su apertura incondicional, no hubiera sido posible concretar la tesis.

Por último, quiero agradecer a mi familia por la paciencia, sostén y comprensión, y a mis compañeras de trabajo que me escucharon, alentaron y apoyaron para poder culminar esta etapa de formación.

Sin más, esta tesis no significa solo el cierre de un ciclo; por el contrario, es el puntapié inicial para seguir profundizando la investigación iniciada, abrir nuevos caminos para indagar sobre la enseñanza de la economía y sus prácticas.

A continuación, invito a los lectores a sumergirse en la investigación y ante todo a dialogar con los hallazgos que surgen del análisis empírico, dado que es probable que quienes lean las siguientes líneas sean profesores universitarios y encuentren en las palabras de otros docentes similitudes y diferencias con sus propias prácticas y también compartan preocupaciones actuales de la enseñanza en la universidad.

PARTE 1

Fundamentos de la investigación, antecedentes, marco teórico, contexto y campo de la investigación

Capítulo 1

Los cimientos de la investigación

I. Definiendo el problema

Según un informe estadístico propio del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, durante el período 2002-2014, de los alumnos que ingresan año a año a la licenciatura en Economía, solo el 26 %, de cada cohorte logra graduarse y solo el 17 % llega a quinto año de acuerdo con el plan de estudios preferencial, es decir, el resto no lo hace en el tiempo estipulado para la carrera (Guerra, 2014).

Por otro lado, la investigación de Mastache, Monetti y Aiello (2014) acerca de las trayectorias de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional del Sur, manifiesta que existen diferentes aspectos obstaculizadores y facilitadores de la permanencia y deserción en la universidad, entre ellos, los aspectos personal, familiar, social, vocacional, institucional, económico, residencial y educacional. Precisamente este último aspecto hace referencia a “los rasgos docentes y su enseñanza” (p. 75).

En el mismo sentido, García de Fanelli (2014) hace una recopilación sobre las investigaciones con respecto al rendimiento académico y el abandono en las universidades argentinas y recupera dos grandes grupos que se analizan: el individuo y la organización. A su vez, dentro de los factores organizacionales se encuentra la formación y habilidad de los docentes¹.

Es decir, el factor específico de la enseñanza es reconocido por investigadores prestigiosos a la hora de analizar la problemática universitaria señalada. Sin embargo, no hay antecedentes de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de la economía en la Universidad Nacional del Sur y se piensa aportar a su estudio indagando sobre cómo se enseña economía en la licenciatura en Economía en la mencionada universidad.

¹ García de Fanelli (2014) menciona la importancia de los factores endógenos de las instituciones para disminuir la deserción, entre ellos, las condiciones pedagógicas de los docentes y una adecuada estructura de incentivos para docentes en pos de mejorar la calidad de enseñanza.

Lo antedicho se puede resumir del siguiente modo: ¿cómo se enseña economía a los futuros economistas de la Universidad Nacional del Sur? ¿Qué características adquieren esas prácticas de enseñanza?

En síntesis, se supone que las condiciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas de los docentes, constituyendimensiones de la problemática multicausal universitaria mencionada y, de allí, reside el interés original por indagar las prácticas de enseñanza de la economía. Por ende, se considera que esta tesis aporta a la comprensión del papel que ocupa la enseñanza docente en la permanencia de los alumnos universitarios.

II. Los objetivos de la investigación

General

- Caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza en los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales de la enseñanza de la economía en la Universidad Nacional del Sur, con la finalidad de contribuir a la mejora de las mismas.

Específicos

- Caracterizar el contexto institucional.
- Describir las prácticas de enseñanza.
- Indagar y describir las percepciones sobre la enseñanza de la economía de los docentes.
- Relacionar y vincular dichas percepciones con las prácticas de enseñanza y el contexto institucional.

III. El estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la economía en las universidades son escasas en general, sobre todo en América Latina. La mayor parte de las líneas investigativas apuntan a los contenidos de los planes de estudio y manifiestan críticas con respecto a los núcleos teóricos que se enseñan a los futuros economistas; otra proporción menor de investigaciones

indaga los métodos que se utilizan para enseñar economía. Por otra parte, estas investigaciones difieren de acuerdo con el contexto en el que son desarrolladas.

En cuanto a los contenidos que se enseñan a los estudiantes de economía, se pueden encontrar diferentes líneas, principalmente basadas en dos grandes corrientes: la ortodoxia y la heterodoxia². De hecho, la ortodoxia es el cuerpo teórico más enseñado en las diferentes universidades del mundo y es justamente el enfoque que más críticas recibe.

Si bien la necesidad de revisar los contenidos de los planes de estudio de las carreras de economía está puesta sobre el tapete, no se discute en el mismo grado con qué estrategias se enseña economía, por lo que la literatura y las investigaciones en este sentido son más escasas.

Ante el panorama descrito, para revisar los antecedentes, se indagaron dos líneas diferentes de investigaciones, que bien pueden considerarse complementarias. La primera línea proviene mayormente de investigadores del área de educación y apunta a investigaciones referidas al aula universitaria; la segunda línea es llevada adelante por economistas y analiza cuestiones específicas de la enseñanza de la economía en las universidades.

Particularmente, con respecto al primer grupo de investigaciones, se puede mencionar a Zabalza, en España, que analiza cuestiones ligadas a la enseñanza en el ámbito universitario. Para ilustrar este enfoque, en principio podemos remitir a una de las investigaciones de este autor (Zabalza, 2009) en las que se describen, identifican y explican prácticas de enseñanza universitarias. Asimismo, en el contexto de América Latina, Ventura (2011) recupera las distintas perspectivas teóricas acerca de los estilos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza en la universidad.

En nuestro país, desde 1984, se desarrolla el Programa de Investigación en el área de Didáctica Universitaria: “Estudios sobre el aula universitaria”,

² A grandes rasgos, la ortodoxia se basa en los postulados del liberalismo económico, donde no se recomienda la intervención del Estado en cuestiones económicas. Por el contrario, la heterodoxia reconoce que el mercado, por sí solo, no puede resolver todos los asuntos económicos; por lo tanto, es necesaria la intervención del Estado. No obstante, en muchos casos esta dicotomía no queda clara, puesto que algunas corrientes críticas se incluyen en la heterodoxia más que nada para marcar distancia con la ortodoxia (Rikap y Arkaki, 2015).

perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, que dirige Lucarelli, cuyas investigaciones son de gran relevancia para conformar dicho campo.

La generación del programa señalado permitió que diferentes investigadores, a partir de las preocupaciones manifestadas por docentes universitarios con respecto a problemáticas en el aula, investigaran prácticas de enseñanza en la universidad. De este modo, se organizó un proyecto específico de investigación que se integra al proyecto institucional del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y se centra en la vida de las cátedras universitarias.

En los años noventa, el programa continúa con jornadas de difusión y de formación de asesores pedagógicos universitarios. Al mismo tiempo, las investigaciones se concentran en el eje de innovación en las aulas universitarias. Dentro del mismo programa, a partir del año 2000, las investigaciones indagan modos de enseñar referidos a la formación de aprendizajes complejos en relación con la práctica profesional de ciertas carreras de grado (Lucarelli, 2011).

Continuando con las investigaciones en el aula universitaria, Laudadio y Da Dalat (2014) examinan las formas de enseñar de docentes universitarios, tomando como muestra a profesores de universidades privadas de la Argentina. En esta investigación, los autores analizan estilos de enseñanza centrados en el docente y centrados en el alumno, lo que da por resultado la observación de una inclinación hacia el primer estilo.

Por otra parte, en la misma Universidad Nacional del Sur, se realizó una investigación que alude a la didáctica de las cátedras universitarias (Monetti, 2015) y se indaga el estilo docente en cinco de ellas.

Con respecto a la segunda línea, sobre el estado de las investigaciones referidas a la enseñanza de la economía, se puede mencionar el caso de Estados Unidos, donde la enseñanza de la economía es un tema destacado. Por cierto, la American Economic Association (AEA), ya desde fines de 1940, cuenta con un comité de educación que incentiva las investigaciones al respecto. Para ilustrar, Colander y Klammer (1987) han realizado una de las mayores investigaciones - más tarde, actualizada por Colander (2005) - que se

concentra en la opinión de estudiantes de las mejores universidades de EE. UU. sobre los contenidos que se enseñan en la carrera de economía.

Vale aclarar que la mayor parte de las investigaciones referidas a la enseñanza de la economía se concentran en los contenidos y desde qué paradigmas se enseñan³, y es de interés para la presente tesis indagar las prácticas de enseñanza propias de la ciencia económica, tanto desde el aspecto disciplinar como desde el aspecto didáctico.

En el contexto de América Latina, se pueden mencionar diferentes investigaciones. Por ejemplo, en el año 2003, la Universidad de Antioquía indagó sobre cómo se enseña economía en tres universidades de Colombia. Por su parte, en Chile, en el año 2006, Larroulet y Domper investigaron sobre contenidos de las carreras de economía y administración y los perfiles de docentes y alumnos relacionados con estas carreras.

En el año 2009, una red de investigadores convocados por el Banco Interamericano de Desarrollo comparó la formación de economistas en cinco países de América Latina, entre ellos, Argentina. A grandes rasgos, los

³ Para ilustrar, en el año 2000, en Francia, numerosos estudiantes cuestionaron las teorías económicas que se enseñaban, puesto que las consideraban alejadas de la realidad. Por otra parte, profesores de prestigiosas universidades de Reino Unido, como Cambridge y Leeds, en el año 2001, proclamaron por la inclinación hacia la ortodoxia de la enseñanza de la economía y el poco respeto a la pluralidad y diversidad intelectual lanzando un petitorio denominado "Opening Up Economics". Las mismas protestas se repitieron en EE. UU., solicitando reformar la enseñanza de la economía con un enfoque más amplio. Así es como estudiantes de Harvard firmaron un petitorio para exigir cambios a favor de un pensamiento crítico de esta ciencia. Más aún, luego de la crisis del 2008, las protestas se ampliaron puesto que la economía ortodoxa no podía explicar la magnitud del endeudamiento que colapsó en esa crisis, generando, por consiguiente, nuevos espacios de discusión.

Al mismo tiempo, la disconformidad con respecto a la enseñanza de la economía y sus planes de estudio se ha manifestado desde la Post-Crash Economics Society, fundada en el año 2012 por estudiantes de la Universidad de Manchester, Reino Unido. Esta sociedad trascendió sus fronteras y también se expandió, por ejemplo, a España, donde se encuentra la Post-Crash Barcelona. A su vez, el reclamo de estudiantes y profesores sobre otro modo de enseñar economía que incluya la pluralidad se exhibió en la primera conferencia de la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), que se realizó en Tübingen, Alemania, en septiembre de 2014. Ante todo, el reclamo expresó descontento con los planes de estudio de las carreras de economía que están sesgados hacia la teoría neoclásica, sin tener en cuenta un enfoque interdisciplinar y sin contemplar la economía en un contexto más amplio como el sociopolítico e histórico. Otro proyecto que surge desde los mismos cuestionamientos es el Curriculum-Open Access Resources in Economics (CORE econ), que parte de la iniciativa de un equipo internacional de académicos que actualmente desarrolla nuevos materiales y metodologías para la enseñanza de la economía.

resultados indican que los estudiantes mantienen una visión negativa sobre los métodos de enseñanza de la economía y el alejamiento de los marcos conceptuales con la realidad inmediata (Lora y Ñopo, 2009).

Particularmente en la Argentina, la principal institución que nuclea a los economistas es la Asociación Argentina de Economía Política (AAEP), que data de 1957. Esta asociación, desde el año 1964, realiza una reunión anual donde se exponen numerosos trabajos de investigación; sin embargo, la temática de la enseñanza de la economía no es abordada de manera consecuente.

No obstante, en nuestro país, desde el año 2007, se organizan las Jornadas de Economía Crítica⁴, que constituyen espacios de debate sobre temáticas económicas diversas y también incluyen reflexiones sobre las carreras de economía en nuestro país.

Al mismo tiempo, y en el campo específico que interesa a esta tesis, se llevan a cabo, cada dos años, las Jornadas de Enseñanza de la Economía en la Universidad Nacional de General Sarmiento⁵. Estas jornadas comenzaron en el año 2007, y su principal objetivo es construir un espacio de reflexión acerca de la enseñanza de la economía en diferentes niveles educativos. Para ilustrar, trabajos como el de Buraschi y otros (2016) reflejan el interés por la formación de los economistas.

En síntesis, la mayoría de estos estudios cuestionan la teoría económica ortodoxa, que se enseña como si fuera la principal o única, y aluden a la falta de pluralidad. Pocos de ellos investigan acerca de las prácticas de enseñanza en sí.

A continuación, se realiza un gráfico que muestra el estado de las investigaciones según las líneas mencionadas. Su utilidad radica en que permite visualizar la carencia de investigaciones relacionadas con el objeto de la presente tesis. Al mismo tiempo, sintetiza y facilita la lectura del estado de la cuestión de las prácticas de enseñanza en la universidad y la enseñanza de la economía en este nivel.

⁴ Para mayor información, puede visitarse el sitio de la Sociedad de Economía Crítica: <http://www.sociedaddeeconomicritica.org/>

⁵ Para mayores referencias, visitar el sitio que contiene las actas de las Jornadas realizadas en el año 2015: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2015/12/ACTAS-VJEE-2015-VFF.pdf

Gráfico 1. Estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 2

Acerca de las prácticas de enseñanza de la economía

I. Introducción al enfoque conceptual

En primera instancia, para cumplir con los objetivos propuestos, es necesario precisar qué se entiende por práctica de enseñanza. A grandes rasgos, se la comprende como social y humana. Por ende, se reconoce la presencia de la dualidad de lo social en el accionar de las prácticas (Pérez, 2011).

De hecho, las mismas prácticas de enseñanza - en este caso, las universitarias - están guiadas por intencionalidades tanto históricas como sociales, están comprendidas por la interacción tanto de alumnos como de docentes, son transformadoras tanto social como individualmente y, a su vez, construyen identidad (Monetti, 2015: 11).

Así es como el concepto de prácticas de enseñanza incluye dimensiones que no se condicen sólo con el hacer. Como señala Davini (2015), no hay hacer sin pensar, por eso:

[...] cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y grupos genuinos (p.29).

Por otra parte, para analizar los aspectos que específicamente nos interesan de dichas prácticas, resulta pertinente remitirse a la didáctica⁶, especialmente a la del nivel superior. Este campo de interés es muy reciente. A partir de la década del 50 comienzan las primeras investigaciones

⁶En un sentido amplio, el campo de la didáctica es “ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Zabalza, 2008: 493).

(Lucarelli,2014), entendiéndosela como una didáctica especial condicionada por el contexto de la educación superior, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en dicho nivel (Del Regno, 2013).

A propósito, en la presente investigación, se asume la postura a favor de una perspectiva didáctica crítica⁷, opuesta a la didáctica tecnicista. El proceso de enseñanza y aprendizaje se reconoce y se indaga teniendo en cuenta las dimensiones humanas, políticas y sociales que lo abarcan.

En nuestro país, Susana Barco es considerada una referente de la didáctica crítica. Su propuesta, precisamente, es una antididáctica, opuesta a la didáctica instrumental, una didáctica que busca contestar con espíritu crítico a lo que ocurre en el aula sin dejar de lado los contenidos que se enseñan, poniendo el foco en cómo se presentan, cómo se articulan, cómo se los relacionan con el contexto áulico.

Entonces, la corriente crítica de la didáctica supone cuestionar la definición de su objeto de estudio, entendiendo así que la didáctica se caracteriza por ser situada y estratégica; y no solo esto, sino que en la recuperación de su discurso pedagógico reconoce el apoyo de otras disciplinas, como la sociología, la psicología y la teoría del currículum. En este sentido, como menciona Camilloni (1996), el campo de la didáctica no posee clara demarcación.

También se contemplan aquellas cuestiones que aluden a la didáctica especial de la economía, dado que se considera que en el nivel superior el contenido de la disciplina —y de cada materia en particular— estructura en cierto sentido la didáctica de ese nivel (Del Regno, 2013). Precisamente, los aspectos epistemológicos de las prácticas de enseñanza se pueden develar desde esta didáctica especial.

A su vez, las consideraciones antepuestas develan otra noción importante a indagar: las estrategias de enseñanza⁸, puesto que ellas ponen en evidencia posturas y acciones docentes. Dicho de otro modo, las estrategias de enseñanza son aquellas decisiones del docente que permiten orientar la enseñanza y producir aprendizajes en los alumnos (Anijovich, 2009).

⁷ El surgimiento de esta corriente data de la década del 70 y entre sus representantes se puede mencionar a Apple, Young, Contreras Domingo, entre otros (Araujo, 2014).

⁸ Como se verá más adelante, las estrategias constituyen, entre otros, uno de los indicadores de las prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, las estrategias de enseñanza⁹ estarán, en parte, condicionadas por las particularidades de la institución en la cual se despliegan, pero al mismo tiempo serán reconocidas desde la autonomía del actor social que las piensa, diseña y desarrolla.

Por último, lo dicho en párrafos anteriores requiere el abordaje de la institución universitaria. En este caso particular, se trata de la Universidad Nacional del Sur, con sus peculiaridades y características compartidas con las instituciones similares del sistema superior argentino.

II. Categorías conceptuales primordiales: definición de la postura investigativa

A continuación, se presenta un breve esquema referido a los principales conceptos que se abordarán en la tesis. La forma circular y sin dirección definida es para comprender que dichos conceptos se tratarán desde un enfoque relacional: “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1980: 82). Este modo relacional facilita el análisis de las prácticas de enseñanza investigadas.

Gráfico 2. Relaciones conceptuales

⁹ Más adelante, se podrán observar las relaciones planteadas en el gráfico 2.



Fuente: Elaboración propia.

El concepto de práctica de enseñanza como eje analítico de la tesis

Las prácticas de enseñanza, como ya se mencionó, cobran especial importancia en esta investigación y, como señala Monetti (2015), suponen lo siguiente:

[...] la enseñanza universitaria como práctica significa que: está guiada por intencionalidades sociales e históricas; involucra interacciones sociales en las que un grupo de docentes y estudiantes participan [...]; es posible y necesario estudiarlas desde una perspectiva individual tanto como social, cultural, discursiva e histórica; es productora de transformaciones en su entorno físico, social e individual. En este sentido, construyen saberes, formas de actuar y de pensar que las diferencian de otro campo de prácticas universitarias como la investigación; es constructora de identidad. Los sujetos que participan de ella se convierten en docentes y estudiantes universitarios de una carrera y materia determinada (pp. 11-12).

Lo antedicho se sostiene sobre la crítica que se le hace a la mirada técnica de la enseñanza, perspectiva que define la enseñanza como intervención

planificada, racional y neutra, siendo su resultado un aprendizaje mecánico (Monetti, 2015).

Por el contrario, la idea de enseñanza que se postula se entiende como actividad deliberada, que no puede desvincularse del contexto y excede lo meramente individual (Edelstein, 2002). Al mismo tiempo, desde esta concepción, el conocimiento que se enseña se presenta como problemático por las cuestiones que lo atraviesan, es decir, cuestiones de índole epistemológicas, psicológicas y, también, culturales y sociales. A modo de ejemplo, los contenidos que selecciona un docente pueden ser aquellos que se reconocen y se legitiman en un momento determinado (Edelstein, 2002) o bien, pueden ser diversos y contemplar diferentes enfoques.

Dicho esto, las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por una perspectiva multidimensional y la misma enseñanza es la que forma parte de las prácticas docentes¹⁰ en el aula, prácticas que impactan a diario y se someten a diferentes tensiones (Edelstein, 2002).

Ahora bien, para profundizar en el significado de prácticas de enseñanza, resulta interesante entender, como hace Kemmis (2010), que la noción de práctica en general es explicada desde distintos cuerpos teóricos de disciplinas como la sociología, la filosofía, la psicología y la educación, como así también puede ser explicada desde la teoría de la comunicación.

A continuación, se amplía la noción de práctica desde algunas de las disciplinas antes mencionadas, que bien pueden considerarse complementarias a las propias de las ciencias de la educación, ya desarrolladas al inicio de este apartado.

¹⁰ De hecho, algunos autores diferencian las prácticas docentes de las prácticas de enseñanza (García Cabrero y otros, 2008), no obstante reconocen que se corresponden mutuamente, de tal modo que la etapa de planeación didáctica y la puesta en acción en el aula se superponen en la interacción. Estos autores, definen la práctica docente como la que se lleva adelante en el aula y la práctica de enseñanza como aquella que incluye los pensamientos, la interacción y la reflexión (2008: 3).

Algunos aportes de otras disciplinas a la noción de prácticas de enseñanza reflexivas

La sociología contemporánea aporta interesantes categorías para explicar las prácticas. Esto es así porque entiende lo social como objeto dual, donde se manifiesta la tensión entre agencia y estructura (Giddens, 1997: 755). Este par dicotómico se puede entender como inherente a lo social y, de modo complementario, permite explicar y comprender las prácticas de los agentes desde una mirada amplia. De hecho, si explicásemos las prácticas únicamente desde un polo de este par —como entidades separadas—, obtendríamos como resultado una mirada parcializada de lo social.

Por otra parte, si bien desde la agencia se reconoce la autonomía de los agentes, la superación de la antinomia entre objetivismo y subjetivismo nos permite entender que esas prácticas de los actores sociales no son totalmente autónomas.

Precisamente, el concepto de “hábitus” de Bourdieu (1980) es esclarecedor de la postura que se sostiene con respecto a las prácticas, específicamente de las prácticas de enseñanza:

Puesto que el hábitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos —pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que siempre tienen como límite las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (p. 90).

De hecho, se puede entender que las prácticas de enseñanza contemplan tantas dimensiones como formas posibles, las cuales, sin embargo, están constreñidas por el mismo sistema educativo que es parte de la estructura social. Es decir, el hábitus de los docentes puede ser generador de prácticas novedosas como así también puede preservar al sistema educativo que se caracteriza por su historicidad y control. Dicho de otro modo, los docentes llevan adelante sus prácticas de enseñanza en parte como “sujetos colectivos” (Petrelli, 2012: 930) pero, al mismo tiempo, la heterogeneidad de experiencias

de estos actores no debe dejarse de lado y esa es la riqueza que permite la conformación de prácticas de enseñanzas distintivas, creativas e innovadoras.

La teoría de la comunicación también brinda sus aportes para comprender las prácticas de enseñanza, puesto que cualquier práctica social —entre ellas, la enseñanza— se entiende como práctica comunicativa, que puede ser cara a cara o mediada por las nuevas tecnologías como en el caso de la educación a distancia.

Más aún, a lo largo del tiempo, la comunicación y la enseñanza cambiaron sus modos, artefactos y tecnología, pero sin embargo siempre lo hicieron en términos de acción y de relación, entre pocos o muchos, mediada de distintos modos. Como menciona Wolton (1999), esto ha sido posible porque el modelo cultural de comunicación actual es aceptado socialmente. Por ende, la enseñanza como práctica social se vale de la comunicación desde la perspectiva que tiene en cuenta la acción del sujeto y la comunicación intersubjetiva, perspectiva que va de la mano de corrientes como el interaccionismo simbólico y la fenomenología¹¹.

Más precisamente, comprender la comunicación como diálogo e interacción remite a la misma acción, una acción que es social, lo que implica, parafraseando a Weber (2005), que está dirigida a otro, tiene significado y puede ser interpretada. En este sentido, se apela al componente subjetivo de la acción y esta mirada de la comunicación comulga con el interaccionismo simbólico.

Por otra parte, si la práctica de enseñanza es una práctica social, que involucra interacciones, donde tanto alumnos como docentes se comunican, esto no ocurre en el vacío; por el contrario, la comunicación está impregnada de valores y subjetividad, pero también de reglas instituidas que poseen historicidad. Es en la misma interacción donde se expresan estos componentes, tanto objetivos como subjetivos, y justamente es la comunicación la que permite visibilizar las prácticas de enseñanza.

¹¹A grandes rasgos, estas corrientes parten del sujeto y las relaciones que establece con lo social. Estudian situaciones cotidianas, teorizan sobre las acciones del agente para atribuirles significado. Weber es uno de los primeros representantes de estas corrientes.

En síntesis, retomando a Kemmis (2010), se reconoce que la práctica de enseñanza, más allá del aspecto individual, es también social, discursiva, cultural y supone historicidad. Asimismo, este autor aclara la necesidad de sostener una mirada multidisciplinar y la utilización de diversos métodos para profundizar su comprensión. En otras palabras, adoptar distintos enfoques permite entender la enseñanza como práctica social y por ende como interacción social. Esta combinación de enfoques ofrece una mirada reflexiva y dialéctica del objeto a investigar y, a su vez, el aporte multidisciplinario contribuye a enriquecer esa mirada.

De hecho, existen varios enfoques que insisten en la idea de que las prácticas de enseñanza deben ser reflexivas. Como menciona Edelstein (2002), la reflexión sobre las prácticas parece ser algo habitual en los docentes, el interrogante pasa por analizar el tipo de reflexión y el propósito que persiguen.

En primer lugar, para comprender el significado de las prácticas de enseñanza reflexivas, es interesante remitirse a los teóricos que las defienden y promulgan. En este sentido, John Dewey (1933) estableció una diferencia entre acción humana reflexiva y acción rutinaria (Anijovich y otros, 2007). La acción reflexiva es activa e intencionada, se puede entender como reconstrucción crítica de la propia experiencia, desde allí, se revisan las tensiones que surgen de las propias decisiones docentes, tanto aquellas referidas a los contenidos como las relacionadas con las estrategias, sin dejar afuera el contexto que atraviesa a las prácticas mismas.

Por otra parte, esta reflexión, puede ser tanto individual como colectiva, puede convocar al debate y al diálogo, desde una mirada crítica, para pensar en mejorar y contribuir a la reconstrucción de la propia teoría (Edelstein, 2002).

Stenhouse (1985) menciona la actitud investigadora de los docentes en el aula y la entiende como actitud crítica que convoca a la reflexión sobre la misma práctica (Anijovich y otros, 2007). Al mismo tiempo, Schön (1997) señala que los docentes pueden reflexionar a partir del reconocimiento de reglas generales, para luego reflexionar sobre reglas propias de la profesión. Más adelante, si fallan estas formas familiares de pensar, es posible reflexionar

a partir de la tensión entre teoría y práctica generando nuevos conocimientos de la acción.

En síntesis, resulta de interés entender que las prácticas de enseñanza reflexivas proporcionan la posibilidad de dialogar e interactuar entre prácticas y conocimientos teóricos, de tal modo que esa acción docente, la acción de reflexionar, pueda desembocar en procesos de transformación educativa (Anojovich y Mora, 2006).

En el siguiente apartado, se hará referencia a la didáctica, dado que brinda gran parte del instrumental necesario para el caso que se investiga.

Recorriendo la conformación del campo de la didáctica: referente de la presente investigación

En principio, para abordar el campo de la didáctica, se hará referencia a una definición breve pero rica en contenido; de hecho, el campo de la didáctica es a grandes rasgos: "... ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Zabalza, 2008: 493).

Ahora bien, al hablar de campo se reconoce su historicidad y, por ese motivo, resulta apropiado recorrer brevemente la constitución del campo de la didáctica en general, para más adelante abordar el campo de la didáctica del nivel superior en particular.

En este punto, se hace necesario delimitar el significado de la categoría "campo", para lo cual se utilizan los aportes de Bourdieu. En síntesis, este autor busca explicar cómo las prácticas de los agentes sociales se desarrollan en un determinado espacio social. Ese espacio es interpretado desde la superación de la antinomia tradicional de la sociología: objetivismo-subjetivismo (Pérez, 2011). Esto es así porque Bourdieu (1980) considera las propiedades cualitativas del espacio social y, entonces, encuentra que el universo social existe tanto desde el plano objetivo, donde se distribuyen los recursos materiales y simbólicos, como desde el plano subjetivo, donde se reconoce el accionar del agente social, o sea, su capacidad de agencia y la posibilidad de actuar, reproducir o transformar la estructura objetiva de la sociedad.

A partir de esta breve descripción, se puede entender que los diferentes campos se componen de relaciones entre agentes, relaciones que pueden ser conflictivas puesto que allí circulan los distintos intereses de los agentes que participan. Dicho de otro modo, el mismo campo devela y “permite comprender los sentidos subjetivos de las prácticas” (Pérez, 2011: 146). De esta manera, se entiende por campo “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64).

Recuperada la noción de campo, en los siguientes párrafos se realiza un breve recorrido de su origen, para luego describir el estado actual del mismo.

El origen del campo de la didáctica se remonta al siglo XVII, con las propuestas de Juan Amos Comenio, precursor de la enseñanza moderna y personalidad más importante de la educación humanista, quien, a partir de su *Didáctica Magna*, publicada en 1632, hace explícito el ideal pansófico de “enseñar todo a todos”. Sus propuestas normativas y recomendaciones explícitas y detalladas dan origen a la denominada didáctica instrumental. Sin embargo, Comenio no fue el único precursor en postular un método de enseñanza. Su antecesor, Wolfgang Ratke, ya había formulado diversos principios referidos a la necesidad de un método universal que contemplara la gradualidad entre otras cuestiones (Araujo, 2002).

Ante todo, en este afán de homogeneización, no se tuvieron en cuenta las particularidades del proceso y menos aún hubo una reflexión sobre el modo de enseñar, es decir, la didáctica nace con el sesgo del positivismo y su primacía en la supuesta neutralidad. De este modo, emerge como una técnica difícil de aplicar. En síntesis, Comenio y sus antecesores son portadores de las utopías de su época, lo que significa una formación basada en una normatividad prescriptiva para alumnos que se suponían uniformes y para docentes que solo debían ser ejecutores de las normas (Barco, 1988). Esta didáctica instrumental perduró en el tiempo, incluso a lo largo de gran parte del siglo XX.

No obstante, a principios de la década del 70, surge una nueva corriente denominada crítica, contraria a la tendencia normativa preponderante hasta ese momento. Este movimiento reúne a diversos autores como Apple y Giroux

en Estados Unidos, Young en Inglaterra, Kemmis en Australia, Díaz Barriga en Latinoamérica, Barco en Argentina, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Contreras Domingo en España entre otros (Araujo, 2002).

En nuestro país, Barco es considerada un referente importante de la didáctica crítica. Su propuesta es precisamente una antdidáctica, en tanto se opone a la didáctica instrumental, una didáctica que busca observar con espíritu crítico lo que ocurre en el aula sin dejar de lado los contenidos que se enseñan, cómo se presentan, cómo se articulan, como se los relacionan con el contexto áulico.

Por otra parte, esta corriente crítica de la didáctica supone cuestionar la definición de su objeto de estudio, y no solo esto, sino que en la recuperación de su discurso pedagógico necesita de otras disciplinas como la sociología, la psicología y la teoría del currículum. En este sentido, como menciona Camilloni (1996), el campo de la didáctica no posee una clara demarcación; si bien es reconocido por los mismos didactas, no lo es por otras disciplinas. A todo esto, para ilustrar, la psicología —y más precisamente la psicología cognitiva— brinda aportes relevantes a la didáctica, sobre todo en la comprensión de los procesos de aprendizaje.

La teoría del currículum, cuyo origen corresponde al contexto norteamericano, también realiza sus aportes. Esta teoría se construye a partir de diferentes corrientes, en principio, el enfoque tecnológico del currículum, que priorizaba la objetividad y neutralidad en la organización del currículum, acompañando a la didáctica instrumental. Más adelante, surgen nuevas teorías del currículum que dan un giro hacia la práctica (Stenhouse y Schwab), donde se postula un profesor como profesional de la educación y no como un técnico. Por otra parte, la perspectiva crítica del currículum de la mano de autores como Bernstein, Jackson, entre otros, aporta la mirada ideológica del currículum como construcción social; y resulta en consonancia con la corriente crítica de la didáctica.

En este sentido, el rol protagónico del docente se entiende desde la reflexión tanto de los contenidos a enseñar como del modo en que se enseñan. Se produce así un descreimiento de la supuesta neutralidad de las prácticas de

enseñanza, lo que está en consonancia y robustece la perspectiva crítica de la didáctica, opuesta a la didáctica instrumental y normativa.

Incluso la didáctica recibe los valiosos aportes de la sociología, específicamente de la sociología de la educación, con los teóricos de la reproducción (Bourdieu, Passeron, Althusser, entre otros), que develaron el carácter político, social y económico de la educación, brindando de esta manera nuevas herramientas útiles a la didáctica como disciplina (Araujo, 2014).

Sumado a los aportes que ofrece la psicología, la teoría del currículum y la sociología, también se reconocen los aportes de las corrientes filosóficas —que brindan un enfoque más general de la didáctica (Camilloni, 1996)— y de la ciencia política —que colabora ampliando la mirada y el análisis didáctico—.

De este modo, la difícil demarcación del campo de la didáctica significa, por un lado, que es heredera de otras disciplinas; por otro lado, significa que no está aislada de las otras ciencias sociales, lo cual constituye una fortaleza considerando las variadas contribuciones que recibe. Sin embargo, su desafío, es diferenciarse y pensarse como una disciplina que busca la intervención pedagógica y social, evitando el solapamiento con otras disciplinas y generando nuevas derivaciones propias del campo de la didáctica (Edelstein, 1996: 40).

En otras palabras, si se considera la didáctica como una teoría de la enseñanza, pero a su vez se asume que la enseñanza constituye una práctica social, esto significa que su comprensión involucra acciones políticas, económicas, administrativas y culturales que influyen en las prácticas (Araujo, 2014). Por ende, la didáctica y su relación con otros campos de conocimiento está presente de tal manera que, por un lado, enriquece la construcción de su objeto, la enseñanza, pero por otra parte implica un esfuerzo mayor en la demarcación de su ámbito de estudio.

Definiendo el objeto de estudio de la didáctica. Reafirmando la postura investigativa

En principio, vale aclarar que, si la didáctica se ocupa de la enseñanza y se compromete con sus destinatarios, significa que abarca dos dimensiones

posibles: una proyectiva y otra valorativa (Araujo, 2014). Esto se traduce en la propia definición del objeto de estudio de la didáctica. Si bien existe cierta dificultad en esa definición, los autores contemporáneos más relevantes coinciden en que la didáctica estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado y que además es importante la búsqueda de soluciones que combinen las finalidades educativas con la práctica social como fundamento de esas acciones.

En este sentido, Contreras (1990) estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje considerándolo una práctica social; de este modo, la intervención didáctica carece de neutralidad y es necesario contextualizarla. Más precisamente, en sus propias palabras, la didáctica es “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (1990: 5). En esta definición queda claro que el autor se opone al modelo de la didáctica técnica que separa los medios de los fines educativos, pregonando objetividad.

Por cierto, Camilloni (2007) define la didáctica como:

[...] una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p. 22).

Asimismo, además de vincular distintas concepciones de educación, la autora señala que la didáctica no puede ser imparcial y, al igual que Contreras, se refiere al compromiso de la didáctica como práctica social.

A todo esto, en la presente investigación, se asume la postura a favor de una perspectiva didáctica crítica, opuesta a la didáctica tecnicista; de hecho, el proceso de enseñanza y aprendizaje se reconoce y se indaga teniendo en cuenta las dimensiones humanas, políticas y sociales que lo abarcan (Candau, 1995).

Por otra parte, la tesis, se centrará en la didáctica del nivel superior, puesto que el caso a investigar se encuentra en el contexto universitario. Este será el tema a abordar en el siguiente apartado.

Didáctica del nivel superior: algunas nociones que sustentan la investigación

En términos de Zabalza (2008), “la didáctica universitaria constituye ese espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior” (p. 493).

Este campo de interés es muy reciente. Las primeras investigaciones referidas a la didáctica del nivel superior comienzan a partir de fines de la década del 50 (Lucarelli, 2014) y se incrementan en las décadas siguientes.

Para el caso de la presente tesis, nos centraremos en lo acontecido en la Argentina. En la década del sesenta, las Universidades Nacionales del Litoral y Buenos Aires crean Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional. Estas unidades instalan la preocupación por lo pedagógico y didáctico en la universidad, con el apoyo de profesionales especializados en el tema que, más adelante, pasarán a conformar las asesorías pedagógicas universitarias. En este contexto, distintos especialistas especifican el significado de la didáctica universitaria. Según señala Lucarelli (2011):

[...] la Didáctica Universitaria analiza el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico —altamente especializado— orientado hacia la formación de una profesión (p. 426).

Por otra parte, Del Regno (2013) sostiene que se puede entender la didáctica del nivel superior como una didáctica especial condicionada por el contexto de la educación superior, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el nivel superior. En cuanto a su objeto de estudio, Lucarelli (2011) menciona que la didáctica universitaria analiza el proceso de enseñanza desde una “perspectiva multidimensionada, histórica y situacional” (p. 426), donde tanto el contenido como los estudiantes, sus aprendizajes y el contexto estructuran dicho proceso.

Esto último nos lleva a los límites imprecisos entre pedagogía¹² universitaria y didáctica universitaria. Por una parte, la pedagogía universitaria

Se define como un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la universidad, a partir de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito (Lucarelli, 2011: 425).

Si bien la didáctica universitaria se ocupa del proceso de enseñanza, ambas atañen a los docentes y por lo tanto estas disciplinas muchas veces no se diferencian plenamente (Lucarelli, 2011). Es así como desde el posicionamiento que mantiene la didáctica crítica¹³, la pedagogía y la didáctica universitaria se encuentran estrechamente vinculadas.

Retomando el estado de la didáctica del nivel superior, su desarrollo proviene en parte de la masividad de alumnos en las universidades. Si bien en algunos casos se cuestiona si esta didáctica es necesaria, se considera que es esencial al observar que la enseñanza en ese nivel no solo se vincula con la formación de futuros profesionales y su desarrollo personal (Dámaris Díaz, 1999), sino que también genera conocimiento y permite articular la formación del profesorado universitario (Zabalza, 2008).

Vale recordar que los docentes universitarios en nuestro país no necesariamente poseen formación didáctica. Por consiguiente, es poco probable que puedan utilizar el lenguaje propio de la didáctica y las categorías conceptuales apropiadas, cuestiones que se verán reflejadas más adelante en el análisis empírico.

A todo esto, las reflexiones anteriores nos llevan al campo de la docencia universitaria, que es precisamente una de las principales fuentes de la presente tesis.

¹² La pedagogía en general se ocupa de la educación como “campo de articulaciones entre experiencias, saberes y conocimientos” (Puiggrós y Marengo, 2013: 21) teniendo en cuenta los sujetos, las subjetividades y las relaciones con el contexto.

¹³ Vale recordar que es la postura investigativa de esta tesis.

Docencia universitaria: ciertas particularidades, desafíos y competencias

En este punto, conviene aclarar que el nivel superior universitario de nuestro país no exige título docente para ejercer tal función.

Zabalza (2003) expone tres vías posibles de acercamiento a la docencia universitaria. La primera vía se refiere a la aproximación empírica y tradicional, es decir, la experiencia que adquirimos en nuestro trabajo docente y la reflexión que realizamos sobre dicho trabajo. Esta aproximación no se basa en conocimientos formales, sino en intuiciones vagas sobre lo que ocurre en la enseñanza. La segunda aproximación se refiere a la profesional. Es una forma de conocimiento más sistematizada. Existe recogida de datos y su interpretación. Si bien puede llevar a mejorar la enseñanza, aún falta el conocimiento específico teórico respecto de la enseñanza. Por último, la tercera vía de aproximación es la técnica especializada, que es característica de los especialistas e investigadores de la enseñanza, la cual requiere conocimientos específicos de las ciencias de la educación.

De hecho, se puede considerar que la segunda opción puede ser factible para mejorar la docencia universitaria, es decir apartarse del sentido común que forja nuestra propia experiencia y ampliar la visión para comprender la enseñanza desde una aproximación más profesional, más aún si se completa con los instrumentos que ofrece la didáctica universitaria (Lis, 2013).

Históricamente, se consideraba que los saberes primordiales que los docentes universitarios debían poseer eran los relacionados con la disciplina que enseñaban. Actualmente, con la transformación del rol del docente universitario, ya no basta con dominar los saberes disciplinares, sino que entran en juego también los saberes pedagógicos y los contenidos relacionados con las prácticas de enseñanza para mejorar la educación (Lucarelli, 2006).

Por otra parte, el prestigio de los docentes universitarios suele provenir principalmente de su disciplina y no de los conocimientos pedagógicos y didácticos que posea. Esto se debe al poco reconocimiento que alcanza la función docente en las mismas universidades. No obstante, en los últimos tiempos, se puede observar una preocupación incipiente por las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios. Si bien hay ciertas cuestiones en las que los docentes universitarios no pueden incidir, como el espacio físico, la

cantidad de alumnos asignados por curso, etc., la formación docente puede ser un objetivo posible en la mejora de la enseñanza en las universidades (Lis, 2013).

Si se hace mención de las particularidades de la docencia universitaria es por su incidencia en la misma formación universitaria y, según Zabalza (2003), esto no es una cuestión menor, sino que se trata de una cuestión estratégica. Más aún, ante la presencia de un nuevo paradigma, propio de la sociedad del conocimiento, donde se genera conocimiento de modo permanente, ya no basta con conocer ciertas teorías, sino que se debe fomentar una actitud hacia el aprendizaje permanente. En otras palabras, los docentes se encuentran comprometidos con la formación de estudiantes que continuarán aprendiendo más allá de la universidad, un aprendizaje autónomo (Barrón Tirado, 2009), donde, según varios especialistas, enseñar a “aprender a aprender” es la clave.

Si bien hay consenso en la especial relevancia que ha adquirido la docencia universitaria (Chávez y Jaramillo, 2014), no siempre resulta sencillo proponer acciones en pos de generar competencias¹⁴ didácticas en los docentes acordes con la demanda que reciben las universidades por parte de la sociedad.

Es así como el compromiso de las instituciones universitarias pasa por fomentar un nuevo rol docente¹⁵ que acompañe la formación de estudiantes en una sociedad globalizada, estudiantes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. A propósito, Zabalza (2003) considera que los docentes universitarios deben poseer ciertas competencias que atañen a aquellos conocimientos y habilidades que se necesitan para el desarrollo de actividades. Del mismo modo, Auburun y Orifiamma (1990) hacen referencia a cuatro grupos de competencias: competencias con respecto a comportamientos sociales y

¹⁴Ciertamente, al hablar de competencias las acepciones son diversas, y esto es así porque en muchos casos las competencias, son entendidas sólo, desde un aspecto técnico u operacional, sin embargo, se adhiere a la idea de competencias de Perrenoud (2000): “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.”(p.19).

¹⁵Las metodologías activas, que se desarrollan más adelante, bien pueden facilitar la tarea de promocionar estudiantes autónomos y creativos. Principalmente, estas metodologías pueden fomentar habilidades interpersonales e intrapersonales y, a su vez, pueden permitir la inserción en el mundo laboral con valores de responsabilidad social y colaboración (Espejo Leupin, 2016).

profesionales, competencias referidas a actitudes, competencias referidas a capacidades creativas y competencias de actitudes existenciales y éticas.

En este punto, se prefiere profundizar la clasificación de Zabalza (2003), quien señala las siguientes competencias docentes:

- La competencia planificadora resulta fundamental y engloba las condiciones didácticas del docente, dado que la planificación es la organización del proceso enseñanza y aprendizaje.
- La competencia referida a la selección y preparación de contenidos también resulta estar vinculada a las habilidades didácticas de los docentes. Esta competencia requiere seleccionar, secuenciar y presentar los contenidos de tal modo que se complemente con la competencia que sigue.
- La competencia comunicativa es aquella que hace que la información se transmita de modo didáctico. Asimismo, la comunicación como interacción permite la relación con los alumnos y, por lo tanto, se concibe como relacional.
- La competencia metodológica alude a las decisiones docentes en cuanto a las estrategias que escogerá. De este modo, el docente, a grandes rasgos, decidirá por las metodologías más tradicionales o por aquellas que se consideran activas. No obstante, esta competencia se solapa con las mencionadas anteriormente y con el estilo propio del docente, centrado en sí mismo o centrado en el alumno.
- La competencia referida al trabajo en equipo y al compromiso institucional es una competencia transversal. El trabajo cooperativo, la colegialidad y el compromiso atañen a saberes y habilidades fundamentales en los docentes universitarios que se caracterizan por su trabajo aislado, la autonomía y libertad de cátedra. De hecho, esta última competencia hace a la coordinación tanto de un departamento como de una facultad, generando distinción en la propia universidad como institución coordinada en busca de fines comunes.

En suma, en los dos últimos apartados, se manifestaron cuestiones particulares de la didáctica del nivel superior y del significado de ser docente universitario hoy. Estas referencias esbozan las complejidades tanto del nivel como de sus docentes. Dicho de otro modo, el docente universitario se desarrolla

en un contexto y nivel particular. Por lo tanto, se considera que los aportes que le acerca la didáctica del nivel superior, con su cuerpo de investigaciones, son muy apreciables para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

En el siguiente apartado, se harán algunas referencias a la didáctica especial de la economía, dado que resultan necesarias para interpretar con más herramientas el estudio de caso específico de la presente tesis.

¿Didáctica especial o didáctica específica de la economía? Delimitando posturas

En este breve apartado, se hará una referencia especial a la postura propia acerca de la didáctica de la economía. En este sentido, se considera más apropiado hablar de didáctica especial y no de didáctica específica de la economía. Esta decisión está sustentada sobre el convencimiento de que es la didáctica general la que aporta teorías, que luego pueden analizarse desde un trabajo conjunto con la didáctica especial de la economía para, de este modo, superar, en términos de Schwab (1983), la elaboración de teorías diafragmáticas que reducen el proceso de enseñanza a los contenidos específicos, en este caso económicos. En esta misma línea, Davini (1996) menciona la importancia de escapar al peligro de los especialistas del contenido que niegan otras dimensiones que intervienen en la enseñanza. En otras palabras, la didáctica general nutre a la didáctica especial de la economía, que con sus aportes fortalece a la enseñanza de la economía, enseñanza que formula y reformula nuevas posibilidades para emprender esta desafiante tarea.

Por otra parte, como quedó demostrado en el estado de la cuestión, es poco lo que se ha investigado acerca del cómo se enseña economía en el nivel superior y lo mismo sucede en otros niveles educativos. Esto último conlleva a que el desarrollo de la didáctica en economía sea insuficiente y no sería adecuado hablar de una didáctica construida desde la especificidad de la ciencia económica, con teorías propias.

Sin embargo, sí es posible detectar algunas cuestiones fundamentales a tener en cuenta al enseñar economía, cuestiones que resultan propias de esta ciencia y que pueden servir de base para aportar al desarrollo de una didáctica especial de la economía.

De hecho, la didáctica especial de la economía se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia económica y es precisamente en el siguiente apartado donde se abordarán algunas cuestiones relevantes a la hora de enseñar economía.

Enseñanza de la economía y algunas cuestiones esenciales de la ciencia económica

En primera instancia, es necesario reconocer que la ciencia económica, como cualquier otra forma de conocimiento, carece de neutralidad y esa carencia se sustenta principalmente en la ideología que atraviesa a sus principales cuerpos teóricos.

De hecho, los economistas a lo largo del tiempo, han dado distintas respuestas posibles a problemas comunes, como el origen de la riqueza y su acumulación, los modos de producción, la distribución del ingreso, etc. Basta con mencionar a Adam Smith, David Ricardo, Karl Marx y sus aportes a la economía como ciencia para dar cuenta de las diferentes posturas que existen en relación con esta materia.

Los problemas económicos contemporáneos también encuentran repuestas en diferentes teorías permeadas por disímiles ideologías. A modo de ejemplo, el desempleo y la inflación son explicados por corrientes económicas contrapuestas - así, por un lado, encontramos a los keynesianos y, por otro, a los monetaristas -. Esto lleva al reconocimiento de diferentes paradigmas económicos que confluyen en explicaciones disímiles de un mismo fenómeno, complejizando la enseñanza de la economía.

A su vez, en los distintos niveles educativos, se ha observado el predominio muy marcado del paradigma neoclásico en la enseñanza de la economía, un paradigma cuyos modelos y teorías se encuentran ampliamente sustentados por su rigor metodológico y su formalización matemática (Tasca, 2007). No obstante, si estos modelos se enseñan fuera del contexto en el que se desarrollaron, su enseñanza no cobra el sentido que merece y se torna abstracta y ajena a la realidad actual. En otras palabras, poco es lo que los estudiantes pueden comprender y vincular con el contexto actual si se trabaja con supuestos cerrados muy alejados de la realidad. De esta manera, se observa el carácter

performativo de la enseñanza de la economía, dado que, en ciertos casos, las teorías económicas se imponen a la realidad, que se acomoda a sus modelos.

A grandes rasgos, la enseñanza de la economía, en busca de su fortalecimiento, no puede negar ni la epistemología de esta ciencia ni la ideología que la atraviesa, como tampoco su reconocimiento como ciencia social. De hecho, las protestas de estudiantes en diferentes países, precisamente lo que proclaman es una enseñanza plural de la economía para así dar respuestas a una realidad acuciante, permeada por crisis económicas y sociales que generan pobreza, desigualdad, exclusión y desempleo, entre otros tantos problemas¹⁶.

A todo esto, varios autores critican que, en la formación de los economistas, algunos supuestos se presentan como únicas alternativas. Para ilustrar, Golovanevsky (2012) señala que el individualismo metodológico y la racionalidad de los agentes se presentan de ese modo, es decir la economía sólo se desarrolla si parte de ese "... agente individual, racional y maximizador..." (p.3). Al mismo tiempo, López Castellano (2016) menciona que la concepción de economía como ciencia exacta o matemática social se encuentra tan difundida que son los mismos textos de economía los que afirman esa postura y es así como se trasmite la enseñanza de la economía. Más aún, los mismos modelos económicos se construyen a partir de cierto reduccionismo que sirve para abstraerse de la realidad y estudiar una pequeña porción de la misma. En el afán por demostrar que la economía se sustenta en la formalización matemática, es que se pierde la noción de la economía como ciencia social y se transforma en una técnica. Solow (1986) invita a reflexionar sobre esta polémica con las siguientes palabras irónicas:

Podrías enviar a un economista moderno a través de la máquina del tiempo (...) a cualquier momento histórico, y en cualquier lugar junto a su ordenador personal. Él o ella podría ponerse manos a la obra sin ni siquiera molestarse en preguntar de qué momento o lugar se trata (p.25).

¹⁶En el apartado "El estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario" se encuentra ampliamente desarrollada la temática.

Estas cuestiones señaladas no son menores, dado que la postura que se sostiene con respecto a esta disciplina, estructura a las prácticas de enseñanza de la economía. En el caso de sustentar la enseñanza de la economía desde un solo cuerpo teórico, como por ejemplo la ortodoxia, la modelización matemática, la formalización y el reduccionismo serían los elementos principales y es así que las prácticas estarían sujetas sólo a esas herramientas.

En resumen, como veremos más adelante, estas características de la economía se trasladan como aspectos del “eje disciplinar”, que es observado en el análisis empírico en vinculación con el eje didáctico de las prácticas de enseñanza de la economía.

Dicho de otro modo, el eje disciplinar dispara señales de alerta con respecto a la enseñanza de esta ciencia; como manifiesta una reconocida especialista de la enseñanza de la economía, Wainer (2011):

La necesidad e importancia de enseñar economía a partir del pluralismo teórico se sustenta en la promoción del debate y el desarrollo del pensamiento crítico que ello genera. Los diferentes paradigmas científicos dentro de la economía implican diferentes visiones del mundo y, en consecuencia, dan lugar al debate sobre política económica en torno a los distintos problemas económicos como el desempleo, la inflación, el crecimiento económico, el desarrollo sustentable, el financiamiento del gasto público, la crisis de la balanza de pagos, la pobreza, la distribución del ingreso, etc. (p. 6).

Precisamente, el eje mencionado permite reconocer la postura docente frente a los diferentes paradigmas de la ciencia económica.

Algunos indicadores de las prácticas de enseñanza: métodos, estrategias y estilos de enseñanza

La investigación en el aula universitaria requiere, entre otros puntos, develar conceptos clave que se utilizarán como indicadores; entre ellos, las estrategias de enseñanza, dado que revelan posturas y acciones docentes situadas.

Vale aclarar que actualmente es más común hablar de *estrategias* que de *método*. Hasta la década del 80 el método era entendido como una serie de

pasos universales para aplicar en la enseñanza. De hecho, esta visión estaba en consonancia con la didáctica tecnicista. Sin embargo, Edelstein (1996) pone en cuestión este término y coincide con Díaz Barriga (1992) en que el método bien puede entenderse como articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Dicho de otro modo, esta definición de método sería superadora de la concepción tecnicista, al no omitir al contenido desde una postura cuestionadora.

Al mismo tiempo, Davini (2008) aclara que la discusión *métodos versus estrategias* se origina al poner en cuestión el enfoque tecnicista de la enseñanza, siendo que la palabra método alude, en algunos casos, a la idea de receta, entendida como el resultado de experimentos descontextualizados. Sin embargo, la autora señala que no hay contradicción entre método y estrategia, dado que si se piensa el método como una estructura general, pero no como regla única, bien puede el docente, a partir de cierto método y de modo dinámico, construir las estrategias propias, contextualizadas y en concordancia con sus intenciones docentes. En palabras de Davini (2008): “estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines” (p. 73).

En síntesis, en concordancia con Anijovich y Mora (2009), se sostiene que 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. 4).

A todo esto, existe diversidad de estrategias, desde las más tradicionales, como la clase magistral expositiva, hasta las que cambian el enfoque del rol protagónico desde el docente hacia el alumno. En este sentido, se puede establecer una estrecha relación entre estrategias y estilo docente, a grandes rasgos estilo centrado en el docente o estilo centrado en el alumno.

Precisamente, en la definición de estilos de enseñanza, se encuentra una postura que relaciona el estilo con las estrategias y otra postura que entiende

que el estilo de enseñanza se encuentra permeado por diferentes dimensiones que no abarcan solo a las estrategias (Laudadio y Da Dalt, 2014).

Es así que Cols (2011) diferencia dos dimensiones para la construcción de estilos de enseñanza: la primera se refiere al modo de llevar adelante las actividades de enseñanza y, la segunda que abarca ese modo y la concepción del mismo atendiendo a la “puesta en representación que acompaña a la acción” (p. 87).

De la misma manera, y coincidiendo con las últimas posturas, Monetti (2015) entiende a los estilos de enseñanza como construcción en torno a la tarea de enseñar, situada, contextualizada, donde interactúan alumnos y docentes. Es decir, la decisión de los docentes, al seleccionar estrategias de enseñanza, se encuentra atravesada por múltiples dimensiones que componen los estilos propios de enseñanza, que si bien se pueden clasificar en dos grandes categorías —estilo centrado en el docente o centrado en el alumno—, se considera que los estilos de enseñanza son únicos y propios de cada docente, con características diferentes que difícilmente puedan repetirse, justamente porque el estilo es contextualizado, producto de la interacción y complejo.

Dicho de otro modo, resulta discutible pensar que cada estilo de enseñanza atañe a determinadas estrategias de modo mecánico, pero sí es posible considerar que cada estilo de enseñanza se corresponda en mayor o menor grado con ciertos métodos y por ende con ciertas estrategias, entre otras cuestiones.

A diferencia del planteo de Monetti (2015) que en su tesis doctoral investiga estilos de enseñanza, esta tesis se centra en las prácticas de enseñanza en el campo de la economía.

De hecho, dos ejes recorrerán el análisis empírico: el eje disciplinar y el eje didáctico. Con respecto al eje disciplinar en el apartado “Enseñanza de la economía y algunas cuestiones fundamentales del eje disciplinar” desarrollado con anterioridad, se exponen algunas bases sobre las que se sustenta la investigación, entre ellas la discusión epistemológica de los contenidos. Por otro lado, con respecto al eje didáctico uno de los indicadores serán las

estrategias de enseñanza, como así también la reflexión sobre las prácticas¹⁷, la planificación y el modo de evaluar entre otros.

En los dos próximos apartados se detallan nociones que hacen referencia al eje didáctico contemplado en el análisis empírico.

¿Cómo se entienden las estrategias de enseñanza en la presente investigación?

En este apartado, se esclarece desde qué posición se analizan los datos referidos a estrategias de enseñanza. En pocas palabras, y como se mencionó con anterioridad, se entienden como aquellas decisiones del docente para orientar la enseñanza y producir aprendizajes en los alumnos (Anijovich, 2009). Estas estrategias son pensadas y creadas por el propio docente en el contexto mismo (Davini, 2008). Tampoco se desconoce que las estrategias de enseñanza pueden estar asociadas con diversos métodos de enseñanza, en el sentido que se desarrolló en el apartado anterior.

En este punto, vale retomar la idea de enseñanza como práctica humana y social, de hecho, este reparo está presente al indagar las estrategias de enseñanza en el estudio de caso. Por consiguiente, se supone que las estrategias están en parte condicionadas por las particularidades de la institución en la cual se despliegan, pero al mismo tiempo revelan la autonomía del actor social que las diseña y desarrolla.

En otras palabras, las estrategias en acción, en sintonía con la enseñanza como práctica social, transforman el escenario inicial de planeamiento docente, retroalimentando las decisiones posteriores no solo referidas a las estrategias en sí, sino a la enseñanza en general.

Más aún, ampliando nociones, las estrategias son pensadas desde la capacidad de intervención (Davini, 2008) e intencionalidad en el aula, en este caso, universitaria. De este modo, las estrategias denotan el plan docente y se relacionan tanto con los contenidos como con los objetivos, con los recursos y con el contexto donde se desenvuelven (Del Regno, 2013). Al mismo tiempo, las estrategias influyen en los contenidos a transmitir y en el modo de

¹⁷ En el apartado “Algunos aportes de otras disciplinas a la noción de prácticas de enseñanza reflexivas” se describe la reflexión en las prácticas.

comprenderlos (Anijovich y Mora, 2009). De hecho, como ya se mencionó, el eje disciplinar y el eje didáctico se vinculan entre sí remitiendo a prácticas de enseñanza distintivas como se reflejará en la segunda parte de esta tesis.

Lo dicho en párrafos anteriores se puede pensar como un proceso circular donde el contexto, los contenidos, los recursos y las intenciones docentes influyen en la selección de estrategias por parte del docente. Por ende, esta decisión impacta sobre los contenidos, el aprendizaje del alumno y el contexto. No obstante, el proceso inverso también es posible, donde los contenidos pueden primar y determinar las decisiones didácticas.

En el próximo apartado, se recuperan las posibles clasificaciones de métodos y estrategias, no obstante, se vislumbra la posibilidad de que el análisis de datos revele estrategias no contempladas en la clasificación. Esto es así porque al considerar las prácticas de enseñanza como práctica social y humana, atravesada por el contexto, donde se valora la interacción y la misma puesta en escena de la planificación docente, se hace posible el desarrollo de estrategias novedosas.

Recuperando posibles clasificaciones de métodos y estrategias

Con respecto a las clasificaciones, es posible identificar estrategias según quien ocupe el rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ejemplificar, referentes como Quinquer Vilamitjana (2004) distinguen tres grandes métodos para clasificar estrategias: métodos expositivos, donde el profesor ocupa el lugar central, métodos interactivos, donde es el alumno quien ocupa ese lugar, y métodos individuales, donde el alumno aprende mediante materiales por ejemplo disponibles gracias a las nuevas tecnologías.

Al mismo tiempo, Davini (2008) alude a distintos métodos como posibles andamiajes de variadas estrategias. De hecho, clasifica esos métodos en cuatro grandes ramas: métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, métodos para la acción práctica en distintos contextos, métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y métodos para el desarrollo personal.

Con respecto al primer grupo de métodos, Davini (2008) aclara que asimilación no se refiere a memorización, sino que, por el contrario, se requiere

de un papel activo del aprendiz, donde la información es procesada e integrada. A su vez, se pueden agrupar diferentes métodos en la primera categoría, entre ellos: los métodos inductivos (básico, de construcción de conceptos, de investigación didáctica); métodos de instrucción (de transmisión, de transmisión significativa y seminarios de lecturas y debates); métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual (diálogo reflexivo y cambio conceptual).

A grandes rasgos, los métodos inductivos se destinan a la formación de conceptos, la inferencia de reglas y la utilización de datos (Davini, 2008). También pueden utilizarse para favorecer el intercambio y la participación de los alumnos, es decir, transformar la transmisión de conocimientos pasiva por parte del docente en un proceso de aprendizaje por parte del alumno, con el objetivo de evitar el pensamiento pobre y el conocimiento frágil (Perkins, 1997).

Asimismo, los métodos de instrucción, si bien se centran principalmente en el docente, no significan que el alumno ocupe un lugar meramente pasivo, puesto que se puede incitar la participación, la reflexión y también el debate. Ejemplo de esto último es la propuesta de Ausubel: la significatividad del aprendizaje nuevo va de la mano del conocimiento que ya posee el aprendiz. Dicho de otro modo, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que ya posee el sujeto, o sea cuando ese nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de sus conocimientos previos (Pozo, 1998). Precisamente, la transmisión significativa integra las posturas centradas en el docente y en el alumno al mismo tiempo.

Por último, en esta primera rama de métodos, se encuentran los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual. Vale aclarar que el método de cambio conceptual reconoce que el alumno ya posee ciertos conocimientos, que pueden ser cuestionados tanto para lograr un cambio en sus teorías implícitas como para integrarlos. Autores como Limón y Carretero (1996) manifiestan que adoptar esta postura implica realizar un diagnóstico inicial que identifique las ideas previas de los alumnos para que, una vez identificadas, se puedan poner en práctica estrategias que promuevan el cambio conceptual. Por otra parte, Strike y Posner (1992) mencionan que no siempre existe un conocimiento previo que sí o sí deba ser cambiado conceptualmente, dado que

es posible que ese conocimiento previo no constituya un obstáculo en la adquisición de nuevos conocimientos.

Ahora bien, en los próximos párrafos se hará referencia a las metodologías más nuevas, que proponen partir de la misma práctica para construir conocimientos, dicho de otro modo, invierten la tradicional forma *teoría luego práctica*. Estas metodologías coinciden con la segunda rama de métodos mencionada por Davini (2008).

Esta segunda rama correspondería a los denominados métodos para la acción práctica en distintos contextos. En los siguientes párrafos, se hará una referencia especial a dichos métodos y estrategias asociadas debido a la importancia que han cobrado en estos últimos tiempos. En parte ha sido así porque el acceso al conocimiento se ha visto facilitado por las nuevas tecnologías, lo cual lleva a que se prioricen competencias relacionadas con la capacidad de hacer.

Continuando con la descripción de esta segunda rama, Davini (2008) agrupa los métodos para la acción práctica en distintos contextos, en el denominado Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Específicamente, estos métodos serían el método de estudio de caso, el método de solución de problemas, el método de construcción de problemas o problematización, el método de proyectos. Por otro lado, Mastache (2007) también coincide en que el aprendizaje basado en problemas, el trabajo con casos, el desarrollo de proyectos y el trabajo en laboratorio serían parte de las denominadas metodologías activas. Al mismo tiempo, Rodríguez Sánchez (2011) indica que existen ciertas metodologías eficaces en el ámbito universitario, entre ellas, el método de casos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el portafolio, considerados procedimientos prácticos de la acción docente.

Sintetizando algunas de las metodologías nombradas, el método de estudios de casos parte de una situación concreta real o ficticia, y moviliza diferentes habilidades, entre ellas la comprensión, el análisis, la participación, para luego generar posibles soluciones. El método de solución de problemas permite al alumno desarrollar la capacidad crítica, integrar diferentes conocimientos y profundizar en la búsqueda de soluciones; en resumen, motiva

al alumno y promueve la búsqueda de nueva información para tratar de resolver el problema propuesto (Davini, 2015). El método de proyectos fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la acción grupal.

El tercer método está referido a las habilidades operativas, lo cual no significa que se restrinjan al aprendizaje motriz solamente. En este sentido, puede pensarse en habilidades de manejo y utilización de información, habilidades expresivas y comunicativas, entre otras. Para fomentar estas habilidades, las demostraciones y las simulaciones serían los métodos más apropiados.

Por último, el cuarto método hace referencia al desarrollo personal. Si bien hay métodos específicos como el método basado en fortalezas, método de fijación de metas y método de motivación que contribuyen específicamente al dominio personal y el crecimiento, bien pueden los métodos anteriores complementarse con este. Dicho de otro modo, según lo que se contempla en esta postura con respecto a la consideración de la enseñanza como práctica humana y social, son los mismos docentes quienes —al poseer expectativas¹⁸ positivas hacia sus alumnos— fomentan buenos efectos en los resultados de sus alumnos, evitando etiquetamientos negativos.

A todo esto, la clasificación descripta es útil para pensar los métodos y estrategias que emergen del análisis empírico, en la segunda parte de esta tesis. De hecho, sirven para entrelazar y vincular las categorías investigadas con el eje didáctico específico.

Antes de pasar al siguiente capítulo, resulta conveniente aclarar que el enfoque conceptual desarrollado y el estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario sirven como sustentos para comprender los dos ejes principales que atraviesan el análisis empírico: el eje disciplinar y el eje didáctico.

De hecho, se podrá observar que, el abordaje de la segunda parte de esta tesis contempla a ambos ejes mencionados. En este sentido, el eje disciplinar pone de relieve la discusión ya desarrollada referida a la epistemología de la economía y al respeto o no del pluralismo teórico. Por otro lado, en el eje

¹⁸ Las expectativas de los docentes hacia sus alumnos se observan en el análisis empírico.

didáctico las prácticas de enseñanza ocupan un lugar central, es así que los conceptos y nociones se vinculan de tal manera que se resignifican en la empírea. Por ende, la didáctica del nivel superior, los métodos y estrategias, la reflexión, las competencias docentes en contexto, junto al modo de entender a la ciencia económica, confluyen en las prácticas de enseñanza de la economía que se analizan a partir de esos dos ejes vertebradores antes referidos: el eje disciplinar y el eje didáctico.

Dicho lo anterior, las prácticas de enseñanza se consideran situadas y, en este punto, el análisis del contexto se torna necesario. Es así que, en el siguiente capítulo, se abordará el contexto institucional de la problemática investigada.

Capítulo 3

Contexto de la problemática a indagar. Descripciones

El contexto específico de la presente investigación es la universidad, concretamente la Universidad Nacional del Sur. Esta aclaración es necesaria porque se concibe la enseñanza de la economía como una práctica situada, por lo tanto, se considera que el contexto es referente y atraviesa dicha práctica.

Ahora bien, para entender las particularidades de las universidades, es conveniente hacer un breve recorrido de su conformación, dado que se diferencian del resto de las instituciones de educación superior.

I. Universidad: particularidades

Historia de las universidades

La universidad es una institución milenaria que ha cambiado sus funciones a través del tiempo, pero cuya adaptabilidad le ha permitido persistir hasta la actualidad. Desde esta historicidad, entretiene cuestiones simbólicas propias, que genera en los agentes sociales una visión particular de sus características.

Es en la Edad Media cuando la universidad establece las bases que la diferencian de otras instituciones educativas; su aspecto formativo y su carácter amplio son algunas de ellas. Justamente, en esa época, la cultura general ocupa un lugar central en la universidad y su función principal de servir a una elite se apoya en la preservación del saber y su enseñanza.

Desde entonces, la universidad presenta un carácter internacional, lo que constituye una característica vinculada con el modelo occidental que se difundió por el resto del mundo. Como menciona Philip Altbach (1999), este modelo occidental es el que marca la forma de organización de las universidades, estableciendo relaciones singulares entre los profesores, los estudiantes y el conocimiento, es decir, “crea una cultura común internacionalmente” (p. 3).

Más adelante, en el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, en Europa, las universidades evolucionan sobre dos grandes modelos (Buchbinder, 2005). El primero de ellos nace en Alemania, dando origen a la universidad moderna, influenciada por la ilustración y el incipiente proceso de industrialización. Es la denominada universidad científica, alentada por personajes como Humboldt, cuya base principal es la investigación. En este modelo de universidad, la estructura académica estaba representada por el saber filosófico, cuyo máximo exponente era Hegel. A su vez, la investigación y la docencia se encontraban unidas, puesto que, los alumnos se formaban investigando.

Ya en esa etapa, estudiantes de diferentes partes de mundo, principalmente norteamericanos, viajaban a Alemania para realizar estudios de posgrado. De esta manera, aprendían la importancia de la investigación científica y la prevalencia de la libertad de cátedra. Para ilustrar, este modelo humboldtdiano de universidad atravesó las fronteras e influyó en la fundación de instituciones norteamericanas como la Johns Hopkins y la de Chicago.

El segundo modelo se constituyó en Francia, en épocas de Napoleón, donde se consideraba la universidad como el terreno propicio para la formación de profesionales. El modelo napoleónico francés se caracterizó por su cercana vinculación con el Estado y la conformación de un cuadro de agentes acorde al aparato estatal y sus intereses.

Por otra parte, también durante el siglo XIX, la universidad inglesa se desarrolló con sus propias características. Su primordial interés era formar una clase dirigente para que participara de los altos círculos sociales. Este modelo se caracterizó por brindar muy buena cultura general incorporando al mismo tiempo los estudios de posgrado.

En Estados Unidos, a fines del siglo XIX y principio del siglo XX, surgen universidades conformadas por departamentos, que responden a intereses relacionados con el desarrollo regional y con el Estado al mismo tiempo. Estas universidades, denominadas pragmáticas (Pérez Carlota, 1999), se conciben como instrumentos de progreso social, se adaptan a los cambios con mayor flexibilidad y se caracterizan por su descentralización.

En suma, el carácter global de las universidades influye en su manera particular de producir conocimiento, a la vez que hace que ese conocimiento se considere internacional (Altbach, 1999).

Rasgos de la universidad argentina

Si bien no es objeto de esta tesis recorrer exhaustivamente la historia de las universidades argentinas, se contextualizará el escenario en el que se crea la Universidad Nacional del Sur por ser precisamente el espacio donde se desarrolla la presente investigación.

Con respecto a la universidad argentina, se comprende a la par de la historia de las universidades occidentales. La creación de un colegio jesuítico en Córdoba, en el año 1613, dio origen a la primera universidad argentina. Esto es así porque en el año 1622 se le otorgan los privilegios universitarios, tanto para afianzar la religión católica como para formar dirigentes políticos, sin olvidar la intención de adoctrinar a los indígenas de la región (Cano, 1985).

Dicho de otro modo, la Universidad de Córdoba nace con las características de las universidades del medioevo. No obstante, con la expulsión de los jesuitas, en el año 1767, el control de la universidad pasa al virreinato. Recién en 1821, se crea la Universidad de Buenos Aires, con una impronta napoleónica, profesionalizante, que no consideraba la investigación entre sus funciones principales. Más adelante, la primera ley universitaria argentina, la Ley Avellaneda, sancionada en 1885, consolida la denominada Universidad Nacional que depende de un único centro de poder.

Un acontecimiento fundamental en la historia de las universidades argentinas es la Reforma de 1918. La Reforma democratizó el gobierno de las universidades, posibilitando su cogobierno y la autonomía, aunque en ese entonces solo accedía a ellas una pequeña elite. Recién en la segunda mitad del siglo XX es cuando se expande la matrícula en las universidades argentinas, gracias a la supresión de los aranceles universitarios (Buchbinder, 2005). Asimismo, esta nueva matrícula resulta heterogénea, ya que diferentes clases sociales se incorporan a la educación universitaria (Cano, 1990).

Por otro lado, a raíz de los distintos golpes de Estado que sufrió la Argentina, las universidades recibieron repetidas intervenciones marcando su propia historia.

Luego de la Segunda Guerra Mundial y el acceso del peronismo al poder en la Argentina, se sancionan nuevas leyes de educación universitaria que establecen un marcado control estatal. Más adelante, al caer Perón en el año 1955 por el golpe llevado adelante por la Revolución Libertadora, el ministro de Educación Atilio Dell'Oro Maini, que asume en ese contexto revolucionario, tiene como principal objetivo desperonizar las universidades y también reforzar su autonomía (Buchbinder, 2005).

Precisamente, por aquella época, la Ley Avellaneda vuelve a cobrar vigencia, aunque luego es reemplazada por el Decreto 6403, que sentó las bases para la reconstrucción del sistema universitario. En este sentido, se hizo hincapié no solo en la autonomía, sino también en la autarquía universitaria. Incluso, las universidades tenían la libertad de dictar sus estatutos y designar sus profesores, dejando sin efecto el antiguo sistema donde la última decisión pasaba por el Poder Ejecutivo.

Por ese entonces, el incremento de la matrícula universitaria denotaba un marcado ascenso. Sin embargo, solo se crearon dos universidades nacionales: la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional del Sur. A su vez, el artículo 28 del Decreto 6403 habilita la creación de universidades privadas, con capacidad para expedir títulos y diplomas habilitantes. Esta cuestión puede considerarse un punto de inflexión, que luego fue ratificado a partir de la Ley 14557. A propósito, este cambio, que rompió con la tradición de más de un siglo y medio que establecía que la creación de universidades era tarea monopólica del Estado, generó intensos debates sobre la competencia de estas universidades para emitir títulos sin la supervisión estatal y la posible usufructuación de fondos públicos. Vale aclarar que sectores liberales vinculados a grupos católicos apoyaron la decisión respecto de las universidades privadas¹⁹.

¹⁹ Se pueden mencionar algunas de las universidades privadas que se fundaron, entre ellas, varias privadas confesionales: Universidad Católica Argentina, Católica de Santa Fe, Católica de Córdoba, Católica de Cuyo, Católica de Santiago del Estero, Católica de Salta y del Salvador y también siguieron el mismo camino otras

Al mismo tiempo, esta etapa suele llamarse la “edad de oro” de las universidades nacionales (Buchbinder, 2005: 178). A nivel científico se crea el CONICET en el año 1958, se pone el acento en la importancia de la investigación y la elección de los profesores corre por cuenta de las mismas universidades. En este contexto de modernización, la Universidad de Buenos Aires fue la que más se destacó.

II. Universidad Nacional del Sur: breve recorrido histórico

El principal antecedente de la Universidad Nacional del Sur, fue el Instituto Tecnológico del Sur —creado en octubre de 1946, mediante Ley Provincial 5051—, el cual dependía de la Universidad Nacional de La Plata. En 1948, bajo el gobierno de Perón, se realizó la inauguración oficial de este instituto. En 1950 se le otorgó la categoría universitaria, aunque fue suprimida en 1952, y recién en 1955, luego de la caída del gobierno de Perón, se iniciaron los trámites para que este instituto se transforme en universidad nacional.

Así es como el 5 de enero de 1956 nace la Universidad Nacional del Sur (UNS), durante la Revolución Libertadora, en un contexto donde se intenta retornar a los principios de la Reforma de 1918, enfatizando la autonomía.

Su organización es a partir de departamentos, asemejándose al modelo de universidades de Estados Unidos y alejándose de la organización por facultades más próximo al modelo francés. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a los demás departamentos. Es decir, las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

Por otra parte, se reconoce la articulación docencia-investigación haciendo hincapié en las dedicaciones exclusivas. En este sentido, la UNS se acerca también al modelo humboldtiano de universidad que prioriza a la investigación.

Específicamente, es de interés para esta tesis, hacer referencia al Departamento de Economía, dado que constituye el contexto concreto de la

universidades no confesionales: la Universidad Juan Agustín Maza, Universidad de Morón, Universidad Argentina de la Empresa, John Kennedy, etc.

presente investigación. La historia del Departamento de Economía, creado el 24 de marzo de 1956, acompaña a la Universidad Nacional del Sur desde sus inicios, poniendo en marcha la primera licenciatura en Economía de todo el país. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Precisamente, el nacimiento de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur se da en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerada la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos (Fernández López, 2001).

III. La Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía en números

La Universidad Nacional del Sur cuenta con una estructura departamental compuesta por 16 departamentos académicos que ofrecen diversidad de carreras.

En total, ofrece 10 carreras de pregrado, 49 de grado y 64 de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). La cantidad de estudiantes, según el *Anuario de la UNS2015*²⁰, es de 26.808, siendo 4817 los alumnos inscriptos en el año 2015. La cantidad de docentes universitarios²¹ asciende a 2955. Entre ellos, se encuentran las autoridades del rectorado y departamentos (también cumplen función docente), profesores eméritos, consultos, visitantes,

²⁰ Se usa como información el *Anuario 2015*, puesto que es último disponible. El anuario estadístico de la UNS sintetiza de modo cuantitativo la situación y evolución en números a través de una serie de gráficos y tablas. Este anuario se realiza año a año y permite comparar períodos anteriores y también sirve de complemento de los análisis cualitativos. Para mayor información, puede visitarse el siguiente link: <http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/377#anuarios--anterior>

²¹ Vale aclarar que más allá del cargo, existe diversidad de dedicaciones docentes, las cuales pueden ser simples (10 horas semanales), semiexclusivas (20 horas semanales) y exclusivas (40 horas semanales).

honorarios, como así también profesores titulares, asociados, adjuntos, asistentes, ayudantes A y ayudantes B²².

Por otra parte, cabe destacar que la UNS recibe alumnos no solo de Bahía Blanca, sino también de la zona de influencia: el 59,8 % de los estudiantes son de Bahía Blanca y el 40,2 % son de lugares mayormente aledaños, es decir de la provincia de Buenos Aires, aunque también se matriculan alumnos de las provincias de Río Negro, La Pampa, Chubut, Tierra del Fuego y Santa Cruz, entre otras. En suma, se observa una gran influencia de alumnos de las provincias del sur de nuestro país.

En cuanto al Departamento de Economía, la planta docente se compone de la siguiente forma:

Tabla 1. Profesores del Departamento de Economía de la UNS

Dedicación	Profesor titular	Profesor asociado	Profesor adjunto
Exclusiva	6	4	17
Semiexclusiva	1	1	1
Simple	3	2	13

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Asistentes del Departamento de Economía de la UNS

Dedicación	Asistentes de docencia
Exclusiva	11
Semiexclusiva	9
Simple	19

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ayudantes del Departamento de Economía de la UNS

Dedicación	Ayudante de docencia A	Ayudante de docencia B
Exclusiva	2	
Semiexclusiva	1	
Simple	18	30

Fuente: Elaboración propia.

²² Los ayudantes A son docentes recibidos y los ayudantes B son alumnos que comienzan a dar sus primeros pasos en cargos docentes. Vale aclarar que todos los cargos mencionados son rentados y se eligen por concurso público de antecedentes y oposición.

Vale mencionar que entre los docentes, 9 profesores y 5 asistentes son investigadores del CONICET. Al mismo tiempo, 5 docentes —entre asistentes y ayudantes— poseen beca doctoral o posdoctoral. Además, el Departamento de Economía posee 76 docentes categorizados en el Programa Nacional de Incentivos. Representan el 72 % de su planta docente y tienen una alta productividad en investigación, ocupando el primer lugar en el área de ciencias sociales.

Las carreras que ofrece el Departamento de Economía son la licenciatura en Economía, el profesorado en Economía y el profesorado en Economía para el nivel secundario. Desde 2017, se ofrece una nueva carrera: Tecnicatura Universitaria en Economía y Gestión de Empresas Alimentarias. Al mismo tiempo, ofrece varias carreras de posgrado: un doctorado, maestrías y especializaciones.

Considerando los últimos datos disponibles provenientes del *Anuario 2015*, los alumnos regulares son 586 (teniendo en cuenta los años 2014-2015) y en el año 2015 lograron diplomarse 30 alumnos. La matrícula de los posgrados se compone de la siguiente manera: 35 alumnos de doctorado, 18 de maestrías y 44 de especializaciones.

Con respecto al rendimiento académico de los alumnos, se ha observado que es decreciente. En el período 2002-2014, solo el 17 % aprobó las seis materias según el plan de estudios (Guerra, 2014). Por ende, la mayor parte de los estudiantes no logra graduarse en el tiempo estipulado según el plan. Esta cuestión es preocupante y requiere de acciones para su mejora. En este sentido, la presente investigación indaga algunas de las posibles causas endógenas de esta problemática, que bien pueden ser mejoradas mediante proyectos pensados específicamente para intervenir en ellas de manera eficaz.

A continuación, la segunda parte de esta tesis se refiere al análisis empírico. Este análisis es rico en descripciones y también en descubrimientos y hallazgos. Se invita al lector a recorrer las siguientes páginas, a dialogar con cada una de ellas y a reflexionar acerca de la enseñanza de la economía en el nivel de licenciatura a partir del caso de la Universidad Nacional del Sur.

PARTE 2

La investigación en acción; hallazgos, tipos y modalidades; diálogos y reflexiones

Capítulo 4

Acerca de las decisiones metodológicas

I. Aclaraciones previas. Algunos fundamentos de la investigación cualitativa

La metodología²³ cualitativa se considera la más apropiada para la elaboración de esta tesis porque permite interpretar, descubrir y relacionar los datos que se obtienen de diferentes métodos acordes a este modo de investigar. Por ende, los actores sociales, sus perspectivas y sus percepciones ocupan un lugar protagónico en esta investigación.

Precisamente, la perspectiva del actor se construye desde la reflexividad que pone en juego el investigador, resignificando categorías que adquieren sentido si se asocian al contexto en el que se desenvuelven. Wolf (1994) menciona que la reflexividad brinda herramientas para el mismo trabajo de campo, es decir, el reconocer en los diálogos, en las acciones de los agentes a investigar y en sus actividades cotidianas los aspectos más profundos y sus significados requiere de una cualidad precisa del investigador, quien debe reparar a su vez en que esas acciones cobran sentido en el mismo contexto en el que se desarrollan.

En otras palabras, la reflexividad, entendida desde un enfoque relacional, es la posibilidad de rescatar el encuentro entre el investigador y los actores objetos de la investigación. Permite reconocer y comprender cómo los agentes investigados construyen la perspectiva del actor y de este modo el investigador puede construir sentidos nuevos para luego comunicarlos. En palabras de Guber (1991: 87), “la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente - sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales - y la de los actores/objetos de investigación”.

²³ Vale aclarar que *metodología* es un término más amplio que *método* y hace referencia a los modos de pensar la realidad social y estudiarla. Por otra parte, el método se refiere a las técnicas y procedimientos para la recolección de datos que, por supuesto, deben ser adecuados a la metodología seleccionada y constituyen los medios para lograr comprender la realidad (Strauss y Corbin, 2002: 12).

Dicho lo anterior, en el siguiente apartado, se especifica el abordaje de la metodología cualitativa utilizado en la presente tesis y se hace explícito el esfuerzo por mantener la rigurosidad investigativa.

II. La metodología cualitativa en esta tesis

La presente investigación, como ya se mencionó, se lleva adelante por medio de la investigación cualitativa, enfoque que se asocia al paradigma constructivista e interpretativo. Pues bien, como la propuesta pasa por centrarse en un caso particular —la enseñanza de la economía en la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur—, se considera apropiado utilizar el método de estudios de casos²⁴, desde la metodología cualitativa.

Específicamente, esta elección se realiza porque este método posee orientación empírica y descriptiva detallada (Sautu, 2003), como así también la condición de un contexto delimitado, cuestiones que se suponen relevantes para investigar el caso seleccionado. A su vez, permite lograr descripciones profundas y también explicaciones sobre cómo se enseña economía en un contexto institucional específico.

Por otra parte, si bien la presente investigación es un recorte de la realidad, es la teoría la que aporta carácter explicativo, iluminando el estudio de caso seleccionado. Esto último requiere de una “visión cualitativa” (Alonso, 1998: 24), visión que se construye, en primera instancia, desde el contexto en el que se desenvuelve el caso, la Universidad Nacional del Sur, dado que comunica y da forma a las acciones de los agentes. En otras palabras, es necesario conocer el contexto para “entender todo lo que rodea a la relación que nos interesa” (Sampieri, 2014: 589); en segundo término, esta visión permite examinar las acciones de los sujetos, particularmente las prácticas de enseñanza de la economía, que son objeto de análisis en la tesis.

En síntesis, el tipo de investigación cualitativa brinda las posibilidades para describir y explorar en profundidad el caso propuesto. De hecho, la principal técnica que se utiliza es la entrevista semiestructurada. Adicionalmente

²⁴En este punto, vale aclarar que por ser una investigación cualitativa será necesario controlar la subjetividad y para ello se seguirán procedimientos rigurosos. Por otra parte, se recuerda que los estudios de caso no intentan generalizar resultados y tampoco buscan explicaciones causales.

se incorporó información proveniente de las observaciones áulicas no participantes, el análisis de documentos de cátedras, las entrevistas breves y los grupos focalizados.

Con respecto a las entrevistas, resultan indispensables para el abordaje del estudio de caso seleccionado por la información que brindan. El diseño de las entrevistas fue pensado, estudiado y reflexionado. Al mismo tiempo, son entrevistas flexibles que han logrado captar aquello que el entrevistado quiere comunicar, sin acotarlo a los límites de una entrevista estructurada o estandarizada.

En suma, se contempla las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios como unidad de análisis. Específicamente, las principales unidades de registro son los docentes que llevan a cabo esas prácticas, aunque también se apeló a la información brindada por otros actores del entramado institucional.

Más allá de los números presentados sobre el Departamento en el capítulo anterior, las entrevistas a los estudiantes señalan ciertas características del Departamento de Economía. Para ellos: “Es un departamento que por suerte responde a las inquietudes de los alumnos, nunca sentí tener dificultades que no respondan”. Estas evaluaciones iniciales indicaban la ausencia de conflictos institucionales que debiesen revisarse en las características a tenerse en cuenta en la selección de los entrevistados.

Se decidió entonces tener en cuenta principalmente el eje disciplinar de la enseñanza de la economía, iniciándose la recolección de datos a partir del análisis del plan de estudios vigente. La licenciatura en Economía que ofrece la Universidad Nacional del Sur cuenta con 25 materias, 320 horas de materias optativas, taller de tesis, suficiencia de idioma inglés y tesis. Se reconocieron como fundamentales a la formación las específicamente “económicas” pero se buscó diferenciar al interior de las mismas en sus contenidos específicos y en relación al momento de dictado de la carrera. Esa primera selección arrojó tres materias: Fundamentos de la Economía (primer año), Microeconomía Superior

(segundo año) y Macroeconomía Superior (tercer año)²⁵. Esta decisión se fundamenta entonces, en la elección de materias que son obligatorias en el plan, están en distintos años (pero no en los últimos donde ciertas dificultades son superadas dada la experiencia adquirida en la trayectoria como alumnos universitarios), son troncales y, a su vez, abarcan diferentes contenidos.

Dentro de las materias se entrevistó y observó a profesores y auxiliares de las distintas cátedras, agregándose información proveniente de distintos documentos escritos²⁶ como programas, propuestas de cátedra, cronogramas, planes docentes, evaluaciones de cátedra, comisiones curriculares y datos estadísticos²⁷; así como también, se realizaron entrevistas a autoridades, a otros docentes y alumnos del caso en cuestión.

El corpus principal de datos está basado en siete entrevistas grabadas, a esto se le sumaron seis observaciones áulicas no participantes con registros escritos y audios, tres grupos focales a alumnos, entrevistas breves a alumnos, análisis de documentos de cátedras y datos primarios de mi trabajo de tutoría con alumnos y asesoría docente en el Departamento de Economía de la UNS.

A propósito, el escenario de la investigación resultó de fácil acceso (Taylor y Bogdan, 1984), por la relación que se mantiene con los informantes, siendo una buena condición para lograr fluidez y factibilidad en la información obtenida. No obstante, esto implicó un esfuerzo para aislar la subjetividad propia.

Asimismo, la construcción de la guía de entrevista partió de ciertas dimensiones iniciales para analizar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios. En este sentido, si la selección de los entrevistados partió del trabajo sobre el eje disciplinar; las entrevistas²⁸ a los profesores se organizan desde el eje

²⁵ En estas materias sólo la primera de ellas tiene dos cátedras con diferentes docentes. Durante el trabajo de campo se recopiló información de las cuatro cátedras vinculadas a estas tres materias.

²⁶ En el análisis de datos, se tuvo presente la coherencia entre lo escrito y lo dicho, pues si se consideran los documentos escritos como eventos discursivos pueden develar tanto cuestiones epistemológicas como prácticas sociales (Rojo, 1997).

²⁷ La fuente de información de las estadísticas proviene del “cubo”, que es un modelo multidimensional que provee datos del sistema de gestión académica SIU-Guaraní. A partir del cubo, de sus dimensiones y medidas, se pueden estudiar problemas específicos.

²⁸ En los anexos de la tesis, se encuentra la guía de las entrevistas a los docentes y la guía de breves entrevistas a alumnos.

didáctico, trabajando sobre tres cuestiones primordiales, que luego abren un amplio abanico de categorías emergentes para el abordaje del caso investigado:

1) *Contextualización. Historia personal académica, situación actual del cargo docentes*: se parte de la idea de la importancia de la experiencia previa del docente en las prácticas docentes que lleva a cabo (Goodson, 2004).

2) *Acerca de la docencia y las prácticas de enseñanza*: variable principal de la tesis. Se propone una aproximación a las mismas a partir de las estrategias y los modos de programar la actividad docente. Se recupera información sobre las relaciones establecidas entre los tres pilares de la función docente universitaria: docencia, investigación y extensión.

3) *Percepción del rol docente en general y propio*: específicamente y teniendo en cuenta las particularidades del nivel universitario, se parte del supuesto de que estas relaciones impactan directamente en la manera en el que los docentes ejercen sus prácticas de enseñanza.

Estas dimensiones del eje didáctico contemplan aquellas competencias docentes que bien señala Zabalza (2003) como habilidades necesarias para desarrollar la actividad docente, entre ellas la competencia planificadora, metodológica, comunicativa, etc. que atravesaron las entrevistas y develaron diversas posturas didácticas de los docentes. La relación de las mismas permite recuperar una serie de posibilidades en la práctica docente que se sistematizaron de acuerdo al camino desarrollado en el siguiente apartado.

III. El camino hacia los hallazgos empíricos

El trabajo cualitativo implica un diseño interactivo entre recolección de datos y análisis (Erikson, 1989). El largo trayecto de reflexión e interpretación, apuntó a construir tipos y modalidades de prácticas docentes acerca de la enseñanza de la economía en la carrera específica en la universidad. Esta construcción no fue una tarea sencilla- y tampoco definitiva-, pero, no obstante, permite combinar distintas características en pos de ampliar la comprensión de las prácticas de enseñanza de economía.

Precisamente, los hallazgos resultan novedosos puesto que no hay literatura disponible que haga referencia a la enseñanza de la economía haciendo énfasis desde una perspectiva didáctica. Al ser el campo de la

enseñanza de la economía un espacio poco explorado, las categorías emergentes pueden contribuir a esa área de conocimiento.

El criterio inicial para el análisis fue el de promover la aparición de categorías relevantes para la descripción y explicación del problema a investigar (Glaser y Strauss, 1967) basándonos en los dos ejes antes mencionados (disciplinar y didáctico) y, a su vez, en una serie de indicadores para este último, que fueron los que estructuraron y dieron forma a la guía de entrevista.

El tratamiento del material cualitativo, se hizo utilizando la técnica de análisis temático que consiste en buscar los emergentes – etiquetas, creencias, valores- que aparecen en las respuestas para, de esta manera, intentar reconstruir las prácticas de enseñanza y las diversas formas que las mismas adquieren. Se trabajó a partir de la comparación entre las entrevistas y dentro de las mismas en la búsqueda de relaciones entre los elementos para identificar tendencias o modelos, que se apoyan en algunas ideas claves presentadas como “citas” (Glaser y Strauss, 1967).

Las características encontradas, se vinculan con las dimensiones que sirvieron de eje en la investigación y que hacen distintivas las prácticas de enseñanza de la economía en la universidad, particularmente en el caso seleccionado.

Al mismo tiempo, la posibilidad de combinar en el análisis lo disciplinar y lo didáctico en la construcción de los tipos y modalidades, da cuenta no solo del modo en que se enseña economía en general, sino del modo en el que se enseñan ciertos contenidos propios de esta ciencia, es decir, no es lo mismo enseñar microeconomía que macroeconomía o nociones básicas de economía. Esto último, se refiere a la disciplina en sí y a sus contenidos propios, en este caso económicos, que inciden en las prácticas de enseñanza. No obstante, se pudo constatar que también la propia concepción de enseñanza influye sobre los contenidos a enseñar. En otras palabras, los contenidos y la manera de enseñar economía se vinculan relacionamente de manera dialéctica.

Dicho esto, los tipos emergentes y sus modalidades pueden ser una aproximación a como se enseña economía pero no de manera estricta. Asimismo, se cree que no son ni buenos ni malos, sino que presentan

diferentes rasgos que bien pueden extrapolarse a otros modos de enseñar economía, en otros casos universitarios o hasta en otros niveles educativos.

El análisis de los datos retoma el desarrollo del marco teórico y avanza a partir de los emergentes, para encontrar coherencia. Sin embargo, esa coherencia no significa homogeneidad; por el contrario, la diferenciación es justamente la riqueza que permite establecer distintos tipos y modalidades de prácticas de enseñanza de la ciencia económica.

En principio, emergen de la interpretación dos grandes tipos referidos a la enseñanza de la economía. Estos pueden concretarse en tipos estructurados de enseñanza de la economía y en tipos flexibles de enseñanza de la economía. Este primer hallazgo se basa en el eje disciplinar, es decir, se refiere a tipos que se estructuran en torno a la forma en que se conceptualizan los contenidos a ser enseñados en una disciplina, en este caso la economía. Este razonamiento es de suma importancia, dado que en cierto sentido, la disciplina establece una señalización en las prácticas. Al analizar el material de las entrevistas, aparece una fuerte relación entre lo que se entiende por economía y las capacidades que cada docente busca desarrollar con sus prácticas.

Ampliando esto último y como se aclaró anteriormente en el marco teórico referido a algunas cuestiones esenciales de la enseñanza de la economía, se sostiene que esta disciplina está muy permeada por la ideología, por disímiles modos de alcanzar el objeto de estudio y por diferentes respuestas que brinda la teoría acerca de las mismas problemáticas económicas. Por lo tanto, estas cuestiones no son menores y son estructurantes a la hora de enseñar economía. Por ende, la construcción de los tipos contempla el denominado eje disciplinar que determina los modos de enseñar economía de manera estructurada (alto nivel de modelización, acuerdo con la ortodoxia neoclásica y fuerte apoyo en la matemática) o de manera flexible (propuestas propias de la heterodoxia, con reconocimiento de aportes propios de la historia, la política y otras ciencias sociales) en torno a la ciencia económica.

Contemplar estos dos tipos desde el eje disciplinar, no significa que sean las únicas posibilidades de enseñanza de la economía. En este caso se sistematiza de este modo para poder avanzar en el análisis empírico. Por otra parte, resulta conveniente aclarar que la discusión no versa simplemente en

torno a ortodoxia vs heterodoxia sino que también, se construye desde distintas miradas que discuten si la actividad económica se encuentra incrustada en lo social, como lo manifiesta Polanyi (1994), o si la economía es definida y performada por la ciencia económica (Callón, 2008).

No obstante, si bien se reconocen diferentes miradas y discusiones entre los extremos, son esos polos planteados inicialmente, los que resultan significativos en el análisis empírico. A grandes rasgos, en uno de los extremos, el carácter fuerte de la modelización, formalización matemática y abstracción de la ortodoxia opera como modelador de la economía considerada como práctica; y en el otro extremo opuesto de la heterodoxia, la economía estaría incrustada en las relaciones sociales, por eso, su entendimiento pasa por la consideración del contexto político, social e histórico.

En síntesis, el debate nunca resuelto entre los llamados formalistas y los llamados substantivistas o también denominado debate entre la ortodoxia y la heterodoxia, remite al sentido formal derivado de la economía neoclásica, también llamada “economía” vs. economía política que contempla un enfoque plural alejado del reduccionismo económico.

A todo esto, las explicaciones anteriores confluyen en la decisión de separar la enseñanza de la economía en dos grandes tipos: estructurado y flexible, siendo la necesidad de formalización matemática en la enseñanza de la economía la que sostiene el modo estructurado, y la contextualización socio histórica y política de la economía, la que permite reconocer el modo flexible de enseñanza de la economía. Entre ellos pueden existir diferentes modos que oscilen entre uno y otro, pero, en términos prácticos, y como ya se señaló, se decidió reconocer ambos extremos como delimitadores de un espectro a analizar empíricamente.

Pero si el eje disciplinar marca dos tipos claramente diferenciados, aparecen nuevos elementos a partir del eje didáctico sobre la base de otras características propias del ámbito de la enseñanza, donde intervienen la pedagogía y la didáctica. En este sentido, se encuentran propuestas con un mayor o menor grado de reflexividad implícito en las prácticas.

Las mismas barren desde prácticas de enseñanza que pueden estar naturalizadas y en las cuales la reflexión sobre las mismas casi no aparece; a

propuestas donde la reflexividad atraviesa y da lugar a modificaciones y replanteos sobre la práctica. De esta manera, los datos provenientes de las técnicas utilizadas (entrevistas, observaciones áulicas no participantes, documentos escritos de las cátedras, grupos focalizados y entrevistas breves); permitieron abrir el eje didáctico y el eje disciplinar en un continuo que se esquematiza a continuación. De esta manera, el espacio de propiedades (Barton, 1969 citado por Baranger, 2009) adquiere inicialmente la siguiente forma:

Gráfico 3. Espacio inicial de propiedades de las prácticas

EJE DIDÁCTICO	EJE DISCIPLINAR	
	ESTRUCTURADO	FLEXIBLE
Poco reflexivo	1	4
Reflexivo	2	5
Muy reflexivo	3	6

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente el análisis fue dando lugar a poder distinguir tipos y modalidades al interior de este espacio. El gráfico anterior plantea un esquema de análisis inicial que revela un espacio de atributos con varias categorías y dos extremos que sirve para orientar la lectura que se ofrece en las próximas páginas. Las reducciones posteriores, funcionales y numéricas (Baranger, 2009) definieron finalmente un espacio de 5 categorías agrupadas en dos tipos y modalidades internas, emergentes en tanto la relevancia que los propios actores le dan al eje disciplinar en sus prácticas. A saber:

Tipo estructurado de enseñanza de la economía (celdas 1, 2 y 3)²⁹:

- 1) Estructurado tradicional y poco reflexivo. (Aparece como tipo puro en celda 1)
- 2) Estructurado tradicional y reflexivo.
- 3) Estructurado reflexivo

Tipo flexible de enseñanza de la economía: (celdas 4, 5 y 6)

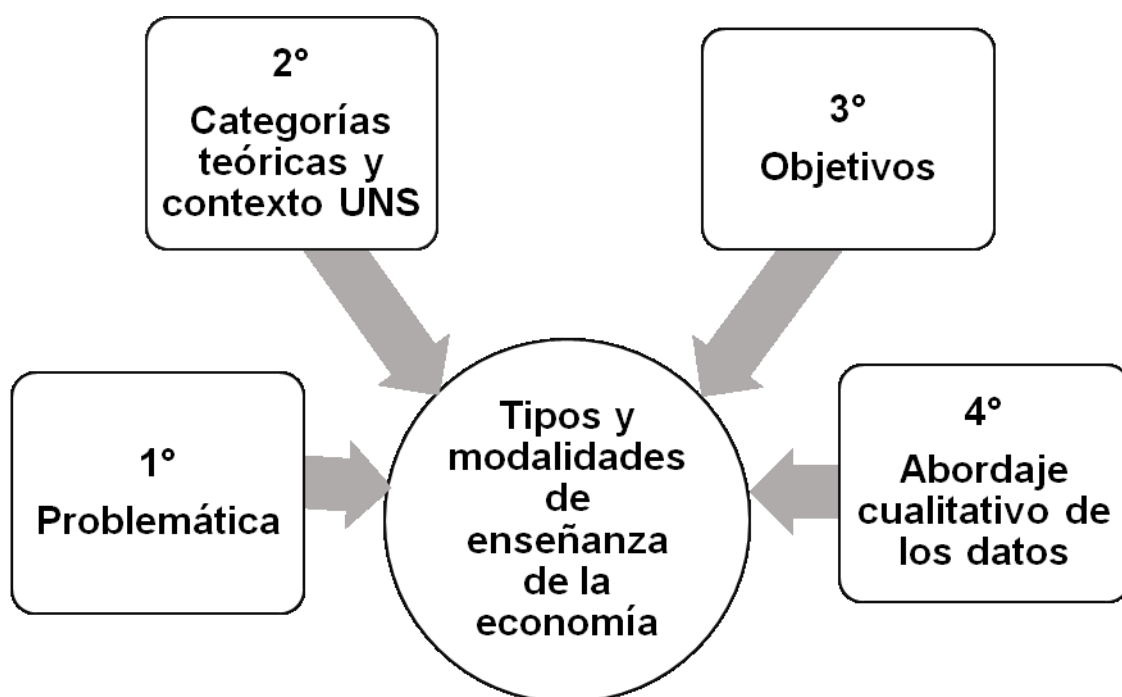
- 1) Flexible reflexivo. (Hace referencia a celdas 4 y 5 del gráfico anterior)
- 2) Flexible muy reflexivo. (Aparece como tipo puro en celda 6)

²⁹Se plantean las celdas iniciales para guiar al lector. La definición del tipo y modalidades se explica y desarrolla en los capítulos siguientes (Parte 2).

En síntesis, el camino para la construcción de los tipos y modalidades, se inicia en una problemática disparadora, a la que se aborda a través de categorías conceptuales, las particularidades del contexto institucional y las características de la licenciatura en Economía desarrolladas en la primera parte de la tesis. Se plantea un objetivo y una estrategia metodológica de carácter cualitativo que permitieron construir teoría a partir de las propias experiencias y perspectivas de los docentes; para que, finalmente durante el análisis, los hallazgos quedaran embebidos por estos objetivos, la problemática definida, la teoría y la metodología cualitativa de investigación.

A continuación se esquematiza el camino recorrido:

Gráfico 4. El camino recorrido hacia el descubrimiento de los tipos y modalidades



Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes capítulos, se caracterizarán los tipos y las modalidades halladas, la emergencia de categorías que permitieron la reducción de propiedades del espacio inicial (ver gráfico 3), para luego deliberar al respecto.

De esta manera, sería el resultado esperado de la tesis, reflexionar, pensar y proponer cambios en el ámbito de las prácticas docentes, en pos de mejorar la enseñanza de la economía.

Capítulo 5

Tipo estructurado de enseñanza de la economía: modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva

Como se comentó en el capítulo anterior, se inició el trabajo de campo a partir de dos ejes conceptuales: uno disciplinar y otro didáctico. El primero de los emergentes fue reconocer la importancia que los docentes otorgan a qué entienden por economía al momento de organizar o describir sus prácticas de enseñanza. Por ejemplo:

El camino histórico tiene un interés pero uno puede entenderlo sin el contexto histórico [...]. Prefiero enseñarlo así en abstracto [...]. Parte fundamental de la formación es matemática, econometría, super econometría, o sea, toda la parte formal, eso quiero de un economista. Un economista maneja datos no habla vaguedades [...]. Se necesita más formación técnica, compacta.

Esto se opone completamente a otra concepción de la economía, donde lo que se entiende por tal, se vincula a la necesidad de una contextualización socio histórico y política.

Al avanzar sobre las entrevistas que dan lugar a este tipo (sea cual sea la modalidad), la importancia de la modelización también se vislumbra cuando los docentes coinciden en evaluar la calidad de la enseñanza en la UNS. Esto, según los docentes, se sustenta sobre el grado de formalización con el que se enseña economía: “las mejores universidades privadas dan mucha más formalización, son más técnicas, eso le da más solidez. La matematización de los temas los prepara más. La nuestra es una carrera más discursiva”.

Por otro lado, el eje didáctico, en términos de identificar reflexividad en las prácticas, implicó dos emergentes diferentes. Por un lado, recomponer sobre qué instancias reflexionan, y por otro lado, con qué profundidad lo hacen. De esta manera uno podría pensar una primera modalidad pura, donde la concepción de la economía corresponde a una estructurada y formalista, y

desde el eje didáctico a poca reflexión sobre las prácticas o, reduciéndola a repetir las observadas por los docentes en sus épocas de estudiantes. Es por esto, que a esta primera combinación se la denomina *estructurada tradicional y poco reflexiva* como una modalidad del tipo al que denominaremos *Tipo estructurado de enseñanza de la economía*.

A continuación, se describen, se caracterizan y se interpretan los ejes principales que dieron origen a este hallazgo.

I. Descripción general

Se trata de una materia que es introductoria para la licenciatura en Economía; y se constituye en el primer acercamiento que tienen los alumnos con la economía en la universidad.

Esta materia se dicta en el primer cuatrimestre del primer año según el plan preferencial; no obstante, también se dicta en el segundo cuatrimestre para aquellos alumnos que la perdieron en el primer cuatrimestre o para aquellos que ingresan a la carrera en el segundo cuatrimestre.

Los profesores a cargo son dos, uno por cada cuatrimestre. Si bien el programa es el mismo, el modo en que se enseña en cada cuatrimestre es muy diferente, más aún la concepción de la economía que posee cada docente es disímil. Precisamente, la comparación entre las concepciones de la enseñanza entre los docentes que dictan la materia es lo que permite definir las características que dan origen a la modalidad *estructurada tradicional y poco reflexiva* dentro del *Tipo estructurado de enseñanza de la economía*.

A fin de caracterizar las prácticas de enseñanza de uno de los docentes a cargo, cabe señalar que tiene la máxima titulación en la disciplina (Doctor en Economía UNS), y también vale aclarar que, además, es investigador del CONICET. Fue ayudante alumno cuando estudiaba, luego renunció y volvió casi 10 años después a ocupar un cargo docente. En la actualidad, posee una antigüedad docente mayor a 15 años. Es profesor adjunto con dedicación exclusiva, pero no posee formación docente alguna.

II. Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza

La modalidad *estructurada tradicional y poco reflexiva* se centra en la idea de que la formación de un economista tiene que ser “bien técnica” para satisfacer al mercado laboral y a las demandas que se le hacen a dicho profesional.

En este sentido, la docencia ejercida, se plantea como complementaria a su carrera de investigador en el CONICET:

[...]la docencia puede ser una derivación de la investigación, no sé si en todos los casos [...]. Me cuesta creer que una persona sea un docente excelente si no hizo investigación, uno termina de completar los conocimientos que dicta cuando los detecta, los investiga [...]. Si lo sabe de afuera, nunca termina de capturar el conocimiento.

Más aún, la investigación, en esta modalidad, define la calidad docente, incidiendo con gran peso en sus prácticas de enseñanza. En resumen, se perfila primero como investigador y luego como docente. Problemáticas como la deserción y desgranamiento en la carrera de Economía, son percibidas (“siempre empiezan como 100 alumnos pero a fin de año no hay nadie”), pero no reconocidas en vinculación a la práctica docente.

El eje central de las prácticas de enseñanza devela aristas sumamente importantes que se retoman para conformar el tipo. En este sentido, el docente comenta que con el tiempo fue cambiando su modo de dar clases:

[...]en economía uno tiene la costumbre de exponer todos los temas, así lo aprendí cuando estudiaba [...]pero después me di cuenta que uno tiene un montón de trucos [...]. He preparado clases mal, me han hecho preguntas que no supe responder, horror eso fue un horror [...]. Ahora utilizo el humor en mis clases, eso lo aprendí de un profesor que tuve en el secundario.

Al mismo tiempo, señala que, si bien ha intentado cambiar la estructura de la clase, proponiendo a los alumnos que se sienten en ronda, para interactuar y dialogar con ellos, eso no le dio los resultados esperados y “[...] al fin, para que no se cayera la clase, tuve que terminar dando la clase tradicional”. También,

vale rescatar que destaca el uso del pizarrón como herramienta fundamental en sus clases.

Cuando se le consulta sobre el modo de evaluar a sus alumnos, se traslucen prácticas tradicionales: “tomo dos parciales con sus respectivos recuperatorios, hay instancia de promoción, siempre y cuando se saquen 8 o más en cada parcial y así no rinden el final”.

En las citas precedentes, se observa el uso de ciertas prácticas de enseñanza reproductivistas y tradicionales por parte del profesor entrevistado; por ejemplo, incorpora el humor porque fue algo que aprendió en su rol de alumno y lo internalizó de modo positivo. En otras palabras, replica matrices de enseñanza.

Ahora bien, al llevar al entrevistado al campo específico de la disciplina, indica fallas en el plan de estudios. Según su opinión, al enseñar teorías económicas él no las contextualiza, porque la materia, se haría muy larga:

El camino histórico tiene un interés pero uno puede entenderlo sin el contexto histórico [...]. Prefiero enseñarlo así en abstracto [...]. Si alguien puede encontrar la manera de dar toda la historia económica, el contexto y a su vez dejarle todos los conceptos, genial. Personalmente no lo logro, solo en algunos temas[...].

Asimismo, señala que para que los alumnos entiendan los conceptos abstractos, intenta buscar ejemplos y anécdotas y que con el tiempo los fue encontrando: “[...] ejemplos, humor e intentar que se genere una discusión sobre los temas [...], eso es la cereza de la torta”. Sin embargo, el docente menciona que los alumnos hablan muy poco y entonces no se puede saber si entendieron o no:

[...]hay que ver de qué escuela secundaria provienen [...].Quizá nunca tuvieron una discusión. Si el profesor les decía ‘las vacas son violetas’, ellos dijeron ‘las vacas son violetas’ y se fueron felices, nunca una discusión. Entonces, uno les puede decir cualquier cosa y preguntarles qué les parece y te miran diciendo debe ser así. Ni siquiera tienen esa mirada de desaprobación [...]. Pero vos fijate qué contradicciones, hay cuestiones que les interesan, van a la AAEP (Asociación Argentina de Economía

Política) o a las Jornadas de Economía Crítica y también se juntan para hacer alguna acción social.

Vale recordar que el docente entrevistado está a cargo de una materia que se dicta para aquellos que ya la perdieron en otra ocasión, o que optaron por no hacerla en el momento asignado por el plan de estudios, y en este sentido señala: “[...] los recursantes no quieren molestar [...]. No van a las clases de consulta y si les preguntás si entendieron, todos te responden que sí y cuando van al parcial hacen todo mal”. Estos comentarios se reafirman en otra parte de la entrevista: “[...] los alumnos no preguntan, se quedan callados, quieren irse, no quieren intervenir, lo único que quieren es aprobar [...] y piensan que si te discuten algo, te le vas a poner en contra y no lo vas a aprobar”.

Lo anterior muestra la mirada del docente hacia sus alumnos: los considera pasivos, apáticos y poco participativos. Esto último revela desaliento por parte de los alumnos, pero menciona que él mismo no prepara mucho las clases; solo prepara las clases que da en posgrado. Este punto se puede entender del siguiente modo: si bien observa una actitud indiferente y temerosa en sus alumnos, no propone una dinámica distinta en sus clases para revertir la situación, o lo hace pero sin lograr los resultados esperados.

Avanzando en el análisis, otro emergente de las entrevistas se refiere a las posturas expresadas sobre cómo formar economistas. Es decir, se observa una fuerte relación vinculante entre prácticas de enseñanza y el modo de formar economistas y concebir a la disciplina. En otras palabras, según cómo se piense el perfil del economista, los modos de enseñar esta ciencia pueden diferir. Para ejemplificar, si las intenciones docentes pasan por formar un economista técnico, es probable que sus estrategias resulten en consonancia con tal fin y no serán las mismas que utilicen aquellos docentes que piensen en formar economistas para la academia.

El entrevistado retoma cuestiones que dejó entredichas cuando se le mencionó la problemática de deserción y desgranamiento, y reitera que es preferible que la formación de un economista sea bien técnica:

[...] prefiero que salga alguien técnico, bien técnico, eso es lo que te van a pedir en el mundo laboral, no alguien que discuta todo [...]. Parte fundamental de la formación es matemática,

econometría, super econometría, o sea, toda la parte formal, eso quiero de un economista. Un economista maneja datos no habla vaguedades [...]. Se necesita más formación técnica, compacta.[...]Yo no sé si un economista heterodoxo está bien preparado, o sea no está sólido y eso le van a pedir en el ámbito laboral.

Por otro lado, esta supremacía de la preocupación disciplinaria con respecto a la didáctica se sostiene en una mayor cantidad de herramientas del primer grupo en relación a las del segundo(recordemos que los docentes universitarios en su gran mayoría no tienen formación docente y apelan a su experiencia de estudiantes para hacerse de herramientas de trabajo docente).

Continuando con esta temática, el profesor, si bien pertenece a una universidad pública, menciona que

[...]las universidades privadas de acá de Argentina, cualquiera de las grandes tienen un diferencial [...], ese diferencial es un tronco compacto, coherente [...]. Están listos para cualquier beca en Estados Unidos. Un economista egresado de la Di Tella que presenta un trabajo en la AAEP tiene millas de distancia en la calidad conceptual con respecto a otros economistas de otras universidades...

Si bien, esto último escapa a los fines de la tesis, no es un dato menor observar que, al momento de evaluar la calidad de la formación, el acento no se pone en ninguna cuestión vinculada a la práctica docente,sino en características de un diseño curricular basado en una perspectiva de la economía que,en el contexto de estatesis, se ha denominado “estructurada”o “formalista”.

III. Percepción del propio rol docente

En cuanto a la percepción sobre el propio rol docente, el entrevistado señala que su mayor virtud es primero enseñarles la teoría y luego tratar de vincularla con la realidad. En cambio,señala que su mayor defecto se relaciona con la planificación: “[...]no preparo tanto las clases, nunca respeto el mismo orden y por ahí mezclo las cosas [...]. En las clases de grado suelo

achancharme pero he visto que muchos docentes preparan muy bien sus clases”.

Esta percepción acerca de la autoevaluación docente revela un asunto significativo: la vinculación teoría-realidad es valiosa, pero se pone en cuestión el orden, es decir, enseñar la teoría y luego vincularla con la realidad puede ser un modo, pero no el único, el camino inverso también es una posibilidad. Aquí, nuevamente, se revela la tendencia a las prácticas reproductivistas de matrices aprendidas durante la vida de estudiante.

IV. Elementos de la fase activa de la modalidad

La observación que se realiza de las prácticas de enseñanza del docente, devela particularidades del presente tipo y modalidad.

En principio, son muy pocos los alumnos presentes. El aula presenta una disposición tradicional: el profesor sobre la tarima explica los temas previstos tal cual figuran en el cronograma, utilizando el pizarrón como apoyatura de su exposición. No obstante, se observa que lo que escribe son oraciones muy largas, a modo de ejemplo: “A grandes rasgos, el comercio internacional es una forma en la que los países pueden especializarse incrementando la productividad de sus factores productivos”.

Cuando el docente escribe en el pizarrón, los alumnos copian. Además, el docente utiliza ejemplos actuales y los vincula con la teoría, incentivando el diálogo con sus alumnos, que participan poco, manifestando, en general, una actitud pasiva. A pesar que son solo tres los alumnos presentes, utilizan el celular en clase para fines no académicos, más aún, una de las alumnas lo usa durante toda la clase.

Cuando el profesor no hace uso del pizarrón, camina sobre la tarima exponiendo los temas con un tono de voz suave y constante. También, durante la clase, revisa sus apuntes y copia definiciones en el pizarrón que sus alumnos apuntan.

A pesar de que el docente abre el diálogo con preguntas y manifiesta que no tiene problemas en responder dudas, los alumnos no preguntan. Utiliza las dos horas exactas de clase sin descanso.

Ahora bien, lo observado es reflejo de lo que el docente reveló en la entrevista. Por un lado, la consideración del profesor acerca de alumnos pasivos se vio expresada en su clase, alumnos que no participaban ni preguntaban dudas. Por otra parte, el uso del pizarrón se evidenció como la principal herramienta de su clase. En el pizarrón transcribía conceptos y definiciones, núcleos de la clase observada, que los alumnos copiaban. Efectivamente, se valora el uso de ejemplos actuales y adecuados a los conceptos, aunque, en este formato de clase tradicional, no fueron suficientes para generar interacción.

V. Resumen de la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva

La modalidad anticipa rasgos de enseñanza estructurada en torno a la concepción formal de la disciplina, por ejemplo, cuando se considera que contextualizar contenidos es perder el tiempo. Dicho de otro modo, parece que las teorías económicas actúan como un axioma indiscutible. De esta manera configuran fuertemente al tipo estructurado de enseñanza de la economía, dentro de la cual veremos cómo el eje didáctico, actúa señalando distintas modalidades.

Las prácticas de enseñanza, no proponen modos diferentes a los aprendidos en la trayectoria de estudiante; por el contrario, remiten a maneras tradicionales y también replican matrices arraigadas sin cuestionarlas. Para ejemplificar, el docente reconoce ciertos problemas en los modos de brindar sus clases y evaluar, las prácticas no terminan de revertir la situación, retornando al eje disciplinar como “refugio” o explicación que sostiene la reproducción del quehacer del economista tal cual fue aprehendido.

Tampoco se observan relaciones vinculantes entre prácticas docentes y la problemática de deserción y desgranamiento de los alumnos de la licenciatura en Economía de la UNS, ni de calidad educativa.

En síntesis, esta modalidad - de la misma manera que las que se presentan en los capítulos siguientes y que constituyen al primer tipo señalado - tiene como eje la representación de la economía como una disciplina estructurada desde la formalización matemática. La diferencia con las otras

modalidades reside en perspectivas didácticas propias de la enseñanza que se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa.
Decisiones sobre contenidos	No están históricamente contextualizados, no hay tiempo.
Planificación de las clases	No las prepara.
Coordinación de la cátedra	Coordinada vía mail.
Reflexión sobre la práctica	No redundando en cambios
Prácticas de enseñanza	Se reproducen matrices.
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón). Utiliza el humor. Ejemplos de la realidad.
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Descontento con el plan actual. Actualmente académica. Se piensa en formación técnica y sólida para el mercado de trabajo.
Postura ante la enseñanza de su materia	Enseñar teoría y conocimiento técnicos.
Otros emergentes	Características
Conocimiento acerca de problemáticas referidas a deserción y desgranamiento de la matrícula	No existe conocimiento, solo sospechas.
Formación docente específica	Carencia.
Vinculación docencia e investigación	La docencia deriva de la investigación.
Enseñanza en la universidad	No considera necesaria la formación docente específica.
Mirada hacia los estudiantes	Pasivos y poco participativos.

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo, se abordará otra de las modalidades del tipoestructurado de enseñanza de la economía: *estructurada tradicional y reflexiva*. Esta modalidad comparte características con el anterior, pero difiere en otras. Dichas diferencias operan sobre el eje disciplinar, pero

fundamentalmente sobre el eje didáctico y; por ese motivo, se decidió denominarla de otro modo.

Capítulo 6

Tipo estructurado de enseñanza de la economía: modalidadestructuradatradicionaly reflexiva

La siguiente modalidad difiere de la anterior, sobre todo, por la postura que sostiene con respecto al eje didáctico, como ya se mencionó. Esa postura, define otros modos de prácticas de enseñanza de la economía que resulta de incorporar en los contenidos a enseñar, elementos que obligan a ciertos cambios en las prácticas.

De hecho, la descripción y análisis de sus características permite comprender su denominación.

I. Descripción general

Esta modalidad se construye a partir de las prácticas de enseñanza de otra de las materias troncales de la carrera: Macroeconomía Superior. Esta materia, se dicta solo en el segundo cuatrimestre y corresponde al tercer año de la licenciatura en Economía.

El docente a cargo está en la materia desde 1988, habiendo hecho toda la carrera docente en la misma. Desde 1991 asume como profesor adjunto (hoy es profesor titular) y, desde 1998 es profesor de Macroeconomía en el doctorado en Economía de la UNS.

El entrevistado comenta que comenzó a estudiar economía a los 23 años en la UNS, antes había comenzado la carrera de psicología, pero decidió cambiar, quizá porque cuando concurría al secundario, en los años 70, el clima de discusión que se vivía le generaba inquietud: “[...]los temas giraban alrededor de problemas sociales, filosóficos y económicos”. También se doctoró en la UNS.

No posee capacitación docente alguna, y señala que no está seguro de que sea necesaria, aunque pone reparos sobre la validez de su punto de vista: “[...]no tengo una opinión formada al respecto”. Al mismo tiempo, el docente es investigador de CONICET, ocupando la investigación un lugar primordial entre sus tareas.

II. Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza

Al igual que en la modalidad anterior, se encuentra estrecha relación entre docencia e investigación. El entrevistado considera que la docencia y la investigación se complementan, es más:

[...]afortunadamente, lo que es docencia se complementa con lo que yo hago en investigación, o sea los temas son los mismos, doy crecimiento económico, ciclos y hoy por hoy estoy analizando los determinantes del crecimiento económico en países en desarrollo, principalmente en América Latina, más que nada en Argentina. Por lo cual, distribuyo el tiempo en función de las necesidades que tenga, estas actividades, por suerte, se complementan.

También enfatiza que es fundamental investigar lo que se enseña: “[...] hacés economía de escala, aprovechás las ventajas de trabajar en lo mismo que enseñás [...], les mecho artículos publicados de temas que investigo”.

En este punto, el profesor menciona una cuestión que se repite a lo largo de la entrevista y es la “calidad docente”. Precisamente, la vinculación entre investigación y enseñanza es considerada, por el docente, como un indicador de la calidad docente: “[...]yo investigo todos los temas que después de alguna manera, se vuelcan a la enseñanza, me parece a mí lo más adecuado, desde el punto de vista de la calidad docente”.

Como puede observarse en términos de qué es la economía y cómo se enseña, en ambas modalidades, la reflexión se centra en la vinculación calidad de la enseñanza con investigación. En estos discursos emerge la idea de que la enseñanza es “buena” si se vincula con lo que se investiga. La correspondencia de cómo se enseña queda totalmente velada de la misma manera que la reflexión epistemológica acerca de qué enseñamos.

De la misma manera, reconoce prestigio social en la docencia universitaria y no así en otros niveles, que, según él, “están envueltos en grandes conflictos sindicales que hacen que la sociedad tenga una visión más crítica de la docencia”. En contraposición, comenta que ser docente universitario conlleva una gran responsabilidad:

El educando tiene un gran potencial, depende del docente generar con ese potencial un buen recurso. La formación del alumno en la universidad depende de la calidad docente [...]y hoy por hoy no alcanza con la formación de grado, pero si no tenés una base, va a resultar muy difícil continuar.

Pero como puede observarse, nuevamente el rol docente se evalúa y describe, vinculándolo con la posibilidad del alumno de continuar estudios de posgrado más que con las prácticas de enseñanza en sí. De esta manera, la importancia asignada a la estructura formal de la economía se impone por sobre el resto de los elementos.

De hecho, con respecto a la enseñanza de la economía, el entrevistado piensa que una orientación aplicada y práctica es, en lo posible, el mejor modo de enseñar. Pero, en su opinión, no todas las materias de la licenciatura pueden ser enseñadas así: “En Economía Matemática no podés hacer eso, pero en la medida de lo posible, yo creo que se tiene que dar la conexión entre los temas y la realidad”.

Otras consideraciones epistemológicas al enseñar que realiza el docente son:

[...]vos entendés mejor las conclusiones de un modelo si sabés de dónde viene o en qué enfoque se encuadra. O sea, cuando vos das modelos de crecimiento neoclásico o ves teorías del ciclo es importante saber dónde estás parado para entender el modelo.

Esto último permite visualizar que, desde su perspectiva, los grandes paradigmas económicos sobre los que se construyen las teorías económicas, son relevantes a la hora de enseñar y aprehender los modelos. En palabras del docente, “entender el espíritu del modelo” es parte de la comprensión del mismo.

De la misma manera, el docente menciona que utiliza tiza y pizarrón y fundamenta esta elección en la complejidad de los contenidos: “[...] los modelos que enseño son complicados y si los voy desarrollando en el pizarrón, les queda más que si se los das servido, por ejemplo, en un PowerPoint”.

Sin embargo, aparece una ruptura didáctica en términos de la introducción de los estudios de caso³⁰:

[...]no hace mucho tiempo, empezamos con los estudios de caso, así se les muestra a los alumnos que se verifica lo que se enseña en la teoría. Son algunos casos particulares, tomamos números, datos, evidencia empírica y les hacemos ver que lo que muestra la realidad coincide con lo que les enseñamos en la teoría [...], se entusiasman más.

En el párrafo anterior emergen dos cuestiones: primero una nueva estrategia de enseñanza y segundo cierto aumento de la contextualización de un contenido teórico (formalizado). Sin embargo, se asume que la idea de “*verificar lo que se enseña en la teoría*”, implica que el enfoque teórico disciplinar, de alguna manera, sigue siendo estructurado formalmente.

Esto último permite la emergencia de la siguiente reflexión: la aparición de ciertos niveles de reflexividad teórica y didáctica. Lo que, de alguna manera habilita a no retomarlo como otro tipo específico es que la estrategia didáctica no termina con un alto nivel de reflexividad, sino que deviene de ciertas modificaciones a los contenidos a enseñar propios del trabajo conjunto de docencia e investigación del entrevistado, sobre temas macroeconómicos:

[...] lo que yo hago en la actividad de investigación son estudios de casos, entonces, por qué no ofrecer eso en la materia [...]. Me interesa que ellos, insisto con esto, vean que lo que uno enseña, como los modelos, que son aparentemente abstractos, tienen una vinculación con la realidad. Lo que ven en la teoría no son temas que no sirven, tienen conexión cercana con la realidad.

De la misma manera, esta reflexividad en grado “medio” se vislumbra en la percepción de “trayectorias irregulares de los alumnos” cuando recursan, en

³⁰ Es necesario aclarar que, el asistente o jefe de trabajos prácticos de la cátedra obtuvo el título de profesor en Economía recientemente y ha planteado el uso de nuevas estrategias, como los estudios de caso. Estos datos fueron obtenidos a través de la información que me proporcionó el auxiliar para esta investigación. También tuve acceso a los casos que son objeto de análisis en las clases prácticas de la materia.

paralelo a una valoración positiva de acercamiento de los docentes del Departamento de Economía de la UNS que se preocupan por sus alumnos con cierta aproximación que antes no ocurría: “[...]cuando yo estudiaba estábamos a la deriva”. En este sentido, reconoce que el buen trato al alumno es “un incentivo, un impulso para seguir adelante con la carrera”.

Por otra parte, sobre el modo de evaluar, señala que los alumnos rinden tres parciales, y que para promocionar la materia, es decir, para no rendir el final, tiene que sacar 8 o más en cada instancia. También señala que planifica sus clases mediante un cronograma que se cumple y un programa que: “nos permite organizarnos”.

Estos últimos párrafos merecen un análisis más detallado. Por un lado, se valora el uso de los estudios de caso como estrategia para enseñar economía, la vinculación posible de los modelos teóricos económicos con la realidad y más aún con la realidad de la región³¹ y de la Argentina en particular, es decir, resulta apreciable, el esfuerzo por contextualizar con el escenario más próximo al alumno.

La estrategia mencionada es relevante en la enseñanza de la economía, por cuanto permite al estudiante resignificar la teoría, relacionarla con la realidad, apropiarla con sentido y ser partícipe de un análisis profundo que requiere poner en juego diferentes habilidades. A grandes rasgos, esta estrategia es parte de las metodologías activas (Mastache, 2007) que fueron desarrolladas en el marco teórico. Por sus fundamentos propios, se destaca su uso como una muy buena herramienta para enseñar modelos económicos abstractos que forman parte del cuerpo teórico propio de la economía como ciencia.

No obstante, por otra parte no se explota el uso completo de los estudios de caso y se observa que las instancias consideradas para acreditar la materia siguen siendo los modos tradicionales de parciales, sin incluir instancias de

³¹ En el análisis de documentos varios, se tuvo acceso, por medio del asistente de la cátedra, a un estudio de caso que se trabaja en la materia. Se pudo observar, que el estudio de caso es actual, pertenece a América Latina y a la Argentina en particular, contempla cifras, gráficos e interpretaciones claras que vinculan los modelos económicos con el caso en particular, para luego proponer el análisis completo a los alumnos.

evaluación formativa o de proceso, lo que sería más que apropiado para acompañar la estrategia de estudios de casos.

Otro rasgo de esta modalidad, que permitiría calificarla dentro del tipo estructurado de enseñanza de la economía por la reproducción de matrices arraigadas, hace referencia a las clases teóricas y prácticas³². En este sentido, el entrevistado comenta que él da las clases teóricas, aunque delega algunos temas a su asistente y a su ayudante, que también se encargan de las clases prácticas. En este punto, el docente aclara que se ocupa de supervisar ante todo los estudios de caso.

III. Percepción del propio rol docente

El entrevistado remarca la importancia de la responsabilidad que tienen los docentes en formar buenos economistas. Como se mencionase en el capítulo anterior, existen coincidencias dentro de este tipo- en las distintas modalidades - en que la formación técnica y la formalización de los contenidos, es lo que da mayor solidez al economista. Para estos docentes, los economistas de la UNS salen bien preparados porque juegan un buen papel en el extranjero y al realizar un posgrado en universidades de renombre se desempeñan muy bien:

[...] el potencial de nuestros alumnos no es menor al potencial de los chicos que estudian en universidades privadas de primer nivel [...]. La responsabilidad docente es algo muy importante, vos tenés el material humano y no hay que desperdiciarlo.

En la última cita se observan consideraciones acerca de cómo el papel de los docentes en la formación - en este caso, la formación de economistas - es primordial. En efecto, se sostiene que las condiciones didácticas y pedagógicas

³² Vale aclarar, que la separación teoría y práctica atañe a diferentes cuestiones, una puede deberse al modo que adquieren las prácticas de enseñanza y es aquí donde los modos aprendidos pueden replicarse o no y la otra cuestión se debe a normativas institucionales propias del sistema universitario donde las clases se separan entre teóricas y prácticas, y también se designan quienes se encargan de una u otra según el reglamento vigente de las funciones de docentes y auxiliares.

de los docentes son relevantes a la hora de mejorar las prácticas de enseñanza y esto precisamente es uno de los factores endógenos que se investigan en esta tesis. No obstante, se observa que los docentes interpretan su responsabilidad solo sobre el eje disciplinar y no sobre la formación didáctica que atañe al rol del docente. De hecho, no se reconoce que vinculen las prácticas de enseñanza con la deserción.

En cuanto a la mirada o percepción acerca del alumnado que estudia la carrera de Economía, el entrevistado exhibe una visión muy alentadora:

[...] los alumnos de economía son alumnos que tienen un interés genuino por los temas que uno enseña, son comparablemente superior a los alumnos de otras carreras [...]. Yo noto que son alumnos que vienen a clase, atienden, prestan atención, hacen preguntas pertinentes.

En pocas palabras, esa mirada hacia los alumnos denota que las prácticas de enseñanza del entrevistado, si bien traslucen modos tradicionales, no son totalmente reproductivas. Para ejemplificar, se considera al alumno como parte importante del proceso didáctico, se lo observa, se piensa al menos una estrategia de enseñanza activa. Al mismo tiempo, no se descuida la epistemología propia de la economía como ciencia; por ejemplo, al brindar los contenidos de su materia, retoma las corrientes paradigmáticas sobre las que se sustentan los modelos que enseña.

Respecto de la autoevaluación referida a su rol docente, el entrevistado expresa que su mayor virtud es esmerarse para que los alumnos entiendan los temas: “[...]si tengo que repetir algún tema, no tengo problema”. También, señala que su peor defecto es ser muy esquemático para dar clases, aunque menciona que no por ello deja de ser flexible a la hora de incorporar algún tema nuevo. En este punto, el docente reconoce que parte de esa esquematización es para ordenarse.

Aquí nuevamente no se hace mención sobre las posibles acciones docentes con aquellos alumnos que si bien están inscriptos en la materia, no rinden siquiera los parciales; es decir, el docente no se expresa acerca de la problemática de deserción y desgranamiento, no se contempla en sus palabras ni en sus prácticas de enseñanza.

IV. Elementos de la fase activa de la modalidad

La clase observada se anuncia como atípica: “atípica porque no verán modelos”. Como mencionó el profesor en la entrevista, en sus clases teóricas se suelen enseñar muchos modelos.

El aula es espaciosa, con capacidad para 80 alumnos. Se encuentran presentes 26 alumnos sentados en hileras tradicionales. Resalta que la primera fila de bancos es la más concurrida.

El docente realiza una breve introducción al tema. Utiliza el pizarrón y, como señaló en la entrevista, grafica mientras explica. Los alumnos se mantienen muy atentos y toman apuntes, no hablan.

El profesor pregunta a sus alumnos si se entiende, pero ellos no responden. Entonces, continúa con la explicación. Se sienta en el escritorio, revisa sus apuntes y continúa ejemplificando los temas con la actualidad de diversos países. En este punto, se encuentra la conexión entre docencia e investigación a la que había hecho referencia en la entrevista, puesto que los ejemplos que brinda son parte de su investigación.

Continúa la clase, el docente vuelve al pizarrón y escribe una fórmula; al mismo tiempo, se dirige a sus alumnos: “¿Alguna pregunta?”, pero los alumnos siguen con una actitud pasiva. Se observa que los estudiantes han dejado sus celulares sobre los bancos pero no los usan, siguen atentos a la clase.

Mientras la clase avanza, el profesor ubica ciertos contenidos según el paradigma al que pertenecen, retoma a los clásicos y a los keynesianos. Esto último había reflejado de la entrevista, ya que el docente había señalado la importancia de saber de dónde provienen los modelos para poder comprenderlos.

El profesor tiene un tono de voz suave y constante. Habla pausado y esto permite que sus alumnos tomen apuntes, pregunta si quieren que repita algo. Al mismo tiempo, pregunta frecuentemente si se entiende o si hay alguna pregunta. Sobre el final de la clase, los alumnos comienzan a participar y a preguntar. Las preguntas son muy pertinentes e interesantes. El profesor responde. En este punto, la mirada que el docente había expresado respecto de sus alumnos se corrobora: son alumnos interesados y prestan atención.

La clase es corta, solo dura una hora. El profesor anuncia qué temas verán con el asistente en la próxima clase. Antes de finalizar, los estudiantes comienzan a revisar sus celulares.

Se comprueba que la clase denota cuestiones que surgieron en la entrevista, por ejemplo, la mirada hacia los alumnos y el respeto hacia ellos, la relevancia de la epistemología en la enseñanza de la economía, el uso del pizarrón como recurso valioso en las explicaciones y, en cierto sentido, un modo tradicional de dar clase que bien puede coincidir con el pensamiento del profesor acerca de la docencia y la necesidad o no de estar formado al respecto.

V. Resumen de la modalidad estructurada tradicional y reflexiva

Esta modalidad demuestra ser estructurada en torno a la disciplina. La enseñanza de modelos es el nudo de las clases teóricas y si una clase no está atravesada por un modelo, resulta ser una clase “atípica”. Asimismo, la formalización, ocupa un lugar central, cuestión no menor, dado que la misma es la que otorga validez científica a esta disciplina, según el *mainstream*.

Con respecto a las prácticas de enseñanza, no resultan totalmente reproductivas, se valoran otros métodos y estrategias para su enseñanza, como los estudios de casos, aunque en las observaciones los modos de enseñanza demostraron ser tradicionales y la enseñanza escindida entre teoría y práctica. Esto último interpela si existe o no reflexión docente sobre la práctica áulica específica. No obstante, sí se trasluce reflexión respecto de la mirada hacia los alumnos, es más, se los valora y se los considera en la acción docente.

Por último, el énfasis en la calidad docente, según es entendida por el docente, se vislumbra en la vinculación existente entre enseñanza e investigación, de modo tal que es apropiado enseñar aquellos temas que el docente investiga, lo que “otorgaría” calidad a la docencia. Sin embargo, no se contempla la formación docente como relevante en esa calidad.

A continuación se presenta el cuadro que resume a la modalidad:

Tabla 5. Modalidad estructurada tradicional y reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa.
Decisiones sobre contenidos	Recortes por falta de tiempo.
Planificación de las clases	Muy estructuradas
Coordinación de la cátedra	Coordinada.
Reflexión sobre la práctica	Escasa y no resulta transformadora
Prácticas de enseñanza	Social. Reproductivas
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón). Estudios de caso
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Necesidad de formación más técnica
Postura ante la enseñanza de su materia	Contextualizada epistemológicamente y temporalmente.
Otros emergentes	Características
Conocimiento acerca de problemáticas referidas a deserción y desgranamiento de la matrícula	Escaso. Sin vinculación con las prácticas de enseñanza
Formación docente específica	Carencia.
Vinculación docencia e investigación	Muy compatibles
Enseñanza en la universidad	No considera necesaria la formación docente.
Mirada hacia los estudiantes	Distinguida

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente capítulo, se abordará la última de las modalidades del tipo estructurado de enseñanza de la economía: *estructurado reflexivo*. Este tipo presenta características novedosas y ante todo contempla una reflexión sobre la práctica que, incluso, vincula la misma con su calidad y la problemática de deserción.

Si bien, con respecto al eje disciplinar continúa como un tipo estructurado formalmente y rígido, aporta distinciones con respecto a otras categorías. Por ende, las próximas líneas son sumamente interesantes y relevantes para los objetivos propuestos en esta tesis.

Capítulo 7

Tipo estructurado de enseñanza de la economía: modalidad estructurada reflexiva

Esta última modalidad del tipo estructurado de enseñanza de la economía comparte algunas características con las modalidades anteriores- postura formalista en el eje disciplinar-, pero se distingue en algunos atributos que son los que posibilitan su denominación.

A grandes rasgos, se destaca la “actitud docente” como característica primordial de las prácticas de enseñanza y como reparadora ante la ausencia de formación docente específica.

Asimismo, esta modalidad es rica en categorías emergentes que aportan al análisis, incluso de la deserción y el desgranamiento. Es así que genera nuevos interrogantes y reflexiones para pensar profundamente la temática que nos interesa.

A continuación, se detalla la construcción de la modalidad y sus características propias.

I. Descripción general

Esta modalidad se cimienta a partir de las prácticas de enseñanza de otra de las materias consideradas troncales en la licenciatura en Economía: Microeconomía Superior, materia que se encuentra en tercer año de la carrera.

La profesora a cargo tiene gran experiencia en docencia, investigación y también en gestión tanto a nivel departamental como en el Consejo Superior. Se consideran necesarias estas últimas aclaraciones dado que su visión y pensamiento no se reduce solo a la docencia, sino que se extiende a la conducción y gestión de un departamento universitario.

A propósito, en cuanto a su formación, es licenciada, magíster y doctora en Economía. Ocupa el cargo de profesora titular con dedicación exclusiva e investiga en el ámbito de la UNS.

Con respecto a su trayectoria docente, comenzó siendo ayudante B, cuando cursaba el último año de la carrera de grado. Según lo comentado en la

entrevista, su acceso a la docencia fue casual: “[...] tal vez, sí había pensado en trabajar en investigación, pero no en docencia. O sea, fue absolutamente accidental”.

II. Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza

Con respecto a la docencia universitaria, la profesora considera que está reconocida socialmente, aunque en otros niveles educativos observa “desvalorización” de los docentes- similar a lo planteado en otras entrevistas de distintas modalidades-. Por otra parte, percibe —desde la posibilidad que tuvo de visitar universidades europeas— que en otras partes del mundo el docente universitario es aún más reconocido que en nuestro país: “[...]incluso, en cuanto a la remuneración, y al nivel de vida al que uno ve que accede un profesor universitario en Europa”.

Sobre la especificidad de las funciones que debe cumplir un docente universitario (docencia, extensión e investigación), la entrevistada coincide con lo planteado por otros docentes, y considera que la investigación y la docencia son “absolutamente” compatibles y “absolutamente imprescindibles”. Más aún, señala que “hay una diferencia tremenda en enseñar lo que uno hace y lo que no [...], las posibilidades de transmitir el mismo conocimiento son absolutamente diferentes. Me parece que son compatibles y deseables”.

Esto último lleva a plantearse el modo de asignar a los docentes; según la entrevistada: “[...] uno tendría que asignar el cargo docente con dedicación exclusiva exigiendo que el plan de investigación del docente tenga vinculación, lo más estrecha posible, con la materia para la cual concursa”.

Al mismo tiempo, y en tono crítico, menciona que el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur: “[...]se encuentra bastante alejado de lo que sería una asignación ideal, o más o menos eficiente de las personas”. Sin embargo, aclara que los cargos con baja dedicación, bien pueden ser ocupados por docentes que desarrollan su actividad profesional en ámbitos privados o públicos, siendo las materias a su cargo aquellas con perfil empresarial o aquellas vinculadas a su actividad profesional. Sin embargo, la entrevistada reconoce que hay docentes con dedicación simple que también realizan investigación, por lo tanto, sintetiza que para la asignación de docentes

en las diferentes cátedras, “[...]más que mirar la dedicación, miraría el perfil completo del docente”.

Como puede observarse en relación a las otras entrevistas se coincide en la relación docencia e investigación, pero sumándose el perfil empresarial propio del sector privado. A diferencia de lo observado en las entrevistas anteriores, el acento se pone en la organización de la planta docente sobre una propuesta curricular; y no tanto sobre la currícula misma,

La entrevistada plantea la existencia de relación entre deserción y formación docente: “[...]sin duda, hay alguna incidencia en la deserción por la falta de formación docente. Por ahí, hablaría de formación docente, por un lado, y de vocación y actitud docente, por el otro”. Del mismo modo, destaca la actitud docente como un elemento valioso, puesto que en reiteradas oportunidades insiste sobre dicha cualidad, pero siempre la idea de la “actitud” prevalece por sobre la de “formación”.

Más adelante, la entrevistada compara la universidad cuando ella estudiaba, a principios de los 80, con la universidad actual. Si bien podría haber puesto el foco en los alumnos o en el sistema, en esta comparación su mirada está puesta en los docentes. En su primera respuesta señala lo siguiente:

[...]los profesores hacían actividad docente, lo que hacían era enseñar. No había experiencias de investigación entonces, en términos de calidad, yo creo que hemos mejorado muchísimo. Pienso lo que a mí me enseñaban en Micro y lo que nosotros enseñamos hoy, la diferencia es grande.

En principio, surgen las cuestiones epistemológicas que atraviesan las prácticas de enseñanza, específicamente de la ciencia económica. Esto resulta interesante, dado que el contenido también modela el modo de enseñar. En otras palabras, acá se pone en juego la didáctica especial de la economía que no puede negar los atravesamientos epistemológicos e ideológicos propios de esta ciencia.

Dicho lo anterior, se retoma el análisis de la entrevista. En cuanto al método de enseñanza, la profesora considera que hay un solo modo de enseñar microeconomía, con un método muy claro:

[...]lo que hacemos es plantear axiomas y aplicar un método deductivo, de ahí sacamos conclusiones y vemos aplicaciones. O sea es la forma, no sé si hay otra forma de enseñar la teoría microeconómica. En las otras materias, yo creo que hay muchas posibilidades de plantear problemas concretos, reales, noticias; a partir de ahí, sobre todo para despertar el interés.

Al mismo tiempo, señala que la enseñanza de la Microeconomía

[...]de alguna manera, les formatea la cabeza, les brinda la forma de pensar de un economista [...].La microeconomía les enseña categorías y formas de razonar, que después van a ser aplicables a muchísimas decisiones. Es una materia de la cual se van a llevar un modo de razonamiento y una capacidad analítica que no van a poder desarrollar en otras materias.

Por otra parte, la cuestión del tiempo es un tema recurrente en la entrevista y esto incide en el modo de enseñar, según la docente: “En Microeconomía superior, por una cuestión de tiempo, no hay posibilidades de andar hablando mucho de aplicaciones [...].Bueno, a ver ¿cómo interpreto esta derivada? Dame un ejemplo. No da para mucho más, no hay tiempo”.

De hecho, la profesora aclara que los contenidos de la materia son muchos y eso lleva a tomar ciertas decisiones: “Yo estoy convencida que hay que enseñar pocas cosas y con profundidad”. También, menciona que junto al equipo de su cátedra, han acordado definir la “columna vertebral” de la materia. En sus palabras:

[...]machacar mucho ahí. Incluso cuando vamos dando las clases decimos, bueno esto es esencial. Ahora vamos a ver un aspecto, si quieren, tangencialmente pero lo esencial es este tema. Porque a veces los alumnos perciben la materia como una sucesión de temas, de títulos y no tienen la posibilidad de organizar el conocimiento.

En resumen, se percibe que la cuestión de escasez de tiempo para el abordaje de los contenidos de la materia se resuelve en “poco y con profundidad”. No obstante, se abre el interrogante sobre el cómo enseñar Microeconomía, puesto que no se ahonda en aplicaciones de los temas y esto

es una decisión que incide en las estrategias docentes. Además en ningún momento se cuestiona el eje formalista de la disciplina: los cruces con la historia y la política siguen ausentes en el planteo de la actividad del economista.

Entonces, se plantea un dilema: ¿es la escasez de tiempo y los contenidos de la materia los que determinan el cómo enseñar? ¿O es el modo internalizado sobre cómo se aprendió la materia en la formación de grado, que resulta en una reproducción de las prácticas de la enseñanza de la Microeconomía? En este punto, se considera que la reproducción de las prácticas prevalece: “hay un solo modo de enseñar Microeconomía”.

Con respecto al modo de planificar la materia, según la entrevistada, el cronograma es el eje y se cumple “a rajatabla”:

[El programa] casi ni lo usamos, porque además, no es el programa nuestro, lo tenemos que actualizar, en eso estamos en deuda. Tenemos todas las clases organizadas en PowerPoint. No solo se presenta el tema, sino que la primera diapositiva indica la bibliografía [...], por ejemplo, Varian de la hoja 23 a 27, y yo ahí tengo dudas si no los estamos haciendo muy dependientes de darle todo servido, pero en la Micro superior [...] me parece que amerita tener cuidado y decirles mirá esto, leelo de acá.

Por otro lado, la docente aclara que el PowerPoint no es la clase, sino el apunte de clase que ellos tomarían, pero sin errores: “[...] entonces, entre que estén copiando cómo derivé, la derivada la tienen ahí, yo se las explico”. Para tener acceso al PowerPoint, los estudiantes utilizan la plataforma Moodle³³: “Los alumnos están acostumbrados a utilizar la plataforma”.

Sobre el modo de evaluar la materia, la profesora comenta que están considerando, a partir de las sugerencias de los alumnos en las encuestas de cátedra, modificar la cantidad de parciales: “Estábamos tomando cuatro parciales, como lo hacía la profesora anterior y ahora pensamos tomar tres

³³ Esta plataforma, posee su acceso desde la página de la Universidad Nacional del Sur. En la actualidad, casi todas las materias de las carreras, tanto de grado como de posgrado de la Universidad Nacional del Sur, son acompañadas por un aula virtual que sirve de apoyo y complemento de las clases, brindando novedades, bibliografía, apuntes de cátedra, actividades, foros, etc.

parciales. La materia no se promociona³⁴, tiene un final integrador sobre los grandes temas”.

Profundizando sobre el modo de evaluar, comenta:

[...]la nota del final es una consecuencia de las notas de los parciales, de la actitud que han tenido durante el cuatrimestre, de las consultas, de venir a clase y del examen final. Pero te diría que el final es, la diferencia entre le pongo 8 o 9, 6 o 7, o le pongo 5 o 6 [...]. Algunas veces, nos sorprenden para mejor, no para peor [...]o sea, tratamos que la evaluación sea un proceso, porque es una materia compleja y vos un día podés estar lúcido o puede ser que no te salga ninguna derivada.

O sea, si bien hay instancias sumativas, se trasluce una evaluación formativa, de proceso. No solo importa el final, sino que se tiene en cuenta el trayecto de cada alumno durante el cuatrimestre.

La cátedra está organizada y estructurada de modo tal que cualquier cuestión no estipulada que incidiera en el cronograma se corrige mediante un margen que ya está calculado, con algunas clases más cortas que sirven para reforzar contenidos que no quedaron muy claros.

También resultan interesantes las apreciaciones que la profesora realiza sobre la cátedra. La misma está muy organizada, con un cuerpo estable de auxiliares y en buena relación numérica con el alumnado, organizada de manera tal que las opiniones, tanto del asistente como de los ayudantes, son consideradas valiosas para reflexionar sobre lo que transcurre en clase y las posibles modificaciones que se requieran sobre la marcha³⁵.

Incluso, se puede observar que la entrevista está atravesada por la reflexión permanente; para ilustrar:

Hoy volví de dar clase y le dije al asistente: ‘a esta diapositiva le vamos a agregar esto y lo otro’ [...]. La verdad es que la materia es

³⁴ Varias de las materias que corresponden a la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur poseen condición de promoción, esto significa que si se cumplen las pautas fijadas por cada cátedra, no es necesario rendir examen final de la materia para acreditarla.

³⁵ La composición de la cátedra es la siguiente: la profesora titular, un asistente, un ayudante A, todos con dedicación exclusiva, y, próximo a incorporarse, un ayudante B (ayudante alumno).

difícil y tengo que estudiar para cada clase [...], a veces no me quedo conforme con la clase. Me parece que dejo la voz, la vida, salgo agotada.

Este tipo de reflexiones cotidianas genera cambios en la enseñanza, es decir, se piensa y se programa la clase, pero si en la fase activa de la enseñanza, los alumnos dudan o no saben resolver un ejercicio, la misma reflexión genera próximos cambios:

[...] a veces nos pasa con algún ejercicio que nadie entendió nada, entonces, seguro que nos faltó teoría o que el ejercicio está mal planteado, ahí tenemos un problema [...]. Me da mucha bronca porque a mí me gustaría que todo fuera fluyendo. Mal, me siento mal. Y cuando hacemos las cosas mal nosotros, un ejercicio mal, ¿te imaginás cuando lo tengan que hacer ellos?

Esto último refleja el sentido circular y hasta espiralado propio de la reflexividad de las prácticas de enseñanza que se promueve desde este tipo de modalidad. Planificar las clases de modo responsable, estudiar para cada una, ir al aula y escuchar e interpretar las dudas de los alumnos para luego modificar la enseñanza de ciertos contenidos, todo esto requiere de un proceso relacional y circular. De hecho, la enseñanza como práctica social obliga a la reflexión continua, a resignificar y modificar la preparación de las clases para luego volver al aula, cuestiones que se reflejan en la entrevista.

La evaluación, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, también es objeto de reflexión, pero básicamente en la calificación, no en el diseño de un instrumento novedoso:

Los parciales los corrigen el asistente y la ayudante pero los dudosos los miro yo. Ellos son más exigentes, creo porque son más jóvenes, la más bruja es la ayudante A, el asistente ya está más gastado y yo estoy completamente blanda, pienso que los alumnos son como mis hijos, o los amigos de mis hijos, siempre tengo en cuenta el esfuerzo que pudo haber hecho el alumno. Cuando vos ves que vino a clase, a consulta, a los prácticos, que se esforzó y todo y que le dio hasta ahí, y si el nivel es más o menos razonable, yo les digo al asistente y a la ayudante que lo aprobemos porque esta materia tiene una tasa de desaprobación

muy alta y es probable que ese alumno no se dedique a hacer teoría microeconómica.

Otro interrogante se abre en este punto: ¿qué otras características de los docentes, más allá de su formación pedagógica o propia de la experiencia, son las que influyen en la determinación de la nota, o de la aprobación y acreditación de una materia en la universidad? ¿Pueden ser el género y la edad de los profesores determinantes? ¿O son la experiencia y las prácticas de enseñanza reflexivas? Se considera que esto último puede influir en mayor grado, pero no obstante la edad, el género y los familiares con jóvenes de edades similares a los alumnos también son factores que intervienen en las decisiones docentes³⁶.

Asimismo, en la entrevista surge otro asunto notable: la asistencia a las clases de consulta³⁷. Es recurrente escuchar a los docentes comentar que los estudiantes no asisten a las consultas, pero aquí ocurre lo contrario:

Ellos vienen a consulta cuando en la consulta encuentran la solución al problema que tienen. Si vienen a consulta y vos estás apurada, haciendo otra cosa, no les das bolilla y no les explicás, esos no vienen más [...]. Yo creo que si los docentes te dicen no vienen a consulta, es porque no les sirve a los alumnos. Como cuando no vienen a clase. Si no van a clase, es porque lo que les estás dando no les sirve.

En este punto, vale aclarar que las clases no son obligatorias, es decir no se toma asistencia y tampoco es condición de cursado la presencia en las aulas. Comenta la profesora: “A las clases nuestras, no falta ninguno, y si faltan es porque realmente les pasó algo, o tiene otro parcial”. Esto último lleva a repensar un aspecto más general de las prácticas de enseñanza: ¿qué sucede

³⁶Esto último, lleva a pensar otras cuestiones asociadas a la biografía personal, o a conceptos macros como la estratificación social, no obstante, no se profundiza en la presente tesis por exceder sus objetivos.

³⁷Brindar clases de consulta es una de las obligaciones que deben realizar los docentes de la UNS. Las clases de consulta permiten que los alumnos presenten sus dudas y sean atendidas por los docentes de la cátedra correspondiente. La cantidad de horas depende de la dedicación, las dedicaciones simples y semiexclusiva tienen obligación de brindar consultas 2 hs. semanales; las dedicaciones exclusivas 4 hs. semanales a lo largo de todo el año. Las mismas deben ser debidamente informadas a la Secretaría de cada Departamento y a los alumnos.

en ciertas clases y clases de consulta para que los alumnos no falten? ¿Y qué sucede en otras clases que los alumnos no asisten? Este hecho puede interpretarse de diferentes modos. Sin embargo, la docente, desentraña esta problemática del siguiente modo:

[...]muchos docentes eligen el camino fácil, es decir, el problema es el alumno, no yo [...].Ya lo vimos cuando éramos alumnas: ¿a cuántas clases no íbamos porque no nos servía?, pero hay docentes que no saben lo que tienen que enseñar, creo que son irrecuperables [...],si el docente dice ‘los chicos no vienen a clase, no les interesa’, algún problema tiene que tener.

En este sentido, según la profesora, el cambio se puede producir a partir de la gente más joven, pero para ello se tienen que valorizar las opiniones de los alumnos, por ejemplo, a través de las encuestas de cátedra, que dan mucha información al respecto. Sin embargo, las opiniones de los alumnos no son tenidas en cuenta en los concursos docentes, según menciona la entrevistada: “[...] yo creo que, si la opinión del alumno tuviera influencia en tu carrera, esto serviría para mejorar los casos que están más perdidos”. Nuevamente, vemos una característica propia de esta modalidad: el eje didáctico se concentra en la reflexión constante recuperando la perspectiva del alumno.

Varios comentarios, demuestran que la entrevistada está atenta a la voz de los alumnos y que considera que la opinión de los mismos podría influir en la mejora de las prácticas de enseñanza siempre y cuando fuera una condición validada en la carrera de los docentes universitarios.

Más aún sus palabras enfatizan lo señalado en el párrafo anterior: “...nosotros defraudamos a los alumnos, ellos vienen a buscar algo que nosotros no sabemos cómo dar. Digamos, tengo una actitud más crítica hacia el docente que hacia al alumno”.

Es así que surgen nuevamente las cuestiones vinculadas a la actitud docente:

[...]hay docentes que entran de punta al aula, me parece que uno tiene que pensar que va a tener 40 mentes abiertas y que vos sabés que a algunos no les vas a llegar. Pero la actitud es esto,

decirle al alumno que puede, que yo se lo voy a explicar 100 para que lo entienda y si hace falta 101 veces.

III. Percepción del propio rol docente

Lo antedicho se refuerza con la propia autoevaluación docente:

Quizá, mi principal virtud sea la actitud para estimular a los alumnos, es decir, hagan esto que sé que pueden, no sé cómo definirlo, tal vez sea el interés por la docencia. El interés porque aprendan, el interés por enseñar.

Asimismo, encuentra que su mayor defecto es que con el tiempo se ha vuelto demasiada relajada con la exigencia: “[...]esto termina siendo una desventaja para el alumno”. También señala que teme que sus clases sean aburridas: “[...]a mí me gustaría enseñar otra cosa que sea más estimulante, pero bueno alguien tiene que dar la teoría, me gusta dar eso, pero a veces es aburrido”.

Nuevamente, se analiza que la docente percibe que la materia a su cargo, no puede enseñarse de otro modo. De esta manera, se observó cómo las cuestiones epistemológicas atraviesan a las propias prácticas de enseñanza y determinan el cómo se enseñan las teorías económicas.

Con respecto a la formación de los economistas egresados de la Universidad Nacional del Sur, la entrevistada reconoce un muy buen nivel de preparación:

Los alumnos tienen buena formación en materias troncales o teóricas y tienen además una visión bastante completa de lo que sería la ortodoxia y la heterodoxia en su plan de estudios [...]. Creo que el nivel de exigencia puede ser la respuesta a su buena preparación.

De hecho, la docente señala que cuando los estudiantes de economía, realizan estancias de intercambio en universidades europeas, demuestran un muy buen nivel de preparación. Vale aclarar que muchas de las universidades

europeas que se incorporaron al Plan Bolonia³⁸ han acortado sus carreras de grado a solo tres o en algunos casos a cuatro años, cuestión no despreciable, ya que la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur es una carrera de 5 años de duración.

IV. Elementos de la fase activa de la modalidad

En primera instancia, se verifica que el tema de la clase es exactamente el que está anunciado en el cronograma. Como dijo la entrevistada, el cronograma se cumple de manera estricta.

La disposición del aula es tradicional: los bancos en fila, la docente en el frente, escritorio, pizarrón, proyector. Los alumnos se encuentran dispersos en las ocho filas de bancos que hay en el aula. Vale aclarar que el aula es para 80 personas y solo cursan esta materia 40 alumnos, de los cuáles están presentes 21. Se considera que la ausencia de los alumnos está posiblemente relacionada con que han rendido el primer parcial de la materia y el recuperatorio es en tres días.

La docente inicia la clase ubicando a sus alumnos en el tema. Su voz es clara, alta y a la vez habla lento. Durante toda la clase, se proyecta un PowerPoint, que los alumnos ya traen impreso gracias al aula virtual que complementa las clases presenciales. Allí, sobre las impresiones del PowerPoint, los alumnos toman sus apuntes.

La profesora, en su exposición, combina el PowerPoint con el uso del pizarrón. Los alumnos ponen especial atención en los momentos en que se construyen los gráficos en el pizarrón y también toman apuntes. El uso del pizarrón es muy prolijo y, mientras la docente lo usa, ejemplifica con situaciones reales.

La docente retoma conocimientos previos y realiza preguntas disparadoras, pero los alumnos participan muy poco, mostrando una actitud pasiva. No obstante, cuando algún alumno da una respuesta, la docente lo llama por su nombre y cuando percibe que los alumnos comentan entre sí, pregunta qué es lo que no se entendió y vuelve sobre la explicación e interactúa con sus

³⁸El Plan Bolonia fue firmado por 29 países europeos en 1999. Su principal objetivo es el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

alumnos. Esta observación coincide con lo que la docente había mencionada en la entrevista: su mirada hacia los alumnos es positiva, los alumnos existen, están allí, los identifica, los nombra. Cuando algún alumno pregunta, lo llama por su nombre y vuelve a explicar de modo amigable.

También se observa que, si bien los alumnos tienen una actitud pasiva, están atentos a la clase, lo que se refleja en que pocos de ellos utilizan en algún momento el celular.

Por otra parte, al explicar un teorema, la docente aclara que pertenece a los economistas clásicos, pero las cuestiones epistemológicas no son tratadas en profundidad, en la línea de la convicción de la docente, respecto de que la materia solo puede enseñarse de un modo que aquí hemos caracterizado como estructurado y formalista.

Realiza un cierre de la clase, recupera qué cuestiones no se pueden perder de vista y anuncia la clase del día siguiente. En este sentido, su exposición se estructura en el siguiente orden: un inicio, donde ubica a sus alumnos en el tema; el desarrollo, donde expone y recupera conocimientos previos; y un dispositivo de cierre, donde remarca temas fundamentales trabajados en clase y anuncia los temas de la clase siguiente. En el momento de cierre, algunos alumnos se retiran y otros se acercan a la profesora para manifestar dudas, quien sigue explicando sin apuro y contesta las preguntas.

La clase se presenta como tradicional y el uso de las TICs no modifica esa clasificación. También, se observó que el uso del pizarrón despertó más interés que las diapositivas. Se considera que esto es así porque al enseñar construcción de gráficos, se pueden visualizar los pasos de modo claro. Dicho de otro modo, ver el paso a paso resulta para los estudiantes, más interesante y explicativo.

Por último, la mirada y el trato con los alumnos, revela una concepción de enseñanza como práctica social, hay interacción, los valora positivamente y la clase va dirigida a ellos. Están presentes, los conoce por su nombre, los observa y muestra interés por sus aprendizajes.

V. Resumen de la modalidad estructurada reflexiva

En esta modalidad nuevamente el eje disciplinar resulta estructurante, el énfasis en la posibilidad única de enseñar contenidos microeconómicos demuestra la consideración formal de la disciplina.

No obstante, con respecto a las prácticas de enseñanza, se observa una preocupación que remite a lo que la docente denomina “actitud docente”. Esta actitud está impregnada de reflexión y compromiso. De esta manera, la docente demuestra un interés individualizado y pormenorizado de sus alumnos, para ejemplificar la evaluación recoge características de proceso. Entonces, aunque las prácticas de enseñanza no se presenten como innovadoras en cuanto a estrategias y recursos se refiere, la preocupación por el alumno y su aprendizaje influye en el modelo tradicional y dota a las prácticas de características distintivas.

En síntesis, en el siguiente cuadro se resumen las características de la presente modalidad:

Tabla 6. Modalidad estructurada reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa y de proceso.
Decisiones sobre contenidos	Pocos contenidos pero con profundidad
Planificación de las clases	Muy estructuradas
Coordinación de la cátedra	Muy coordinada
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Reproductivas. Social
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón). Uso de Power point
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Muy sólidos en materias troncales
Postura ante la enseñanza de su materia	Un solo modo Forma el modo de pensar de un economista
Otros emergentes	Características
Conocimiento acerca de problemáticas referidas a deserción y desgranamiento de la matrícula	Existe conocimiento y se vinculan.
Formación docente específica	Carencia.
Vinculación docencia e investigación	Muy compatibles.
Enseñanza en la universidad	Valora la formación docente para enseñar en la universidad
Mirada hacia los estudiantes	Reconocida consideración hacia ellos, valoración de su opinión.

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes dos capítulos se abordarán las modalidades del tipo flexible de enseñanza de la economía: *flexible reflexivo* y *flexible muy reflexivo*, con sus características distintivas.

Precisamente la flexibilidad en la concepción teórica disciplinar que incorpora elementos no formalizados de otras ciencias sociales, es lo que da origen a la denominación del tipo, distinguiéndose principalmente del tipo anterior, estructurado por el modo en que se conciben y enseñan los contenidos económicos.

Asimismo, las categorías de análisis y sus emergentes cobran nuevos significados durante la investigación y su interpretación se desarrolla en las páginas siguientes.

Capítulo 8

Tipo flexible de enseñanza de la economía: modalidad flexible reflexiva

Nos adentramos ahora en un tipo diferente en el que el eje disciplinar se caracteriza por una concepción de la economía flexible, no tan preocupada por la formalización matemática sino más bien por su vinculación con otras disciplinas como la Ciencia Política o la Historia.

Resulta interesante sumergirse en su lectura porque, a partir de su exploración, surgen nuevas inquietudes e interrogantes.

La primera de las modalidades, denominada flexible y reflexiva, hace referencia a las celdas 4 y 5 del gráfico 3 presentado en el capítulo 4, para tratar en el capítulo siguiente la última de las modalidades de este tipo.

I. Descripción general

Esta modalidad emerge a partir de las prácticas de enseñanza de la economía de una materia introductoria. Precisamente, esta materia se dicta en el primer cuatrimestre del primer año según el plan preferencial y es el primer encuentro de los alumnos con la economía en la universidad.

La profesora a cargo de esta materia introductoria es licenciada en Economía (UNS), posee un magíster en Economía y es docente de la universidad desde hace 23 años. No posee formación docente específica y no es investigadora del CONICET.

Si bien manifiesta que su inserción fue casual, dado que trabajaba en el sector privado, el hecho de ser madre de tres hijos y el ofrecimiento de ser docente en la universidad fueron los detonantes para tomar la decisión y dedicarse, desde entonces, a esta actividad.

En un comienzo fue ayudante A, luego accedió a un cargo de asistente o jefa de trabajos prácticos en diferentes materias, no solo introductorias, hasta llegar a ser profesora adjunta con dedicación exclusiva a cargo de materias introductorias de economía en diferentes carreras. Hace tres años se hizo

cargo de Fundamentos de la Economía, una materia específica para la licenciatura en Economía.

II. Acerca de la docencia y de las prácticas de enseñanza

Esta modalidad se distingue de los anteriores en cuanto a su consideración acerca de la compatibilidad entre docencia e investigación. La profesora manifiesta que es un tema complicado:

[...]investigo porque hay que hacerlo [...].A mí me parece que si somos docentes tendríamos que trabajar el tema de la investigación desde otro lugar, pero hay que investigar bajo las pautas establecidas por quienes, después, te van a evaluar en los concursos docentes y muchas veces esa investigación no te suma a tu carrera docente.

Como puede observarse, su prioridad es la docencia, que luego complementa con investigación aunque no considera esa función como primordial. Esto quizá se relaciona con su idea de que siempre tuvo “la docencia en el alma”:

[...] me parece que estaba implícita en mí, la docencia desde siempre [...]. Una de las críticas que me hacen es que cuando hablo doy cátedra, no porque crea que sé más que nadie, porque en principio yo aprendo más de lo que enseño.

Ahora bien, acerca de las prácticas de enseñanza, eje central de la entrevista, las palabras de la profesora revelan aristas sumamente importantes. Por una parte, la docente reflexiona acerca del modo de enseñar cuando ella cursaba y el modo actual:

Me parece que las clases siguen siendo iguales, podemos pintarla con un PowerPoint, podemos poner una imagen y usar fibrón en lugar de tiza. No veo cambios, no hay diálogo, de afuera puede estar más linda, pero en esencia son exactamente iguales. Es mi percepción.

Más adelante, la docente menciona que ella plantea una enseñanza distinta:

[...]no tengo carpeta [...].Lo que siento es que los alumnos demandan velocidad, no se aguantan estar quietos, sentados [...]. Me pongo en el lugar de ellos y no tengo ganas de escuchar a alguien que me diga algo que puedo obtener de otra fuente estando más cómoda, en mi casa [...]. Pienso que es más valioso una discusión, un debate, eso que no voy a encontrar en la computadora.

Al mismo tiempo, la entrevistada reconoce que disfruta dar clases: “Voy a dar clase y me divierto, la paso bien, lo disfruto, el día que esto no me suceda será momento de retirarme y no pienso quedarme ni un instante más [...], el ser docente es una vocación”.

También menciona que aprende más de lo que enseña. Esta valoración lleva implícita una idea acerca de la enseñanza que se aleja de los modos tradicionales, puesto que revela una actitud abierta y no encerrada en sí misma a la hora de dar sus clases.

Con respecto a la enseñanza de diferentes materias de la carrera de Economía, la entrevistada reconoce que no todas las materias pueden ser enseñadas del mismo modo y que el caso de una materia introductoria permite “debatir y construir conocimiento”.

Esto último alude a una percepción docente atenta. Si bien la entrevistada no posee capacitación docente específica, puede observarse cómo a través de la reflexión se acerca a categorías propias de las ciencias de la educación y a modos de enseñar que se proponen desde investigaciones más recientes en ese campo disciplinar.

Por otro lado, la docente comenta que intenta enseñar herramientas a sus alumnos:

Siempre les digo que probablemente el concepto se lo olviden, pero las herramientas les van a permitir aprender nuevamente conceptos [...]. Lo más importante es poder dar herramientas para entender[...].En general, uno se olvida al día siguiente que rindió, pero no se olvida a donde puede ir a buscar, para qué le puede

servir, cómo lo puede instrumentar y conectar con otras cuestiones.

Aquí es posible reconocer que la entrevistada entiende la enseñanza desde una auténtica comprensión, que sucede cuando se brindan herramientas para lograr desempeños flexibles en los alumnos (Perkins, 1997), evitando el conocimiento frágil y memorístico.

Con respecto al modo de evaluar, en primera instancia, menciona el modo tradicional de dos parciales con sus respectivos recuperatorios, pero, al mismo tiempo, señala: “[...]también realizo una evaluación continua, trato de identificar a mis alumnos, los hago hablar [...], genero chistes”.

A continuación, expresa su opinión sobre los alumnos. Si bien resalta que es probable que los alumnos no sepan estudiar, destaca lo siguiente: “No traen las capacidades normales que acá les pedimos, pero traen otras. Lo que traen no lo usan y les pedimos lo que no tienen. Es imposible que no haya fracasos”. Esta reflexión revela que la mirada hacia sus alumnos difiere de aquella mirada desalentadora, ya que supone una reflexión sobre los nuevos alumnos que reciben las universidades, alumnos con diferentes habilidades adquiridas, que se contraponen con las habilidades básicas y tradicionales que aún hoy demandan las universidades.

Otro eje relevante de la entrevista gira en torno a las consideraciones sobre cómo formar economistas. En este sentido, la docente aclara que los economistas egresados de esta universidad hacen un buen papel en diferentes lugares del mundo y que la formación académica es completa, pero también señala que en algunas universidades la salida laboral está asegurada.

Esta última reflexión también se manifestó en otros docentes y lleva a preguntarse sobre los objetivos de cada universidad, el perfil de egresados que proponen y la percepción social que generan. No obstante, esto último excede a la presente investigación y merece una especial atención repleta de diferentes aristas.

III. Percepción del propio rol docente

En cuanto a la percepción sobre el propio rol docente, la profesora menciona que considera que es una buena docente, aunque su mayor defecto es involucrarse personalmente con los alumnos: “[...] eso es lo peor: tratar de despojarme de la cuestión personal [...]. Tengo mucha sensibilidad frente al auditorio de cualquier tipo [...], igual creo que soy una buena docente”.

En esta percepción se observa que la docente considera que involucrarse con los alumnos es un defecto, aunque quizá el reconocimiento del otro y la interacción humana entre docente y alumno, por el contrario, develan un modo de enseñar como práctica social, según se entiende en esta tesis.

Con respecto al intercambio de ideas acerca de la enseñanza con otros docentes del Departamento de Economía, la docente responde que frecuentemente intercambia ideas y, de este modo, se entera qué hacen en el aula. A propósito, la docente considera que en estos últimos años hay una preocupación concreta en el Departamento sobre el tema y que existe “una preocupación real y un deseo efectivo de cambio de verdad”.

IV. Elementos de la fase activa de la modalidad

Los siguientes párrafos corresponden a la observación realizada a la clase de la docente entrevistada. Se recuerda que son clases para alumnos de primer año que cursan esta materia en el primer cuatrimestre de la licenciatura en Economía. Precisamente, la clase es de cuatro horas, con un intervalo en el medio.

La disposición de los alumnos en el aula es tradicional, los bancos en fila, la docente en el frente. El aula es grande, para 80 personas. Aunque ese es el número de inscriptos en la materia, se encuentran presentes solo 37. Vale recordar que las clases no son obligatorias y la observación se realiza avanzado el cuatrimestre. Por lo tanto, es de esperar la ausencia de cursantes, puesto que están en un período de parciales o recuperatorios y es común en estos casos que los estudiantes decidan distribuir sus tiempos renunciando a asistir a determinadas clases.

Los recursos que se utilizan en esta clase son el pizarrón, la computadora, el proyector y un video seleccionado como disparador de uno de los temas de la clase.

La clase resulta muy dinámica. El video —que los alumnos miran atentamente— sirve para que la profesora realice diversas preguntas, de este modo, propicia la participación. Ese video seleccionado también es utilizado a modo de estudio de caso, ya que se evalúan ventajas, desventajas y posibilidades de lo observado, se lo vincula con la realidad económica y con la teoría.

Al mismo tiempo, las respuestas de los alumnos se utilizaron para retomar las teorías económicas sobre el tema abordado: dinero, funciones, política monetaria. La docente, vincula los contenidos con la Argentina, contextualizándolos con la realidad cercana de los alumnos.

Al retomar la teoría, utiliza el pizarrón, escribe fórmulas, las desglosa y vuelve a interrogar a sus alumnos que participan de un modo activo y entusiasta. No pierde de vista a la totalidad de la clase, los invita a participar a todos, mantiene un tono de voz adecuado y conserva el orden en la clase. A modo de ejemplo, dos alumnos se distraen y la profesora llama su atención.

Por otra parte, el diálogo participativo lleva al desprendimiento de otros temas que preocupan a los alumnos, como el desempleo. La profesora retoma ese tema y lo vincula con políticas fiscales, contenidos ya vistos en clases anteriores, y compara ese tipo de políticas con las políticas monetarias, contenidos de la clase actual.

Este diálogo constante resulta ser, para la docente, un diagnóstico continuo, testea si sus alumnos saben o no sobre el tema tratado, si comprenden o no. Este diagnóstico es procesado rápidamente por la profesora, que vuelve sobre los conceptos que no están claros, los retoma, escribe en el pizarrón y explica.

La clase continúa avanzando y los alumnos siguen participando, promoviendo discusiones actuales, donde se incorporan elementos políticos. En esos momentos, la profesora aclara que ella también tiene su perspectiva, pero que su propuesta es entablar las relaciones que tienen los modelos económicos con los paradigmas propios de la ciencia económica y las

inquietudes de los estudiantes. A raíz de esto último, comenta que en clase no le gusta decir qué es lo que ella haría ante cierta problemática económica; por el contrario, remarca: “es importante que ustedes vayan pensando qué harían”.

A todo esto, como propuesta de cierre de clase, sobre los últimos 30 minutos, asiste un economista que se desempeña en el sector privado desarrollando actividades de asesor financiero. Esta actividad había sido programada por la profesora debido al interés que manifestaron los alumnos hacia los temas financieros.

Se puede concluir que la observación permitió corroborar varias de las cuestiones que surgieron en la entrevista, como la mirada hacia los alumnos y el modo de propiciar sus propias potencialidades, el modo de enseñar y las estrategias, la concepción propia de prácticas de enseñanza y la discusión entre la separación de las clases teóricas y prácticas, entre otras.

Por último, el dilema que en general presentan los profesores acerca de los alumnos y su escasa motivación fue puesta en jaque, más aún si se considera que la observación fue realizada en una clase de alumnos del primer año de la carrera. Estos alumnos hipermotivados no se condicen con la queja habitual de los docentes, de hecho, se pudo observar que durante el transcurso de la clase solo dos alumnos usaron sus celulares por escasos segundos, siendo esto último un indicador que se supone relevante, dado que las nuevas generaciones incorporan el uso del celular de manera naturalizada y lo chequean de modo permanente.

V. Resumen de la modalidad flexible reflexiva

El tipo que incluye a esta modalidad, difiere del anterior ante todo porque el eje disciplinario no estructura la enseñanza y de allí proviene su nombre: “flexible”. No obstante, esta flexibilidad puede no favorecer el aprendizaje de la ciencia económica dado que los contenidos no se contextualizan y no se profundiza la epistemología que distingue a esta ciencia. De allí que la transformación que se propone en esta modalidad resulte sencilla a la hora de pensar las prácticas de enseñanza. Es probable que deslindadas las mismas del fuerte eje disciplinar que en cierto sentido las condiciona, la

acción docente resulte espontánea e innovadora, aunque carente de reflexión profunda y sólida.

Esto último, se comprobó en el decir de los alumnos. Cuando se les consultó acerca de qué tipo de clases era de su preferencia, sin dudar, los distintos grupos mencionaron las clases dinámicas, con ejemplos actuales, clases con posibilidad de participar y preguntar: “como nos da la profe, así nos gusta”.

Sin embargo, también salió a la luz la necesidad de aprobar la materia y es en este camino que los alumnos valoraron las clases más estructuradas, donde se enfatiza la teoría, donde se les explica de modo más tradicional, más ordenado: “entiendo más cuando me explica la teoría la asistente, es más mecánica, más como está en el libro”. Esto último se vincula con el formato que adquiere la evaluación. Si para aprobar es necesaria la adquisición del conocimiento conceptual, es probable que los estudiantes demanden una enseñanza acorde.

Sin duda, estamos en presencia de cierta contradicción que se vincula tanto con la enseñanza como con el aprendizaje de la economía. Por un lado, el dinamismo y el acercamiento a la realidad se tornan más atractivos a la hora de aprender, pero, por otra parte, la necesidad de entender la teoría tal cual figura en los libros demanda otro tipo de enseñanza. De hecho, esto se puede pensar como propio de la ciencia económica, el modo de conocer, su epistemología, los modelos como explicativos de diferentes hechos económicos estructuran tanto el modo de enseñar como el modo de aprender.

A continuación, se presenta el cuadro que resume la modalidad:

Tabla 7. Modalidad flexible reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa y de proceso.
Decisiones sobre contenidos	No están históricamente contextualizados, no hay tiempo
Planificación de las clases	No las programa, sabe el tema pero no cómo los dará.
Coordinación de la cátedra	Muy coordinada
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Social
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón). Estudio de casos breves

	Uso variado de recursos y Tics para las estrategias de enseñanza
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Descontento con el plan actual. Actualmente académica. Se piensa en cambios ligados al mercado de trabajo
Postura ante la enseñanza de su materia	Enseñar a “aprender a aprender”
Otros emergentes	Características
Conocimiento acerca de problemáticas referidas a deserción y desgranamiento de la matrícula	Existe conocimiento.
Formación docente específica	Carencia.
Vinculación docencia e investigación	Relación muy complicada, poco compatible
Enseñanza en la universidad	Crítica con los modos tradicionales de enseñanza. Valora la formación docente para enseñar en la universidad
Mirada hacia los estudiantes	Poseen habilidades diferentes a las que se le piden en la universidad hoy.

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente capítulo se dedica a la última modalidad hallada, correspondiente a este tipo flexible: *muy reflexiva*. Esta modalidad es emergente y confluye en el punto de saturación.

Lo diferente con la modalidad descrita en este capítulo, pasa tanto por el eje disciplinar como por el eje didáctico, surgiendo algunas características únicas y distintivas, que construyen a esta última modalidad.

Capítulo 9

Tipo flexible de enseñanza de la economía: modalidad flexible muy reflexiva

A partir de otras entrevistas, se identificaron distintas particularidades, que se describen en este capítulo, vinculadas a esta posibilidad de anteponer el eje didáctico al disciplinario, quizá porque las prácticas de enseñanza se desarrollan en materias diferentes de las consideradas troncales de la licenciatura en Economía.

I. Descripción general

La entrevistada es profesora adjunta y está a cargo de materias sectoriales, que precisamente son las denominadas optativas³⁹ según el plan de estudios y como ya se aclaró no son las materias troncales de la carrera de grado. A su vez, no posee dedicación exclusiva, no es investigadora de CONICET y se doctoró en Geografía.

Más aún, las prácticas de enseñanza de esta modalidad cobran especial atención en un doble sentido, por un lado no son materias troncales y por el otro la profesora posee formación en dos disciplinas economía y geografía, que le permite un abordaje interdisciplinar de los contenidos.

A grandes rasgos, la docente comenzó su carrera siendo ayudante A, es decir ya recibida de licenciada en Economía. Comenta que había pensado dedicarse a la investigación, pero la oportunidad la llevó por el camino de la docencia, aunque continúa realizando trabajo de investigación.

II. Acerca de la docencia y las prácticas de enseñanza

Con respecto a la docencia y a la investigación, considera que son actividades muy compatibles, más aún, comenta que el docente investigador enseña los contenidos con una mirada más amplia. De hecho, señala que “[...] el

³⁹ Las materias optativas se cursan en los dos últimos años de la carrera. Las temáticas son variadas y hay diversidad de materias para elegir. Precisamente, por cursarse en los últimos años y por la disponibilidad de materias a seleccionar, las cátedras resultan poco numerosas.

alumno que tiene un docente que investiga logra otra mirada, otra perspectiva de la disciplina, de la profesión, del trabajo, es enriquecedor”.

Lo mencionado en el párrafo anterior se considera distintivo respecto de algunos de los otros entrevistados. Enfatiza los beneficios que recibe un alumno cuyo profesor también es investigador y reflexiona al respecto, con una mirada más holística, que incluye también el ámbito laboral y la profesión, y no exclusivamente la disciplina.

La entrevistada supone vital la función docente en la formación de economistas, dado que el modo de transmisión devela el abordaje de la disciplina, que bien puede ser resultado de la investigación o de experiencias laborales, pero sobre todo, según la docente, esa transmisión es significativa cuando está presente la pasión del docente por la temática:

[...] recuerdo esas clases donde la pasión del docente generó en mí interés por investigar y la necesidad de saber más [...], eso es lo que quiero provocar en los alumnos, trato de utilizar todas las estrategias que se me ocurren, para tratar de motivarlos [...]. A veces resulta y a veces no, pero igual trato de buscarle la vuelta para despertar motivación.

Lo antedicho remite a las prácticas de enseñanza, la docente piensa diferentes estrategias para acercarse al aprendizaje de la economía. En este sentido, también señala:

No solo tenemos que enseñar sino que tenemos que reestructurar lo que ya traen [...] pues la economía formal no es lo mismo que la economía que se habla en la calle [...], el uso correcto de la terminología, la no banalización de los términos.

No obstante, estos obstáculos mencionados pueden diferir de acuerdo con la materia que se enseñe, es decir, si se trata de materias introductorias o materias sectoriales más avanzadas. Precisamente, la entrevistada se enfoca en la posibilidad que tienen las materias sectoriales para abordar su enseñanza de diferentes modos:

Las sectoriales abordan problemáticas actuales [...], puedo arrancar por el tema de actualidad para después retroceder, ir a

las fuentes, ir armando el camino inverso [...], quiero que en cada clase haya un aprendizaje significativo [...] trato de hacer las clases participativas, me gustaría que las clases fueran perfectas pero la capacidad de uno para enseñar también es limitada...

A grandes rasgos, se observa que la profesora considera varias cuestiones a la hora de programar la enseñanza; por un lado, la significatividad del contenido y, por otra parte, piensa en un aprendizaje que perdure en el tiempo, basado no solo en el contenido propiamente dicho, sino también en la adquisición de otro tipo de herramientas: “[...] me interesa que los alumnos aprendan el contenido y también la metodología de abordaje y de investigación [...], herramientas que puedan servirle para analizar cuestiones nuevas y defender una postura”.

Al mismo tiempo, más allá de las clases presenciales, la profesora señala que interactúa con los alumnos en el aula virtual, donde inserta videos y noticias que propician la participación en foros, fomentando el aprendizaje colaborativo.

Con respecto a la evaluación, manifiesta que si son pocos alumnos, es posible individualizarla y utilizar diferentes instrumentos de evaluación para acreditar la materia. Entre los elementos de evaluación menciona la participación en clase y en el aula virtual, trabajos grupales, monografías, participación en documentos colaborativos y parciales escritos individuales. En estos últimos, se presentan estudios de caso con la finalidad, según la entrevistada, de que los alumnos piensen y elaboren una respuesta que no sea textual con relación a la bibliografía de la materia.

Por otra parte, también señala preocupación por la problemática de deserción y desgranamiento de la matrícula de los estudiantes de economía:

...es una problemática para los alumnos, para uno como docente y para la universidad como sistema y también para cuando uno se enfrenta a un curso a la hora de enseñar. Es algo que uno detecta, que es posible que alguno discontinúe la carrera, pero bueno [...].

Estas cuestiones, sumadas a su modo de asumir la enseñanza utilizando diversas estrategias y recursos, como se señaló en párrafos anteriores, coincide con sus objetivos referidos a una enseñanza que incluye amplitud de

herramientas para que los alumnos puedan aprender esta disciplina. Para ilustrar, la docente menciona: “Quiero que mis alumnos piensen, que defiendan posturas individuales, que puedan tener razonamientos propios [...], que recuerden los contenidos de la materia y que los puedan enlazar con otras cuestiones”.

Vale aclarar, como lo menciona la entrevistada, que las materias sectoriales se muestran más flexibles para utilizar el aprendizaje basado en problemas, mostrando una vez más, como el contenido influye en la manera de abordar la enseñanza de la economía.

III. Percepción del propio rol docente

La profesora menciona su interés por la tarea docente: “...el tema de ser buen docente me pesa, me preocupa”. Al mismo tiempo, reconoce que: “...en la universidad los profesionales somos docentes, pero no creo que todos los buenos profesionales sean buenos docentes”.

A esto le agrega que: “...se estudia para ser docente, hice cuatro materias pedagógicas, si hay cursos de capacitación los tomo y me interesa la temática, siempre estoy tratando de investigar...”

En este sentido, la percepción del rol docente se contrapone con la visión común que afirma que: “docente se nace no se hace”, por el contrario, su pensamiento alude a la necesidad de dedicar tiempo a las funciones docentes: “Es decir, trato de esforzarme y compartir con los alumnos ese esfuerzo que hago (...) que vean que estoy haciendo algo para mejorar”.

Los párrafos anteriores remiten a una programación de la enseñanza alejada de la improvisación, es decir una planificación metódica y reflexiva como se trasluce en el apartado anterior sobre docencia y prácticas de enseñanza.

IV. Elementos de la fase activa de la modalidad

Los alumnos en clase son muy pocos, oscilan entre tres y cinco estudiantes solamente. Esta materia es optativa y se puede cursar en los últimos años de la carrera. Esta consideración no es menor, puesto que se parte de ciertos conocimientos previos de los alumnos, adquiridos en los primeros años. Al

mismo tiempo, el número reducido de alumnos permite el uso de estrategias diversas y más personalizadas a la hora de enseñar.

El uso espacial del aula reviste un formato tradicional. La docente está ubicada en el frente y alumnos sentados en fila. Vale aclarar que el aula asignada es laboratorio y cuenta con computadoras para cada alumno, esto limita el uso del espacio y no permite variar la ubicación tanto de alumnos como de docentes. No obstante, la disponibilidad de las nuevas tecnologías y la buena conectividad permiten pensar una clase con recursos que no siempre están presentes en otras aulas universitarias y que son utilizadas en la clase observada.

La docente mantiene una voz clara y fuerte a lo largo de la clase, intercala presentaciones en PowerPoint con el uso del pizarrón. Se valora que las diapositivas que utiliza presentan un diseño muy atractivo, fotos, imágenes satelitales, entre otros elementos.

La clase se basa en el estudio de diferentes casos que ya han sido presentados a los alumnos. Más aún, han realizado visitas a los espacios físicos, han indagado el territorio, han investigado los modos de subsistencia y las posibilidades económicas de dichos lugares. Vale recordar que los contenidos de esta materia admiten un abordaje de enseñanza particular.

La clase transcurre de modo muy ameno, la docente incentiva la participación de sus alumnos con preguntas disparadoras que buscan relacionar las visitas realizadas con las teorías económicas. En este sentido, resulta interesante cómo permanentemente, se hace alusión a las visitas y las teorías, a los supuestos de desarrollo exógeno y desarrollo endógeno, sus causas y consecuencias y la vinculación con los diferentes casos ya trabajados y con otros nuevos.

Los alumnos se muestran interesados, la docente realiza preguntas cada vez más complejas. Algunas se refieren a la posibilidad de esos territorios y a pensar propuestas, planes para esos casos particulares. Los alumnos piensan, no responden rápidamente; algunas respuestas permiten que la docente pueda retomarla teoría económica que se está abordando.

Las dos horas de clase transcurren velozmente, la profesora alude a ciertos recursos que están en el aula virtual y también menciona qué próximamente les subirá nuevos materiales a la plataforma.

A grandes rasgos, la observación es coherente con lo que demostró la profesora en la entrevista. Las materias sectoriales abren, según ella, un abanico de posibilidades en el uso de estrategias que quizá otras materias introductorias de economía no permiten. El abordaje de la teoría, desde los estudios de caso que presenta, resulta muy enriquecedor y atractivo para los estudiantes, las visitas al territorio amplían la visión pero, por sobre todo, se valora cómo el eje conceptual está siempre presente. Es decir, la docente intenta alejarlos del sentido común y los adentra en un análisis profundo, con las herramientas que brindan las mismas teorías económicas. Precisamente, esto último fue mencionado en la entrevista y la observación comprueba que se trata de una postura presente en su concepción de enseñanza.

V. Resumen de la modalidad flexible muy reflexiva

Esta modalidad difiere de las anteriores, en primer término, con respecto al eje disciplinar. Si bien el contenido no es estructurante, está muy presente en la toma de decisiones docentes. Se reconoce la importancia de las teorías económicas y se realiza un esfuerzo por distanciarlas del sentido común, buscando que los alumnos logren un aprendizaje profundo, con fundamentos teóricos sustentables.

Las prácticas de enseñanza se fundan en los cimientos disciplinares y adquieren singularidades, el uso variado de estrategias y recursos refuerza la concepción de enseñanza que atañe a esta modalidad propia del tipo flexible reflexivo. Esa diversidad permite incitar el aprendizaje desde distintos medios, es decir no solo en las clases presenciales y las visitas al territorio, sino también en la virtualidad, con dispositivos amenos para los alumnos de generaciones donde la tecnología ocupa un lugar central. Esto último produce una interacción cotidiana y dinámica más rica con los estudiantes.

Asimismo, esta modalidad es reflexiva porque en esa utilización de diversos modos de enseñanza, no se olvida el contenido disciplinar propio.

En síntesis, el esfuerzo de esta búsqueda innovadora, sin renunciar a la rigurosidad científica, trasluce una reflexión constante, tan profunda que la relación investigación y docencia adquiere un nuevo significado y puede reflejarse en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje propuestos los alumnos.

A continuación, se presenta el cuadro que resume las características de la modalidad descripta:

Tabla 8. Modalidad flexible muy reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación formativa y de proceso.
Decisiones sobre contenidos	Contenidos significativos.
Planificación de las clases	Muy planificadas y diversas.
Coordinación de la cátedra	Solo la profesora compone la cátedra.
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Social
Estrategias de enseñanza	Diversidad, considerable uso de las TIC. Estudios de caso.
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Vital la función docente y la pasión que transmite. Ampliar sus diversas habilidades.
Postura ante la enseñanza de su materia	Economía formal y su metodología. Teoría y práctica en simultáneo
Otros emergentes	Características
Conocimiento acerca de problemáticas referidas a deserción y desgranamiento de la matrícula	Existe conocimiento e interés.
Formación docente específica	Carencia.
Vinculación docencia e investigación	Fuertemente compatible, no solo por los contenidos disciplinares, sino por cómo influye en las prácticas de enseñanza.
Enseñanza en la universidad	Valora la formación docente.
Mirada hacia los estudiantes	Respetar sus intereses.

Fuente: elaboración propia.

El próximo capítulo hace referencia a las reflexiones finales. Se abre el diálogo entre los diferentes tipos y modalidades, y se convoca a la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de la economía y sus posibilidades.

REFLEXIONES FINALES

La investigación de las prácticas de enseñanza es un camino fructífero para el abordaje de múltiples problemáticas de la universidad argentina actual. En el desarrollo de la tesis, el horizonte estuvo orientado a producir información para mejorar la retención de los estudiantes de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur.

En este sentido, se logró alcanzar hallazgos que atañen específicamente a uno de los factores endógenos que pueden incidir en la mencionada problemática. Como ya se aclaró, entre estos factores, se encuentran las condiciones didácticas de los docentes, siendo el foco de esta tesis la caracterización y comprensión de las prácticas de enseñanza de la economía en la licenciatura en Economía de la UNS.

La importancia de estos descubrimientos radica en la posibilidad que brindan para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de la economía y también para proponer cambios en pos de favorecer las trayectorias estudiantiles de la carrera en cuestión.

Para abordar la investigación se utilizó metodología cualitativa y el método de estudios de caso. De este modo, se recurrió a indagar a distintos docentes de materias troncales del plan de la licenciatura en Economía, como así también se estudiaron a otros docentes por ejemplo, de materias sectoriales optativas y a una docente autoridad del Departamento de Economía; con el fin de conseguir una muestra significativa, que suponga saturación teórica, respetando la rigurosidad de la metodología de investigación.

Las dimensiones principales que fueron analizadas se refieren a la historia personal y académica de los docentes, a la situación actual de los cargos docentes, a las prácticas de enseñanza, a las estrategias, a los modos de programar la actividad docente y a la percepción del rol docente en general y propio.

A partir de esas dimensiones, se caracterizaron categorías de análisis que aluden a la formación docente específica, a la postura ante la enseñanza de la economía, a las decisiones sobre los contenidos, a las estrategias de enseñanza, al modo de evaluar, a la reflexión sobre las prácticas, a las prácticas

de enseñanza propiamente dichas, a la enseñanza en la universidad y a la formación de economistas. Con el análisis, comprensión e interpretación de esas categorías, se descubrieron distintos tipos de enseñanza de la economía y al interior, diferentes modalidades. No obstante, en la misma acción de investigar, surgieron varias categorías emergentes, algunas de ellas no se profundizaron, por exceder los límites de esta tesis, pero sí pueden ser investigadas en el futuro.

Como ya se mencionó, los tipos descubiertos, en torno al eje disciplinar, son dos: estructurado y flexible, dando lugar a cinco modalidades. Estas modalidades se clasificaron del siguiente modo: Estructurada tradicional y poco reflexiva, Estructurada tradicional y reflexiva, Estructurada reflexiva; por un lado y Flexible reflexiva y Flexible muy reflexiva, por el otro.

A continuación, se expone un cuadro que compara resumidamente los distintos tipos y modalidades de enseñanza de economía:

Tabla 9. Comparación resumida entre tipos y modalidades de enseñanza de la economía

Categorías/Tipos	Tipo Estructurado			Tipo Flexible	
Eje disciplinar/ Modalidades	Tradicional y poco reflexiva	Tradicional y reflexiva	Reflexiva	Reflexiva	Muy reflexiva
Postura ante la enseñanza de la economía	Teoría y técnica	Contexto y epistemología	Teoría y técnica	Herramientas	Teórica-práctica
Formar economistas	Técnica	Técnica	Solidez	Técnica, salida laboral	Amplia
Eje didáctico/ Modalidades	Tradicional y poco reflexiva	Tradicional y reflexiva	Reflexiva	Reflexiva	Muy reflexiva
Decisiones sobre contenidos	Recortes			Recortes	Significativos
Planificación de las clases	No	Si	Si	No	Si
Estrategias de enseñanza predominantes	Ejercicios	Estudios de caso	Ejercicios	Estudios de casos breves	Estudios de casos
Modo de evaluar	Sumativa	Sumativa	Sumativa y proceso	Sumativa y proceso	Proceso
Reflexión sobre la práctica	No	Escasa	Si	Si	
Prácticas de enseñanza	Reproductiva	Reproductiva y social	Reproductiva y social	Social	
Otros emergentes/ Modalidades	Tradicional y poco reflexiva	Tradicional y reflexiva	Reflexiva	Reflexiva	Muy Reflexiva
Conocimiento acerca de problemática de desertión y desgranamiento	No	Escaso	Si	Si	
Vinculación de la problemática con las prácticas de enseñanza	No	No	Si	Si	
Vinculación docencia e investigación	Si	Si	Si	No	Si
Formación docente específica	No			No	
Mirada hacia los estudiantes	Pasivos	Activos	Activos	Activos	
Enseñanza en la universidad	No necesaria la formación docente	No necesaria la formación docente	Necesidad de formación docente	Necesidad de formación docente	

Fuente: elaboración propia.

A grandes rasgos, el tipo estructurado de enseñanza de la economía resulta coherente con ciertas prácticas reproductivistas de enseñanza de la economía. Para ejemplificar, la modalidad Estructurada tradicional y poco reflexiva se caracteriza por la carencia de contextualización de las teorías económicas, es decir, se omite la epistemología propia, el reconocimiento de la ideología y las diferentes corrientes que resultan paradigmáticas.

También, esta primera modalidad concibe al proceso de enseñanza escindido del proceso de aprendizaje. Esto produce una señal de alarma. La reflexividad en estos casos, se limita a observar al estudiantado y repercute en prácticas que reproducen matrices aprendidas.

Asimismo, desde la perspectiva de los alumnos, esta modalidad despierta reiteradas críticas: “Muy pocos docentes utilizaban estrategias novedosas en clase [...]. La modalidad de cursada era siempre la misma”. Con respecto a la participación de los alumnos en clase, la mayoría responde que los docentes no generan esa posibilidad, es decir, no se fomenta el rol activo de los estudiantes.

Al mismo tiempo, esta modalidad comparte con las otras estructuradas una característica emergente: la consideración de la teoría como cuerpo separado de la práctica. Esto denota la permanencia de matrices arraigadas naturalizadas que se reproducen en las prácticas de enseñanza y la prevalencia de características de la institución universitaria.

De hecho, en el tipo estructurado se observan ciertas pautas instaladas para enseñar economía y su corrimiento puede resultar incómodo hasta el punto de hacer tambalear la enseñanza de las teorías económicas, es decir, no se encuentra otro modo que no sea el aprendido en la trayectoria estudiantil.

La modalidad estructurada tradicional y reflexiva se distingue justamente por la presencia de esa reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que sin embargo no alcanza para producir cambio alguno. Solo se perfila en la mirada

distinguida hacia los alumnos y en el énfasis puesto en la “calidad docente”⁴⁰, pero con indicadores acotados que no resultan suficientes para su definición. En esta modalidad tampoco se observa relación alguna entre la problemática en cuestión y las prácticas docentes.

Si bien, la modalidad pertenece al tipo estructurado, se distingue de las otras dos por la relevancia que prima ante la contextualización epistemológica y temporal de los contenidos. Además, se diferencia de la primera modalidad estructurada, tradicional y poco reflexiva por el uso de algunos métodos y estrategias activas en las clases prácticas, a modo de ejemplo, los estudios de caso, aunque, como ya se indicó sin la debida profundidad que merecen.

La última de las modalidades estructuradas, modalidad estructurada reflexiva merece una especial atención, quizá porque surge a partir de las prácticas de enseñanza de materias que trabajan con teorías modelizadas y matematizadas con un origen marcadamente neoclásico. De hecho, la presente investigación vislumbra que el contenido de cada asignatura se vincula con las prácticas de enseñanza. Si bien no se considera una relación causal directa entre contenidos y prácticas, sí se reconoce que en los tipos y modalidades halladas, el contenido influye, modela y posibilita distintas maneras de enseñar economía.

Por ende, la formalización de esta disciplina, en cierto sentido, configura un modo de enseñar, un modo estructurado más acorde con la enseñanza tradicional que con una enseñanza problematizada en la que, por ejemplo, como mencionaron algunos docentes: “no hay tiempo para contextualizar”.

Esto concuerda con los conocimientos económicos que se le piden a los alumnos para aprobar y acreditar las materias específicas de la carrera, como señala una de las entrevistadas: “hay un único modo posible de enseñar, al menos, Microeconomía”.

Esto último refuerza el carácter dogmático de esta disciplina. También indica el modo en que se debe enseñar y, en el caso de los alumnos, el modo en el que deben aprender. No obstante, las cuestiones señaladas generan

⁴⁰ La calidad docente, según la entiende el profesor que con sus prácticas de enseñanza da origen a esta modalidad estructurada tradicional y reflexiva, se refiere a la vinculación de la docencia con la investigación y no tiene relación con la formación docente específica.

varios interrogantes: si no hay opción para enseñar y aprender economía: ¿qué posibilidades de innovar en la enseñanza tienen los docentes? ¿Qué posibilidades tienen los alumnos de aprender activamente, comprendiendo y desarrollando diferentes habilidades que luego se les exige como competencias profesionales?

A propósito, la modalidad estructurada reflexiva combina características de diferentes formas de enseñar economía. Por un lado, la postura epistemológica devela un posicionamiento muy fuerte acerca del modo de enseñar contenidos microeconómicos. En este sentido, se reproduce el modo en que la docente aprendió estos contenidos con estrategias tradicionales de enseñanza, es decir, se percibe que el contenido establece solo una posibilidad de aproximación al conocimiento. Sin embargo, por otro lado, la manera de evaluar, la reflexión sobre la práctica, la mirada y el acercamiento hacia los alumnos hacen visibles prácticas de enseñanzas interactivas y sociales.

Con respecto a las estrategias que caracterizan a esta modalidad, pueden encuadrarse dentro de los denominados métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo (Davini, 2008), abordados en el marco teórico. A modo de ejemplo, la utilización de conocimientos previos para avanzar en la enseñanza de nuevos conceptos, se acerca al aprendizaje significativo que postula Ausubel (1976).

Se puede concluir que la modalidad estructurada reflexiva, si bien denota la permanencia de enfoques tradicionales de enseñanza, se destaca por entender y reconocer a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales y por el alto interés en la función y formación docente, como así también por la mejora permanente de la misma.

Precisamente, la denominada “actitud docente” que caracteriza a esta modalidad sería clave fundamental para intentar suplir la carencia de formación docente específica. Además, es la única de las modalidades estructuradas que vincula la problemática de deserción y desgranamiento con las prácticas de enseñanza.

El tipo flexible de enseñanza de la economía se caracteriza ante todo por el corrimiento de las prácticas de enseñanza reproductivistas hacia prácticas novedosas e innovadoras. Esto último no significa que el tipo flexible

sea considerado mejor, pues no es objeto de esta tesis definir valorativamente los distintos tipos y modalidades de enseñanza de la economía, sino identificarlos, caracterizarlos y comprenderlos.

La modalidad flexible reflexiva se destaca ciertamente por contradecir a las prácticas tradicionales de enseñanza de la economía. Las estrategias que se utilizan son dinámicas y estimulan la participación del alumno de modo permanente. Esto último coincide con la mirada del docente hacia los estudiantes, el reconocimiento de habilidades y potencialidades de las nuevas generaciones que no son pasadas por alto por quienes enseñan economía de manera más novedosa. En este sentido, la planificación también se torna flexible y se enfoca en los intereses de los alumnos, como quedó demostrado en la observación áulica.

Al mismo tiempo, las teorías económicas están presentes en esta modalidad, pero no de manera estructurada y ordenada como se presenta en los manuales de economía. Sin embargo, la percepción de los alumnos es ambigua en este punto; por una parte, aprecian el modo dinámico de enseñanza, pero por otra parte reclaman una enseñanza de la economía estructurada y lineal que les permita aprobar certeramente la materia.

La modalidad flexible reflexiva interpela a la enseñanza de la economía, la ubica en una zona que para muchos docentes no es confortable, las teorías económicas no ocupan el lugar central, pero sí lo ocupan los modos de enseñarla. En general, son los docentes más antiguos, los más reticentes al cambio:

[...] les parece que no tienen nada que aprender [...], no obstante, hay docentes más jóvenes que reciben muy bien la capacitación específicamente docente, se dan cuenta que necesitamos formarnos, porque la mayoría de nuestros docentes no han hecho materias pedagógicas y son pocos los que poseen el profesorado.

En cierto sentido, esta modalidad atañe a otra cuestión sumamente relevante, la formación de los futuros economistas, preocupación que se manifiesta en los dos tipos de enseñanza de la economía, aunque distan en sus respuestas. A grandes rasgos, el tipo estructurado y sus modalidades, en general, coinciden con la necesidad de formación técnica de los economistas y le dan más importancia a la investigación. Por su parte, el tipo flexible y sus

modalidades promulgan una amplia formación en diferentes habilidades y capacidades para un mundo que, en un futuro, se presenta incierto y cambiante.

Profundizando, en la modalidad flexible y reflexiva, esa preocupación se traduce a la hora de tomar decisiones sobre la manera de preparar y pensar las clases. A modo de ejemplo, la caja de herramientas necesaria para formar economistas pasa por las habilidades de aprendizaje que se puedan fomentar en los alumnos. Sin embargo, en la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva, dichas habilidades, para ser muy sólidas, deben basarse en los aspectos formales matemáticos propios de la economía. Esta diferencia se puede entender como un pensamiento latente que se refleja en las prácticas de enseñanza: ¿qué caja de herramientas, para la formación de economistas, es la más importante para cada docente? ¿Aquella que proponga la posibilidad de generar habilidades de aprendizaje o aquella que ofrezca una sólida formación en los aspectos formales disciplinares? Quizá no se pueda llegar a una respuesta única, pero sí se vislumbra, en esta investigación, que la concepción acerca de la preparación de un futuro economista sopesa sobre las propias prácticas de enseñanza. Dos miradas diferentes acerca del modo de enseñar economía, dos relaciones distintas con el saber disciplinar propio.

La modalidad flexible muy reflexiva, se distingue por la posibilidad de innovar en las prácticas de enseñanza de la economía y por utilizar diversidad de estrategias, pero sin dejar de lado la preeminencia de la teoría económica: "...los alumnos deben alejarse del conocimiento económico de la vida cotidiana, deben profundizar ese conocimiento y teorizarlo como indica esta disciplina". Dicho de otro modo, este tipo, requiere poner en juego un doble esfuerzo: por un lado, planificar prácticas novedosas, pero por el otro no olvidar que las teorías económicas ocupan el epicentro en esas prácticas innovadoras.

Ahora bien, en esta modalidad, es el mismo contenido el que viabiliza esas prácticas novedosas y admite pensar diferentes modos de enseñar economía. Por ejemplo, las materias que se refieren e investigan distintos sectores de la economía, como Economía Regional, Economía de la Salud, Economía de la Educación, Economía de la Energía, etc., serían las más adecuadas para plantear problemáticas y estudios de caso, dando por resultado clases

participativas, colaborativas y dinámicas, pero puede no ocurrir lo mismo en materias donde el mayor esfuerzo se centra en introducir a los alumnos en el análisis económico formal, distanciándolos del conocimiento económico de la vida diaria asociado al sentido común.

En síntesis, las prácticas de enseñanza de la economía dan origen a tipos y modalidades que fueron halladas en esta investigación; son las categorías investigadas las que permitieron encontrar diferencias⁴¹.

Para ejemplificar, la compatibilidad entre docencia e investigación fue valorada de diferente modo en los distintos tipos y modalidades, tanto estructuradas como flexibles, no todos los docentes poseen la misma visión al respecto. Casi siempre, se piensa la investigación como condición que repercute en los contenidos a enseñar; no obstante y por el contrario, también se la ve como una función obligatoria a cumplir. Es así que hay docentes que opinan que la investigación es altamente compatible con la docencia; sin embargo según otros, también sería recomendable que hubiera docentes que tengan experiencia profesional, lo que redundaría en la mejor formación de futuros economistas: “[...] hemos logrado que los alumnos participen elaborando planes de negocios en un programa de formación para pymes”. Por ende, nuevamente se destaca el esfuerzo y debate por articular la formación de los futuros economistas tanto con la academia como con la práctica profesional propiamente dicha.

Aun así, en la modalidad flexible muy reflexiva, la compatibilidad docencia e investigación se entiende de una manera novedosa, dicho de otro modo, se piensa como una cualidad que se trasmite y trasciende el ámbito académico propiamente dicho, cualidad que incide en la apertura profesional y laboral. En este sentido, se puede pensar a la investigación y sus maneras como factores que modifican y mejoran las prácticas de enseñanza.

De igual modo, la importancia de contextualizar las teorías económicas, según provenga de distintos paradigmas, no fue una categoría que respetó la unificación en los tipos y modalidades. Es así como en dos de las modalidades del tipo estructurado - estructurada tradicional y poco reflexiva, y estructurada

⁴¹ La única característica común a todos los tipos es la carencia de formación docente específica.

reflexiva- y en la modalidad flexible reflexiva, la contextualización de contenidos ocupa un lugar casi inexistente a la hora de enseñar economía. Esto último es preocupante, pues se considera necesario enseñar economía desde diversas miradas y paradigmas para una comprensión acabada de esta ciencia.

Más allá de esta última consideración, enseñar economía y sus cuerpos teóricos contextualizados permite establecer vinculaciones con problemáticas actuales, sin renunciar a la solidez y a la epistemología propia de la disciplina. Como mencionaron los alumnos, el alejamiento de la teoría económica con la realidad, fue un factor que incidió a la hora de continuar o no con la carrera. Ellos destacan que algunos dudaron de su elección al comenzar el tercer año de la carrera: “[...] las materias me aburrían, sentí que todo estaba muy alejado de la realidad [...]. Algunas materias se manejaban con bibliografía muy vieja”. Estas últimas palabras despliegan campanas de alerta, las prácticas de enseñanza de la economía repercuten en interrogantes sobre la elección acertada o no de la carrera. Entonces, en este caso, la problemática de la deserción se vincula con las prácticas de enseñanza de la economía.

De hecho, se estima que no es sencillo enseñar economía de modo contextualizada y problematizada; y que esto supone una articulación curricular íntegra del plan de estudios. Una articulación pensada y planeada por los docentes a cargo con respecto a la enseñanza, una mirada atenta hacia los alumnos y a la manera en la que ellos aprenden, a sus intereses, a las habilidades que poseen y a aquellas que deben desarrollar.

Vale aclarar que el Departamento de Economía se preocupa por las prácticas áulicas de sus docentes y en ocasiones ha organizado diferentes ciclos para la formación didáctica de los profesores. Desde ese espacio, también se propicia la comunicación con los estudiantes y aquí es donde los tutores ocupan un lugar central facilitando y acompañando las trayectorias estudiantiles. No obstante, modificar prácticas de enseñanza tradicionales, el abandono o la “desilusión” con la carrera, se reconocen como problemáticas complejas de solucionar.

Para concluir, los hallazgos de esta investigación ponen luz a las prácticas de enseñanza de la economía. Si bien, los tipos y las modalidades construidas se refieren a esta enseñanza para la licenciatura de dicha disciplina en

una universidad particular, pueden colaborar en la reflexión de prácticas de enseñanza diversas, ante todo, para reconocer y recapacitar acerca de la importancia e impacto que pueden tener sobre los mismos estudiantes. Esta consideración no es menor, dado que si se supone que el accionar docente compone uno de los factores endógenos que incide en la problemática de deserción y desgranamiento que padecen hoy las universidades públicas en la Argentina, los hallazgos pueden promover futuras políticas públicas de educación que impacten favorablemente en la problemática mencionada.

Esto último, incita a repensar la responsabilidad que tenemos como docentes universitarios y la necesidad de pensar propuestas nuevas para nuestras clases, en un escenario difícil como el actual. Invito a leer las siguientes palabras de Maggio (2018):

Finalmente, una clase es una experiencia que vale la pena vivir para nosotros como docentes. Un compromiso con la universidad que es, ante todo, político: la decisión moral de educar y de construir conocimiento en el ámbito de lo público es una marca que sostiene mi vida como docente universitaria. Y cada vez que entro al aula o me conecto con el campus virtual se inicia esa experiencia que yo como docente, quiero vivir. Una que anticipo, que pienso, que sueño, pero que no sé exactamente cómo se va a dar... (p. 157)

Luego de esas palabras, cabe mencionar que el desarrollo de la tesis condujo a visibilizar diferentes dimensiones y categorías que componen a las prácticas de enseñanza de la economía. Más allá de la disciplina que enseñemos y sus particularidades, reconocer nuestra posibilidad de actuar desde la reflexión permanente, puede facilitar la construcción de prácticas de enseñanza potentes para transformar en parte, el escenario actual y complejo del ámbito educativo con el cual estamos comprometidos profesionalmente. Para finalizar, se espera que las líneas escritas, más allá del contenido estricto de la investigación, generen inquietudes e interrogantes que convoquen a repensar la enseñanza universitaria como un gran desafío a enfrentar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Altbach, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre Educación Superior para el siglo XXI. *Revista Pensamiento Universitario*, 8, Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2006). Reflexión académica. *Revista Diseño y Comunicación*, VII. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=122
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5 (9).
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anuario estadístico de la Universidad Nacional del Sur (2016). Recuperado de <http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/377#anuarios--anterior>
- Araujo, S. (2002). *Didáctica*. Libros de didáctica del repositorio de la Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de: https://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/DID_Bolivar_Unidad_1.pdf
- Araujo, S. (2014) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas.
- Baranger, D (2009) Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. Posadas
- Barco de Surghi (1988). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 12, Buenos Aires.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31 (125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982009000300006&lng=es&tlng=es.
- Bertoni M. L. y Cano D. J. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Revista Propuesta Educativa* FLACSO, 2 (2).
- Bourdieu P. y Wacquant L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1980). *El Sentido Práctico*. Barcelona: Taurus.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G, (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay, la distribución de la carga horaria por temáticas en nuestros planes de estudio. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2015/12/ACTAS-VJEE-2015-VFF.pdf
- Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning' En Bill Cope y Mary Kalantzis (eds.). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL, University of Illinois Press.
- Callon, M. (2008). *Los mercados y la performatividad de las ciencias económicas*. Apuntes de Investigación del CECyP, n° 14. Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, D. (1985). *La educación Superior en la Argentina*. Flacso-Cresalc/Unesco. Grupo editor Latinoamericano.
- Candau, V.M. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis: Voces.
- Carlota (1999). *Reflexiones sobre la educación superior en América Latina*. FAPUU-Fundayacucho: Caracas.

- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR.
- Chávez, J. y Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la educación*, (41), 161-176. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Colander, D. (2005). The Making of an Economist Redux. *The Journal of Economic Perspectives*, 19 (1).
- Colander, D. y Klammer, A. (1987). The Making of an Economist. *The Journal of Economic Perspectives*, 1 (2).
- Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Editorial Homo Sapiens.
- Contreras Domingo, J. D. (1990). La Didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje En *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Regno, P. (2013). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1992). Lo metodológico: un problema sin respuesta. En *Didáctica y currículum* (14.^a ed.). México: Nuevomar.

- Díaz Herrera, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudios, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 20 (02), p.467-482.
- Erikson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza en: Merlin C. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos de observación, Barcelona, Paidós
- Espejo Leupin, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, s. n., p. 16-27. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/artice/view/456>
- Fentesmarcher, G y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández López, M. (2001). La ciencia económica Argentina en el siglo XX. Recuperado de www.aaep.org.ar/espaa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf
- Furlan, A. (1989). Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. México: ENEPI- UNAM.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista REDIE*, 10 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412008000300006
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>

- Geertz, C. (1989). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997) *Las nuevas reglas del método sociológico* (2.^a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine Publishing Company, Chicago. Capítulo 3. Material traducido al castellano, inédito. Biblioteca del CEIL.
- Golavanevsky, Laura (2012) Individualismo metodológico, racionalidad y economía. Ed. SIMEL Nodo NOA
- Goodson, I. (2004). El estudio de la vida de los profesores. Barcelona, Octaedro.
- Guerra, A (2014). Rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en economía Universidad Nacional del Sur. Inédito.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18 (4), pp.417-427. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/loi/reac20>
- Larroulet Vignau, C. y Domper, M. (2006). La enseñanza de economía y administración en las instituciones de educación superior. *Past Working Papers*, 22, Universidad del Desarrollo. Chile.
- Laudadío, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17 (septiembre-diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781005>
- Limón, M. y Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos: ¿qué aporta este enfoque a la enseñanza de las Ciencias? En Carretero, M. (comp.). *Construir y enseñar: las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Lis, D. (2013). La relevancia de la docencia universitaria y su incidencia en la calidad en las universidades. En Gutiérrez, R. (comp.). *Universidades. ¿Qué puede ocurrir?* Librería digital (e book). Disponible en <http://e-libro.com>
- Lora, E. y Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América latina. *Revista de Análisis Económico*, 24.

- López Castellano, Fernando (2016) La deriva de la ciencia económica. Una mirada desde la epistemología en *Hacia una economía más justa*. Editores: Economistas sin fronteras. Madrid, España.
- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Revista perspectiva: revista do centro de ciencias da educacao* Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=LUCARELLI,%20ELISA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo
- Lucarelli, E. (2011). *Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?* Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p417/22210>
- Lucarelli, E. (2014). Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica. En Malet, A.M y Monetti, E. (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso*, 21/22.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y las tutorías en la Educación Superior*. Buenos Aires: Ediuns / Noveduc.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Ediuns / Noveduc.
- Montaño, L. A., Donoso Anes, J. A. (2004). Necesidades y formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/23/art_7.pdf
- Palma Martos, A., García Sánchez, M. A., Caraballo Pou, M. L., Ridao Carlini, Gómez, García, F. (2009). La coordinación de materias de economía en el Grado de Marketing e Investigación de Mercados. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/34/art_5.pdf
- Pérez,

- Pérez, S. (2011). *¿Qué es la sociología?* En Pérez, S. M. y Vecslir, L. (comp.). *Introducción a la sociología*. Bahía Blanca: Ediuns.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir Competencias*. Entrevista Universidad de Ginebra Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini Texto original de una entrevista original en portugués. *Nova Escola* (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31. Recuperado de: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf
- Petrelli, Lucía (2012). *Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa: notas sobre la estructuración del trabajo docente*. Recuperado: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300011.
- Polanyi, Karl (1980). *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Versión proveniente de Polanyi, Karl, *Economie primitive, arcaiche e moderne*, Giulio Einaudi editore, Turín 1980. Artículo publicado originalmente en *Commentary* 13, 1947, 109-117.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. y Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. En *Science Education*, 66.
- Pozo, Juan Ignacio (1998). Teorías de la reestructuración. En *Teorías Cognitivas de Aprendizaje*. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: Reflexiones y Debates*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Quinquer Vilamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N° 40 (ejemplar dedicado a "Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación"), pp. 7-22. Recuperado de http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

- Rikap, C. y Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de la economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*. Recuperado de <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/35>
- Río, C., Flores Robaina, N., Poy Castro, R., González-Gil, F., Martínez Pastor, R. (2013). Metodologías docentes en la educación superior. Percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/39/art_2.pdf
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). El profesor en el aula: metodología docente orientada al desarrollo de las competencias. En Morales Calvo, S. *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rualcaba Flores, H. (2013). La didáctica en el enfoque por competencias. *Revista Certus*. Recuperado de: <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/didactica.html>
- Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw-Hill.
- Sautu, R. (2003). Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schôn, D. A. (1997). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1983). Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Solow, R.E. (1986) Economics: is something missing? en Parker, W.N. (ed.) *Economic History and the modern economist*. Basil Blackwell, Oxford.
- Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum. En *El profesor como investigador*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Editorial Universidad de Antioquia.
- Strike, K. A. y Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En R. Duschl & R. Hamilton (Eds.). *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*. Albany, NY, SUNY.

- Tasca, J. C. (2007). La economía es una ciencia social. Primeras Jornadas de enseñanza de la economía, Universidad de General Sarmiento. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/econopoliticaftsunlp/files/2017/08/Tasca.pdf>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Universidad Nacional del Sur (2006). *Libro de historia de la UNS*. Bahía Blanca: Ediuns. Recuperado de <https://bahiablancaenhistorias.files.wordpress.com/2013/03/libro-historia-uns-20061.pdf>
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos* [en línea] 2011, XXXIII. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258013>
- Wainer, V. (2011). Enseñar Economía Hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad* [1922]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolton, D. (1999). La comunicación en el centro de la modernidad. Un debate teórico fundamental. En *Internet, ¿y después?: una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. . Madrid: Ediciones Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). *La didáctica Universitaria* Dialnet. Recuperado de [file:///C:/Users/Diana/Downloads/Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Diana/Downloads/Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099%20(2).pdf)

Anexos

Licenciatura en Economía. Plan Preferencial de Estudios 2012

AÑO		CODIGO	CARGA HORARIA		CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA CURSADO ASIGNATURA	CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA RENDIR EXAMEN FINAL
			SEMANAL	TOTAL		
1º	PRIMER CUATRIMESTRE					
	Fundamentos de la Economía	2150	6	96		
	Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas	4606	6	96		
	Matemática "A"	5736	8	128		
	SEGUNDO CUATRIMESTRE					
	Matemática II "A"	5737	8	128	Matemática "A" cursada	Matemática "A" aprobada
	Introducción a la Administración	1660	6	96	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas cursada	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada
	Introducción al Derecho C.A.	9065	6	96		
2º	PRIMER CUATRIMESTRE					
	Microeconomía	2253	6	96	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Fundamentos de la Economía cursada Matemática "A" aprobada Matemática II "A" cursada	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Fundamentos de la Economía aprobada Matemática "A" aprobada Matemática II "A" aprobada
	Contabilidad Básica	1613	6	96		
	Historia Económica y Social Argentina	2175	6	96	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas cursada	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas cursada
	SEGUNDO CUATRIMESTRE					
	Macroeconomía	2229	6	96	Fundamentos de la Economía aprobada Matemática "A" aprobada Matemática II "A" cursada	Fundamentos de la Economía aprobada Matemática "A" aprobada Matemática II "A" cursada
	Microeconomía Superior	2260	6	96	Microeconomía cursada	Microeconomía cursada
	Estadística	5620	6	96	Matemática "A" aprobada Matemática II "A" cursada	Matemática "A" aprobada Matemática II "A" aprobada
3º	PRIMER CUATRIMESTRE					
	Economía Matemática	2113	4	64	Matemática "A" aprobada Matemática II "A" aprobada Microeconomía aprobada Microeconomía Superior cursada	Matemática "A" aprobada Matemática II "A" aprobada Microeconomía aprobada Microeconomía Superior aprobada
	Dinero, Crédito y Bancos	2060	6	96	Macroeconomía cursada	Macroeconomía cursada
	Indicadores Económicos y Cuentas Nacionales	2190	4	64	Macroeconomía cursada Estadística cursada	Macroeconomía cursada Estadística cursada
	Estructura Económica Argentina	2187	4	64	Historia Económica y Social Argentina cursada Macroeconomía cursada	Historia Económica y Social Argentina cursada Macroeconomía cursada
PRUEBAS DE SUFICIENCIA DE IDIOMA EXTRANJERO: INGLÉS						
3º	SEGUNDO CUATRIMESTRE					
	Macroeconomía Superior	2232	6	96	Macroeconomía cursada	Macroeconomía aprobada
	Sociología LE	2392	6	96	Historia Económica y Social Argentina cursada Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Estructura Económica Argentina cursada	Historia Económica y Social Argentina cursada Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Estructura Económica Argentina cursada
	Econometría	2080	6	96	Estadística cursada	Estadística cursada

					Matemática II"A" cursada	Matemática II"A" cursada
--	--	--	--	--	--------------------------	--------------------------

AÑO		CODIGO	CARGA HORARIA		CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA CURSADO ASIGNATURA	CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA RENDIR EXAMEN FINAL
			SEMANAL	TOTAL		
4°	PRIMER CUATRIMESTRE					
	Finanzas Públicas	2129	6	96	Dinero, Crédito y Bancos aprobada Introducción al Derecho C.A. aprobada Microeconomía Superior aprobada	Dinero, Crédito y Bancos aprobada Introducción al Derecho C.A. aprobada Microeconomía Superior aprobada
	Historia del Pensamiento Económico	2171	6	96	Macroeconomía cursada Microeconomía cursada	Macroeconomía cursada Microeconomía cursada
	Análisis de Proyectos de Inversión	2015	6	96	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior aprobada
	SEGUNDO CUATRIMESTRE					
	Economía Internacional	2083	6	96	Macroeconomía Superior cursada Dinero, Crédito y Bancos cursada	Macroeconomía Superior cursada Dinero, Crédito y Bancos cursada
	Desarrollo Económico	2051	6	96	Macroeconomía Superior cursada	Macroeconomía Superior cursada
ELECCIÓN DE ORIENTACIÓN - FORMULACIÓN PLAN DE OPTATIVAS (Carga horaria mínima 320 horas)						
	OPTATIVAS					
5°	PRIMER CUATRIMESTRE					
	Política Económica	2320	6	96	Finanzas Públicas cursada Macroeconomía Superior cursada Historia Económica y Social Argentina aprobada Desarrollo Económico cursada	Finanzas Públicas aprobada Macroeconomía Superior aprobada Historia Económica y Social Argentina aprobada Desarrollo Económico aprobada
	Taller de Trabajo de Grado	2407	2	32	Tener 15 asignaturas aprobadas	
	OPTATIVAS					
5°	SEGUNDO CUATRIMESTRE					
	Trabajo de Grado	2470				

Prueba de suficiencia de idioma extranjero: Inglés

La prueba de suficiencia procurará establecer la capacidad del alumno para la lectura y comprensión de textos de economía en idioma inglés. Se reconoce equivalencia con el Nivel IIIb aprobado del curso de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y con el Nivel IIIb del curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés impartidos por la Universidad Nacional del Sur y los certificados internacionales de idioma (FCE, TOEFL, GMAT, GRE, TOEIC, CAE, CPE, BEC y TEL3).

Elección de orientación y formulación de Plan de Optativas

A partir del 2° cuatrimestre de 4° año, el alumno completará su formación superior con un mínimo de 320 horas de materias optativas a elección organizadas en dos orientaciones: **“Microeconomía y empresa” y “Macroeconomía y sector público”**.

Trabajo de Grado

El alumno deberá aprobar un trabajo que ponga de manifiesto el nivel de sus conocimientos de economía, así como el dominio de los métodos, la aplicación de herramientas y conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera. El trabajo será enmarcado en la orientación elegida por el alumno: “Microeconomía y empresa” o “Macroeconomía y sector público” y consistirá en la puesta al día de los conocimientos actuales sobre un tema particular de la ciencia económica y/o el análisis empírico de un aspecto de la realidad económica en el ámbito donde la Universidad Nacional del Sur desarrolla su actividad. La propuesta del plan de trabajo de grado será realizada en el marco del Taller de Trabajo de Grado diseñado para tal fin. El tema, método de trabajo y Profesor

Asesor deberán ser aprobados por una comisión, designada en cada caso por el Consejo Departamental. Esta comisión entenderá en todo lo atinente a la presentación y evaluación de los trabajos. El Profesor Asesor y la Comisión de Trabajo de Grado se constituirán como comisión examinadora.

OPTATIVAS ORIENTACION MICROECONOMIA Y EMPRESA	CODIGO	CARGA HORARIA		CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA CURSADO ASIGNATURA	CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA RENDIR EXAMEN FINAL
		SEMANAL	TOTAL		
Estadística Económica Aplicada	2119	4	64	Estadística cursada	Estadística cursada
Economía de la Empresa I	2117	4	64	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior cursada
Economía Industrial	2094	4	64	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior cursada
Mercados Financieros y Decisiones de Financiamiento	2247	4	64	Microeconomía Superior cursada Contabilidad para Economistas I cursada Estadística cursada	Microeconomía Superior cursada Contabilidad para Economistas I cursada Estadística cursada
Contabilidad para Economistas I	1621	4	64	Contabilidad Básica aprobada Finanzas Públicas cursada	Contabilidad Básica aprobada Finanzas Públicas cursada
Comercialización	1520	6	96	Microeconomía aprobada Introducción a la Administración aprobada	Microeconomía aprobada Introducción a la Administración aprobada
Modelización y Simulación de Sistemas Económicos	2267	4	64	Fundamentos de la Economía cursada Matemática "A" cursada	Fundamentos de la Economía cursada Matemática "A" cursada
Optativa I	2284				
OPTATIVAS ORIENTACION MACROECONOMIA Y SECTOR PUBLICO	CODIGO	CARGA HORARIA		CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA CURSADO ASIGNATURA	CORRELATIVAS EXIGIDAS PARA RENDIR EXAMEN FINAL
		SEMANAL	TOTAL		
Mercados de Capital: Macroeconomía y Finanzas	2248	4	64	Economía Internacional cursada	Economía Internacional cursada
Economía Agraria	2081	4	64	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada
Economía Pesquera	2099	4	64	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior cursada
Economía de la Salud	2104	4	64	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior cursada
Economía de la Energía	2095	4	64	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada
Economía Industrial	2094	4	64	Microeconomía Superior cursada	Microeconomía Superior cursada
Economía Regional y Urbana	2114	4	64	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada	Microeconomía Superior cursada Macroeconomía cursada
Tópicos del Pensamiento Económico Argentino y Latinoamericano	2465	4	64	Historia Económica y Social Argentina cursada	Historia Económica y Social Argentina cursada
Historia Económica del Siglo XX	2176	4	64	Historia Económica y Social Argentina cursada	Historia Económica y Social Argentina cursada
Derecho y Economía	9066	4	64	Introducción al Derecho C.A. aprobada Microeconomía Superior cursada	Introducción al Derecho C.A. aprobada Microeconomía Superior cursada
Introducción a las Ciencias Políticas	4765	6	96	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Sociología I aprobada	Fund. Filosóficos de las Cs. Económicas aprobada Sociología I aprobada
Econometría II	2076	4	64	Econometría cursada	Econometría cursada
Economía Matemática II	2122	4	64	Economía Matemática aprobada Microeconomía Superior cursada	Economía Matemática aprobada Microeconomía Superior cursada
Modelización y Simulación de Sistemas Económicos	2267	4	64	Fundamentos de la Economía cursada Matemática "A" cursada	Fundamentos de la Economía cursada Matemática "A" cursada
Optativa II	2285				

Guía de Entrevistas semiestructuradas a Docentes

Docente	Horario	Lugar

Aclaraciones

- La entrevista se realizará en no más de 1:30 hs.
- Las entrevistas serán grabadas pero a su vez se lleva un cuaderno para realizar ciertas anotaciones.
- La estructura de la entrevista se realiza a partir de tres **ejes de indagación**.

Presentación (tema de investigación, objetivos y problemática)

Eje 1. Historia personal académica, conocimiento y pensamiento sobre la docencia

- Para empezar contame como llegaste a ser economista. Datos personales y títulos.
- ¿Cómo fue tu inserción en la universidad en cargos docentes?
- Primeras experiencias en la docencia. ¿Dónde? ¿Cuándo?
- ¿Habías pensado en ser docente?
- ¿Qué pensás acerca del reconocimiento social de la docencia universitaria? (percepción) ¿Y de la docencia en otros niveles?
- ¿Cómo se reparten las funciones de docencia e investigación? ¿Son compatibles?
- ¿Cuál es la relevancia de la docencia universitaria en la formación de los futuros economistas? ¿Qué conocimientos tenés sobre la deserción y el desgranamiento de la matrícula de los alumnos de la licenciatura en Economía de la UNS? (problemática).
- Aspectos/personas que te han marcado en tu forma personal a la hora de ejercer la función docente.
- ¿Cómo era la universidad cuando vos cursabas y cómo la ves ahora?

Eje 2. Prácticas de enseñanza

- ¿Cómo te parece se debe enseñar economía en la carrera de Economía y por qué? (epistemología).
- ¿Cómo considerás que se aprende a ser docente?
- ¿Cómo programas tus clases? (cronograma, programa, indicaciones alumnos, moodle, etcétera).
- ¿Qué pasa con lo planificado al llegar al aula?
- ¿Qué pasa cuando salís del aula? ¿Te preguntás por tu clase?
- ¿Qué tipo de clases das (teóricas, prácticas, ambas)? Indagaré qué se entiende por dar teoría y qué por dar práctica. ¿Te preguntás por esa separación?
- ¿Contame cómo son y cómo prepararás tus clases?
- ¿Qué te interesa que aprendan tus alumnos? ¿Cómo lo enseñás? (objetivos-estrategias).
- ¿Qué relación establecés con tus alumnos? (personal, consultas, mails, etc.).
- ¿Cómo es la coordinación y composición (suficiente) de tu cátedra?
- ¿Cómo evaluás? ¿Y cómo acreditás la materia? (promoción, etc.).

Eje 3. Percepción del rol docente propio y en general

- ¿Qué limitaciones encontrás (si tu materia está en el año adecuado con los conocimientos previos necesarios, cantidad de horas, otras materias en el mismo cuatrimestre)? ¿Podés cambiar algo en esta cátedra o en las otras?
- Ahora te voy a pedir una autoevaluación: ¿cuál es tu mayor virtud como docente? ¿Y cuál tu defecto?
- ¿En qué rango te ubicarías como docente?
- Con respecto a otras universidades: ¿cómo te parece que se forman economistas en nuestra universidad?
- ¿Intercambiás ideas sobre cómo enseñar con otros docentes?
- ¿Te parece que a la universidad y específicamente a nuestro departamento le preocupa la formación y capacitación docente?

4. Momento para comentarios libres

Antes de cerrar la entrevista se organizan las observaciones áulicas.

Entrevista: Secretaria Académica

Docente	Horario	Lugar
---------	---------	-------

Aclaraciones

- La entrevista se realizará en no más de 1:30 hs.
- Las entrevistas serán grabadas pero a su vez se lleva un cuaderno para realizar ciertas anotaciones.
- La estructura de la entrevista se realiza a partir de **ejes de indagación**.

Presentación (tema de investigación, objetivos y problemática)

Eje 1. Historia personal académica, conocimiento y pensamiento sobre la docencia

Para empezar contame como llegaste a ser economista.

- Datos personales y títulos

- ¿Cómo fue tu inserción en la universidad en cargos docentes? -

Primeras experiencias en la docencia: ¿Dónde? ¿Cuándo?

- ¿Habías pensado en ser docente? -Aspectos/Personas que te han marcado en tu forma personal a la hora de ejercer la función docente.

- ¿Cómo era la universidad cuando vos cursabas y cómo la ves ahora? (distinguir egresada, docente y gestión)

-¿Qué pensás acerca del reconocimiento social de la docencia universitaria? (Representación y percepción) ¿Y de la docencia en otros niveles?

- ¿Cuál es la relevancia de la docencia universitaria en la formación de los futuros economistas? ¿Qué conocimientos tenés sobre la deserción y el

desgranamiento de la matrícula de los alumnos de la Licenciatura en Economía de la UNS?

- ¿Cómo se reparten las funciones de docencia e investigación? ¿Son compatibles? ¿Y en tu caso particular la gestión es compatible con las otras funciones?

Eje 2. Prácticas de enseñanza

- ¿Cómo te parece se debe enseñar economía en la carrera de Economía y por qué? (epistemología). Vos también enseñás economía en otra carrera: ¿qué diferencias encontrás?

- ¿Cómo considerás que se aprende a ser docente?

- ¿Cómo programas tus clases? (cronograma, programa, indicaciones alumnos, moodle, etcétera).

- ¿Qué pasa con lo planificado al llegar al aula?

- ¿Qué pasa cuando salís del aula? ¿Te preguntás por tu clase?

- ¿Qué tipo de clases das (teóricas, prácticas, ambas)? ¿Te preguntás por esa separación?

- ¿Contame cómo son y cómo preparás tus clases?

- ¿Qué te interesa que aprendan tus alumnos? ¿Cómo lo enseñás? (objetivos-estrategias).

- ¿Qué relación establecés con tus alumnos? (personal, consultas, mails, etc.).

- ¿Cómo es la coordinación y composición (suficiente) de tu cátedra?

- ¿Cómo evaluás? ¿Y cómo acreditás la materia? (promoción, etc.).

Eje 3. En el rol de secretaria académica:

- ¿Qué cuestiones sobre cómo se enseña economía en la licenciatura son las que más te preocupan? (cómo se enseña, qué contenidos, etc.)

- ¿Qué preocupaciones, referidas a la enseñanza, te manifiestan los docentes del departamento? Y los alumnos: ¿manifiestan las mismas preocupaciones?

- ¿Desde la secretaria académica se puede hacer algo al respecto?
 - ¿Qué propuestas has podido desarrollar, desde tu lugar, para atender las preocupaciones referidas a la enseñanza de la economía?
 - Con respecto a otras universidades nacionales y extranjeras: ¿Cómo te parece que se forman economistas en nuestra universidad?
 - ¿Te parece que a la universidad y específicamente en nuestro departamento le preocupa la formación y capacitación docente?
- Variaciones en el tiempo
- Con respecto al perfil de la carrera es académico o profesional: ¿se piensa para luego cursar un posgrado? Complejidad del perfil, implica recortes, contenidos, etc.

4) Espacio para comentarios libres y posibilidad de observación (pedir cronograma)

Guía de Entrevistas breves a alumnos

Alumno	Horario	Lugar

Aclaraciones

-La entrevista se realizará en no más de 40 minutos

- Conservará el anonimato del que responde. La misma formará parte de una investigación que se corresponde con mi tesis de maestría.

Desde ya, se agradece la colaboración puesto que es importante contar con distintas opiniones de alumnos que estudiaron la Licenciatura en Economía en la UNS.

- 1) ¿En qué año ingresaste a la carrera de economía?
- 2) ¿Egresaste? Si es así: ¿En qué año?
- 3) ¿En qué momento de la carrera consideraste que tu elección era la correcta?
- 4) ¿En qué momento dudaste de esa elección?
- 5) Si tuviste dudas: ¿cuáles fueron los motivos?
- 6) Con respecto a las materias específicas de economía:
 - a) ¿Cuáles te gustaron más y por qué? ¿Cuáles te gustaron menos y por qué?
 - b) Los docentes: ¿promovían la participación del alumno?
 - c) Los docentes: ¿utilizaban estrategias novedosas en las clases? ¿Cómo eran las actividades propuestas?
 - d) Los docentes: ¿proponían diferentes modalidades de cursada?
- 7) ¿Cuáles fueron las principales dificultades que encontraste en la carrera?
- 8) Espacio para comentarios libres