



**Las prácticas docentes en la
enseñanza de la economía**
El caso de la UNTDF



Estudiantes de Economía de la UNTDF

Silvina A. Romano
Judith Valle · Juan Ignacio García



Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 8 · N° 13

Julio 2022



Silvina A. Romano

Licenciada en Economía (Universidad de Buenos Aires), magíster en Economía y Desarrollo Industrial (Universidad Nacional de General Sarmiento) y doctora en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos (Universidad de Deusto, España). Actualmente, se desempeña como Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) y docente investigadora regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF. Cuenta con experiencia en docencia de metodología de investigación en ciencias económicas y sociales.



Judith Valle

Licenciada en Comercio Internacional (Universidad Siglo 21), magíster en Desarrollo Local e Internacionalización de la Pyme (Universidad de Bolonia y Universidad Nacional de La Plata). Actualmente, se desempeña como coordinadora de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) y es docente investigadora regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF. Cuenta con experiencia en docencia de asignaturas del tramo inicial de la licenciatura. Integra equipos de investigación vinculados al estudio de sectores productivos basados en recursos naturales.



Juan Ignacio García

Licenciado en Economía (Universidad Nacional de La Plata), ha cursado estudios de maestría en Economía y Desarrollo Industrial (Universidad Nacional de General Sarmiento) y es diplomado superior en Docencia e Investigación Universitaria (Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, UNTDF). Docente investigador regular del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación de la UNTDF de las asignaturas Microeconomía, Macroeconomía y Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo. Integra equipos de investigación vinculados al estudio de la estructura y estrategia productivas de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.



Las prácticas docentes en la enseñanza de la economía

El caso de la UNTDF¹

Teaching practice in economics. The case of the National University of Tierra del Fuego

Silvina A. Romano *

Judith Valle **

Juan Ignacio García ***

Fecha de recepción: 24 de agosto 2021

Fecha de aceptación: 01 de noviembre 2021

RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar sobre la enseñanza de la economía en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, para lo cual se analizan las distintas estrategias pedagógicas en una serie de materias seleccionadas de la licenciatura en Economía. En cada una de ellas se procuró caracterizar la práctica docente en función de su impacto para promover distintas relaciones de los sujetos con el conocimiento. A través de este ejercicio, se pretende problematizar las distintas estrategias didácticas a lo largo de los tramos de la carrera –inicial, intermedio y avanzado–, y a partir de ellos, repensar la práctica docente, así como las formas de relación con el conocimiento.

palabras clave

economía • enseñanza • conocimiento • universidad

Contactos

* sromano@untdf.edu.ar; ** jvalle@untdf.edu.ar; *** jigarcia@untdf.edu.ar

¹ Los autores agradecen la lectura y los aportes del docente e investigador Luis Paez.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teaching of economics at the National University of Tierra del Fuego, for which the different pedagogical strategies are analyzed in a series of selected subjects from the Bachelor of Economics. In each of them, an attempt was made to characterize the teaching practice based on the impact it has on promoting different relationships between the subjects and knowledge. Through this exercise, the aim is to problematize the different didactic strategies throughout the career sections -initial, intermediate, and advanced- and from them rethink teaching practice as well as the way of relating to knowledge.

keywords

economy · teaching · knowledge · university

Introducción

Este artículo se propone reflexionar sobre la práctica docente en la Educación Superior, particularmente en la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). La dinámica y las lógicas tradicionales de enseñanza predominantes en la escuela media, caracterizadas por el rol docente en la posición de saber y de los alumnos en el lugar de "no saber", generan un modo de relación (docente-conocimiento-alumno) en el cual el conocimiento es presentado como algo externo a los estudiantes y desde una lógica de reproducción de contenidos acorde a lo que se espera en los programas. Atento a la necesidad de acompañar a los estudiantes en la construcción de una relación significativa con sus propios procesos de aprendizaje, y a la necesidad de fomentar prácticas en las que predominen ejercicios de problematización y reelaboración del conocimiento, este artículo reflexiona sobre las distintas estrategias pedagógicas (EP) que se utilizan en la enseñanza de la economía

en una serie de materias seleccionadas. Esto permite dar cuenta de las diferencias en sus tramos formativos (inicial, intermedio y final) para repensar las prácticas en cada tramo.

Para dar cuenta de las EP entre tramos y de la carrera se trabajó en el tramo inicial con las materias Introducción a la Economía y Microeconomía; en el tramo intermedio, Macroeconomía y Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo; y por último, para el tramo final, se trabajó con la materia Desarrollo Territorial. En cada uno de estos tramos se buscó identificar formas de conocimiento presentes en cada una de las propuestas didácticas analizadas, así como formas de relación con el conocimiento en las prácticas concretas de los estudiantes. Asimismo, se procuró caracterizar la práctica docente en función de su impacto para promover distintas relaciones de los sujetos con el conocimiento.



“Atento a la necesidad de acompañar a los estudiantes en la construcción de una relación significativa con sus propios procesos de aprendizaje, y a la necesidad de fomentar prácticas en las que predominen ejercicios de problematización y reelaboración del conocimiento, este artículo reflexiona sobre las distintas estrategias pedagógicas (EP) que se utilizan en la enseñanza de la economía...”

Así, se presentan en primer lugar los conceptos teóricos centrales que son utilizados como categorías para describir las relaciones entre los estudiantes y, en una secuencia de clases, el conocimiento. En segundo lugar, se comenta brevemente la metodología utilizada; posteriormente, se realiza una breve presentación de las didácticas del campo en la formación de economistas a nivel nacional para luego profundizar sobre el caso de la enseñanza de economía en las carreras de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

Marco conceptual

La Educación Superior enfrenta desafíos cada vez más diversos –entre ellos, ¿qué enseñar y cómo?– a futuros profesionales en mercados laborales cada vez más competitivos.

Vale la pena preguntarse: ¿qué estrategias pedagógicas implementar para lograr mejorar la retención (Tünnermann Bernheim, 2010)? Tomando estos desafíos como punto de partida, trabajamos en este artículo con dos esquemas conceptuales: por un lado, la lógica de enseñanza y participación; por otro, contextualizar la enseñanza de la economía en Argentina, como marcos analíticos para abordar el caso de estudio aquí planteado.

“...trabajamos en este artículo con dos esquemas conceptuales: por un lado, la lógica de enseñanza y participación; por otro, contextualizar la enseñanza de la economía en Argentina, como marcos analíticos para abordar el caso de estudio aquí planteado.”

Lógicas de enseñanza y de participación

Se entiende en este trabajo al conocimiento como construcción social, y la clase (que incluye tanto la variable espacio-temporal como la referida a la cuestión simbólica de lo que allí se tramita) como el lugar donde se pretende transmitir dicho conocimiento. En la Educación Superior, uno de los ejes que guían el conocimiento son los programas de los espacios curriculares que presentan los contenidos a desarrollar, los cuales son transformados por docentes y estudiantes en cada clase (Edwards, 1993). En el aula y frente al conocimiento, se presentan diversas dinámicas y formas de posicionamiento respecto del saber, tanto de los docentes como de los estudiantes, las

cuales se ven configuradas por las estrategias pedagógicas (EP). Entendemos las EP como el conjunto de acciones que realiza el docente, incluidas las actividades propuestas para acercar el conocimiento, desde la planificación del programa hasta las actividades áulicas (Mora *et al.*, 2013). Como marco interpretativo para reconocer las diferentes formas en las que el conocimiento se hace presente en las clases, a partir de las propuestas didácticas de los docentes, utilizamos la distinción propuesta por Edwards (1993), quien postula la existencia de tres formas de conocimiento que se relacionan con la práctica docente y las formas que puede asumir su transmisión: (i) tónica, en tanto el conocimiento es presentado con un carácter de verdad incuestionable; (ii) como operación, donde el conocimiento es presentado como mecanismos e instrumentos para “pensar”, esencialmente opuestos a la memorización; (iii) situacional, donde el énfasis está puesto en la elaboración, y las “producciones” muestran el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento.

En este trabajo, esta tipología nos ayuda a interpretar y hacer inteligibles las relaciones con el conocimiento que subyacen a las propuestas didácticas y, a su vez, nos permite reconocer y presentar distintas posiciones que pueden tomar los alumnos respecto a la apropiación de dicho conocimiento. Particularmente, en la educación universitaria el posicionamiento puede cambiar. Así, el conocimiento tónico es una fase necesaria para poder avanzar hacia otras formas de conocimiento, es decir, es una construcción de un modo de relación con el conocimiento que resulta necesaria para poder acceder –a posteriori– a formas de relación más elaboradas o complejas que se proponen en distintos momentos de la carrera. Las EP son las que acompañan y facilitan el proceso de cambio en la apropiación del conocimiento. En este sentido, entendemos la práctica docente como un elemento clave para acompañar la transformación.

“Las EP son las que acompañan y facilitan el proceso de cambio en la apropiación del conocimiento. En este sentido, entendemos la práctica docente como un elemento clave para acompañar la transformación.”

Por otro lado, siguiendo el planteo de Edwards, las formas de relación con ese conocimiento pueden ser de: i) exterioridad, cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que le resulta problemático o inaccesible; la relación se vuelve mecánica, exterior y “exitosa”; ii) interioridad, cuando el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración y puede establecer una relación significativa con él (Ortega, 1997; Edwards, 1993). Por ejemplo, en economía, reflexionar sobre la realidad y cuestionar los marcos teóricos y la adecuación de sus supuestos al entorno en el que se los aplica.

En este trabajo, se incorpora la idea de pareja educativa (PE) como una forma de fortalecer las EP. Según Civarolo y Pérez (2013), una PE refiere a dos educadores que tienen igual profesionalismo pero diferentes procesos de formación, criterios y experiencias, los cuales asumen el desafío de encarar un proyecto común, con la intencionalidad compartida de acompañar los procesos de desarrollo de un grupo de estudiantes. Para las autoras, la pareja educativa así concebida aporta una mayor riqueza, ya que se proponen al curso más modelos, más ideas, una confrontación productiva al servicio de los procesos de aprendizaje. La PE no es aquella que se divide temas ni aquella que se caracteriza por separar la teoría



de la práctica. Son dos docentes que tienen distintos lenguajes, que dialogan, que se escuchan, distintos enfoques, formas diferentes de estimular los procesos de aprendizaje, con diferentes estrategias para llegar a los estudiantes. Y esto se refleja tanto en la planificación de cada una de las clases como en el desarrollo de los contenidos frente a los estudiantes.

Metodología

Para analizar las EP de la licenciatura en Economía de la UNTDF se seleccionó una secuencia de materias de distintos tramos de la carrera. Las asignaturas aquí presentadas son aquellas en las cuales los autores son los docentes responsables y en donde se permitió realizar una observación cruzada. Se realizó un diseño metodológico de carácter cualitativo, donde la observación no participante ha sido la principal herramienta, acompañada con el análisis documental (Sautú, 2003) de programas, así como también del material didáctico de trabajo. Se ha complementado dicho análisis con reflexiones en primera persona de la propia práctica docente (Romano, 2019).

En la observación no participante se intentó seguir una secuencia de clases, identificando ejemplos concretos que permitan dar cuenta del fenómeno que se pretende describir. Se realizó un análisis de la tarea docente a partir no solo de la práctica observada en la clase, sino considerando también el diseño del dispositivo didáctico propuesto por los docentes y entrevistas reflexivas a posteriori sobre la práctica individual.

En el tramo inicial, se observó durante el año 2018 la materia Introducción a la Economía, primer espacio curricular de la licenciatura, de dictado conjunto para diversas carreras de la universidad, que cuenta con una matrícula de aproximadamente 120 estudiantes, así como la materia Microeconomía, espacio del segundo cuatrimestre del primer año que se dicta solo para dos carreras de la universidad, por lo que

la matrícula inicial es de aproximadamente 20 estudiantes. Ambas materias se analizaron en la sede Ushuaia².

Para el tramo intermedio, se realizó la observación, en el segundo cuatrimestre de 2018, de la materia Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo³, materia que se dicta solo para la carrera de Economía, por lo que la matrícula es en promedio de 5 estudiantes por año; y en el año 2019, se analizó la materia Macroeconomía en la sede Ushuaia, de dictado conjunto para varias carreras, en la que los matriculados llegan aproximadamente a 20 estudiantes.

En el tramo superior, se realizó la observación, en el año 2018, de la materia optativa del cuarto año de la carrera, de dictado conjunto para ambas sedes de la universidad.

Por otro lado, para realizar la reflexión en primera persona, se siguieron principios de la investigación acción (Romano, 2019), se dio un proceso de reflexión de cada uno de los docentes investigadores, que requirió de un análisis de la propia práctica en colaboración con otros docentes que participaron de la discusión.

Enseñanza de la economía

Si bien este trabajo pretende realizar una reflexión sobre la enseñanza de la economía en la UNTDF, resulta interesante realizar una presentación de algunos antecedentes de la formación de los economistas a nivel nacional, donde se destacan preocupaciones comunes, tales como el problema de la deserción, la necesidad de tener una carrera que contribuya a la reflexión crítica de los procesos económicos íntimamente vinculado al enfoque teórico (qué enseñar y cómo), para luego abordar en detalle el caso de Tierra del Fuego.

² Vale la pena destacar que son materias que se dictan en las dos sedes de la universidad.

³ Materia que se dicta de manera conjunta entre Ushuaia y Río Grande.

La enseñanza de la economía en Argentina

Los planes de estudio de la licenciatura en Economía en Argentina varían por universidades, donde se presentan conocimientos a través de un conjunto de teorías que contienen una innumerable cantidad de doctrinas en su interior (Velasco, 2017), donde se propone analizar los procesos formativos de la enseñanza de la economía, en tanto su objeto de estudio –los fenómenos sociales– cobra relevancia tanto en la práctica profesional como en la investigación y las decisiones de política pública (Rozenwurcel *et al.*, 2007).

Frente a la diversidad de temas que se deben abordar en la formación y las perspectivas teóricas, los docentes y los equipos de trabajo se enfrentan con la decisión del tipo de contenidos y perspectivas a presentar (Velasco, 2017; Rozenwurcel *et al.*, 2007). Vale la pena destacar que el tiempo medio de cursada de la licenciatura en Argentina es de 5 años, lo que también implica poder presentar diversidad de perspectivas en un tiempo acotado por materia. En nuestro país se dicta la carrera en 54 instituciones tanto públicas como privadas, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.⁴

Resulta interesante mencionar el aumento de ingresantes a nivel nacional. En los últimos 7 años se sostuvo por encima de 6000 ingresantes, mientras que los graduados también aumentan pero no al mismo ritmo, evidenciando la deserción. Esta breve presentación muestra la diversidad de instituciones que dictan la licenciatura en Economía con cobertura territorial a nivel nacional; a la vez, muestra el incremento de la matrícula año a año, que no se traduce en la misma tasa de graduados, así como una discusión abierta aún sobre qué enseñar.

⁴ <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

La enseñanza en la UNTDF

La licenciatura en Economía de la UNTDF⁵ es una carrera de grado creada en el año 2011, planificada para ser dictada en las sedes de Ushuaia y Río Grande. La primera cohorte ingresa en el año 2013, y el primer graduado es del año 2019.

El plan de estudios organiza los contenidos en diez cuatrimestres. En los primeros años se introduce a los estudiantes en conocimientos básicos tanto del saber disciplinar –Introducción a la Economía y Microeconomía– como en materias que complementan con otros saberes necesarios para la formación: historia, matemática, introducción a la sociología, entre otras. En el primer año las asignaturas presentan una amplia concurrencia (entre 60 y 80 estudiantes), dada la transversalidad de las materias iniciales y el proceso de desgranamiento que suele darse luego del inicio. En el tramo intermedio, se profundiza la enseñanza de herramientas metodológicas y saberes disciplinares que pretenden formar al estudiante en la manera de entender las diferentes realidades desde el pensamiento económico. Por último, en el tramo superior, predominan las materias optativas y el enfoque profesional, con cursos de no más de cinco estudiantes entre las dos ciudades.

Se presenta a continuación en el **Cuadro 1** la evolución de los ingresantes en la UNTDF, donde se puede observar un fuerte incremento de la matrícula a partir del año 2018. En el **Cuadro 2**, se realiza una comparación de los ingresantes y estudiantes activos en la UNTDF con los ingresantes y egresados a nivel país.

⁵ La UNTDF fue creada en el año 2010.



Cuadro 1
Matrícula licenciatura en Economía UNTDF

| Año | UNTDF | País |
|------|------------|------|
| | Inscriptos | |
| 2013 | 6 | 6069 |
| 2014 | 8 | 6263 |
| 2015 | 7 | 6069 |
| 2016 | 14 | 6889 |
| 2017 | 8 | 6915 |
| 2018 | 65 | s/d |
| 2019 | 76 | s/d |
| 2020 | 110 | s/d |

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Secretaría Académica.



Campus de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.
Fuente: <https://untdf.edu.ar/>

Cuadro 2. Inscriptos UNTDF

| Año | Ushuaia | | Río Grande | | País | País |
|------|------------|---------|------------|---------|------------|-----------|
| | Inscriptos | Activos | Inscriptos | Activos | Inscriptos | Egresados |
| 2013 | 5 | | 1 | 1 | 6069 | 1137 |
| 2014 | 3 | 2 | 5 | 2 | 6263 | 1121 |
| 2015 | 4 | 2 | 3 | 1 | 6069 | 1259 |
| 2016 | 6 | 2 | 8 | 2 | 6889 | 1226 |
| 2017 | 5 | 3 | 3 | 1 | 6915 | 1235 |
| 2018 | 35 | | 30 | | s/d | s/d |
| 2019 | 31 | | 45 | | s/d | s/d |
| 2020 | 51 | | 59 | | s/d | s/d |

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Secretaría Académica.

A continuación, se presenta un esquema del plan de estudios de la licenciatura en Economía de la UNTDF, indicando las materias que corresponden a teoría económica y las que pertenecen a otras disciplinas o conocimientos complementarios. Vale la pena destacar que consideramos como tramo inicial

a las materias introductorias enfocadas a la iniciación universitaria (primer y segundo cuatrimestre); por otro lado, el tramo intermedio corresponde al segundo y tercer año (tercero al sexto cuatrimestre); por último, el tramo avanzado corresponde al resto de la carrera hasta la graduación.

Cuadro 3. Distribución materias cuatrimestrales según área de saber

| | Teoría económica | Matemáticas | Ciencias Sociales | Metodológicas y prácticas | Conocimiento |
|----|---|-----------------------------|---|---|---|
| 1º | Introducción a la Economía | Introducción al Cálculo | Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente | | Contabilidad |
| 2º | Microeconomía I | Matemática I | Fundamentos de Sociología // Epistemología de las Ciencias Sociales | | |
| 3º | Macroeconomía I | Álgebra | | Taller de Fuentes de Información Económico y Social | Administración y Gestión Empresarial |
| 4º | Historia del Pensamiento Económico I // Microeconomía II | Matemática II | Fundamentos de Ciencia Política | | |
| 5º | Economía Organizacional // Historia del Pensamiento Económico II | Estadística | | | Instituciones, Derecho, Economía y Negocios |
| 6º | Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo | Matemática para Economistas | Historia Social Argentina | Taller de Investigación de Metodología Cuantitativa y Cualitativa | |
| 7º | Comercio Internacional Economía Global y Globalización // Dinero, Agregados Monetarios y Sistema Financiero | Econometría | | | |
| 8º | Pensamiento Económico y Social Latinoamericano // Política Económica y Finanzas Públicas // Optativa I | | | Práctica profesional I | |



| | Teoría económica | Matemáticas | Ciencias Sociales | Metodológicas y prácticas | Conocimiento |
|-----|--|-------------|-------------------|---|--------------|
| 9° | Optativa II // Optativa III // Optativa IV | | | Seminario de Problemática Fuegoína // Taller de trabajo Final | |
| 10° | Optativa V | | | Práctica profesional II // Trabajo final | |

Fuente: *Elaboración propia en base al plan de estudios de la licenciatura en Economía de la UNTDF*

Análisis de la estrategia pedagógica por tramo formativo

Se presenta a continuación una caracterización de los grupos de estudiantes, los desafíos con los que se encuentran los equipos docentes y una descripción o un análisis de las estrategias pedagógicas por tramo formativo:

a) Tramo inicial

Se considera dentro de este tramo al primer año, donde las materias se comparten con otras carreras. El grupo de estudiantes es heterogéneo y en muchos casos entusiasta por la posibilidad de acceder a la Educación Superior. Entre las principales dificultades que se pueden observar en el proceso de aprendizaje se destaca la baja capacidad analítica, dificultades para interpretar consignas, entre otras. Uno de los desafíos en esta etapa tiene que ver con brindar los marcos teóricos introductorios a la disciplina, lograr la retención de la mayor cantidad de estudiantes, así como acompañar los aprendizajes en la transición de construcción de formas de relación con el conocimiento predominantemente tópicos hacia formas de conocimiento operacional. A continuación, se presentan los casos de dos materias de la licenciatura que se ubican en el tramo inicial y son de conocimiento específico.

Introducción a la Economía

La asignatura se ubica en el primer cuatrimestre del plan de estudios, se observa en el programa que la PE pretende dotar a los estudiantes de conceptos y herramientas económicas básicas, que les permitan construir un primer marco de referencia. Son ejes centrales distinguir la microeconomía de la macroeconomía. Respecto a la microeconomía, se hace énfasis en el modelo de “oferta y demanda” como marco de análisis y herramienta que ayude a comprender el rol de los precios en los mercados y en el sistema económico en su conjunto. En la parte macroeconómica, se presentan las políticas macroeconómicas que tienen los Estados para influir en los procesos de crecimiento o recesión económica. Se proponen dos manuales como bibliografía obligatoria, uno de los cuales fue publicado por una universidad nacional,⁶ con la idea de poder acercarnos más a la realidad del país.

El grupo de estudiantes suele estar compuesto en parte por aquellos que recién terminan la secundaria, y en menor medida, por adultos que inician una carrera universitaria por primera vez, así como aquellos que retoman estudios superiores. Un pequeño por-

⁶ Toffoletti, E. (2013). *Introducción a la Economía*. Universidad Nacional de Quilmes.

centaje está compuesto por estudiantes que estaban cursando en otra universidad del país, y que por razones laborales o personales han migrado a Ushuaia.

Una parte importante de los estudiantes –recién egresados de la escuela secundaria– muestra falencias en la comprensión de textos, en el manejo de herramientas de estudio, y dificultades en la interpretación de consignas. Los adultos que inician estudios por primera vez deben afrontar desafíos adicionales asociados al abandono de prácticas de estudio durante años, y necesitan un tiempo de adaptación para lograr entrar en el ritmo de trabajo y situarse en la dinámica propuesta por la cátedra.

Esta heterogeneidad en el grupo de estudiantes conlleva que los desafíos pedagógicos se enfoquen en pensar estrategias de acompañamiento de los procesos de aprendizaje en esta primera experiencia por la vida universitaria. Es por ello por lo que se realiza un seguimiento de aquel grupo que se identifica con mayor déficit en el manejo de herramientas de estudio, y se utiliza gran parte del tiempo en las aulas para identificar los casos que requieren mayor atención. Esta situación genera un doble desafío: transmitir conceptos introductorios de la economía y sus herramientas para el análisis de la realidad, por un lado, y por el otro, lograr la mayor retención posible de estudiantes en este primer año, procurando que la falta de habilidades de trabajo intelectual y las dificultades para incorporarse a la dinámica de trabajo y a las exigencias del nivel superior no oficien como variables decisivas en el abandono temprano de la carrera.

El equipo docente responsable trabaja en pareja educativa, y las clases no cuentan con una separación de “teórico y práctico”. Se utilizan diferentes estrategias de enseñanza que pretenden involucrar al estudiante desde un rol activo y comprometido con su proceso de aprendizaje: se anima al trabajo en grupo y el

aula se convierte en el espacio apropiado para incorporar nuevas habilidades sociocognitivas. Las estrategias pensadas y diseñadas para alcanzar los objetivos están sujetas a evaluación y revisión; son revisadas al final de cada cuatrimestre por la pareja educativa, y se introducen los cambios que resultan del proceso reflexivo.

Se evalúa a los estudiantes en concordancia con los trabajos realizados durante la cursada y sobre todo teniendo en cuenta los objetivos que se proponen en la asignatura. Es decir, las instancias de evaluación formal se basan en exámenes parciales que ponen al estudiante frente a situaciones donde deben demostrar si lograron realizar una transición en la forma de relacionarse con el conocimiento, que se espera sea de una forma de conocimiento “tópico” a una “operacional”.

Observación

La observación no participante se realizó en una serie de seis clases en las que la PE establece un conjunto de consignas cuyo objetivo central consiste en abordar una unidad completa del programa a través de una dinámica de trabajo sustentada en un rol activo de los estudiantes y en el trabajo en grupo. De este modo, el dispositivo de EP combina una propuesta de trabajo novedosa, en términos de roles que deben cumplir los estudiantes (rol activo), que incluye el estudio de contenidos basados en manuales (que presentan un conocimiento pre-procesado) y el material preparado por los docentes. Esta combinación invita a que la relación de enseñanza y aprendizaje abandone los lugares seguros, las certezas y la repetición (Cannellotto y Sadovsky, 2012).

La actividad que se denomina “Rompecabezas” se desarrolla en siete clases consecutivas y conlleva un fuerte trabajo de los estudiantes en el espacio áulico. Se organiza el curso por grupos, se realiza una distribución de temas (seleccionados por la PE), y se solicita que se defina un/a especialista en cada grupo



acorde al tema asignado (por ejemplo: especialistas en política comercial, política fiscal, política monetaria, etc.). Los especialistas se reúnen por especialidad fuera de su grupo y estudian en forma conjunta su tema asignado hasta poder manejarlo al punto de que, cuando regresen a sus grupos, puedan transmitir lo aprendido a sus compañeros. Una vez que todos los especialistas lograron “enseñar” a sus compañeros el tema que les fue asignado, se completa el conocimiento de esa unidad y el grupo se encuentra en condiciones de afrontar una competencia con el resto de los grupos para demostrar el grado de comprensión de los contenidos abordados mediante la didáctica.

De la observación de la actividad se puede inferir que la dinámica propuesta logró involucrar a la mayoría de los estudiantes, sobre todo en las tareas de estudio y resumen de los temas. Se observa claramente el rol que adquieren algunos de los estudiantes tomando la iniciativa de explicar los temas al resto del grupo. A lo largo de toda la actividad, se percibe cierta incomodidad con el trabajo, sobre todo con el rol activo que deben adoptar.

Algunas de las quejas recurrentes fueron: “¿por qué tenemos que perder tanto tiempo haciendo estas cosas en clase? Sería mucho más práctico y útil si usted (por el docente) nos explica lo que tenemos que saber y nosotros estudiamos en nuestra casa”; “no vamos a terminar y vamos a seguir perdiendo tiempo trabajando en casa”. En ambos casos, se observa la demanda de los estudiantes por obtener la palabra autorizada del docente, recibir de él el conocimiento para luego replicarlo, sin necesidad de transitar por el proceso propuesto. También surgieron propuestas que buscaban salir de las actividades: “profe, ¿podemos repartirnos los temas así no nos tenemos que juntar?”; “profe, yo preferiría trabajar solo, aunque tenga que estudiar todos los temas. La verdad que no tengo problemas en leer en mi casa”; “¿esto entra en el parcial? ¿Usted nos

va a explicar todos los temas de nuevo al final o solo va a ser esto?”; “nos la pasamos debatiendo. No nos ponemos de acuerdo, ¿puede ayudarnos a decidir cómo es?” (Notas de la observación).

“Algunas de las quejas recurrentes fueron: “¿por qué tenemos que perder tanto tiempo haciendo estas cosas en clase? Sería mucho más práctico y útil si usted (por el docente) nos explica lo que tenemos que saber y nosotros estudiamos en nuestra casa”; “...no vamos a terminar y vamos a seguir perdiendo tiempo trabajando en casa”. En ambos casos, se observa la demanda de los estudiantes por obtener la palabra autorizada del docente...”

Respecto a las principales dificultades experimentadas por los estudiantes, se observa resistencia al verse obligados a abandonar un rol pasivo (sentarse, escuchar un expositor), evidenciando incomodidad frente a la situación de tener que ser parte activa de la construcción de su propio conocimiento. De la misma forma, los estudiantes reconocen que les cuesta “interpretar las consignas”.

Adicionalmente, se destaca que la propuesta de trabajo altera la clásica posición (pasiva) del alumno como aquel que va a clase a

escuchar, y del docente como aquel investido de autoridad (por el supuesto saber que se le atribuye) que va a la clase a transmitir un saber. Aquí, necesariamente las relaciones son horizontales, entre compañeros, y esa horizontalidad (relativa al cambio de posiciones) abre la posibilidad del establecimiento de otro tipo de relaciones con el conocimiento por parte de los estudiantes. El docente deja de ser el único mediador del conocimiento, y los estudiantes (devenidos en enseñantes) deben garantizar cierta apropiación del saber a transmitir a sus compañeros y deben pensar también en las formas de esa transmisión (lo cual constituye una invitación a pensar cómo se relacionan ellos con ese saber a transmitir para poder hacerlo accesible a otros).

Microeconomía

Esta asignatura se ubica en el segundo cuatrimestre del plan de estudios. El objetivo que se desprende del programa analítico es que los estudiantes puedan comprender la forma en que los actores económicos toman sus decisiones y el funcionamiento básico de los mercados. Es una materia eminentemente teórica, que requiere de los estudiantes cierto manejo de contenidos de matemáticas e importantes esfuerzos de abstracción para poder comprender los conceptos teóricos.

El contenido profundiza en el campo de la microeconomía aplicada, en donde se analiza en detalle el modelo de "Competencia Perfecta" para luego ahondar en los mercados que más se asemejan a la realidad, que son Monopolio, Oligopolio y Competencia Monopolística. La bibliografía utilizada se apoya en manuales, complementando con diferentes casos de la realidad. La utilización de manuales genera mecanismos donde el conocimiento parece ser un camino de certeza y repetición, generando un desafío a los docentes para poder problematizar más allá del contenido del manual.

Los estudiantes de la asignatura tienen motivaciones y perfiles que son más homogéneos que en el primer caso analizado, ya que participan de la cursada aquellos que se inscribieron en la carrera de Gestión Empresarial y los propios de la licenciatura. Dado que durante el primer cuatrimestre ocurre un fuerte proceso de desgranamiento, los estudiantes que llegan a cursar esta asignatura son los que lograron un buen desempeño y presentaron menores trabas para avanzar en la carrera.

El principal desafío pedagógico que se propone el equipo docente es profundizar en modelos económicos que permitan a los estudiantes utilizarlos para comprender la realidad en la que están insertos, sobre todo a nivel local. Esto se corresponde con la necesidad de que el grupo logre complejizar el conocimiento tópico, desafiar la verdad incuestionable, y hacer uso de otros planteos que permitan transitar el conocimiento operacional.

Se evalúa a los estudiantes mediante dos exámenes parciales presenciales, que están diseñados de tal modo que puedan poner en evidencia el manejo de los modelos teóricos para resolver ejemplos de la realidad y de esta manera reflejar que han adquirido los mecanismos e instrumentos para "pensar" que forman parte del conocimiento operacional.

Observación

Se observó el dictado de una unidad completa del programa constituida por 34 semanas de clases. La estrategia didáctica predominante en esa secuencia de clases fue de una importante carga expositiva por parte del docente, que pretende lograr transmisión de conceptos teóricos. No obstante, existe un esfuerzo del docente por lograr la participación de los estudiantes, intentando la conexión de la teoría con situaciones de la realidad.

Esto se complementa con la incorporación de ejercicios prácticos que tienen por finalidad la operacionalización de los conceptos



abordados. Se trabaja con casos y ejemplos, en modalidad grupal en clase, y también de manera domiciliaria, tanto grupal como individualmente. Se observa que las actividades prácticas acompañan el proceso de aprendizaje de una forma sistemática que no incomoda al grupo de estudiantes, dada la repetición de secuencias de ejercicios.

La realización de los trabajos es requisito para poder rendir los exámenes parciales, y el cumplimiento de los plazos de presentación otorga una nota conceptual favorable, que será tenida en cuenta luego de los parciales. Es importante destacar que no se evalúa que los trabajos prácticos estén correctamente resueltos, sino que se haya intentado resolverlos dentro de las pautas temporales, para garantizar que haya una continuidad y un compromiso del estudiante con el proceso pedagógico planeado. Se observa que el concepto tiene aplicación y que, si bien es una materia que puede tener un alto grado de abstracción, se logra a través de la clase práctica la utilización de dichos conceptos como categorías para pensar casos y situaciones reales.

Resultados del tramo inicial

Si bien en los dos casos analizados en el tramo inicial hay diferencias respecto a la EP implementada, se puede concluir que a nivel general se observan dificultades para construir una posición activa en la relación didáctica y con el conocimiento. Se intenta desde el equipo docente una transición del conocimiento "tópico" al "operacional".

En este tramo se inicia un proceso que pretende romper con los modos tradicionales de enseñanza, centrados en la lógica del contenido. Se busca alterar los modos de relación con el conocimiento que forman parte del hábito de los alumnos del nivel secundario, que se apoya en los tradicionales manuales de contenido preprocesado del saber "verdad". Esto plantea desafíos para los estudiantes y equipos

docentes: los primeros deben afrontar una posición que requiere una forma de relación con el saber que nunca ocuparon, donde aparece una resistencia que se vincula con el modo defensivo de "afrontar" su propia imposibilidad, y necesariamente deben ser parte activa de la construcción de su propio conocimiento. Para el docente, el desafío consiste en acompañar y dar seguridad en dicho proceso.

b) Tramo intermedio

Se considera tramo intermedio a segundo y tercer año de la licenciatura, que combina materias exclusivas para los estudiantes de Economía con otras en donde se comparte con otras carreras. Se trabaja con grupos pequeños de estudiantes. El desafío de los equipos docentes es trabajar en un esquema de transición: a lo largo de la cursada, desde la lectura, el análisis y la comprensión de textos académicos se pretende acercar a los estudiantes a la práctica de la profesión.

A continuación, se presentan dos asignaturas correspondientes a este tramo:

Macroeconomía

La asignatura se ubica en el segundo año del plan de estudios (primer cuatrimestre) y es compartida para estudiantes de Economía, Gestión Empresarial y Ciencias Políticas. El objetivo es brindar herramientas de análisis de la realidad económica para comprender el funcionamiento de la economía como un sistema de variables interrelacionadas. Los principales conceptos teóricos que se discuten a lo largo de la asignatura provienen mayoritariamente del marco general keynesiano y las interpretaciones posteriores que de él se hicieron.

La bibliografía sugerida combina la utilización de manuales específicos de la macroeconomía con artículos científicos que complementan los contenidos teóricos, dándole una mirada más crítica a la postura dominante que se observa en los manuales. Asimismo, se

utilizan diversos artículos de opinión, que sirven como material disparador para fomentar los espacios de discusión y debate en el aula.

El principal desafío pedagógico que se propone el equipo docente es que los estudiantes logren transitar desde formas de relación con el conocimiento apoyadas en manuales hacia formas de relación que se estructuran sobre la base de la comprensión de textos académicos de mayor complejidad. Es por ello que la EP se divide en dos: (i) la primera mitad del curso se desarrolla con clases expositivas, la utilización de manuales y la intención de que los estudiantes logren una aplicación relativamente mecánica de ciertos conceptos y modelos a la realidad macroeconómica del país. Para ello se fomenta la realización de trabajos prácticos individuales que deben desarrollar principalmente en sus casas, y se evalúa con un examen a medio término, de tipo presencial, similar a los trabajos realizados previamente. (ii) En la segunda mitad, el abordaje cambia utilizando principalmente trabajos prácticos que combinan consignas grupales e individuales y obligan a una mayor elaboración y producción escrita por parte de los estudiantes. Asimismo, se comienzan a utilizar trabajos académicos, en los que se aplican los conceptos teóricos a la realidad de nuestro país.

La evaluación final se realiza en un coloquio oral donde, a través de una conversación sobre las producciones realizadas durante la segunda mitad del cuatrimestre, el estudiante debe demostrar que reconoce las discusiones y los conceptos trabajados y ha logrado una operacionalización de estos.

Observación

Se observó una secuencia de cinco clases en donde se trabajó en el aula el texto "Una aproximación a las causas del proceso inflacionario argentino reciente",⁷ y se solicitó a

⁷ Zack, G.; Montané, M. y Kulfas, M. (2016). *Una aproximación a las causas del proceso inflacionario argentino reciente*. Serie de Documentos de Trabajo CIMaD – EeyN – UNSAM, Nro. 1.

los estudiantes que de forma previa realicen la lectura del texto e identifiquen cuáles son las causas de la inflación o los mecanismos de propagación que se presentan.

La estrategia didáctica para realizar esta actividad se basó en la conformación de grupos donde se propuso a los estudiantes que comenten sus respuestas y que retomen la lectura del texto para intentar zanjar las diferencias en relación con sus reflexiones.

Si bien el texto científico elegido utiliza herramientas de análisis econométrico que los estudiantes están lejos de conocer, las consignas planteadas restringen el análisis a aquellas cuestiones que sí resultan abordables, en función de los marcos teóricos vistos en clase. Por otra parte, cumple la función de provocar los primeros contactos con textos científicos de relativa complejidad y permitir un espacio de intercambio en torno a los autores, su propia extracción ideológica, las formas de plantear una investigación y las herramientas de análisis propias de la disciplina; en este caso, el análisis econométrico.

Esta secuencia de actividades observadas pone en evidencia el cambio de lógica de la propuesta docente en relación con el tipo de elaboración que se requiere por parte de los estudiantes: ya no se trata de actividades con una repetición sistemática de ejercicio, sino que requieren una elaboración que, si bien es simple, pone en un lugar de incomodidad al estudiante y lo confronta con el ejercicio de interpelar su conocimiento.

A través de las consignas, el equipo docente busca acompañar al estudiante en la lectura del texto y asistirlo en la identificación y jerarquización de información relevante. Adicionalmente, a través de la comparación con los marcos teóricos vistos en clase, la expectativa es que los grupos puedan avanzar en un análisis simple de los contenidos propuestos y comparar con los saberes previos.



“Esta secuencia de actividades observadas pone en evidencia el cambio de lógica de la propuesta docente en relación con el tipo de elaboración que se requiere por parte de los estudiantes: ya no se trata de actividades con una repetición sistemática de ejercicio, sino que requieren una elaboración que, si bien es simple, pone en un lugar de incomodidad al estudiante y lo confronta con el ejercicio de interpelar su conocimiento.”

Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo

Esta asignatura, que se dicta en el tercer año, es exclusiva para los estudiantes de la licenciatura, lo que implica que los docentes se encuentran en las aulas con grupos reducidos de estudiantes que provienen de las dos sedes.

El programa indica que el objetivo general es profundizar marcos teóricos y autores que resultan nuevos para los estudiantes y lograr un análisis crítico, que contemple la contextualización histórica de las ideas, las limitaciones observadas en cada caso, las ideas comunes y contrapuestas. A lo largo de la cursada, se reflexiona sobre los procesos de crecimiento, estancamiento, desarrollo y subdesarrollo, desde distintas perspectivas teóricas, intentando aportar elementos que sirvan a la reflexión sobre la realidad de nuestro país.

En esta instancia, se abandonan definitivamente los manuales, para fomentar la lectura de artículos académicos de cierta complejidad, respondiendo a la necesidad de asimilar marcos teóricos nuevos, asumirlos de manera crítica y ser capaces de aplicarlos a distintas realidades.

El mecanismo de evaluación propuesto combina trabajos prácticos domiciliarios, grupales e individuales, que apelan a la comprensión de textos y la aplicación de conceptos teóricos a la realidad que enfrentan los propios estudiantes. Finalmente, los estudiantes deben realizar un trabajo integrador, que involucra asimismo una defensa oral, orientado a la aplicación de los conceptos y autores vistos a lo largo de la materia.

El desafío pedagógico que enfrenta el equipo docente es lograr que los estudiantes afiancen el conocimiento de tipo operacional que les permita reconocer los marcos teóricos y aplicarlos a diferentes realidades. Asimismo, sobre el final de la materia, se espera que los estudiantes demuestren que han comenzado a desarrollar un conocimiento de tipo situacional.

Observación

La observación de cinco clases de esta materia se realizó a lo largo del cuatrimestre, a fin de evidenciar la progresión en cuanto a la comprensión de contenidos y principales problemáticas de los estudiantes en este proceso. Las clases combinan la modalidad expositiva con intentos de parte del docente de lograr la participación de los estudiantes. Para favorecer esto, se trabaja con la consigna de leer ciertos materiales de la bibliografía obligatoria con anterioridad al desarrollo del tema en clase. En algunas oportunidades, el docente solicita que sean los estudiantes los que comenten el material de lectura, para luego retomar los conceptos relevantes.

En general, se observa cierta incomodidad de algunos estudiantes a la hora de expresarse, mientras que otros tienden a acaparar el discurso. Esto no necesariamente se relaciona con el manejo de conceptos, sino que pareciera responder a rasgos de la estructura de la personalidad.

En ciertos casos, se observa que algunos estudiantes se arriesgan a realizar reflexiones o análisis críticos de los marcos teóricos, sin tener aún manejo de los mismos. En estas situaciones, el docente alienta el intento de reflexión crítica y retoma los conceptos, intentando aclarar lo que el autor realmente estaba queriendo transmitir.

Este tipo de materias nos permite reflexionar sobre la importancia de las estrategias áulicas y de la evolución de los estudiantes en cuanto a lógicas de conocimiento, y la relevancia de un acompañamiento en cada uno de estos temas que acerque al estudiante al ejercicio profesional. Por otro lado, los trabajos prácticos plantean dos objetivos: en primer lugar, la identificación de conceptos e ideas principales y, en segundo lugar, la aplicación de esos conceptos a una realidad elegida por los alumnos, o a la coyuntura actual, valiéndose para ello de artículos periodísticos.

A medida que avanza la materia, los trabajos prácticos empiezan a exigir la aplicación de varios marcos teóricos para reflexionar sobre realidades que resultan relativamente cercanas a los estudiantes (realidad nacional o provincial), y en el trabajo final integrador, se pretende que el estudiante sea capaz de proponer alternativas de política para abordar la temática del desarrollo. En este trabajo, la idea es que el estudiante se valga de los conceptos aprendidos a lo largo de la materia, luego de haber pasado por experiencias de aplicación (conocimiento operacional), para lograr una producción propia creativa (conocimiento situacional).

En general, se observa en esta instancia una gran heterogeneidad en las producciones,

notándose –en algunos casos– falencias conceptuales y una dificultad importante para vincular ideas propias con teorías o ideas de otros. En otros casos, esto se logra con conceptos apropiados efectivamente por el estudiante.

Resultado tramo intermedio

Si bien las asignaturas escogidas para analizar el tramo intermedio presentan algunas heterogeneidades –una de ellas pertenece al comienzo del segundo año y es compartida por diversas carreras con un número intermedio de estudiantes, y la otra pertenece al segundo cuatrimestre del tercer año y es cursada por grupos sumamente reducidos–, se pueden identificar procesos de consolidación del conocimiento operacional y la transición hacia un conocimiento situacional.

Mientras que en Macroeconomía el acento está puesto en consolidar la operacionalización del conocimiento, a través de la aplicación de modelos y conceptos a la realidad actual, en la materia más avanzada los docentes invitan a los estudiantes a cuestionar el conocimiento, intentando una mayor apropiación de este.

c) Tramo superior

En el tramo superior, se pretende dar un mayor protagonismo a los estudiantes en la construcción del conocimiento, presentar bibliografía que permita conocer la realidad cercana en la que viven y en la que se desempeñarán como futuros profesionales. Uno de los objetivos fundamentales del tramo superior es fomentar el pensamiento crítico que les permita la toma de postura frente a la complejidad de problemas que pueden ser abordados no solo desde la disciplina sino desde una mirada más amplia.

A continuación, se presenta una de las asignaturas correspondiente a este tramo, que forma parte de un listado de materias optativas para los estudiantes de la licenciatura.



Desarrollo Territorial

Esta asignatura, de carácter optativa, forma parte de las últimas materias de cursada. Nuevamente, el docente se encuentra con un grupo pequeño de estudiantes de ambas sedes.

El objetivo general es que los estudiantes comprendan la complejidad de la problemática territorial y las principales herramientas existentes para abordar dicha complejidad, en el marco de las competencias profesionales que establecen las distintas carreras.

A lo largo de la cursada, se reflexiona sobre el marco teórico del desarrollo territorial, las instituciones y actores clave de estos procesos, y en particular se pone el foco en la realidad fueguina para contrastar los conceptos teóricos con la práctica observada.

Los estudiantes en esta instancia llegan con trayectoria académica que permite trabajar la elaboración y reelaboración de marcos conceptuales, a la vez que se pretende colaborar en las ideas para el trabajo final de carrera y avanzar en el ejercicio de la profesión.

El mecanismo de evaluación propuesto consiste en un trabajo final en donde cada uno de los estudiantes, siguiendo el programa curricular de la materia, debe seleccionar un tema para realizar un ensayo y presentarlo en clase.

El desafío pedagógico es presentar el aula como espacio de reflexión con los estudiantes buscando generar lazos de confianza. Los estudiantes son entendidos como protagonistas del proceso y motivados a pensar la problemática territorial como propia, es decir, reforzar su conciencia como actores territoriales.

Observación

En esta oportunidad, se observó una secuencia de tres clases que abordaba una unidad avanzada del programa.

Uno de los ejes centrales de la EP es la participación de invitados para cada temática (docentes, gestores públicos) que relataron

distintas experiencias. En estas charlas se pudo observar un rol activo de los estudiantes, que en cada caso fueron realizando preguntas y entrevistando a los invitados, generando una dinámica muy particular en el espacio áulico. Se pudo observar que los estudiantes realizaban preguntas y repreguntas desde distintos abordajes conceptuales.

Este espacio de invitados fue bien valorado por los alumnos: "La participación de otros profesionales fue genial... el intercambio y enriquecimiento es destacable, el poder avistar que el resto tiene otro punto de partida u otro punto de vista. Siempre te dicen que todos piensan diferente, pero hasta no vivir la experiencia de 'empatía' por el punto de vista del otro, no podés realmente asimilarlo" (entrevista a estudiante).

“Este espacio de invitados fue bien valorado por los alumnos: “La participación de otros profesionales fue genial... el intercambio y enriquecimiento es destacable, el poder avistar que el resto tiene otro punto de partida u otro punto de vista. Siempre te dicen que todos piensan diferente, pero hasta no vivir la experiencia de ‘empatía’ por el punto de vista del otro, no podés realmente asimilarlo” ”

(Entrevista a estudiante)

En cada clase observada se discutieron definiciones en forma colectiva y se promovió la construcción de capacidades colectivas áulicas. Otro de los ejes trabajados en cada clase (en forma explícita) fue pensar la complejidad territorial de la provincia y cómo impacta el relato migrante (y sobre esta base, se pudo reflexionar en torno a la construcción social).

En las clases observadas se pudo identificar la constante invitación a los estudiantes a reflexionar tanto desde el pensamiento dominante *mainstream*, así como también desde elementos del pensamiento crítico: se busca alentar constantemente a los estudiantes a criticar y defender sus posiciones con fundamentos teóricos. Esta forma de dictar la materia genera evidencia también de ciertos modos de resistencia o incomodidad de algunos estudiantes frente al desafío que supone la apropiación de conocimiento, y resistencia al ejercicio de elegir temas o animarse a preguntar a los invitados.

Resultado Tramo avanzado

Si bien en este trabajo se hizo referencia a una sola asignatura correspondiente al tramo final, el docente responsable participa en otros espacios curriculares del tramo, lo cual nos permite reflexionar en base a sus comentarios.

Se observa en el tramo avanzado una apropiación del conocimiento en los trabajos y presentaciones, una reelaboración de los contenidos a través de formas propias de los estudiantes, logrando una relación de interioridad con el conocimiento, que es lo que se exige en el ejercicio profesional.

Reflexiones finales

La enseñanza de la economía presenta desafíos tanto desde el contenido programático como desde la estrategia didáctica. En este trabajo hemos presentado brevemente el

primer aspecto y hemos abordado en profundidad el segundo, tomando como caso algunas materias de la licenciatura en Economía de la UNTDF.

Se han identificado distintas estrategias a lo largo de la carrera, asociadas a la necesidad de transitar desde las formas de conocimiento tópico hacia uno de tipo situacional, donde la relación pase de la exterioridad a un conocimiento significativo y apropiado por los estudiantes. En este sentido, resulta claro cómo las estrategias didácticas intentan acompañar y provocar este proceso.

Las distintas EP adoptadas en la clase permiten reflexionar sobre la necesidad de transitar cada una de estas formas de relación con el conocimiento. Asimismo, presentan diversos desafíos a los equipos docentes, puesto que esto interpela la propia relación con el conocimiento disciplinar y con las posibles formas de su transmisión en la clase, a la vez que requiere otras maneras de vincularse con los estudiantes y cambios en el espacio áulico.

Este primer trabajo exploratorio pretende iniciar un proceso de reflexión desde el equipo docente, que permita indagar en las prácticas y diseñar un plan de mejora continua a la luz de las formas del conocimiento y de las relaciones que se pretenden lograr en cada instancia formativa. Profundizar las reflexiones en torno a las propias prácticas de enseñanza y cómo estas se articulan en las distintas materias de la carrera devela tanto las formas de relación con el conocimiento disciplinar de los docentes como las potencialidades y debilidades de las propuestas didácticas para generar aprendizajes. Asimismo, permite interpelar curricularmente la cohesión del plan de estudios de la carrera de Economía y su relación con el perfil del egresado que se pretende lograr en la UNTDF.

Como continuidad de este trabajo, se pretende compartir los principales hallazgos con el resto del equipo docente de la licencia-



tura, a fin de integrarlos e involucrarnos en un espacio de análisis formalizado donde se transmitan las inquietudes, así como proponer posibles mejoras para alcanzar los objetivos de cada equipo docente en su práctica áulica.



Referencias

- Cannellotto, A. y Sadovsky, P.** (2015). Otra relación con el saber. En Rosemberg, D. (comp.), *La educación en debate*. Gonet: UNIPE: Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200821062746/la-educacion-en-debate.pdf>
- Civarolo, M. y Pérez, M.** (2013). 1+1 = Pareja Educativa. *Revista Nodos y nudos*, 4(34), 14-24.
- Edwards, V.** (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304>
- Mora, M. C. G., Sandoval, Y. G. y Acosta, M. B.** (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.
- Ortega, F.** (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parrino, M.** (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista argentina de educación superior*, (8), 39-61.
- Romano, S. A.** (2019). Slaying my own ghosts: My process into action research. *Action Research*, 17(3), 344-356.
- Rozenwurcel, G., y Bezchinsky, G.** (2007). Economía del conocimiento, innovación y políticas públicas en la Argentina. *Documento de trabajo. Escuela de Política y Gobierno, UNSAM*.
- Sautu, R.** (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Tünnermann Bernheim, C.** (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133.
- Velasco, L.** (2017). Fundamentos epistemológicos de la economía: un análisis del plan de estudios para repensar el rol del estudiante universitario en la producción de saberes. *Actas X Jornadas de Economía Crítica*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. <http://www.sociedaddeeconomicritica.org/trabajos-de-las-jec/actas-digitales-x-jornadas-economia-critica/>