

## INFORME FINAL DE ACTIVIDADES 2009 - 2010

### 1- TITULO DEL PROYECTO

*“Enseñar a enseñar Economía: la cuestión de la formación docente y la formación disciplinar en el Profesorado de Ciencias Económicas (PCE)”*

### 3- FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:

DESDE **Enero 2009** HASTA **Diciembre 2010**

### 4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:

DESDE **Enero 2009** HASTA **Diciembre 2010**

### 5- Equipo de investigación

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación
<b>GORTARI JAVIER</b> (director)	PTI ex	10	Enero 09	Dic.10	S
<b>FRANCO, GLADIS NOEMÍ</b> (coordinadora)	PTI ex	10	Enero 09	Dic.10	S
<b>DELLAMEA, NORMA ESTER</b>	PTI ex	10	Enero 09	Dic.10	S
<b>HAUSER, SILVIA ESTER</b>	PAD si	5	Enero 09	Dic.10	S
<b>ZAYAS, LUCILA MABEL</b>	PAD si	5	Enero 09	Dic.10	S
<b>SILVA, LAURA MARISA</b>	PAD se	5	Enero 09	Dic.10	S
<b>GARRIDO, CRISTIAN ANDRÉS</b>	PAD si	5	Enero 09	Dic.10	S
<b>LOZINA, ESTEBAN</b>	PAD si	5	Agosto 09	Dic.10	S
<b>MEDINA, VERÓNICA LISA</b>	JTP si	5	Agosto 09	Dic.10	S
<b>TARABINI, NADIA</b>	JTP si	5	Agosto 09	Dic.10	S
<b>SENA, JORGE ANÍBAL.</b>	AY1 si	5	Enero 09	Dic.10	S
<b>PAIVA, SONIA ELIZABETH</b>	AUX b	10	Enero 10	Dic 10	S
<b>RAMOS, MARTA GLADYS</b>	AY1 si	5	Enero 09	Dic 10	S
<b>FERNADEZ, GLORIA EMILSE</b>	PTI se	10	Enero 10	Dic 10	S

## 6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Con esta investigación se propuso indagar y reflexionar acerca de la tensión existente entre la formación disciplinar específica que se pretende alcanzar en el graduado del Profesorado en Ciencias Económicas y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su práctica profesional.

El proyecto se ejecutó en dos etapas: la primera abarcó el año 2009 y una segunda, el año 2010.

La primera etapa estuvo centrada en la realización de actividades de tipo exploratoria y descriptiva de materiales curriculares tanto para la enseñanza media y la formación del profesorado en Ciencias Económicas, como también se cotejaron directrices de la formación docente en otras universidades del país; se analizaron materiales bibliográficos a fin de efectuar un acercamiento al estado de la cuestión. Los resultados de las actividades, las reflexiones y análisis, condujeron a la producción de documentos de base, trabajos e informes finales.

En la segunda etapa, el trabajo se abocó a la toma de decisiones respecto de: los marcos teóricos metodológicos que orientó el trabajo de campo, y la determinación de las muestras. Seguidamente se procedió a la revisión y el testeado de los instrumentos de recolección de la información, elaborados en la primera etapa, para luego realizar el trabajo de campo.

Luego de la sistematización de los datos obtenidos se realizaron talleres de reflexión y análisis al interior del equipo a fin de elaborar un documento final que en el que se integraron las informaciones obtenidas del análisis curricular, las entrevistas y las encuestas, logrando delimitar los puntos críticos en el marco de la problemática estudiada.

## 7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS

Sobre la base las acciones realizadas durante el periodo 2009<sup>1</sup> (recopilación y análisis de material documental, revisión de bibliografías pertinentes al área de estudio, producción de documentos bases y elaboración de instrumentos de recolección de datos), se procedió al desarrollo de la segunda fase de actividades programadas en el proyecto:

- **Diagnóstico de alumnos y Graduados**

Con el fin de analizar las prácticas de enseñanza de la Economía en el nivel medio, se realizaron 22 entrevistas a docentes graduados del profesorado en Ciencias Económicas que enseñan Economía en escuelas de la ciudad de Posadas, tanto públicas como privadas, céntricas y

---

<sup>1</sup> Ver informe de avance 2009

periféricas, de las modalidades de Economía y gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Para relevar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes en la escuela media a partir de las experiencias de los alumnos en clase, como así también de conocer las concepciones de economía de éstos últimos en relación a las prácticas de enseñanza, se seleccionaron al azar 209 estudiantes de escuelas de Posadas de las modalidades de Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales.

Se trabajó con una muestra no probabilística de alumnos del nivel polimodal, de 10 escuelas, cuyos planes de estudio ubican el espacio curricular Economía en los últimos años. El análisis de los datos se centró en algunas características sociodemográficas de los estudiantes, estrategias de enseñanza, materiales de trabajo y modalidades de clases, y concepciones de economía de estudiantes del Polimodal.

- **Análisis curricular**

Los programas de estudio de las escuelas secundarias fueron seleccionadas siguiendo la pauta de que el docente fuese graduado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, y fueran instituciones con modalidades en: “Economía y Gestión de las Organizaciones”, “Producción de Bienes y Servicios” y “Humanidades y Ciencias Sociales.

En el análisis se tuvieron en cuenta como marco de referencia los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales de la Provincia de Misiones.

Los programas analizados corresponden a las siguientes instituciones escolares de la ciudad de Posadas:

- Bachillerato con orientación Laboral Polivalente N° 1
- Comercio N° 18
- Comercio N° 8
- Cens 176
- Escuela Superior Comercio N° 6 “Mariano Moreno”
- CEP (Centro Educativo Polimodal) N° 4
- CEP (Centro Educativo Polimodal) N° 7
- Polivalente N° 8
- ISFOTEP (Instituto Superior de Formación Técnica Profesional)
- Instituto Santa Catalina
- Instituto San Miguel
- CENS N° 13
- EPET N° 2
- Escuela Normal Superior EEUU del Brasil
- CEP N° 32: Escuela de jóvenes y adultos

- **Talleres de análisis y discusiones sobre los resultados preliminares**

Las distintas reuniones del equipo de investigación se realizaron a medida que se fue avanzando en la recolección de la información para cotejarla, elaborar conclusiones parciales y efectuar los ajustes necesarios a los fines de este estudio (Ver Anexos).

Los documentos surgidos de dichas reuniones se sometieron a instancias de debate y discusión desde los encuadres teóricos y metodológicos. Como resultado de esta actividad surgieron documentos inéditos, planteados como producción de equipo.

- **Producción de materiales y síntesis de los resultados**

En la última fase de desarrollo del proyecto, y a la luz de los resultados obtenidos, el equipo se abocó a su análisis y discutir los alcances de los mismos. De dichos debates surgieron conclusiones respecto de:

- a) los **conceptos estructurantes**, las concepciones de economía que están presentes en los docentes y que circulan en las instituciones educativas, las trayectorias de los alumnos y docentes graduados y sus visiones sobre la formación disciplinar y pedagógica.
- b) el diseño y la selección de **estrategias didácticas** para la enseñanza de la economía.

Todo esto posibilitó la producción del informe final que se anexa (ver documento inédito: "Puntos críticos de enseñar a enseñar economía")

Paralelamente, a las actividades investigativas los miembros del equipo de investigación participaron de instancias de formación de posgrado y cursos de actualización vinculadas directamente al tema de investigación.

- **GORTARI JAVIER** (director) continuó con su proyecto de Tesis para el Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA (Resolución CD N°3579/08)
- **FRANCO, GLADIS NOEMÍ** (coordinadora) continuo con el cursado y aprobación de los seminarios del Doctorado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas-UNaM. En 2010 cursó y aprobó el Seminario de **Epistemología y Filosofía de la Economía** con un trabajo en el que se aborda la relación entre filosofía de la ciencia y problemas económicos.
- **HAUSER, SILVIA ESTER.** Continúa cursando la **Maestría en Políticas Sociales** Resolución 529/01. R530/01. Universidad Nacional de Misiones. FHyCS.
- Concluyó la **Especialización en Didáctica y Currículum**. Convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Consorcio de Universidades del NEA (U.Na.M.-UNNE-UNAF). Resolución N° 1078/07. Realizando el trabajo final "**Las Estrategias Didácticas de enseñanza en la Formación Profesional de un grupo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**".

- **ZAYAS, LUCILA MABEL** concluyó la **Especialización en Docencia Universitaria**. Carrera de Postgrado Cooperativo: Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).
- **GARRIDO, CRISTIAN ANDRÉS** concluyó la **Especialización en Docencia Universitaria** escribiendo sobre la relación entre conocimiento científico y la formación, en la configuración epistémica del perfil docente.

Concluyó la **Diplomatura Superior Docente en Educación y Gestión Ambiental**. Facultad de Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Misiones, 2010.

Aprobó el curso de capacitación: **Innovación Tecnológica en la Nueva Escuela Secundaria-Simulador de Empresas y Proyectos de Microemprendimientos Asociativos**, 02/10/2010, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM, dictado por el Prof. Pedro Pablo Valsecchi.

Participó en el curso de actualización profesional: **Introducción al Análisis de Datos Socioeconómicos**, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

Aprobó el **Curso Taller Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria**, organizado por UDPM.

Asistió al **Segundo Congreso Provincial de Escuelas Secundarias “Construyamos entre todos la nueva escuela secundaria**, 3 y 4 de junio de 2010, organizado por UDPM.

Asistió a la Conferencia magistral: **Una pedagogía del compromiso: hacia la transformación de la práctica educativa en el siglo XXI**, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM. Dictado por el Dr. Peter Mc Laren

Asistió a la jornada **La evaluación como aprendizaje y los sentimientos en la escuela**, Ministerio de Cultura y Educación, Dictado por: Prof. Santos Guerra.

- **LOZINA, ESTEBAN** concluyó la **Especialización en Docencia Universitaria**. Carrera de Postgrado Cooperativo: Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).
- **LAURA MARISA SILVA** participó del Curso de Evaluación Proyectos de Inversión de la Facultad Ciencias Económicas, U.Na.M. 2010
- **MEDINA, VERÓNICA LISA** cursó y aprobó la Diplomatura en Aprendizaje Colaborativo. FHyCS. U.Na.M. Posadas. Mnes. Marzo-diciembre/2.010
- **TARABINI, NADIA**. concluyó la **Diplomatura en Educación**. Fundación para la Educación del Noroeste Argentino-Auspiciado por la Universidad de San Pablo. (600 Hs cátedra a distancia).

Continúa cursando el postítulo en “Actualización en Economía y Administración”, Prof. en Ciencias Económicas, FHyCS, UNaM, 2010 y continúa a la fecha.

Realizó el Curso de Capacitación “Recursos e Innovación ante la Nueva Escuela Secundaria”. 2010.

- **SENA, JORGE ANÍBAL** Participó en:

Curso de actualización **Recursos e Innovación tecnológica en la nueva escuela secundaria: simulador de empresas y proyecto de microemprendimientos asociativos**”, llevado a cabo el día 2 de Octubre de 2010, a cargo del Profesor Pedro Pablo Valsecchis, organizado por el Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, aprobado por Resolución HCD N° 219/10.

Seminario Taller: **Semillas Nativas y Criollas**, realizado en el CECTEC, Colonia Pirapey km 40, Itapúa, Paraguay, los días 27 y 28 de Agosto de 2010, en el marco de la Decimo Quinta Feria de la cultura y tecnología campesina.

Segundo Seminario Regional de **Educación y Agroecología con enfoque de Derecho**, realizado del 3 al 7 de Agosto de 2010, con una duración de 40 hs. Reloj, en San Estanislao, San Pedro, Paraguay.

- **Marta Ramos** asistió y aprobó:

El Curso Taller: “Organización Pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” Res. Ministerial N° 351/2010. 30 hs. didácticas. 3 y 4 de Jun-2010.

El curso de Capacitación “Innovación Tecnológica en la nueva Escuela Secundaria-Simulador de Empresas y Proyectos de Microemprendimientos Asociativos. 02-Oct-2010.

El Curso: “Qué es la red de Empresas Simuladas?” del Centro Nacional de Educación Tecnológica-CENET. 40 hs. didácticas. 04-Jun-2010.

Elaboración de la Tesis: “las Pasantías Laborales como medio de vinculación de la Escuela con el mundo del trabajo en la formación técnica profesional en el área de la Gestión Organizacional.

## 9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

### *2.- Vinculación y transferencia:*

#### **Gladis Franco**

Directora del Proyecto Postítulo Docente de Actualización Académica “**Actualización en Economía y Administración**”. Res. CD FHyCS N° 109/10. 2010.

**Lucila Zayas**

Co-Directora del Proyecto **Innovación Tecnológica en la Nueva Escuela Secundaria – Simulador de Empresas y Proyectos de Microemprendimientos Asociativos**. HCD N° 219/10. (2010).

**Integrante del Tribunal para la Evaluación del trabajo final** en el Postítulo Docente de Especialización Académica: **“Actualización en Economía y Administración con orientación en Gestión Impositiva, Previsional y Laboral y en Proyectos de Inversión”**. Aprobado por Resolución HCD N° 109/10, dictado en la FHyCS. (2010)

**Silvia Hauser**

Directora del Proyecto **Innovación Tecnológica en la Nueva Escuela Secundaria – Simulador de Empresas y Proyectos de Microemprendimientos Asociativos**. HCD N° 219/10. (2010).

**Integrante del Tribunal para la Evaluación del trabajo final** en el Postítulo Docente de Especialización Académica: **“Actualización en Economía y Administración con orientación en Gestión Impositiva, Previsional y Laboral y en Proyectos de Inversión”**. Aprobado por Resolución HCD N° 109/10, dictado en la FHyCS. (2010).

**Cristian Garrido** continuó con la coordinación del Proyecto de Voluntariado Universitario **Incorporación de técnicas y herramientas participativas de gestión y mercadeo para el fortalecimiento de la comercialización colectiva de la Unión de Trabajadores Rurales del Nordeste Misionero**, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009-2010

Continuó con su participación como miembro de investigación en el Proyecto de Investigación **Políticas Económicas y Desarrollo Rural: en el territorio de la Provincia de Misiones**. 16h281. Sec. Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM. Director: Mgter. Alejandro Oviedo. (2009-2010)

**Gloria Fernández**

Dirige el proyecto de investigación aprobado y financiado en el marco del INFD MCyE de la Nación el proyecto de investigación **El desarrollo de la escritura académica en la Formación docente a través de las wikis**. Código N°811

Evaluadora del V ENCUENTRO CULTURAL Y EDUCATIVO DEL MERCOSUR- MCy E. Posadas -Misiones 2010

**Marta Ramos**, participó como Evaluadora en la instancia zonal de la Olimpiada de Microemprendimientos y Empresas Simuladas. CoPrACyT-Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia de Misiones. 23-Nov-2010.

Participó como Coordinadora Jurisdiccional en el Diseño Curricular para Escuelas de Educación Técnico-Profesional de la Provincia de Misiones. 2010.

**Actividad docente (cursos y seminarios dictados por integrantes del equipo)**

**Javier Gortari**

Seminario “Economía de Misiones y del MERCOSUR” Maestría en Políticas Sociales, F.H.y C.S., UNaM (Resolución CONEAU N° 429 y 430/01). Posadas, septiembre/octubre, 2010)

**Laura Marisa Silva**

Responsable del módulo de Comercio Exterior del Postítulo Docente de Actualización Académica “Actualización en Economía y Administración”, 2010.

**Aníbal Sena**

Auxiliar del módulo de **Sistema Impositivo** del Postítulo Docente de Actualización Académica “Actualización en Economía y Administración”, 2010.

**Nadia Tarabini**

Auxiliar del módulo de Comercio Exterior del Postítulo Docente de Actualización Académica “Actualización en Economía y Administración”, 2010.

Auxiliar del módulo de **Comercio Exterior** del Postítulo Docente de Actualización Académica “Actualización en Economía y Administración” (2010).

Asimismo, los miembros del equipo dictaron clases en asignaturas de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas como ser:

- Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II.
- **Práctica Profesional III.**
- **Taller el Mercado Regional.**
- **Estudio del Espacio Económico Regional y Nacional.**

**3.- Formación de recursos humanos**

**Javier Gortari** participó como Evaluador y Jurado de Defensa de Trabajo Final Integrador: “Modos de Construcción de Ciudadanía en el marco del Proyecto CIC en la ciudad de Victoria (Entre Ríos), período 2006/08.” Maricel Fabre (DNI 27.834.505).- Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Lanús, septiembre 2010.



---

**5.- Ponencias y comunicaciones****Javier Gortari**

Ponencia: **La política pública en la economía regional yerbatera: logros, desafíos y conflictos emergentes.** II Congreso Internacional de Desarrollo Local. I Jornadas Nacionales en Ciencias Sociales y Desarrollo Rural. Universidad Nacional de La Matanza, junio de 2010 (15 pág.)

Ponencia: **Conflictividad social en la economía yerbatera: una interpelación a la (in)decisión política del estado de gestionar un plan estratégico sectorial de desarrollo sostenible.** VII Jornadas de Investigación y Debate “Conflictos rurales en la Argentina del Bicentenario. Significados, alcances y proyecciones.” Universidad Nacional de Quilmes, mayo de 2010 (14 pág)

**Gladis Franco, Cristian Garrido y Lucila Zayas**

Ponencia: **El Abordaje Pedagógico – Disciplinar de la Administración y Organización de Empresas en la Formación del Profesorado.** II Jornada de Administración del NEA. RCD FCE Nº 140/09. (14 pág.)

**Gladis Franco, Cristian Garrido y Lucila Zayas**

Ponencia: **La administración y organización de empresas en la formación docente,** XVI Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, FCE, UBA. Agosto 2010.

**6.- Trabajos inéditos.****Garrido, Cristian Andrés.**

**Conocimiento científico y formación: la configuración epistémico del perfil docente,** Trabajo Final Especialización en Docencia Universitaria, Carrera de Posgrado Cooperativo, UNNE, UNSE, UNF, UNaM. Abril 2011. (66 Pág.)

**Silvia Hauser**

**Las Estrategias Didáctica de enseñanza en la Formación Profesional de un grupo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.** Especialización en Didáctica, carrera de Posgrado Cooperativo, UNNE, UNF, UNaM. 2010.

**Gladis Franco**

**Epistemología y Filosofía de la Economía,** Trabajo final del Seminario de Doctorado en Administración, UNaM. 2010.

## **7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet**

Los debates actuales en el campo de la formación docente, cualquiera sea la formación disciplinar, se centran en las discusiones en torno a las posibilidades de articular los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos y didácticos.

La problemática de la enseñanza de las Ciencias Económicas en el Nivel Medio, Superior no Universitario y Universitario, en particular de la materia o asignatura Economía (Introducción a la Economía, Economía Básica, Economía I, etc.), incorpora discusiones conceptuales en este campo disciplinar, que entendemos no se articulan solamente con el plano didáctico.

Si pensamos en la enseñanza de la economía, sobre todo en el nivel medio y aún más en la universidad, no siempre se hace manifiesta la referencia al **paradigma** desde el cual se desarrollan las teorías o conocimientos científicos que se presentan, y mucho menos la convivencia de varios paradigmas para explicar las mismas situaciones. A nuestro entender, este sería unas de las dificultades centrales en los procesos de enseñanza de la disciplina.

El abordaje de la economía desde una perspectiva implícita o tácita, en donde la homogeneidad y la neutralidad de la explicación, la ausencia de teorías rivales y la no discusión de los criterios por los cuales alguna se tiende a aceptar más que otra, conduciría a considerar que las teorías producidas desde alguna corriente o escuela de pensamiento económico, sean vistas como las únicas susceptibles de utilizar para el abordaje teórico-práctico de problemáticas económicas.

La no delimitación del marco teórico y menos aún de las diferencias teóricas paradigmáticas (el no hacer explícito los supuestos y los marcos analíticos en que se inscriben los conceptos y relaciones que se enseñan) configuraría una forma de estudio y de análisis parcializado y fragmentario, que llevaría a la no comprensión de la economía como ciencia y la imposibilidad efectiva del estudio e interpretación de la realidad económica. En este sentido, la tensión existente entre la formación disciplinar específica que se pretende alcanzar en el graduado y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su **práctica profesional** involucra múltiples factores.

La relación entre la teoría y la práctica a lo largo de la formación presenta dificultades vinculadas, por un lado, con la transformación de los contenidos científicos en contenidos escolares, y por otro, con el diseño de estrategias para implementarlos en contextos reales.

El quehacer docente es un proceso en el que se ponen en juego no sólo los saberes formalmente aprendidos sino también la experiencia escolar que los docentes han tenido previamente como alumnos. Las configuraciones didácticas que los graduados implementan en sus prácticas de enseñanza, se basan en aquellos modelos de los propios profesores de la carrera, aquellos que los ayudaron a interpretar, reflexionar y relacionar los conocimientos disciplinares, y que potenciaron una formación más integral.

Los aportes de los graduados permiten configurar una práctica docente marcada por signos que la caracterizan como altamente compleja, a la que resulta imposible pensarla desde la

uniformidad, la generalización, la simplicidad y la homogeneización de procesos. Esta impronta requiere de los profesores formadores del profesorado, la revisión de las propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje desde las aulas universitarias.

La poca profundización de los contenidos en Economía y la falta de relación y articulación con otras cátedras afines y de índole social (geografía-historia-lingüística) tiene estrecha relación con las concepciones de economía que se sustentan desde la formación del profesorado. Esto obligaría a pensar en un diseño que incluya las herramientas conceptuales y metodológicas que aportan otros campos de conocimiento de las ciencias sociales.

La disociación observada en la formación entre los contenidos didácticos–pedagógicos y la formación disciplinar requiere que se instale en las cátedras de economía el debate sobre las teorías contemporáneas de la enseñanza disciplinar, puesto que las rápidas transformaciones ponen en debate y en constante revisión las decisiones y principios adoptados, tanto científicos como pedagógicos. Para asumir esta postura los futuros docentes requieren de una práctica reflexiva como constante para desarrollar sentido crítico, lo que significa realizar actividades tendientes a elaborar estrategias que promuevan otros procesos cognitivos, y desarrollar habilidades intelectuales complejas.

Las concepciones de Economía y de enseñanza que poseen los profesores formadores de formadores implícitamente son transferidas como modelo a través de las prácticas de enseñanza, a los egresados, quienes a su vez en las escuelas, van configurando en los alumnos una determinada forma de entender la economía.

Los estudiantes traen desde su cotidianeidad, concepciones y representaciones sobre la Economía, que van a influir en la construcción de conocimientos científicos de la ciencia económica.

Teniendo en cuenta la complejidad expuesta, se han seleccionado y acordado los **CONCEPTOS ESTRUCTURANTES** de la economía, sobre la base de la discusión del equipo en torno al material documental y bibliografía, los resultados de las entrevistas a docentes, el análisis de las diferentes currículas y la ponderación de las encuestas a estudiantes. Se trata de aquellos conceptos que una vez construidos y aprehendidos posibilitan en los estudiantes una nueva capacidad de comprensión del objeto de estudio, de tal modo que les permita desarrollar una actitud/aptitud de crítica y reflexión para seleccionar, relacionar y organizar la información. Además, se identificaron estrategias didácticas y diseñaron nuevas propuestas de enseñanza planteadas como herramientas eficaces a la hora de enseñar estos contenidos. (Ver anexo: “Un análisis desde lo curricular”).

Asimismo, esto nos permitió avanzar en el diseño y la selección de **estrategias didácticas** para la enseñanza de la economía. Estas condiciones, pautas o perspectivas, nos permiten pensar y reflexionar sobre las posibles formas de fortalecer la enseñanza de la economía en la formación del Profesorado en Ciencias Económicas, donde el aprendizaje se oriente hacia el desarrollo de competencias necesarias para interpretar con sentido crítico la realidad socioeconómica.

Esta investigación permite establecer las bases científicas para la prosecución de nuevas líneas de investigación que amplíen y profundicen el bagaje de conocimiento sobre la enseñanza de la economía como ciencia social.

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: .....

Fecha de presentación del Informe Final .....

**Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.**

# **DOCUMENTOS DE BASE**

---

**INFORME**

---

**UN ANALISIS DESDE LO CURRICULAR**

---

Lucila Mabel Zayas

Gladis Noemi Franco

Jorge Aníbal Sena

Al realizar una exploración de los distintos programas de las escuelas de nivel medio y los Institutos Terciarios de la ciudad de Posadas, en lo que respecta a la construcción de las opciones de metodologías que realiza el profesor (procedimientos, técnicas, formas de evaluación entre otras) al momento de planificar con la intencionalidad de la aprehensión de conocimientos por parte de los alumnos, desde el imaginario de la enseñanza para la comprensión, se observa que aparecen un conjunto de dimensiones y variables que dan cuenta sobre el recorrido y la trayectoria académica del docente, como así también de los niveles de apropiación del campo disciplinar alcanzados.

Como eje de trabajo, la propuesta consiste en analizar las expectativas de logro y los criterios de evaluación, las estrategias de aprendizaje y la Bibliografía que aparecen en los distintos programas<sup>2</sup>. Se tratara de arribar a una conclusión sobre los planteos que allí aparecen, tratando de entender la lógica aplicada por el docente y el grado de acercamiento a la realidad.

Esto último implica realizar una reflexión complementaria sobre los primeros datos obtenidos en las distintas encuestas<sup>3</sup> realizadas a los alumnos del nivel polimodal<sup>4</sup>, en el segundo y tercer nivel. No se toma el segmento de alumnos que asisten a los niveles Terciarios, debido a que no se materializaron las encuestas en el mismo.

### **Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones**

#### **Régimen de dictado: anual**

#### **Economía I: Segundo Año Polimodal**

##### **Expectativas de Logro:**

- Comprender lo que compete a la Microeconomía y la Macroeconomía en la Teoría Económica.

---

<sup>2</sup> Planificaciones de segundo y tercer año del Polimodal de la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y de niveles Terciarios, de la ciudad de Posadas.

<sup>3</sup> "Proyecto de Enseñara a Enseñar Economía: la cuestión de la formación docente y la formación disciplinar en el Profesorado de Ciencias Económicas (PCE)."-

<sup>4</sup> Ley de Educación 24193/95 – vigente en la actualidad 2do y 3er año.

- Detectar problemas económicos de la vida cotidiana y analizar los mecanismos por los cuales se manifiestan.
- Analizar el funcionamiento económico y su relación con la aplicación de los Modelos Económicos.
- Seleccionar, Interpretar y Analizar las dificultades específicas en que se encuentra la Ciencia Económica para resolver los problemas económicos.
- Conocer los principales Fundamentos de la Economía Política.
- Analizar aspectos de los distintos Sistemas Económicos.
- Analizar y comprender las distintas formas de integración de los Mercados Internacionales y las funciones de los diversos Pactos y Tratados Económicos.

### **Criterios de Evaluación:**

- Evaluaciones orales y escritas.
- Trabajos prácticos individuales y grupales.
- Evaluaciones escritas finales.
- Control de carpetas y trabajos.
- Permanentes: diálogos y observaciones; participación de la clase y de los trabajos; búsqueda y procesamiento de la información; uso de la tecnología para la obtención de información económica y aplicación en los trabajos.
- Temporal: evaluaciones escritas y orales; desarrollo de trabajos en equipos sobre Empresas visitadas del medio.
- Procesal- cuali- cuantitativa.
- Elaborar juicios y criterios personales sobre los problemas de globalización para los Países desarrollados y menos desarrollados.
- Registrar en forma diaria los contenidos desarrollados por el docente.

### **Estrategias de Aprendizaje**

- Leerán y analizarán textos.
- Compararán características de los distintos tipos de Mercado

### **Bibliografía**

- Economía. Elementos de Micro y Macroeconomía. Beker / Mochon. Edit MacGraw-Hill.
- Economía. Mass / Castillo. Editorial. Aique
- “Economía y la Realidad contemporánea”

### **Economía II: Tercer año Plimodal**

**Expectativas de Logro**

- Comprender la realidad económica.
- Manejar correctamente la bibliografía específica, diarios, revistas, Internet.
- Comprender la técnica de gráficos económico.
- Interpretar las relaciones entre economía Mundial, Nacional y Regional.

**Criterios de Evaluación**

- Evaluaciones orales y escritas.
- Trabajos prácticos grupales e individuales.
- Evaluaciones finales escritas.
- Control de carpetas y trabajos.
- Asistencia a las evaluaciones programadas o justificar ausencia.
- Utilización de vocabulario técnico.
- Exposiciones o presentaciones de trabajo.

**Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales****Expectativas de Logro**

- Comprender los principales problemas de la economía e identificar las variables que inciden en ellos.
- Comprender la evolución del pensamiento económico.
- Localizar, seleccionar y analizar información económica obtenida en distintas partes.

**Criterios de Evaluación**

- Evaluaciones orales y escritas.
- Contestación de grillas, cuestionarios.

**Nivel Terciario****Régimen de dictado: cuatrimestral****Expectativas de Logro**



- Comprender los principales problemas que estudia las Ciencias Económicas, como ciencia social y el comportamiento de los distintos agentes económicos.
- Interpretar los principales problemas económicos a partir de un enfoque macro y microeconómico.
- Comprenda el funcionamiento del sistema contable.

### **Criterios de Evaluación**

- Asistencia al 70 % de las clases, como mínimo.
- Evaluaciones parciales y finales.
- En proceso: individual y grupal

### **Consideraciones generales**

Según la currícula escolar a nivel Provincial, el espacio curricular “Economía” se debe dictar en forma obligatoria. Cada institución tiene cierta autonomía al momento de decidir en que nivel incorpora el espacio curricular de análisis (segundo o tercer año del polimodal), sin perder de vista el perfil de egresado manifiesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Es por ello, que a partir de la realización de un recorrido y análisis de los distintos programas del nivel medio y terciario, en lo que hace a la planificación docente, entendiéndose a la misma como elemento articulador en el proceso de enseñar y aprender en un contexto áulico, dinámico y flexible, nos detenemos específicamente en los planteos inherentes a las expectativas de logro, estrategias de aprendizaje, criterios de evaluación y bibliografía abordados por cada docente del nivel medio, en las modalidades de Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales, observando las siguientes situaciones.

Del análisis realizado, se destaca que en la mayoría de las planificaciones docentes existe una explícita coincidencia entre el Proyecto escolar y departamental, principalmente en los aspectos vinculados a las expectativas de logro.

También se distingue la intencionalidad de que el alumno conozca, interprete y reflexione sobre la Economía desde su origen y evolución, el marco teórico que la sustenta y puedan lograr entender la dinámica económica del mundo actual.

Continuando el análisis, referido a las estrategias de aprendizaje y didácticas, se evidencia como componente prioritario, la orientación y guía al sujeto que aprende y la utilización de determinadas herramientas y técnicas de enseñar y aprender, relacionadas a la elaboración de cuadros sinópticos, cuadros comparativos, redes conceptuales (lo que autores como Cecilia Bixio denominan instrumentos pedagógicos).

Otras formas en que expresan las estrategias se refieren a la resolución de guías de trabajos prácticos, lectura de noticias actuales de Economía (sin especificar si es Local, Regional,

Provincial o Nacional), que tomen una posición crítica ante la información seleccionada, y puedan representar datos económicos a través de gráficos, fundamentando que las estrategias didácticas propuestas para cada tema son múltiples, variadas y tienen una finalidad pedagógica concreta<sup>5</sup>.

Es relevante señalar que algunos programas no incluyen la opción de estrategias de aprendizaje ni propuestas didácticas o metodológicas, así como tampoco la propuesta de expectativas de logros, limitándose solo a los contenidos conceptuales, a las formas de evaluación y la selección de bibliografía, considerada indispensable para tal fin.

Esto puede deberse a un formato de planificación exigido por la escuela a la que pertenecen<sup>6</sup>.

En cuanto a los criterios de evaluación, se puede observar que la mayoría coincide en la necesidad de evaluar en proceso, en forma permanente y final, de resultado o cierre.

La modalidad más señalada es la oral y escrita.

Aparecen además, en menor medida la realización de trabajos prácticos individuales y grupales, como otras instancias de evaluación.

La evaluación o criterios de evaluación como figuran en los programas nos permite acercarnos a las concepciones epistemológicas de los docentes, en función a la concepción disciplinar, del sujeto y de la evaluación, y más precisamente a los principales esquemas que históricamente se abordan: diagnóstico, en proceso y final.

Respecto al estudio de las planificaciones correspondiente al nivel terciario, se contempla y percibe un mayor nivel de profundización, debido a que aparecen términos y significados de reflexión y análisis, siempre pensando en un sujeto activo, que debe adquirir competencias que les permitan desenvolverse en el mundo actual dinámico y competitivo o prepararse para su inserción en el universo intelectual<sup>7</sup>.

En este contexto se ponen en juego, no solamente los conocimientos, las habilidades, creatividad y destrezas de los alumnos, sino también las del docente.

Siempre analizando el componente “evaluación”, expresamos que nos llama la atención que aparecen en menor medida, docentes que consideran que la evaluación está centrada en la elaboración de la carpeta de contenidos del alumno y las actitudes que demuestra con sus pares (respeto, solidaridad entre otros), y no el proceso.

El planteo de criterios de evaluación y la puesta en marcha de la **evaluación**, tiene su propio valor desde lo social, lo institucional y desde el propio sistema educativo, que en el dispositivo curricular aparece como un requisito indispensable para la acreditación de conocimientos.

También se constituye en una herramienta facilitadora al momento de seleccionar las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos, teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos a quienes está destinada.

---

<sup>5</sup> Extracto puntual de la planificación docente.

<sup>6</sup> Son supuestos del equipo, ya que no hemos tenido información concreta al respecto.

<sup>7</sup> Datos sacados de la planificación docente.

Respecto a ello, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez señala: “cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva a una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.” (1992. p. 336)

Aparecen además, en menor medida la realización de trabajos prácticos individuales y grupales, como otras instancias de evaluación.

La evaluación o criterios de evaluación como figuran en los programas nos permite acercarnos a las concepciones epistemológicas de los docentes, en función a la concepción disciplinar, del sujeto y de la evaluación, y más precisamente a los principales esquemas que históricamente se abordan: diagnóstico, en proceso y final.

Respecto al estudio de las planificaciones correspondiente al nivel terciario, se contempla y percibe un mayor nivel de profundización, debido a que aparecen términos y significados de reflexión y análisis, siempre pensando en un sujeto activo, que debe adquirir competencias que les permitan desenvolverse en el mundo actual dinámico y competitivo o prepararse para su inserción en el universo intelectual<sup>8</sup>.

En este contexto se ponen en juego, no solamente los conocimientos, las habilidades, creatividad y destrezas de los alumnos, sino también las del docente.

Siempre analizando el componente “evaluación”, expresamos que nos llama la atención que aparecen en menor medida, docentes que consideran que la evaluación esta centrada en la elaboración de la carpeta de contenidos del alumno y las actitudes que demuestra con sus pares (respeto, solidaridad entre otros), y no el proceso.

El planteo de criterios de evaluación y la puesta en marcha de la **evaluación**, tiene su propio valor desde lo social, lo institucional y desde el propio sistema educativo, que en el dispositivo curricular aparece como un requisito indispensable para la acreditación de conocimientos.

También se constituye en una herramienta facilitadora al momento de seleccionar las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos, teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos a quienes esta destinada.

Respecto a ello, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez señala: “cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva a una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.” (1992. p. 336)

Si realizamos un análisis comparativo con las planificaciones del nivel terciario, no se observa esta dificultad, aparecen con mayor precisión los conceptos, que en ella se incluyen.

En lo referente a la bibliografía seleccionada por la nomina de docentes, la mayoría demuestra su preferencia por autores como: Víctor A Becker y Francisco Mochon, 2da edición Editorial: Me Graw Hill, Chile 2000; Apolinar García, Economía y Realidad Contemporánea, Editorial Saint Claire, Buenos Aires 2001 y Maas Pablo/Castillo José, Economía, Editorial Aique, Buenos Aires 2002<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Datos sacados de la planificación docente.

<sup>9</sup> Transcripción de datos de las Planificaciones.

A simple vista podemos apreciar que la mirada no esta puesta en bibliografías actualizadas. Esto según supuestos del equipo se puede dar por falta de bibliotecas equipadas en las instituciones a la que pertenecen esos docentes, y se pueden ver claramente las posibilidades reales, específicamente relacionada a las condiciones materiales y de recursos que tiene disponible la escuela.

Es valido recordar que existen planes de mejoras que permiten a través de la elaboración de Proyectos<sup>10</sup> la actualización de bibliografía docente especializada, como así también de recursos didácticos.

La bibliografía es entendida como un conjunto de materiales que el docente incorpora a modo de apoyo a su tarea áulica.

### **A modo de breve conclusión**

Recordando palabras y reflexiones de David Colander en “El arte de enseñar Economía”: lo que determina si uno es o no es un buen profesor es el contenido, no la forma. Por muy bien que uno lo haga en sus clases, si no tiene algo que decir, no será un buen profesor.

En relación a ello, el equipo de investigación coincide sobre la importancia de la profundización y manejo de contenido que debe tener el docente. Más allá de ello, creemos importante aplicar diversas metodologías para abordar el mismo y lograr la significatividad del aprendizaje, tan pregonada en las planificaciones.

Es relevante tener en claro el imaginario de sujeto con el que se trabaja y el grado de significatividad de contenido que se quiere dar a conocer.

Posibilitar la relación entre teoría y práctica, donde los principales protagonistas son: el estudiante, el aprendizaje y las formas de apropiación del mismo.

“La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ello, las intenciones y capacidades que les atribuye, no solo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, a reaccionar en forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llegar incluso en ocasiones a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas a dicha representación” (Coll y Miras. 1990).

Los dichos de estos autores, se pueden visualizar en la interpretación de la relación que el docente quiere dar a conocer al momento de construir su propia planificación, entre las expectativas de logro y las formas de evaluar el acercamiento al conocimiento por parte de los sujetos a quienes enseña.

Es a partir de allí que cobra relevancia la finalidad propuesta en ciertas planificaciones, que sugieren como logros que los alumnos entiendan a la economía, su evolución, los hechos que hacen a la cotidianidad de ella y no solamente desde los marcos teóricos conceptuales, sino desde destrezas que puedan adquirir para interpretar y criticar reflexivamente la información que circula en el medio, mediante el acceso a revistas, Internet, diarios entre otros.

### **Algunas consideraciones teóricas o perspectivas utilizadas a la hora del análisis**

De: Bixio Cecilia, Enseñar a Aprender, Construir un espacio colectivo de Enseñanza – Aprendizaje.

**Espacios Colectivos de aprendizaje:** se genera en el marco de una institución escolar que admite determinadas interacciones entre los miembros y el conocimiento.

**La evaluación:** es orientadora del proceso hacia delante, prospectivamente, y no solo retrospectivamente.

**Finalidad de la Evaluación:** definida como una oportunidad para:

- 1- regular las estrategias didácticas en función de los conocimientos, aprendizajes e ideas previas de los alumnos.
- 2- Advertir donde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aun no ha logrado construir.
- 3- Realizar correcciones y ajustes en las estrategias de acuerdo a los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos.

Cada uno de estos conceptos analizados constituyen una evaluación diferente: la **evaluación diagnóstica**, la **evaluación permanente de proceso** y la **evaluación de resultados**.

**Evaluación diagnóstica:** indica el punto de partida en que se encuentra el alumno al iniciar determinado aprendizaje.

**Evaluación en proceso:** consiste en dar cuenta de los aprendizajes realizados por el alumno, sus nuevas producciones, en suma, ponderar la instancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora, entre lo que esta en condiciones de hacer ahora y lo que podía hacer al inicio.

**Evaluación de resultados:** implica dar cuenta de la distancia que media entre lo que hoy esta en condiciones de hacer, lo que hoy sabe y lo que tendría que saber o tendría que poder hacer en función de los objetivos propuestos.

De: Coll Salvador Cesar, Aprendizaje escolar y Construcción del conocimiento.

---

<sup>10</sup> Plan de Mejoras del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica)

**Aprendizaje:** entendido como construcción de significados, que implica la puesta en relación de lo conocido con lo nuevo por conocer. Este proceso supone el intercambio del sujeto con su entorno.

De: Diseño Curricular. Ciclo Básico Común Obligatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación

**Institución Escolar:** Es el lugar por excelencia, del conocimiento, de su enseñanza y de su aprendizaje. Constituye la unidad pedagógica del sistema de educación a la que le cabe la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**La Evaluación:** debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje porque se asume que la misma es aprendizaje. Por ella se adquiere el conocimiento ya que es parte inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**El Alumno:** entendido como protagonista y comprometido con su aprendizaje, singular, poseedor de conocimientos, sentimientos, habilidades e intereses.

**El Docente:** es el responsable específico de indagar y cuestionarse acerca de las capacidades de aprendizaje que conviene desarrollar en los sujetos sociales.

### **Reflexión y discusión sobre los Conceptos estructurantes de la Economía y Propuestas de Estrategias Didácticas adecuadas**

Antes de realizar una propuesta sobre conceptos estructurantes y estrategias adecuadas para el desarrollo y enseñanza de la Ciencia Económica, es preciso retomar ciertas pautas a tener en cuenta a la hora de enseñar a enseñar Economía, discutidas en el equipo de trabajo, surgidas de las distintas instancias de análisis y reflexión.

#### **Dificultades observadas en la enseñanza de las ciencias económicas**

La problemática de la enseñanza de las Ciencias Económicas en el Nivel Medio, Superior no Universitario y Universitario, en particular de la materia o asignatura Economía (Introducción a la Economía, Economía Básica, Economía I, etc.), incorpora discusiones conceptuales en este campo disciplinar, que entendemos se articulan no solamente con el plano didáctico.

Si pensamos en la enseñanza de la economía, sobre todo en el nivel medio y aún más en la universidad, **no siempre se hace manifiesta referencia al paradigma desde el cual se desarrollan las teorías o conocimientos científicos** que se presentan y menos aún suele

darse cuenta de la convivencia de varios paradigmas para explicar las mismas situaciones. **A nuestro entender, este sería unas de las dificultades centrales en los procesos de la enseñanza de la disciplina.**

El abordaje de la economía desde una perspectiva implícita o tácita, en donde la homogeneidad y la neutralidad de la explicación, la ausencia de teorías rivales y la no discusión de los criterios por los cuales alguna se tiende a aceptar más que otra, conduciría a considerar que las teorías producidas desde alguna corriente o escuela de pensamiento económico, sean vistas como las únicas susceptibles de aplicar.

Esto es, la no delimitación del marco teórico, y menos aun las diferencias teóricas y de paradigmas, el no hacer explícito los supuestos y los marcos analíticos en que se inscriben los conceptos y relaciones que se enseñan, estaría configurando una forma de estudio y de análisis fragmentario, que conllevaría a la no comprensión de la ciencia que se esta estudiando y a la imposibilidad efectiva del estudio de la realidad económica.

**Pautas a tener en cuenta:** para comenzar, es necesario considerar que en esta etapa de la historia de la Educación, donde existen conocimientos que se enseñan y se dejan de enseñar, se hace ineludible la inclusión de la enseñanza de la economía como un espacio obligatorio, no solo en los ámbitos de la educación media, terciaria y universitaria, sino también, en todos los niveles educativos. En este sentido, se aboga por la necesidad de la alfabetización económica de la población, y por la comprensión de la Economía como una ciencia social y no simplemente como una ciencia exacta, manejada por los números y estadísticas. La enseñanza de la economía no es meramente cálculo matemático.

Es a partir de la temprana edad que el niño va estableciendo concepciones, las cuales van a configurar las representaciones económicas, que van a determinar en un futuro no muy lejano, las concepciones científicas de la ciencia económica. Son estas concepciones las que van a determinar la influencia que ejercen sobre la formación futura y su práctica docente, por un lado, y por otro lado, la existencia de opiniones profesionales manifiestas y las prácticas reales de la clase. Es en esta dirección que se plantea también, la necesidad de impulsar líneas de investigación referidas al estudio de la práctica docente, no solamente desde la formación inicial y permanente del profesorado en Ciencias Económicas, sino también del contexto anterior en el cual se han configurado.

Estas condiciones, pautas o perspectivas, nos permitirán potenciar la formación con propuestas consolidadas, en donde la enseñanza y el aprendizaje se deban encaminar en metodologías mas activas para fomentar el aprendizaje de los alumnos. Así también, se debe fomentar y promover la formación continua de los docentes, en las nuevas líneas o ramas en las cuales la ciencia económica avanza.

Cabe agregar también la necesidad del estudio del diseño de la planificación para el desarrollo de las prácticas docentes, herramienta fundamental y necesaria, a la hora de realizar

diagnósticos para encaminar cambios posibles, ya que en estas se materializan y se determinan las concepciones del sujeto que aprende, de la enseñanza y de los contenidos a enseñar.

Es en esta dirección, la de los contenidos, que se hace necesario agregar que en general hay coincidencia (más específicamente en los autores de libros de economía con mayor experiencia docente), que el estudio y la enseñanza de la Economía se deben abordar desde una perspectiva histórica de la ciencia y sus pensadores, haciendo referencia a la necesidad del retorno del estudio de las obras clásicas de las escuelas económicas, y abandonar el estudio sistemático de los manuales, que son reelaboraciones varias (y muy malas muchas veces) de las teorías que han surgido de dichas escuelas.

Para finalizar con estas pautas, queremos rescatar, la abundante bibliografía relacionada con la enseñanza de la Ciencias Sociales, y en especial las vinculadas a Historia y la Geografía, dada su importante relación en la construcción del conocimiento económico y su enseñanza.

A partir de la discusión de los documentos de base, del análisis de contenidos del Plan de Estudio del Profesorado, de la comparación con la bibliografía disponible, del planteo del currículo del sistema educativo provincial y otros planes de estudio, destinados a enseñar a enseñar Economía pertenecientes a otras universidades nacionales, se han seleccionado y acordado los siguientes **CONCEPTOS ESTRUCTURANTES** de la ciencia económica, es decir aquellos conceptos que una vez contruidos/aprehendidos posibilitan en los estudiantes una nueva capacidad de comprensión del objeto de estudio, de tal modo que le permita desarrollar una actitud/aptitud de crítica y reflexión para seleccionar, relacionar y organizar la información.

## **1. CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DE ECONOMIA Propuestos por el equipo de investigación**

### **INTRODUCCION A LA ECONOMIA POLITICA**

Introducción a la Ciencia Económica como Ciencia Social.

Objeto de estudio, enfoques y metodología.

Historia del pensamiento económico. Orígenes, desarrollo y evolución.

Escuelas del pensamiento económico. Principales exponentes

Pensamiento antiguo y Medieval.

Fisiócratas y Mercantilistas

Clásicos: Smith, Ricardo, Malthus, Marx y Engels

Socialismo Utópico

Neoclásicos: Jevons, Marshall, Menger, Warlas, Pareto

Keynes

Pensamiento económico actual: [Escuela monetarista](#), [Escuela de Chicago](#) y [Escuela estructuralista](#)



## **ENFOQUE MICROECONOMICO**

### **CONCEPTOS BÁSICOS**

Mercado, Oferta, Demanda

Tipos de Mercados

Mercados de factores

Equilibrio general.

Tipos de bienes y servicios

Sustitutos y complementarios

Precios, Elasticidades, Tipos de elasticidades

La producción y los costos

## **ENFOQUE MACROECONOMICO**

### **CONCEPTOS BÁSICOS**

Producto o Ingreso Nacional.

La demanda agregada, el ingreso y la producción de equilibrio.

La Financiación de la actividad económica.

La Política Fiscal. El Consumo, el ahorro y la Inversión.

El Dinero, el Interés y la renta.

El Banco Central y la Política monetaria. Dinero, Ingreso Nacional y Precios

Los salarios y el empleo. Inflación y desempleo.

El déficit presupuestario

El Crecimiento Económico y el Desarrollo Económico

En esta propuesta desarrollada, es indispensable dejar en claro que los contenidos expuestos, no solo responden a las coincidencias en los programas analizados, sino también a la estrecha vinculación entre los distintos contenidos y su coherencia y secuencia didáctica.

Lo que planteamos a partir de esta propuesta de **CONCEPTOS ESTRUCTURANTES** de la ciencia económica, es posibilitar al Docente y al Alumno conceptos básicos, necesarios e indispensables que posibiliten capacidades reales para la comprensión de la realidad, como así también su intervención en ella.

En este punto es importante rescatar una propuesta desarrollada por el Consejo Nacional para la Educación en Economía de los EE.UU., en lo que se ha dado en llamar Estándares de Economía, y que se establecen como base para la enseñanza con el fin de lograr la comprensión del funcionamiento de la economía y de cuales son sus mecanismos y principios fundamentales. Es a partir de estos estándares que el docente irá construyendo conocimientos, enmarcados en contenidos definidos específicamente.

A continuación transcribimos parte del **Programa Economic America ESTANDARES NACIONALES**<sup>11</sup> publicado por EDUTEKA, Portal Educativo gratuito de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU), que publica en Cali, Colombia, desde 2001.

El Consejo Nacional para la Educación en Economía (conjuntamente con la Asociación Nacional de Educadores en Economía y la Fundación para la Enseñanza de Economía, todas norteamericanas) generó un conjunto de estándares curriculares, basados en los principios esenciales de economía y los tituló Estándares Nacionales Voluntarios de Contenido en Economía. Cada uno de los 20 estándares de contenido fueron desarrollados por un panel de economistas y docentes de economía.

La inclusión de la Economía como curso fundamental dentro de los objetivos consignados en la Ley Estadounidense de Educación del año 2000, reconoce la necesidad de entender la economía para ayudar a las personas a comprender el mundo moderno, para tomar decisiones que moldeen su futuro y para reforzar las instituciones importantes. Los principios de economía inciden directamente en el rodaje normal de los negocios y afectan a las personas en sus roles de productores y de consumidores. La economía también juega papel muy importante en la política local, departamental o provincial, nacional e internacional. Los temas económicos con frecuencia influyen a los votantes en las elecciones nacionales y locales. Una mejor comprensión de la economía permite a las personas entender las diferentes fuerzas que afectan su vida diaria e identificar y evaluar las consecuencias, tanto de las decisiones personales como de las políticas públicas. Muchas instituciones, en una economía de mercado democrática, funcionan más efectivamente cuando sus ciudadanos están bien informados y conocen sobre temas económicos.

En el sitio de la NCEE donde reside el documento completo en inglés (<http://www.ncee.net/ea/standards/>) se ofrecen los niveles de referencia (benchmarks) para enseñar cada uno de los estándares.

Es interesante destacar, la existencia de un Consejo Nacional para la Educación en Economía, la cual, en forma conjunta con otras organizaciones (Asociación Nacional de Educadores en Economía y la Fundación para la Enseñanza de Economía), economistas y docentes de economía, generan un espacio conjunto, en el cual se van a discutir y delinear no solo los estándares curriculares, sino también los principios esenciales de lo que va a ser considerado como ciencia económica, el marco teórico o paradigma en el cual se basan y los objetivos a partir de la enseñanza de la economía en la formación del ciudadano.

Cabe agregar también, que este espacio, es un espacio de apoyo al desarrollo de la tarea docente, en el cual se elaboran distintos tipos de bibliografías, foros, encuentros, que ayudan al cumplimiento de los objetivos planteados, como así también, a la coherencia y consistencia en

<sup>11</sup> <http://www.ncee.net/ea/program.php?pid=19> Traducción al español realizada por EDUTEKA de los Estándares de Economía presentados por el Consejo Nacional para la Educación en Economía - NCEE (conjuntamente con la Asociación Nacional de Educadores en Economía y la Fundación para la Enseñanza de Economía). El NCEE es una red de alcance nacional en Estados Unidos que lidera la promoción del alfabetismo en economía tanto entre docentes como entre estudiantes.

las propuestas de enseñanzas delineadas. Estas instancias de apoyo cuentan también con una etapa de control y evaluación de la tarea docente, que se realiza a partir de los estándares de enseñanza establecidos, estableciendo un proceso continuo de ajustes y correcciones.

Por otro lado, es interesante mencionar el proceso de diagnóstico de la formación de los Licenciados en Economía realizado en el marco de las Jornadas de Economía Crítica (JEC), en conjunto a estudiantes, graduados y docentes de gran parte del país.

Los espacios de discusión y los distintos documentos elaborados apuntan a una reforma de los planes de estudio con un perfil pluralista, democrático y participativo.

Asimismo, pero en sentido contrario, se puede observar un proceso de cambio encarado desde la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de La Plata, en donde se plantea avanzar en una reforma de los planes de estudio dogmática.

Esta propuesta de reforma se está llevando a cabo sin difusión y participación de los estudiantes, graduados y docentes, y se propone avanzar en una modificación de los planes de estudio profundamente regresiva por lo siguiente:

- La propuesta oficial apunta a recortar los contenidos de las carreras, profundizando el dogmatismo y consolidando un modelo de formación profesional unidimensional. La eliminación de materias (en particular, las metodológicas, humanísticas y críticas) reduce las posibilidades de contenidos pluralistas y enfoques conceptuales, promoviendo la formación de profesionales sin capacidad crítica, inflexibles y dogmáticos.
- Estos recortes de contenidos y materias, conducirán a los graduados a verse forzados a la realización de postgrados pagos para completar su formación -arancelando de hecho los estudios de grado-, y dejará sin trabajo a muchos de los actuales docentes de las materias que serán descartadas.
- La propuesta para la Licenciatura en Economía concentra en los dos primeros años -ciclo básico- casi la mitad de las materias de la carrera (se dictarían 15 materias), generando agrupamiento, problemas de inserción y sobrecarga al estudiante, que termina por perjudicar la calidad académica y, posiblemente, fomenta la deserción de quienes no puedan dedicar su tiempo casi exclusivamente al estudio.
- No plantea la discusión de cuáles materias deberían ser (o no) las optativas, sino que profundiza el enfoque neoliberal, agregando materias optativas cuyos contenidos mantienen la orientación neoclásica de los de la currícula actual.
- Finalmente, traslada los cursos de las materias humanísticas a otras Facultades, no existiendo coordinación de contenidos ni de bandas horarias, lo que genera en los hechos, una tendencia a su paulatina eliminación.

Este es un claro ejemplo de la falta de espacios de discusión, construcción y reflexión, que obstaculizarían la construcción de planes de estudio consolidados en la formación de profesionales con capacidad de aportar a la transformación y mejora de la sociedad, que tengan una visión crítica que cuestione el statu quo y que se involucren con los problemas reales de la sociedad.

En este punto es interesante destacar algunas de los documentos<sup>12</sup> que sirvieron de guía para la formulación de las propuestas de reformas, que son de interés a la hora de enseñar economía en relación a:

### **Ortodoxia y heterodoxia de la enseñanza de la economía**

En el documento se plantea la “existencia de una tendencia hacia un modelo de *pensamiento único*, que se asume como sentido común, lo que se ve agravado por conducirnos a la reproducción de lo ya existente. En todas las Universidades argentinas, los planes de estudios tienden a imponer los contenidos epistémicos de la escuela neoclásica (síntesis neoclásica, nueva economía clásica). Así se conforma una ortodoxia que no cuestiona ciertos fundamentos (utilitarismo, marginalismo, individualismo metodológico, racionalidad instrumental, entre otros) y que no admite variantes. Esto transforma el plan de economía en *la aplicación repetida de un mismo patrón a infinidad de cuestiones* (la maximización sujeta a restricciones), partiendo y sosteniendo en todo momento la misma matriz de análisis; sin cuestionar sus fundamentos ni hacer explícita esta elección -dando lugar a la idea de que se trata de una presentación objetiva de “lo que la economía es”. Por último, y no trivial, estas corrientes proponen un enfoque donde las clases sociales no son consideradas como relevantes, y menos aún el conflicto social en forma de enfrentamiento de clases.”

### **En relación a las Fuentes**

El documento avanza en la presentación de contenidos, que “suele estar mediada por el uso excesivo (abuso) de manuales. Este tipo de material didáctico tiende a presentar los diferentes planteos como armónicos entre sí, o eventualmente como pasos para llegar a una solución definitiva, que normalmente es la neoclásica.

Se quita la controversia, en aras de supuesta claridad, cuando en verdad acaba por realizar una presentación ideológica de la cuestión (en el sentido de una elección política específica que no es explicitada, sino más bien presentada como “el estado de situación”). Se fomenta de esta manera un pragmatismo excesivo que fuerza a que los futuros economistas así formados parezcan a la búsqueda de diferentes *recetas* que funcionen de manera automática ante patologías que son siempre iguales.

---

<sup>12</sup> <http://esepeba.files.wordpress.com/2010/05/documento-planes-de-estudio-mdp-20103.pdf>

Hay una importante ausencia de una contextualización histórica del conocimiento. No se privilegia la lectura de fuentes originales, sea de autores clásicos o de los artículos o documentos de trabajo contemporáneos en circulación. Se suele privilegiar la utilización de autores de países centrales, con escasas menciones a pensadores locales o provenientes de realidades socio-políticas semejantes.”

### **Desde las metodologías utilizadas**

“La metodología suele aparecer disfrazada bajo el instrumental matemático, que se propone como única forma de abordaje de la realidad para un/a economista. Desaparece de los planes la formación explícita en este respecto, ayudando a la falta de problematización para la comprensión de la realidad. Esto redundando en una significativa dificultad para definir los términos de investigaciones, pero también de cualquier trabajo de análisis no académico.”

### **Relación con otras disciplinas**

“En términos generales, se proponen amplias articulaciones con las matemáticas y en diversa medida con la contabilidad y la administración de empresas. Si bien las primeras forman parte del acervo validado de la disciplina, el uso excesivo de este instrumental subvierte el sentido original del mismo (en tanto instrumento) para presentarse como fin en sí mismo (bajo el objetivo de modelización). En relación a la contabilidad y la administración de empresas, se mencionan en otras secciones sus impactos. Vale resaltar que las articulaciones con ciencias humanas o sociales (historia, sociología, filosofía, ciencias políticas, etc.) no se privilegian, sino más bien lo contrario (recluyendo en el plan o incluso quitándolas). En prácticamente ningún caso se aprovecha el potencial de la interdisciplinariedad, para abandonar las materias incluidas como salpicaduras de otro conocimiento con cierto parentesco.

Para el caso de las materias de índole económica que se encuentran en otras carreras (introducciones, macroeconomía, microeconomía, etc.), el contenido suele ser estrictamente neoclásico, y muy homogéneo a pesar de las diferencias entre las disciplinas en que se están formando los estudiantes. Los malestares que comentamos respecto del plan de estudios de economía suelen estar todos presentes de modo condensado, y con menores oportunidades de futuras problematizaciones en el respecto, en estas materias. Otro tanto ocurre con las materias de economía incluidas en la formación de nivel medio, nivel con el cual la articulación es prácticamente nula.

Para finalizar este apartado, es interesante rescatar la siguiente reflexión y epílogo planteado en el documento antes mencionado; “**¿Qué hacemos con esta realidad?**”

La realidad que vivimos es una construcción social, y como tal, es modificable. Creemos que es necesario actuar para cambiar este estado de situación, y para ello, proponemos algunas directrices a modo de epílogo.

En primer lugar, tenemos que revalorizar el papel de la *crítica en la formación*, como el estudio de los límites de las alternativas teóricas. Para que ello sea posible, es necesario y urgente, *incorporar otras perspectivas de análisis de modo sistemático* a las carreras de Economía (no como docentes o materias esporádicas). Incluirlas de modo tal que sea posible comprender sus aportes específicos, su contenido positivo, y no sólo como una mención negativa de la escuela neoclásica.

Poder historizar el conocimiento, volver a la lectura de textos (y autores) polémicos, identificar en el conflicto una fuente de crecimiento doctrinal, evitando de este modo indigestarnos de una papilla intelectual. Debemos aprender a hablar con otras disciplinas sociales. Debemos facilitar los intercambios entre espacios (cátedras, institutos, jornadas, etc.) y actores (docentes, estudiantes, etc.) para cambiar nuestra hoy defectuosa formación.

En segundo lugar, es insoslayable la importancia de una educación no dogmática para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. Para ello, es precisa una reflexión sobre la función pedagógica de la universidad. No alcanza (sólo) con una renovación de instrumentos didácticos (el uso de nuevas tecnologías y/o cambios en el material de lectura como el propuesto). Es necesario que aprendamos a cuestionar los saberes como dados, que podamos problematizar la realidad que vivimos. Esta lectura del mundo se hace siempre en colectivo, y para ello son indispensable docentes sólidos en su formación, dispuestos a poner sus conocimientos en juego sobre los problemas concretos, y no repetidores monotemáticos. Y porque la formación no se reduce a unas horas en un aula, es necesario que la democratización de la enseñanza se complemente en los órganos de gobierno de la universidad (y esto mismo lo proclamaron los estudiantes de la Reforma del '18). Es necesario crear espacios de discusión y participación para involucrar a los estudiantes y docentes -y otras voces no universitarias- en las decisiones acerca de qué y cómo se enseña.

En tercer lugar, y porque la formación tampoco tiene que ser un ámbito aislado en la universidad, tenemos que entrar en diálogo con aquellos sectores que están excluidos de este ámbito. Hablamos entonces de los sectores desfavorecidos, de los sectores trabajadores, y no de aquellos que ya poseen el poder económico y/o político en la sociedad. La extensión ha sido alguna vez un reclamo de una universidad abierta a las necesidades de la sociedad, y puede convertirse en un baluarte de nuestra nueva formación. Una extensión que quizás tendría que tener otro nombre, uno que no la imagine como una salida a iluminar, sino que ponga en relación lo universitario con lo no-universitario hasta desdibujar el límite.”

## **2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS Propuestos por el equipo de investigación**

**Análisis de supuestos y opciones metodológicas:** Las selecciones metodológicas por la que opta la mayoría de los docentes, las realiza a través de técnicas principalmente participativas, planteadas a través consignas con tareas y actividades, planteadas con guías de trabajo, con

utilización de recursos y materiales que tienen en la misma institución, propuestas que mayormente producen interacciones entre los mismos sujetos de aprendizaje y un mayor vínculo entre docente-alumno, y con criterios de evaluación definidos en los mismos.

En las selecciones de estas metodologías observamos que el docente pone de manifiesto su propia dimensión de análisis y profundización, y pone en juego además su formación y recorrido, su propio nivel de abstracción, su memoria social, su apropiación referente a su campo disciplinar, etc.

Las estrategias didácticas son consideradas de mucha importancia, pero a su vez no es habitual escuchar que los docentes dedican mucho tiempo al diseño y la implementación de "estrategias didácticas" para trabajar los contenidos curriculares con el fin de lograr que los alumnos adquieran "aprendizajes significativos".

Por otro lado, los diferentes tipos de estrategias en sí, no garantizan el desarrollo de aprendizajes significativos, los cuales irán variando según el contenido, el grupo de alumnos, la institución y el contexto en el cual se desarrollan las prácticas.

Por ello, para llevarlas adelante y utilizarlas correctamente y con resultados positivos, será necesario planificarlas con anticipación y definir cuál es el momento y el contenido teórico adecuado para realizarlas, como así también, como se relacionan dichos contenidos y el contexto en el cual se ponen en juego las habilidades, los conocimientos y las destrezas de los estudiantes, como así también de los docentes.

Para el desarrollo de los conceptos estructurantes propuestos, se recomiendan las siguientes **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**, por considerarse ellas, herramientas eficaces a la hora de la enseñanza de esos contenidos. En este mismo apartado, también se incluirán recomendaciones generales a tener en cuenta a la hora de aplicar o elegir dichas estrategias.

### **Investigación escolar o estudio de casos.**

El Diseño de la Investigación Escolar es una metodología de diseño de investigación que se basa en el estudio de casos seleccionados por el docente, pensado y diseñado con el objetivo que el alumno comprenda, describa y explique una situación de la vida real a través de las teorías desarrolladas por los profesores. Es importante destacar que esta opción metodológica comienza a consolidarse en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, donde ha demostrado su funcionalidad para conocer la realidad, siempre y cuando se tenga presente que la finalidad de la investigación científica es diferente a la escolar, donde la primera tiene como objetivo la construcción y elaboración de nuevos conocimientos, la otra, por su parte busca la reconstrucción de saberes personales a partir de la realidad observada y una teoría determinada.

### **Aplicación del humor en la enseñanza de las ciencias económicas**

Existen trabajos y experiencias que proponen un nuevo marco metodológico basado en el humor para el análisis de la Economía como ciencia y de la realidad cotidiana.

La metodología propuesta abarca diversos aspectos de la pedagogía y didáctica de las Ciencias Económicas en Secundaria y en Universidad, que van desde la historia de esta disciplina hasta el análisis de las teorías neoliberales sobre la globalización económica.

En una experiencia presentada por **Juan Agustín Franco Martínez**, los principales recursos humorísticos empleados para la enseñanza de la economía son la parodia y la ironía, ambos aplicados como instrumentos críticos de análisis científico.

En este artículo se ha propuesto una nueva metodología de análisis riguroso de la Economía como ciencia mediante el uso de recursos didácticos con un marcado carácter humorístico, ya sea a través de viñetas de humor, imágenes, vídeos o canciones.

Las ventajas de la metodología humorística aplicada al proceso de enseñanza aprendizaje de la Economía radican en su capacidad para desenmascarar las falsedades e indagar con eficiencia en la búsqueda de la verdad, ayudando a los estudiantes de Secundaria y de Universidad en la formación de una conciencia crítica ante los problemas económicos de nuestro mundo.

### **Estrategias de aproximación a la realidad<sup>13</sup>**

Evitan el aislamiento y los excesos teóricos mediante el contacto directo con las condiciones, problemas y actividades de la vida cotidiana; incrementan la conciencia social y cimientan el andamiaje de ida y vuelta entre teoría y realidad. Son útiles en todas las áreas académicas, pues facilitan trabajar con textos y otros elementos de uso cotidiano que permiten a los estudiantes que, a partir de situaciones reales, relacionen conocimientos y resuelvan problemas para consolidar aprendizajes.

### **Estrategias de búsqueda, organización y selección de la información<sup>14</sup>**

Preparan a los alumnos para localizar, sistematizar y organizar la información y el conocimiento a su alcance; por ello resultan adecuadas para sugerir, por ejemplo, investigaciones a mediano plazo sobre corrientes, autores, tipos de textos, periodos históricos o desarrollo científico. Por sus características promueven la comprensión y uso de metodologías para la generación y aplicación del conocimiento; desarrollan la objetividad y racionalidad, así como las capacidades para comprender, explicar, predecir y promover la transformación de la realidad.

### **Estrategias de extrapolación y transferencia<sup>15</sup>**

Propician que los aprendizajes pasen del discurso a la práctica, relacionados con otros campos de acción y de conocimiento hasta convertirse en un bien de uso que mejore la calidad de vida de las personas y que permita, al mismo tiempo, que los alumnos reconozcan el conocimiento

<sup>13</sup> Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill, 1998.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.



como algo integrado y no fragmentado; para realizarlas se puede partir por ejemplo de estudiar un problema social (Ciencias Sociales), donde se analicen y redacten diversos tipos de textos y se interpreten gráficas o estadísticas (Matemáticas).

### **Estrategias de problematización<sup>16</sup>**

Posibilitan la revisión de porciones de la realidad en tres ejes: el de las causas, el de los hechos y condiciones, y el de las alternativas de solución. Impulsa las actividades críticas y propositivas, además de que permiten la interacción del grupo y el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas.

### **Diseño y utilización de WebQuest<sup>17</sup>**

El WebQuest es una herramienta que forma parte de una metodología para el trabajo didáctico que consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica. El antecedente de estas actividades lo constituye el uso de retos (challenging learning) en el desarrollo de ambientes de aprendizaje basados en tecnologías de la información que aplican desde 1980.

Las WebQuest son utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el desarrollo de habilidades de manejo de información y el desarrollo de competencias relacionadas con la sociedad de la información.

Una WebQuest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la solución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis.

Para desarrollar una WebQuest es necesario crear un sitio web que puede ser construido con un editor HTML, un servicio de blog o incluso con un procesador de textos que pueda guardar archivos como una página web.

### **Elaboración de materiales para el aula**

La bibliografía utilizada o a utilizar para la enseñanza de los espacios relacionados a la Economía, que en general no se encuentra muy actualizada, y que en muchos casos suponemos responde a los escasos recursos que cuenta cada Institución, proponemos para remediar y transformar lo expuesto, trabajar con materiales de elaboración propia en base a revistas, recortes periodísticos y en algunos casos materiales de Internet, recurriendo también a bibliografía propia, articulando siempre y en todo momento, la teoría con la práctica, incorporando en el proceso educativo de la disciplina una pluralidad de visiones que abran campo a la apertura y el contraste de ideas y puntos de vista diversos. Y de contar con material

---

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> <http://es.wikipedia.org/>

disponible, promoverse la lectura de textos originales de los pensadores más representativos de cada escuela económica, de forma de ganar una mayor apertura intelectual.

## **Bibliografía**

Sacristán. G. y Pérez Gómez. A (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.

Bixio, Cecilia (1998) Enseñar a Aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Serie Educación. Homosapiens. Ediciones.

Coll C y Miras M (1990) La representación mutua de profesor alumno.

República Argentina Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación. 1993.

Coll Salvador Cesar, Aprendizaje escolar y Construcción del conocimiento, Paidós Ecuador. México. 1993.

Diseño Curricular. Ciclo Básico Común Obligatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill, 1998.

<http://es.wikipedia.org/>

Documento realizando un diagnostico de la formación en Economía realizado en el marco de las Jornadas de Economía Crítica (JEC) junto a estudiantes, graduados y docentes de gran parte del país <http://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-planes-de-estudio-mdp-20103.pdf>

## INFORME

**Estrategias de enseñanza y concepciones de economía en el nivel Polimodal.**

GARRIDO; Cristian Andrés

SILVA, Marisa

TARABINI, Nadia

MEDINA, Verónica

HAUSER, Silvia

**Algunas características socio demográficas de los estudiantes de economía encuestados**

Con el objetivo de relevar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de Economía en la escuela media a partir de las experiencias de los alumnos en clase, como así también de conocer las concepciones de economía de éstos últimos, se seleccionaron al azar estudiantes de escuelas de Posadas de las modalidades de Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales.

Se encuestó a alumnos del nivel polimodal de 10 escuelas cuyos planes de estudio ubican el espacio curricular Economía en los últimos años.

Las encuestas se aplicaron a un total de 209 estudiantes, de los cuales el 54% se encontraba cursando el tercer año del Polimodal, el 29% el segundo y el 17% el primero. Además, la mayoría de los encuestados asistían a la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones.

Tabla Nº:1 Distribución de estudiantes por año de cursado

Año de cursado	Frequency	Percent
1 Polimodal	37	17,7
2 Polimodal	60	28,7
3 Polimodal	112	53,6
Total	209	100,0

Tabla Nº 2: Distribución de estudiantes por modalidad que cursa

Modalidad que cursado	Frequency	Percent
Humanidades y Ciencias Sociales	46	22,0
Economía y Gestión de las Organizaciones	163	78,0
Total	209	100,0

Respecto de la situación laboral, la mayoría de los estudiantes encuestados no trabajan. Considerando los datos de los tres años, en el 3º año del Polimodal se presentan más casos de alumnos que no trabajan.

Tabla Nº 3 Situación laboral según año de cursado

Situación laboral	Año que cursa			Total
	1 polimodal	2 polimodal	3 polimodal	
Trabaja	11 29,7%	17 28,3%	21 18,8%	49 23,4%
No trabaja	26 70,3%	43 71,7%	91 81,3%	160 76,6%
Total	37 100,0%	60 100,0%	112 100,0%	209 100,0%

Si vinculamos la situación laboral con el grupo familiar de convivencia, se observa entre los estudiantes que conviven en una familia nuclear es menor el porcentaje que trabaja en relación con aquellos que integran familias extensas o monoparentales<sup>18</sup>.

Tabla Nº : Situación laboral según Grupo Familiar de Convivencia

Situación laboral	Grupo Familiar de Convivencia					Total
	Flia Nuclear	Flia Extensa	Flia Monoparental	NS/NC	Otro tipo de flia	
Trabaja	22,1%	23,5%	31,3%	,0%	25,0%	23,4%
No trabaja	77,9%	76,5%	68,8%	100,0%	75,0%	76,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Asimismo, los estudiantes de sexo masculino que trabajan representan un 13% más en relación a los estudiantes de sexo femenino que se encuentran en esta situación.

### Estrategias de enseñanza, materiales de trabajo y modalidades de clases

Según los estudiantes encuestados, la modalidad adoptada por los docentes de economía para desarrollar sus clases es teórico-práctica. El reconocimiento de actividades de análisis conceptual (25%) y trabajos prácticos<sup>19</sup> (51%) como aquellas que mayormente se proponen en el aula estaría dando cuenta de esta modalidad de trabajo.

Las lecciones orales y exposiciones de trabajo (12%), el trabajo en grupo y debates (10%), también se mencionan como actividades frecuentes, mientras que las actividades tradicionales como el dictado, los cuestionarios y el trabajo con libros no alcanzan porcentajes significativos, al igual que las actividades que promueven otros procesos y dinámicas de aprendizajes como la investigación, la elaboración de cuadros sinópticos y resúmenes, el análisis de casos, las dramatizaciones, la sopa de letras y los

<sup>18</sup> La familia nuclear está compuesta por padre ,madre y su descendencia, la familia extensa: familia nuclear mas parientes con cierto grado de consanguinidad y/o afinidad, es decir tíos, primos ,sobrinos, abuelos, y la familia monoparental: esta integrada por solo padre o solo madre con sus hijos

<sup>19</sup> Cabe destacar que en las observaciones realizadas por los encuestadores al momento de realizarse las encuestas, al preguntar en qué consistían los trabajos prácticos, se detectó que los estudiantes también le atribuyen esta categoría a trabajos teóricos en base a preguntas para trabajar conceptos de los libros.

crucigramas<sup>20</sup>. El desarrollo de actividades con información periodística se destaca levemente por sobre de las demás (7%).

Tabla Nº:4 Modalidad de clases de economía

Modalidad de clases de economía	Frequency	Percent
NS/NC	36	17,2
Prácticas	10	4,8
Teóricas	17	8,1
Ambas	146	69,9
Total	209	100,0

Resulta llamativo que cerca del 80% de los estudiantes considera que aprende con estas actividades y cerca del 70% opina que **no es necesario** cambiar la forma en que los profesores enseñan Economía.

Entre los argumentos expresados por los estudiantes que consideran las actividades planteadas no contribuyen a su aprendizaje, encontramos que en algunos casos les cuesta entender los contenidos de la materia, y que existe la necesidad de profundizar los contenidos más básicos acerca de la economía, además de realizar actividades que impliquen **pensar** (en lugar de solo copiar del libro o del pizarrón).

La explicación es una estrategia muy utilizada en las clases de economía, y por lo general incluyen ejemplos de la realidad económica provincial y nacional. En el cruce de las respuestas de los estudiantes es posible apreciar que los profesores que siempre utilizan estos ejemplos, como así también los que proponen trabajos con estos temas, emplean artículos periodísticos como apoyatura. Ahora bien, hay una incongruencia entre el reconocimiento del uso de este tipo de recurso (56%) y las actividades que los estudiantes realizan con información periodística (7%).

La vida cotidiana/familiar es una temática que se suele incluir en las propuestas de trabajos con los alumnos. Entre los docentes que trabajan con estos temas el 71% utiliza artículos de diarios, mientras que, entre los que no trabajan desde la vida cotidiana de los alumnos, el 41% los utiliza como recurso en el aula.

<sup>20</sup> Ver anexo de tablas

Tabla N°:6 El profesor explica temas

El profesor explica los temas	Frequency	Percent
NS/NC	36	17,2
Siempre	158	75,6
A veces	14	6,7
Nunca	1	,5
Total	209	100,0

Tabla N°:7 Utilización de ejemplos de la realidad en clase

Usa ejemplos de la realidad	Frequency	Percent
NS/NC	22	10,5
Siempre	126	60,3
A veces	56	26,8
Nunca	5	2,4
Total	209	100,0

Podemos decir que los **artículos de diarios** son un recurso didáctico frecuentemente utilizado por los profesores de economía.

En relación a la **bibliografía** utilizada en clase, es importante destacar que solo el 21% de los alumnos encuestados conoce los autores con los que trabajan sus profesores. Si se tiene presente además el material de clases, es posible apreciar que entre los estudiantes cuyos profesores trabajan con libros y fotocopias, es mayor la proporción de casos que declara conocer los autores con que trabajan en clases (31%), seguidos por los que trabajan con libros (26%).

### Concepciones de economía de estudiantes del Polimodal

A partir de las definiciones de economía brindadas por los estudiantes encuestados se construyeron una serie de categorías que dan cuenta de las concepciones que implícita o explícitamente manejan los alumnos.

La noción de economía que está presente en la mayoría de los estudiantes es la acción de “administrar” (38%), donde esta actividad resulta fuertemente ligada al manejo de dinero (18%), sobre todo entre los estudiantes que trabajan y aquellos que se ubican en el grupo de edad de hasta 18 años.

La concepción de la Economía como “ciencia social” alcanza el 21% del total de encuestados y la de “conocimiento para la vida” el 13%. Sobre esta última categoría cabe mencionar que la misma agrupa las respuestas de los estudiantes que relacionan a la Economía con una materia en la que “*aprendes muchas cosas*” para saber “manejarse” de la vida real, que brinda conocimientos prácticos para el futuro e importantes para desempeñarse en el mundo actual, entender la realidad y poder insertarse en el mercado

laboral. Por su parte, el 7% de los estudiantes vincula a la Economía con la *economía del país*.

No se puede dejar de lado el alto porcentaje de estudiantes que dijo **no saber** qué es la Economía o simplemente no contestó esta pregunta. En este sentido, queda planteado el interrogante sobre los motivos por los cuales no contestaron y la dificultad o incapacidad, observada en varios casos, para explicar o definir el significado de esta ciencia

**Tabla: Concepciones de economía según Situación laboral**

Concepciones de economía	Situación laboral		Total
	Trabaja	No trabaja	
Administración del dinero	24,5%	16,3%	18,2%
Administración de recursos	8,2%	10,6%	10,0%
Ciencia social	16,3%	22,5%	21,1%
Economía del país	6,1%	8,1%	7,7%
Conocimiento para la vida	12,2%	13,1%	12,9%
Otros	2,0%	3,1%	2,9%
NS/NC	30,6%	26,3%	27,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla: Concepciones de economía según Grupos de edades**

Concepciones de economía	Grupos de edades		Total
	hasta 18	más de 18	
Administración del dinero	18,5%	16,7%	18,2%
Administración de recursos	8,7%	16,7%	10,0%
Ciencia social	22,5%	13,9%	21,1%
Economía del país	8,1%	5,6%	7,7%
Conocimiento para la vida	12,1%	16,7%	12,9%
Otros	2,9%	2,8%	2,9%
NS/NC	27,2%	27,8%	27,3%
Total	173	36	209
	100,0%	100,0%	100,0%

Teniendo en cuenta la modalidad de las clases de economía (teórica, práctica, ambas) vemos que entre los estudiantes que declaran que las clases son teóricas el 53% tiene como concepción de economía la “administración del dinero”, mientras que entre los que tienen clases prácticas y teórica-prácticas, los porcentajes son de 20% y 18% respectivamente.

Siguiendo con este criterio, también podemos decir que las clases prácticas favorecen la concepción de economía como “conocimiento para la vida” ya que entre los estudiantes cuyos profesores proponen este tipo de modalidad de clases, el 30% tienen

esta concepción de la economía, siendo que entre los estudiantes expuestos a experiencias de enseñanza teóricas esta concepción no está presente, y en las experiencias teórica-prácticas el 16% ve a la economía de esta manera.

**Tabla: Concepciones de economía según modalidad de clases de economía**

Concepciones de economía	Modalidad de clases de economía				Total
	NS/NC	Prácticas	Teóricas	Ambas	
Administración del dinero	,0%	20,0%	52,9%	18,5%	18,2%
Administración de recursos	,0%	,0%	11,8%	13,0%	10,0%
Ciencia social	,0%	20,0%	,0%	28,8%	21,1%
Economía del país	,0%	,0%	17,6%	8,9%	7,7%
Conocimiento para la vida	,0%	30,0%	,0%	16,4%	12,9%
Otros	,0%	10,0%	,0%	3,4%	2,9%
NS/NC	100,0%	20,0%	17,6%	11,0%	27,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La modalidad de las clases de economía influye además en la propia concepción de los estudiantes sobre la economía, esto se puede apreciar en la concentración de los porcentajes donde coinciden los valores de estas variables. Por ejemplo, vemos que entre los estudiantes que tuvieron clases teóricas-prácticas, el 80% considera que la economía es una disciplina teórica-práctica, y que este porcentaje disminuye al 53% y al 30 entre los que tuvieron clases teóricas o prácticas.

**Tabla: Concepción personal sobre la materia economía según Modalidad de clases de economía**

Concepción personal sobre la materia economía	Modalidad de clases de economía				Total
	NS/NC	Prácticas	Teóricas	Ambas	
Teórica	,0%	10,0%	17,6%	12,3%	10,5%
Práctica	,0%	40,0%	17,6%	2,7%	5,3%
Ambas	,0%	30,0%	52,9%	80,1%	61,7%
NS/NC	100,0%	20,0%	11,8%	4,8%	22,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



UNAM –FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

***LOS DECIRES DOCENTES ACERCA DE SU FORMACION  
EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS ECONOMICAS***

---

ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES GRADUADOS DEL PROFESORASO EN CIENCIAS ECONOMICAS  
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNaM

**NORMA DELLAMEA Y GLORIA FERNANDEZ**

*DOCUMENTO PRODUCIDO EN EL MARCO DE LA INVESTIGACION*

**AÑO 2010**

## INDICE

<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁGINA</b>	
<b>I-MARCO TEÓRICO –METODOLÓGICO</b>	<b>3</b>	
<b>II-Un acercamiento al estado de la cuestión desde las voces de los docentes.</b>	<b>5</b>	<b>I.</b>
<b>1.Trayectorias formativas</b>	<b>5</b>	<b>Mar</b>
<b>2.Diálogo con los actores involucrados</b>	<b>6</b>	<b>co</b>
<b>3. Profundizando el diálogo</b>	<b>9</b>	<b>teór</b>
<b>3.1 - Que dicen los graduados de cómo aprendieron los contenidos a enseñar</b>	<b>9</b>	<b>ico -</b>
<b>3.2 .Llegando al punto de inflexión : la relación teoría y practica</b>	<b>13</b>	<b>met</b>
<b>3.4. De los modelos pedagógicos...y demás</b>	<b>16</b>	<b>odo</b>
<b>III. CONCLUSIONES</b>	<b>21</b>	<b>lógi</b>
<b>IV. BIBLIOGRAFIA</b>	<b>26</b>	<b>co</b>
		<b>par</b>
		<b>a el</b>
		<b>anál</b>
		<b>isis</b>
<b>de las entrevistas</b>		

En este trabajo, y por las características del problema de investigación hemos integrado las aportaciones metodológicas de enfoques contemporáneos de la investigación educativa, el cualitativo, haciendo uso de adecuadas técnicas para la recogida de información. Así pues, el nivel de aproximación metodológica de esta investigación, es de carácter descriptivo, responde a la reconstrucción biográfica-narrativa de la realidad de la profesión de un grupo de docentes graduados en la carrera de Ciencia Economicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones Efectuamos el tratamiento de la información obtenida a través de entrevista, desde el punto de vista del análisis del discurso. No obstante, esta perspectiva no pretende constituirse como especialista de la interpretación, dominando “el” sentido de los textos, apenas pretende construir procedimientos que expongan la perspectiva de quien lee la realidad a niveles opacos de la acción estratégica. El desafío esencial es construir interpretaciones, sin necesidad de neutralizarlas.

Partimos de la idea del discurso como práctica social: tanto el discurso oral y escrito en contextos socio-culturales; no sólo somos usuarios de una lengua sino también somos

parte o miembros de un grupo, institución o cultura. Mediante el uso de la lengua hasta somos capaces de "desafiar" una estructura social, política o institucional.

Los discursos también son constructivos en el sentido que las unidades constitutivas se pueden usar, comprender, y analizar "funcionalmente" como partes de un todo, creando estructuras jerárquicas en la forma, significado e interacción.

Desde el punto de vista de la situación comunicativa, adoptaremos la perspectiva de Bajtín y de la teoría conocida como dialogismo. Para el autor toda enunciación es dialógica, es decir supone siempre un interlocutor y por lo tanto, el atributo principal de todo enunciado es su carácter destinado, modulado por la presencia del otro, en la medida de que argumenta para persuadirlo, le responde por anticipado, se adelanta a sus objeciones a partir de una hipótesis sobre su capacidad de comprensión. Esta idea de que el destinatario está presente en el enunciado aún antes de que pueda emitir cualquier respuesta, e inclusive independientemente de ella, sugiere un protagonismo conjunto de los partícipes de la comunicación. El diálogo se construye en la adecuación de hablar no solo "para" sino "por otro".

En esta dirección, nuestro punto de partida se basa en reconocer que la entrevista, como género tiene una composición narrativa y como tal resulta una especificidad a través de la cual es posible aprehender rasgos significativos de la cultura, en este caso la cultura educativa, en simultaneidad de la experiencia que ofrece el escenario.

La Entrevista como género desde el punto de vista bajtiniano abordará la situación comunicativa regida por el intercambio dialógico, sus participantes, su vecindad con la conversación cotidiana, los usos del lenguaje, sus infracciones, lo que de previsible e imprevisible tiene ese juego intersubjetivo de la verdad, de lo coloquial a lo formal, del chiste, el malentendido, a la ironía o la agresión.

De manera que las entrevistas realizadas no solo apuntan a incrementar nuestro conocimiento de los hechos sino a relacionar una variedad de cruces, mezclas, superposiciones que constituyen una trama de sentidos y la configuración de lo político-educativo o de los territorios más íntimos/privados como las identificaciones docentes.

Desde esta perspectiva fue muy importante –considerando la variedad- contemplar trayectorias formativas variadas en los distintos sujetos y situar estos diversos recorridos en las condiciones objetivas en que acontecieron.

De las interacciones con los/as entrevistados/as deslindamos los contextos de las prácticas docentes y nos acercamos a la configuración de un escenario socio-político educativo en la ciudad de Posadas, el recorrido narrativo de sus trayectorias formativas nos acercaron a las debilidades y fortalezas de la formación docente en el campo de las ciencias económicas, las posibilidades y obstáculos para la

inserción laboral, como así también las demandas a la Universidad que los formó, relacionada a brindar diversas alternativas de capacitaciones.

## II. Un acercamiento al estado de la cuestión desde las voces de los docentes

Efectuamos un total de veintidós entrevistas a graduados del profesorado en Ciencias Económicas de nuestra Facultad. Todos ellos en pleno ejercicio de la actividad docente en la ciudad de Posadas, solo dos en el interior de la provincia (Eldorado y General Roca). Cabe acotar que decidimos incorporar a la muestra estos dos casos porque también ejercieron hasta hace uno y dos años en la ciudad de Posadas y consideramos que aportan información relevante al objetivo general de esta indagación.

### 1. Acerca de las TRAYECTORIAS FORMATIVAS<sup>21</sup>

Distintos autores sostienen que durante el recorrido escolar los docentes en general- han interiorizado “modelos de enseñanza” que sus profesores han llevado a cabo con ellos; han adquirido “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”. A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los docentes han ido construyendo esquemas sobre la vida escolar, se han formado creencias firmes y perdurables sobre la docencia y el trabajo docente, imágenes, teorías, creencias, supuestos y valores.

Desde esta perspectiva, el desempeño profesional se concibe como una instancia en la que se pone en juego no sólo lo que formalmente se aprendió sino y fundamentalmente lo que se vivió y protagonizó en la experiencia escolar que los docentes han tenido como alumnos.

Las trayectorias recorrida y relatada por los docentes (en el marco de las entrevistas), permite interrogarse acerca de la vigencia de ciertos marcos de apreciación y valoración

---

<sup>21</sup> Entendemos aquí **Trayectorias Formativas** como una fase del proceso de formación profesional de los docentes que a la vez proporcionan elementos que contribuyen a comprender la práctica profesional. Así como la concepción de trayectoria de Ardoino (2005: pp 32-33) entendida como “el par camino- caminante, camino que un caminante va haciendo, trayecto que requiere un tiempo para ser andado y de la presencia de partenaires que puedan brindar acompañamiento”.

vinculados con los orígenes de la profesión y la escuela moderna en realidades escolares atravesadas por nuevos desafíos y problemas en el marco de las entrevistas por los docentes permite interrogarse acerca de la vigencia de ciertos marcos de apreciación y valoración vinculados con los orígenes de la profesión y la escuela moderna en realidades escolares atravesadas por nuevos desafíos y problemas.

## **2. Diálogo con los actores involucrados**

Abordamos la interacción solicitando a los entrevistados una síntesis de informaciones personales generales y profesionales tal como: la edad, el año de ingreso a la carrera, el año de egreso, lugar/es de trabajo, escuelas, años de antigüedad, asignaturas/materias que están a su cargo, recorridos efectuados hasta el momento en relación las escuelas asignadas y, cursos de capacitación, especializaciones, post títulos, entre otros.

En este primer acercamiento, los relatos nos proporcionan un importante material que ayuda a la configuración de las trayectorias de los graduados de la carrera. A partir de ello se elaboró una síntesis que se expone a continuación.

La mayoría de los graduados/docentes tienen una edad que oscila entre los 26 y 38 años, con una antigüedad en la docencia que va entre los 3 y 20 años. Solo uno de ellos recién se inicia y posee 4 meses de antigüedad. Esta heterogeneidad nos permitió deslindar claramente dos grupos diferenciales en cuanto a las imágenes, teorías, creencias, supuestos y valores que poseen sobre el trabajo docente y la docencia misma porque acarrear las diferencias propias de los cambios en los planes de estudios del profesorado en Ciencias Económicas<sup>22</sup>.

Casi todos revisten la categoría de titular en el sistema educativo provincial, solo 2 son suplentes, en 4 de los casos ejercen en escuelas privadas, los demás en escuelas públicas. La cantidad de horas cátedras que poseen van desde las 15 a 42hs cátedras que es el máximo que pueden acumular según el régimen de incompatibilidad en la provincia para las escuelas medias<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> El 1er. Plan de Estudios de la Carrera era del año 1974 (año en que la carrera se creó). La 1ra modificación se realizó en el año 1994, después otra modificación en el año 1999; y la última, en el año 2004, que es el Plan de Estudios en vigencia.

<sup>23</sup> Según decreto de incompatibilidad, el docente puede tener: 42hs cátedras en la Educación Media; un cargo (ya sea en la administración provincial o preceptor, bedel o maestro) y 20 hs cátedras. Si se desempeñase en la Educación Superior no puede exceder las 30hs cátedras en total.

En este sentido, llama la atención que los que poseen mayor cantidad de horas, las tienen acumuladas en no más de 2 escuelas. Esta particularidad<sup>24</sup> se nos presenta (ellos también) como una ventaja en el ejercicio de la docencia ya que no estaríamos frente al típico “profesor taxi” que recorre varias escuelas.

Cabe recordar que el viceministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco, en una oportunidad de visita en la provincia<sup>25</sup>, afirmaba que la tendencia es que los profesores concentren todas sus horas cátedra en una sola escuela, a lo sumo en dos, desterrando para siempre la figura del “profesor taxi”.

Si bien en la provincia no se avanzó con el diseño de un proyecto que coincida con el diseñado en la Nación en año 2007 para la nueva escuela secundaria, que -según la nueva Ley de Educación Nacional- tendiente a elevar la calidad de la atención a los alumnos de parte de los profesores con la concentración de horas en una escuela (a lo sumo en dos), en el caso de los docentes que integraron la muestra de esta investigación se plantea esta situación con lo cual consideramos que en el futuro habría que revisar si este hecho realmente cambia la calidad en la atención de los alumnos.

Casi todos los docentes entrevistados están asignados a la materia Economía también desarrollan otras materias afines, entre ellas: Sistema de Información Contable, Teoría y Gestión de las Organizaciones, Tecnología de Gestión, Proyecto y Gestión de Microemprendimientos.

Un aspecto relevante a los fines de esta investigación, es lo manifestado en relación a la formación en servicio. Expresan claramente que no han recibido capacitación o actualización en la especificidad “*como lo hubiesen querido*” o “*realmente necesitado*” argumentando que los cursos, especializaciones gratis o más baratos-accesibles o aquellos que propone el Consejo General de Educación o el Ministerio de Educación con la resolución correspondiente para su valoración, refieren a temas generales pero aseguran que igualmente contribuyen a su formación general y al Curriculum Vitae.

---

<sup>24</sup> Resulta poco común en las escuelas medias de la provincia y menos aun en el departamento capital encontrar docentes jóvenes con las horas concentradas de esta manera, más aun en esta disciplina.

<sup>25</sup> Marzo 2007 en un encuentro en el Centro de Convenciones con directivos de escuelas medias y reunión de

Proyectos Destacados de Microemprendimientos y Empresas Simuladas, en el marco de las Actividades COPRACyT - 2011

Varios coinciden en mencionar los siguientes: Post títulos en Derechos Humanos, Cooperativismo y actualización en Comprensión de textos legales, auspiciados por el gremio docente UDPM; cursos en TICs o Informática, Primeros auxilios, Idiomas, Fracaso escolar, Violencia escolar, Seguridad e Higiene. Uno de ellos realizó la Licenciatura en Educación.

Resulta importante señalar y tener en cuenta en nuestro análisis que los graduados apuntan como altamente positivo el Postítulo en Economía y Administración y todos coinciden en que es *“la primera vez que son convocados por la carrera para este tipo de eventos y desearían que cada año, por lo menos hubiera un espacio de encuentro para actualización, debate y discusión sobre temas que les atañe específicamente como profesionales”*.

También aluden a la importancia de la circulación de la información entre los egresados y la carrera sobre cursos, jornadas, encuentros, congresos tanto locales como regionales en los que pudieran participar porque consideran *“que a las escuelas no llegan ese tipo de informaciones o llegan tarde”*. Refieren que pudieron acceder a este encuentro en la Facultad porque *“hubo información en todos los medios y recibieron mail o comunicaciones personales desde el Departamento y desde la Secretaria de Extensión”*.

Insisten en esta cuestión argumentando que ven *“la diferencia en la actualización después del egreso entre aquellos compañeros que permanecieron cerca de la Facultad y aquellos que justamente por el trabajo, les cuesta más llegar hasta aquí”*.

### **3. Profundizando el dialogo ...**

En un segundo momento del dialogo iniciado, se enfoca en temáticas relacionadas con la actividad docente y sus creencias, valores y teorías sostenidas sobre el acto de enseñar y aprender.

La pregunta disparadora se refirió a qué profesor/a o que asignatura impactó más en su formación y tomó sus modo o modelo de enseñar. Las referencias y las fundamentaciones fueron variadas pero detectamos coincidencia en tres casos.

*“Barrera, por el conocimiento y la utilización diaria de la reflexión. Esa imagen trato de trasladar a mis alumnos”.*

*“Bety Barrera, porque era muy exigente y pedía relaciones todo el tiempo”*

*“Bety Barrera por su exigencia y la coherencia en todas sus clases. La relación de los temas que hacia siempre.”*

Reescribimos algunas de las otras referencias no menos importantes

*“La profesora Zouvi por su forma de dar clases. Me sirvió como modelo para dar mis clases”.*

*“Graciela DE Haro por su didáctica y la forma de explicar”*

### **3.1 - Que dicen los graduados de cómo aprendieron los contenidos a enseñar**

Respecto de los contenidos disciplinares impartidos en el Profesorado y que se requieren para inserción laboral/profesional en las escuelas medias, los relatos variaron dependiendo del plan de estudios cursado. Entre los egresados de los planes más nuevos registramos enunciados como los siguientes:

*“Hay que reforzar los contenidos”;*

*“Brindaron lo necesario” “;*

*“Muy buenos contenidos”;*

*“Algunos contenidos sirven pero hay mucho por aprender y hay vacíos en contabilidad e impositiva”;*

*“Teniendo en cuenta las materias en algunas si te sirve “.*

Se observa que según las voces de los protagonistas del relato, que los contenidos impartidos en la formación resultan suficientes y adecuados.

En cambio, aquellos egresados con planes más antiguos manifiestan lo siguiente:

*“Era muy teórico”;*



*”Se dio lo básico pero para enseñar hay que volver a estudiar, preparar las clases sobre todo cuando recién se empieza... no sabes cómo armarla.”,*

*“Algunos temas no son necesarios para la escuela“;*

*“Me costó mucho al principio porque todo lo que dimos no me ayudaba con los temas para las clases “;*

*“Me ayudaron mucho los profesores que ya estaban en la escuela porque estaba bastante perdida con los contenidos”,*

*“No en la disciplina porque habían muchos contenidos en Economía que no nos sirven, cuando fui a la escuela me di cuenta que tenía que volver a empezar y no si no sirve porque eran clases teóricas”.*

Sin embargo, el grupo coincide en que *hay que “actualizarse permanentemente porque solo nos dan un panorama general”.*

De manera que teniendo en cuenta que el núcleo esencial de la formación del profesor en Ciencias Económicas está ligado a lograr que las intervenciones docentes- en cuanto a conocimientos disciplinares- se realicen desde una mirada y una actuación comprometida y crítica, generando espacios para la discusión, el análisis y reconstrucción de experiencias, como instancias claves para la conformación de la profesionalidad docente y concebida esta profesionalidad como un proceso artístico, creativo y reflexivo, los enunciados referidos confirman, que si bien para algunos los contenidos de la formación no fueron satisfactorios, el objetivo/núcleo de este profesorado se ha logrado porque es evidente que se ha fomentando la actitud para seguir perfeccionándose y actualizándose en un proceso continuo.

Con respecto a los conocimientos pedagógicos–didácticos que se ofrecen durante la Formación, inmediatamente los graduados hacen referencia al tiempo institucional destinado a las prácticas y residencia. En general plantean cierta disconformidad con los contenidos recibidos desde este campo y en forma aislada de los conocimientos disciplinares. Nuevamente la discrepancia se acentúa en aquellos que egresaron con planes más antiguos, donde la práctica docente se encontraba alejada del contexto escolar secundario.

Los siguientes enunciados traducen nuestras apreciaciones:

*“Vale la carga horaria a la hora de relacionar lo pedagógico y lo específico”,*

*“Solo en el último tramo de la carrera en las prácticas porque más o menos vemos y tenemos idea de cómo se trabaja en las escuelas. Por lo menos en una”,*

*“En la pedagogía solo la orientación de los profesores de la carrera para las clases otras cuestiones no están bien encaradas y no se le ve la importancia”,*

*“No creo que fueron suficientes porque cuando me recibí me faltaba mucho. Había un plan de estudios que no tenía nada que ver con la escuela además todo cambia rápidamente.”,*

*“Lo básico si, depende más de uno de lo que te dan en la Facultad.”,*

*“No son suficientes, falta mayor precisiones en las clases... por un lado lo teórico y no hay mucha conexión con lo que hacemos en las escuela.”,*

*“Relativamente, hay contenidos en las pedagógicas que podrían ser trabajado más “*

En esta instancia podemos decir que los entrevistados perciben su formación dividido en dos campos inconexos o que recién pueden efectuar conexiones en el último trayecto en las prácticas espacio en el cual acompañados por profesores de la disciplina pueden relacionar los contenidos disciplinares y pedagógicos.

### **3.2 .Llegando al punto de inflexión: la relación teoría y practica**

Hemos dialogado sobre la relación entre teoría y práctica y pudimos constatar confusiones en relación al tan mentado concepto de relación teoría-práctica.

Por un lado, aluden a conocimientos teóricos de pedagogía en relación con la práctica pedagógica, y por otro, a la relación de los conocimientos teóricos disciplinares y la práctica de la enseñanza de dichos contenidos.

La mayoría sostiene que no se plantea la relación teoría y práctica y sus interrogaciones giran en torno en las dificultades para tornar los contenidos científicos en contenidos escolares y como implementarlos en contextos adversos y no ideales *“como se aprende/trabaja en el área pedagógica”*.

En este sentido, hacen referencia a

*“Dificultades en las cantidades de alumnos en las aulas y las dificultades para realizar las experiencias planificadas”,*

*“Hay un quiebre cuando pasa el tiempo, si no se cursan paralelamente los dos campos es más difícil”,*

*“Todo se arma para las practicas. La realidad es muy distinta”,*

*Hay aspectos de las instituciones que no se cuando vamos a trabajar (gestión),*

*“No se plantea la relación teoría y práctica”,*

*“Existe una relación teoría y práctica solo en las prácticas”,*

*“Se establece una relación parcialmente porque solo vamos a una escuela y todo es muy rápido además estamos terminando y hacemos lo que podemos”,*

*“Solo en las prácticas y con los profes de la carrera”,*

*“Muy poco porque conocemos solo una escuela y no tiene las mismas características en las que trabaje o trabajo”,*

*“Para nada faltaría mayor articulación. Creo que cuando trabajamos con los profesores de la disciplina que están en la escuela recién se articula bastante pero a ellos le falta estrategia para orientar como hacer participar en grupos de 40 o más o como tratar con otras cuestiones que aparecen en el aula. Esto en la formación no se toca “.*

Al referirse al “manejo del grupo” como una dificultad la asocian con el mantenimiento del orden y la disciplina de la clase, al parecer, como condición necesaria para la enseñanza.

La mayoría marca diferencias en cuanto a los lugares o centros de práctica y los lugares a donde luego se insertan profesionalmente y consideran que las realidades escolares son diferentes según sean escuelas públicas o privadas y según la ubicación urbana, periférica o del interior de la provincia. Lo que se puede escindir en enunciados como los siguientes:

*“la observación la hice en Posadas pero trabajo en el interior y es otra realidad”;*

*“en la escuela pública con muchos alumnos es muy problemático”;*

*“solo vamos a una escuela”;*

*“en la escuela de comercio N°6 vi la situación de los chicos”.*

Diferentes investigaciones (Tiramonti, 2005; Kessler, 2005) mencionan a la fragmentación como rasgo saliente de la educación argentina. Circuitos educativos e institucionales diferenciados reciben a distintos grupos de alumnos y ofrecen patrones de socialización y escolarización diferentes. Esta realidad fragmentada también alcanza a los docentes: las escuelas tienen sus propios circuitos de selección de personal. El nivel medio de la escolaridad está integrado por un conjunto de escuelas, crecientemente diferenciadas, principalmente, por las asimetrías de capital – económico, social, cultural – de quienes las habitan.

Atendiendo a los decires de los entrevistados, y con respecto a la formación pedagógica y didáctica requeridas para insertarse en las escuelas medias en *“pedagogía – hoy área pedagógica- solo les ayudo la orientación de los profesores de la carrera y que ejercen la docencia en las escuelas medias”.* Asimismo, aluden al poco tiempo destinado a la realización de un análisis de las instituciones más abarcador que incorpore una visión

más socio comunitaria de la realidad en la que se insertan las escuelas. Esto deja en evidencia que el conocimiento de las realidades escolares incide de manera significativa en la posterior inserción laboral del graduado, quienes rescatan en su mayoría e insistentemente que las orientaciones recibidas en periodos de prácticas sirven porque son profesores que conocen la escuela secundaria.

También, aluden a *“la rapidez con que cambian los conocimientos”* y por ende les parece relativa la formación en el área deduciéndose que habría cuestiones que *podrían ser profundizadas* para ayudar efectivamente en la inserción laboral.

Si en las cátedras disciplinares la mayor dificultad se encontraría en la búsqueda de la información actualizada; en el área pedagógica, sostienen que tendrían que intensificar las estrategias para la actualización y su forma de transferencia al aula, sosteniendo que faltarían orientaciones para *tratar con otras cuestiones que aparecen en el aula*-refiriéndose a los problemas sociales que atraviesan las escuelas.

Esas “otras cuestiones” se refieren *“las diarias situaciones de violencia verbal y física entre los alumnos y hasta con ellos mismos dificulta el alcance de las metas que proponemos”*. Los docentes que ven esta situación problemática reconocen que *“en estas cuestiones no fuimos preparados y hacemos lo que mejor nos parece y tal vez nos equivoquemos.”*

Cabe recordar que recientes investigaciones denominan “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2005) a la forma de transitar la escuela, y “desenganche” (Rubenger, 2001) al proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela. Según Kessler (2005, 193) *“los alumnos (...) simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho, las consecuencias de no hacerlo...”*.

La mayoría de los entrevistados considera que el periodo de práctica y residencia les ayudó parcialmente a entender la realidad escolar. Lo fundamentan en el hecho de que las escuelas tienen distintas características según sean de las zonas urbanas o rurales. Haciendo hincapié en la falta de formación en el manejo de grupos numerosos y en cuestiones referidas específicamente a la adolescencia y sus problemáticas.

En nuestra provincia como en otras muchas escuelas se encuentran con problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas de los jóvenes, no solo en el terreno de la alimentación, sino también de la salud.

Las dificultades de los docentes se relacionan con el ámbito institucional –las escuelas– principalmente por las condiciones de adversidad en las que se desarrolla la actividad

docente y por la ausencia de dispositivos formales para el desarrollo profesional. Al incorporarse a las instituciones expresan que reciben orientaciones y guías en procedimientos administrativos necesarios para la práctica. Sin embargo, cuando se trata de la organización de la enseñanza son pocos los que reconocen haber recibido algún tipo de apoyo.

Este es un punto clave, porque al insertarse en las escuelas aparecerían las imágenes, teorías arraigadas en el sistema y por más que el graduado haya realizado y propuesto innovaciones en sus prácticas el contexto lo lleva a un retroceso.

En el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores<sup>26</sup> hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación docente Inserción laboral de docentes del Nivel Medio en la Argentina.

Los investigadores coinciden en señalar que el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continua durante toda la carrera profesional. Las fases identificadas incluyen: la experiencia como alumnos, la formación inicial como docentes, la iniciación de la vida profesional en las instituciones educativas y, por último, la fase de formación permanente que involucra todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

### **3.3. De los modelos pedagógicos...y demás**

Cuando los graduados se refieren a las instituciones, la relación con los modelos pedagógicos y las opciones que realiza en ese contexto para asumir su rol de enseñante sostienen lo siguiente:

*“En la escuela predomina el modelo Tecnocrático...yo mezclo ...no puedo quedarme en lo que quisiera porque las condiciones no son las mejores “,*

*“Observo dos modelos: el tradicional y el tecnocrático casi puro”,*

*“En general se trabaja desde un modelo tradicional,... me quede con el tecnológico”,*

*“En la escuela hay de todo... conductista, constructivistas a medias pero son conservadores. Yo mezclo a veces conductista y a veces no.”,*

*“Veo de todo. Pero son tradicionales, con los cambios se va decayendo, la situación no da para innovar mucho”,*

*“Son tradicionales y yo no cambio mucho”,*

---

<sup>26</sup> Nos referimos a autores como Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, 1995

*“Modelo tradicional y algunas modificaciones que no se cómo nombrarlas. Yo mezclo de acuerdo con los temas “;*

*“En realidad, el modelo tradicional “*

En síntesis, se puede inferir que, respecto de los modelos didácticos observados en las escuelas, los entrevistados sostienen que predominan el modelo tradicional y el tecnocrático, varios sostienen que *“mezclan según los temas a desarrollar”*.

Pero claramente se plantea otra situación, en que las materias que corresponden a investigación y a proyectos utilizan el modelo constructivista a partir de la estrategia de enseñanza basada en la investigación áulica y la resolución de problemas.

*“adopté uno alternativo... mezcla de los dos y un modelo activo por las materias que doy porque tengo que trabajar en taller.”,*

*“En investigación opté por trabajar en taller”.*

En cuanto a las actividades de acuerdo con las estrategias es más frecuente el uso del taller *“Uso la lectura del diario todos los día sobre economía y compartir en grupo. Investigan en otras instituciones y consultas a profesionales “,* además integran con el aporte de otras disciplinas.

Resulta importante que varios apuntan a que optan por el modelo conductista y que en ocasiones combinan con otros modelos sobre todo en los temas que abordaran en las Expo contables.<sup>27</sup>

Estas opciones a las que refieren los graduados están ligadas indefectiblemente a las elecciones en cuanto a las estrategias empleadas en el aula pero antes de dialogar sobre dichas estrategias de enseñanzas hubimos de incursionar en las formas y usos de la planificación o construcción programática de los saberes a enseñar.

Planificar una secuencia de enseñanza aprendizaje es darle sentido a los contenidos de las ciencias económicas. Según Cecilia Bixio *“Planificar tendría que ser una acción tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, sabiendo de antemano que nunca será posible llevarla al aula tal cual, sabiendo de antemano que siempre es y será una acción falaz, modificable, recreable.”*<sup>28</sup>

En este sentido, mostraron clara conciencia de que se diseña las actividades de acuerdo con las realidades en las que se encuentran insertos no solo la escuela sino los alumnos y lo hacen en conjunto con los colegas del Departamento de materias afines.

---

<sup>27</sup> Las EXPO CONTABLE son establecida por disposición del Consejo general de Educación

<sup>28</sup> Bixio, Cecilia. (2002) Enseñar a aprender. Hacia la construcción de un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Editorial Homo Sapiens. pag. 35 a 37. Rosario.

*“Si cambio de una escuela a otra y a veces en la misma escuela porque los grupos son muy diferentes. No depende de lo económico sino la capacidad de estudio”;*

*“Se planifica desde el dpto. Para todos pero voy haciendo ajuste de acuerdo como avanzan”;*

*“De un curso al otro modifico...no se puede planificar para todos iguales”;*

*“Se trabaja según el contexto “;*

*“Según el grupo de alumnos y la realidad”;*

*“Como tengo muchos cursos voy variando hago un planteo igual para cada curso pero en el año agrego contenidos o cambio los trabajos prácticos”;*

*“Armo los planes de acuerdo con la escuela y las características institucionales”;*

*“Hay que adaptarse a cada contexto”.*

Cabe acotar que en el caso de la situación de revista suplente, los docentes plantean que tienen que continuar con lo pautado por el profesor titular, autor del plan de trabajo previsto. Sin embargo, expresan que si creen conveniente *“cambian alguna que otra actividad que les parece más atractiva y con la cual igual se dan los contenidos”* o sino cuando ven que no han aprendido y los alumnos tienen muchas dificultades *“incluyen mas ejercicios de fijación”*.

En cuanto a si utiliza o utilizó la estrategia metodológica de investigación escolar o de resolución de problemas manifiestan que esta es una propuesta interesante pero en algunos casos resulta difícil emplearla porque los alumnos *“no pueden reunirse fuera de la escuela y dentro del aula”*, también cuando *“los cursos son muy numerosos resulta casi imposible”*. Pese a esto, la mayoría de los consultados aseguran utilizarlas en sistema de información contable, en proyectos y en investigación de mercado.

*“Pocas veces podría trabajar con estas metodologías. En temas que puedo hacer que trabajen en el aula para que no lleven a la casa porque muchos no pueden formar grupos o salir “;*

*“Me resulta complicado sostener en el tiempo”.*

Sin embargo, manifiestan que esta metodología es de uso común *“al preparar la Expo contable, allí hay que trabajar la resolución de problemas no solo en la disciplina sino que aparecen situaciones problemáticas de otras áreas que ayudan a la reflexión y al análisis crítico por parte de los chicos”*. En algunos casos sostienen que *“A veces en los proyectos”;* *“Para algunos temas”*.

Refieren que las bibliotecas de las escuelas poseen bibliografía actualizada y *“eso ayuda en la búsqueda de información”*.

La Expo- Contable y otros eventos como la exposición de proyectos de Microemprendimientos , considerados (por este grupo) muy relevantes y, que en su preparación aparecen todas las alternativas de innovación.

La totalidad de entrevistados sostiene que al ser proyectos, dos veces al año, por normativa del Consejo General de Educación, las escuelas convocan a todo el personal para efectuar la formulación del Proyecto Educativo Institucional para reajustar o evaluar las acciones programadas, y consideran que en dichas reuniones se puede consensuar con todos los colegas de la institución todas las problemáticas y los proyectos.

En dicho encuentro, cada departamento de materias afines presenta sus proyectos, en este caso en todas las escuelas consultadas son relevantes las Expo contables y los estudios de casos con simulación de empresas –llamadas por algunos proyectos de micro emprendimientos -.

Sostienen que estos eventos son importantes porque para lograr su implementación se requiere de la participación de los profesores de varias disciplinas que aportan conocimientos específicos (tal como escribir informes –computación /informática- artística para el montaje) como también es el espacio adecuado para la integración de alumnos en trabajos grupales.

*“Lo hacemos en la época en que vamos a realizar los proyectos o sino en tiempo de cierre de trimestre. “,*

*“al preparar la expo contable si o si tenés que trabajar con la resolución de problemas no solo en lo que refiere a la disciplina sino que aparecen situaciones problemáticas de otras áreas que ayudan a la reflexión y el análisis crítico por parte de los chicos. “,*

*“mayormente trabajamos con los de la especialidad a veces nos reunimos con los profes de matemática, para colaborar y articular con contable”,*

*La expo te obliga a trabajar inter área. Desde Investigación yo ayudo a armar los proyectos.”.*

La realización de las expo contables en las escuelas cobra un alto impacto no solo al interior sino en la comunidad en general. Año tras año un numeroso público recorre y visita estas exposiciones e inclusive en nuestra provincia se presento en la cámara de



diputados un proyecto de ley para la realización de una expo anual que convoque a todas las escuelas de la provincia en la localidad de Santa Ana<sup>29</sup> .

Consideramos que si estos eventos propician la renovación de las prácticas docentes y el logro de aprendizajes significativos tendrían que ser el foco de desarrollo en la formación del profesorado.

En cuanto a los modos y criterios de evaluación que utilizan, observamos que las expresiones se vuelven más dubitativas al abordar el tema. Rescatamos enunciados que consideramos significativos para nuestro trabajo porque son los constantes en la mayoría

*“Realizo trabajos prácticos al finalizar las unidades”*

*“Tomo pruebas de opción múltiple porque tengo muchos cursos y no me queda tiempo para corregir “*

*“En proceso”*

En otros casos apuntaron:

*“Evalúo en forma grupal y con trabajos prácticos “*

*“Lo hago de dos formas: reparto temas en grupos y exponen y al final le tomo una prueba escrita sobre los temas que expusieron todos los grupos “*

Indagados en como realizaban o que criterios utilizaban para la realización de la evaluación en proceso las respuestas fueron disimiles y confusas.

*“registro el cumplimiento de los prácticos y la participación y le sumo puntos a las pruebas al final del trimestre”*

*“controlo si tienen la carpeta al día y si son prolijos”*

*“voy viendo si entienden los contenidos cuando resuelven ejercicios”*

*“en forma oral cuando pasan a exponer y escrita en las pruebas o trabajos prácticos”*

*“les pongo nota por prolijidad, participación y cooperación “*

### III. CONCLUSIONES

---

<sup>29</sup> Ver anexo

De la lectura y la búsqueda de regularidades en los discursos de los entrevistados podemos decir:

- Con respecto a su inserción laboral.

La mayoría una vez ingresados al sistema educativo han logrado prontamente su estabilidad laboral mediante las titularizaciones y se desempeñan en no más de dos instituciones con cargas horarias que van hasta el máximo de acumulación.

- Con respecto a la capacitación y actualización en servicio

Notamos la disparidad de cursos de actualización a los que asisten y que muchos de ellos no tienen conexión directa con las asignaturas que desarrollan en las escuelas. Creemos que se debe a las formas de evaluar o de valorar la actividad docentes que posee la Junta de Clasificación de la Provincia de Misiones, organismo este dependiente del Consejo General de Educación que tiene por función primordial elaborar las listas de valoraciones de los docentes para cubrir los cargos en los distintos niveles educativos.

Cabe acotar que la grilla de valoración docente que se emplea es un punto de constante cuestionamientos en todos los niveles dado que la realización de cualquier curso aprobado por el CG E –SPEM y MCyE otorga valoración según las horas cátedras sin contemplar si es afín o no con la formación disciplinar

Todos los/as entrevistados/as se encuentran cursando un Pos título ofrecido por la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad y reiteran la necesidad de un mayor acercamiento del profesorado con los graduados.

- Con respecto a los contenidos disciplinares recibidos en la formación.

Si bien para algunos los contenidos de la formación no fueron satisfactorios, la mayoría de los docentes egresados con los planes de estudios más actuales consideran que los contenidos disciplinares fueron suficientes, considerando que la actualización disciplinar es continua y permanente. Por lo que podemos afirmar que el objetivo/núcleo de este profesorado se ha logrado pues resulta evidente que se ha fomentando la actitud para seguir perfeccionándose y actualizándose en un proceso continuo.

- Con respecto a los contenidos didáctico y pedagógicos recibidos en la formación

En la mayoría de los docentes se manifiesta la disconformidad con su formación en esta área, rescatan como lo único positivo el trayecto de la práctica y residencia profesional

con el acompañamiento pedagógico de los profesores disciplinares que ayudan a realizar la articulación de los contenidos disciplinares con los contenidos didácticos.

- Con respecto a la articulación de los contenidos disciplinares y los contenidos didácticos pedagógicos recibidos en la formación.

Consideramos que este resulta el *punto gordiano* de la formación en nuestra carrera pues las referencias didácticas que los graduados toman para su posterior ejercicio docente se basan en aquellos modelos de enseñanza de los propios profesores de la carrera y obviamente se refieren a aquellos que los ayudaron a interpretar, reflexionar y relacionar los conocimientos disciplinares y que potenciaron una formación más integral. Resulta necesario señalar que los aportes de los graduados permiten claramente configurar una práctica docente, marcada por signos que la caracterizan como altamente compleja, a la que resulta imposible pensarla desde la uniformidad, la generalización, la simplicidad y la homogeneización de procesos. Esta impronta requiere de los Formadores de formadores del profesorado la revisión de las propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje desde las propias aulas universitarias.

- Con respecto a las prácticas docentes de los graduados

En este punto realizamos las siguientes consideraciones:

- Se discurre sobre las planificaciones como una herramienta guía para la actividad en las aulas consensuadas institucionalmente.
- Se alude a bibliotecas con ejemplares actualizados que son utilizados por los alumnos para la profundización de temas o resolución de trabajos prácticos.
- Se sostiene los modelos pedagógicos conductista y el tecnocrático como respaldo de las prácticas docentes sin ser sostenidos en sus formas puras.
- Se menciona al taller como lo más innovador en cuanto a las estrategias didácticas y se alude a que otras metodologías son empleadas solo en para determinados proyectos (micro emprendimientos y expo contables)
- Se alude a la utilización de evaluaciones orales y escritas por un lado, a pruebas de opción múltiples y evaluación de trabajos prácticos, por otro

- Se presentan dudas y confusiones al referirse a los criterios de evaluación utilizados.

En síntesis, el trabajo realizado nos permite en primer lugar, comprender y acordar con la necesidad de establecer programas de formación del profesorado que resise en profundidad los aportes que efectúan los graduados no solo respecto de su formación recibida sino también de su inserción en el ámbito laboral y el acompañamiento que recibe en los primeros años ya que son cruciales para no adoptar las rutinas fosilizadas en el sistema secundario y que tanto se brega por transformar.

En segundo lugar, nos permite tener con certeza el punto nodal para el debate en el marco de las reformas de los profesorados universitarios. Punto referido a quién/es tiene que asumir el compromiso de diseñar, elaborar y ejecutar los programas de formación en las disciplinas en la universidad.

Cabe señalar aquí que, según estudios realizados en universidades de otros países, como por ejemplo el de Donoso y Jiménez (1996) opinan, en un 65%, que debe ser el propio departamento el que se preocupe de formar a sus profesores y el 45% por profesores en ciencias de la educación. Sin embargo, la mayoría de las universidades argentinas abogan por la segunda línea.

No conocemos estudios en Argentina que puedan aportar información al respecto. Lo que si pudimos apreciar a lo largo de estas interacciones con los graduados es que, en el tramo final de la carrera recién tienen referencias y orientaciones de qué y cómo enseñar las materias afines a la economía y otras específicas. Esta enseñanza y aprendizaje lo realizan con el aporte de los profesores específicos de las disciplinas.

Si consideramos que la docencia implica una práctica social históricamente determinada en tanto se genera en un tiempo y espacio concreto y que, como toda practica social, expresa conflictos y contradicciones que no son sólo efectos de viejos y nuevos condicionantes externos, sino que también devienen de representaciones, ilusiones en muchos casos, generadas en los propios docentes fruto de pautas sociales y culturalmente internalizadas, resulta la imperiosa necesidad de continuar con profundidad de la lectura del trabajo docente -graduado en nuestra carrera desde una perspectiva crítica, en relación tanto a marcos teóricos de referencia como a las prácticas que éstos generan.

Gloria Fernandez  
Norma Dellamea.

#### IV. BIBLIOGRAFIA

1. ALLIAUD, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 34/3 25-11-04, 0-11.  
Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
2. ARDOINO, J; **Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica**, Editorial: NOVEDUC 2005 pp 144
  3. DAVINI, M. C. (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires (Argentina): Editorial Paidós.
4. GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) *Profesionalización docente y cambio educativo*. En ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY, L., (2003)(comp.) **Maestros**. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.
5. KESSLER, G. (2002). **La experiencia escolar fragmentada**. Buenos Aires (Argentina): IIFE – UNESCO
6. TIRAMONTI, G. (comp.) (2005). **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires (Argentina): Manantial.

**Conclusiones generales del equipo de Investigación****PUNTOS CRITICOS DE “ENSEÑAR A ENSEÑAR ECONOMÍA”****INDICE**

Contenidos	Página
Datos de proyecto	1
Resumen técnico	2
Introducción	3
Marco teórico	6
Metodología	11
Resultados	14
Conclusiones	34
Bibliografía	37

## 1- RESUMEN TÉCNICO

El proyecto de investigación se ejecutó en dos etapas: la primera abarcó el año 2009 y una segunda, el año 2010.

La primera etapa estuvo centrada en la realización de una serie de actividades de tipo exploratoria y descriptiva de materiales curriculares tanto para la enseñanza media y la formación del profesorado en Ciencias Económicas en la provincia como también se cotejaron directrices de la formación docente en otras universidades del país; se analizaron materiales bibliográficos a fin de efectuar un acercamiento al estado de la cuestión. Los resultados de las actividades y de las distintas reflexiones y análisis condujeron a miembros del equipo a la producción de documentos de base.

En la segunda etapa el equipo de investigación se abocó en un primer momento a la toma de decisiones y definiciones respecto de: por un lado, los marcos teóricos metodológicos que orientaría el trabajo de campo, por otro, a la determinación de las muestras. Seguidamente se procedió a la revisión y el testeado de los instrumentos de recolección de la información elaborados en la primera etapa para luego realizar el trabajo de campo.

De la sistematización de la información y las conclusiones parciales realizadas por los grupos de investigadores se podría decir que la tensión existente entre la formación disciplinar específica que se pretende alcanzar en el graduado del Profesorado en Ciencias Económicas y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su práctica profesional se plantea por múltiples factores.

Entre ellos enunciamos lo siguiente:

- la disociación en la formación entre los contenidos didácticos –pedagógicos y la formación disciplinar.
- el escaso tiempo destinado al análisis del estado de situación real de las escuelas secundarias del medio.
- la poca profundización de contenidos de contenidos en Economía
- las concepciones sobre economía que se transfiere a los estudiantes repercute en las prácticas en el aula.
- la confusión conceptual que presentan los documentos curriculares oficiales.
- la incapacidad para abordar los problemas sociales en relación con una mirada socio antropológica de la economía.
- la falta de acompañamiento de la entidad formadora a los docentes noveles en la etapa de inserción laboral
- la falta de actualización en la enseñanza de la disciplina.

## INTRODUCCIÓN

La formación de los estudiantes de la carrera profesorado en Ciencias Económicas de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones se orienta a desarrollar en ellos competencias necesarias para interpretar con sentido crítico la realidad social y desarrollar propuestas de investigación y de intervención.

Sabemos que más allá de estos objetivos explícitos, el conocimiento social exige profesionales con capacidad para adaptarse a los cambios constantes mediante el aprendizaje permanente. Tal aprendizaje (que puede tener lugar en ámbitos académicos, en ámbitos laborales e incluso en la vida cotidiana) remite a la necesidad de desarrollar un espíritu crítico/reflexivo capaz de seleccionar y relacionar información.

En el caso específico del PCE se establece como principio el siguiente enunciado de Morduchowicz en tanto sostiene que: “La misión de la enseñanza de Economía es vincular a la disciplina con el quehacer pedagógico, proponiéndose contribuir a la formación de profesionales capaces de transmitir conocimientos e instar a la investigación, generando transferencias que puedan ser aplicadas al ámbito social y educativo...” (Morduchowicz, A., 2004.)

Los debates actuales en la formación de docentes cualquiera sea la formación disciplinar se centran en las discusiones en torno a las posibilidades de articular los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos y didácticos porque resulta evidente que a pesar de los esfuerzos de los formadores de formadores en los centros de Educación Superior, la sociedad actual sigue reclamando modificaciones y transformaciones en la formación de los profesionales /docentes de las escuelas secundarias basándose en los resultados de las evaluaciones nacionales y el impacto a la hora del ingreso a los estudios superiores.

Los planteos anteriores ponen en evidencia la importancia de adecuar las estrategias de la enseñanza de la Economía y materias afines a efectos de que los estudiantes del profesorado alcancen un mayor grado de comprensión de la realidad social en el cual están inmersos y que esto constituya una motivación para su proceso de aprendizaje.

Desde hace algún tiempo en nuestra carrera se observa cada vez con mayor frecuencia la dificultad que tienen los estudiantes para transformar los contenidos disciplinares/ económicos en contenidos escolares para ser transferidos al aula.

En este contexto surgieron interrogantes tales como:

- ¿Cuáles son los conceptos estructurantes de la Ciencia Económica que resultan indispensables para comprender la disciplina y a la vez para generar capacidad de reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué estrategias docentes resultan las más adecuadas para el abordaje de esos contenidos, cómo llevarlas a la práctica y cómo evaluar los resultados?



- ¿Cómo transformar nuestra práctica docente para favorecer los aprendizajes que nos proponemos?

Con estos y otros interrogantes que surgieron durante el desarrollo del trabajo, nos propusimos indagar y reflexionar acerca de la tensión existente entre la formación disciplinar específica que se pretende alcanzar en el graduado del Profesorado en Ciencias Económicas y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su práctica profesional.

Iniciamos nuestro trabajo investigativo con algunas conjeturas:

- Las prácticas de los docentes promueven aprendizajes de tipo memorístico –repetición de conceptos.
- Las propuestas áulicas responden a una determinada concepción de la economía y de la enseñanza.
- En la formación de los profesores en ciencias económicas incide la falta de avances y estudios en la didáctica específica.
- Los docentes graduados terminan condicionados por el modelo pedagógico que se privilegia en las instituciones lo que impediría su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su quehacer profesional.

Dentro de ese marco problemático y como resultado del trabajo nos planteamos avanzar en:

- *Seleccionar los conceptos estructurantes* de la ciencia económica, es decir aquellos conceptos que una vez contruidos/aprehendidos posibilitan en los estudiantes una nueva capacidad de comprensión del objeto de estudio, que desarrolle al mismo tiempo una actitud/aptitud de crítica y reflexión para seleccionar, relacionar y organizar la información.
- *Analizar estrategias didácticas* utilizadas para la enseñanza de esos contenidos, la propuesta consiste en realizar un diagnóstico básico de aptitudes y actitudes de nuestra población objeto (los estudiantes del PCE), así como una evaluación del desempeño de los graduados del PCE en el marco de su práctica docente en la enseñanza media y superior. En este contexto tratamos de avanzar en propuestas didácticas alternativas que posibiliten el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

## MARCO TEÓRICO

Las reflexiones teóricas y los constructos que orientan nuestras indagaciones son producto de las lecturas y diálogos de diversos autores reconocidos, tanto en el campo de la Economía como el de la Pedagogía y Didáctica.

Nuestro punto de partida lo constituyen las concepciones sobre la Economía como práctica social para adentrarnos en las particularidades que presenta dicho conocimiento en el marco de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel educativo secundario y en el nivel superior

Desde el marco que nos provee la antropología económica, se distingue dos concepciones distintas acerca de cuál es el objeto de la disciplina. Por un lado, se entiende a la economía como el estudio de las formas que toman las relaciones sociales para la producción de las condiciones materiales de existencia de los hombres. Desde este punto de vista en general se sostiene que existe una diversidad de sistemas económicos y, por ende, que no hay categorías económicas universales. Por otro lado, la economía se concibe como el estudio de la distribución de bienes escasos a fines alternativos. Esta perspectiva generalmente está unida a la idea de que ciertos conceptos, como los de escasez y elección, por ejemplo, se aplican a toda sociedad.

Karl Polanyi (1974) denominó a la primera “definición sustantiva de la economía” y a la segunda “definición formal”.<sup>30</sup>

En el marco de la carrera de Ciencias Económicas se considera que el objeto de estudio de la ciencia económica es la acción humana colectiva de producción, distribución, intercambio y consumo de los bienes y servicios sobre las que se sustentan la satisfacción de las necesidades sociales de subsistencia y reproducción. Esta actividad económica se asienta sobre aspectos estructurales determinados histórica y geográficamente (territorio, desarrollo tecnológico, población y demografía, sustrato cultural), y se organiza de acuerdo a pautas de relaciones sociales establecidas por la propia sociedad en un andamiaje jurídico-normativo-institucional.(formas de propiedad, rol del Estado y del mercado, diferentes modos de promover y regular la iniciativa privada y el trabajo, de vincularse con otras economías etc.).

“La tarea de descubrir y reconstruir por el pensamiento los modos de producción que se han desarrollado o se desarrollan en la historia es *algo más y algo distinto* que constituir una antropología económica o cualquier otra disciplina que recibiera un nombre parecido. Esta tarea exige el replanteamiento general del campo de los problemas teóricos que plantea el conocimiento de las sociedades y de su historia, es decir, los problemas del descubrimiento de las leyes (...) de las diversas formaciones económicas y sociales que analizan el historiador, el antropólogo, el sociólogo o el economista. Esas leyes existen y no hacen más que expresar las propiedades estructurales no intencionales de las relaciones sociales, así como su jerarquía y articulación propias sobre la base de modos de producción determinados.” (Godelier M., 1974 ).

De allí se desprende que se trata de una ciencia eminentemente social, y por tanto sujeta a la propia dinámica del devenir de esa realidad social, así como a las diferentes interpretaciones e intereses que sustentan la construcción epistemológica de la disciplina.

Lionel Robbins (1932) formuló una definición de la economía que en la actualidad es posible encontrar en todos los libros de texto, a saber: “la economía es la ciencia que estudia la conducta humana como una relación entre fines y medios escasos que tienen usos alternativos”. Como muestra Nussbaum, esta definición tiene sentido en la medida en que se considera que los fines son conmensurables y están dados exteriormente. La economía entendida de esta manera se caracteriza por la racionalidad instrumental, que como ya se mencionó, desplaza a todos los otros tipos de racionalidad involucrados en el obrar humano. Esta lógica es luego llevada con cierto éxito a otras disciplinas sociales, como la sociología y la ciencia política<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Cf. Gajst Natalia **ECONOMÍA Y RAZÓN PRÁCTICA: DE LA CONCEPCIÓN FORMAL A LA SUSTANTIVA** (CONICET, CIECE, FCE, UBA)

<sup>31</sup> Cf. Becker, G. (1978). *The economic approach to human behavior*, University Of Chicago Press, citado por. Gajst N op.cit.

Desde la óptica pedagógica *enseñar economía* supone la necesidad de revisar y actualizar no solo los contenidos disciplinares sino también las concepciones de enseñanza y aprendizaje que circulan en los sistemas educacionales en nuestro caso en la educación media y en la educación superior ya que de ello dependerá que las decisiones que se tomen redunden en beneficio de la formación de los estudiantes del profesorado.

Sobre estas reflexiones se asienta la capacidad de discernir en los postulados de la ciencia económica actual, aquellos aspectos más instrumentales que entran en la órbita de la economía positiva (conceptos básicos de microeconomía y macroeconomía, del “arte” de la administración y de la tecnología contable), de aquellas cuestiones de la economía normativa o la economía política que hacen al debate y a la puja de intereses propios de la dinámica social (política económica: fiscal, cambiaria, arancelaria, previsional, laboral, ambiental, estructura impositiva, coparticipación federal, injerencia del Estado, estrategia de desarrollo, integración con otros países, con qué países y de qué manera, etc.)

“El docente en ejercicio de su profesión trabaja simultáneamente con dos órdenes de ciencias: su saber de base (en este caso las Ciencias Económicas) y la Didáctica; asumiendo que la Didáctica es en sí misma una ciencia instrumental, y su cometido es mediatizar en la forma más adecuada y eficiente los contenidos de la ciencia de base que se pretende enseñar, la piedra angular de la tarea será entonces la compatibilización de los métodos de ambas disciplinas en el proceso de transposición didáctica. Seleccionada una de las dos estrategias didácticas genéricas (Transferencia o Construcción de conocimientos) los métodos estarán explícita o implícitamente presentes en la labor del docente...” (Rodríguez, C.E., 2007)

Gagliardi al respecto sostiene que “La instrucción debe estar orientada a enseñar un cierto número de conceptos que –una vez interiorizados-, transformen el sistema cognitivo y conduzcan a una nueva estructura conceptual que permita avanzar en el aprendizaje. A estos conceptos fundamentales yo los denomino “conceptos estructurantes”. (...) La evolución de la ciencia no es una acumulación de datos, sino una serie de cambios conceptuales importantes seguidos por cambios en los métodos de investigación que se organizan para buscar soluciones a nuevos problemas.

En otros términos, un cambio conceptual implica una nueva manera de pensar, nuevos problemas y nuevos instrumentos para resolverlos. Los cambios conceptuales son correlativos a los cambios tecnológicos. La evolución de la tecnología en los dos últimos siglos viene a ilustrar cómo la introducción de nuevos conceptos científicos provoca enormes cambios en los sistemas de producción. A nivel individual, el proceso es similar: un individuo no puede percibir todos los fenómenos a su alrededor porque no tiene la estructura necesaria para integrar esas percepciones. Cuando un individuo aprende un concepto estructurante, es capaz de percibir nuevos fenómenos, identificar nuevos problemas y buscar nuevas soluciones.” (Gagliardi R., 1995)

Basándonos en estas reflexiones nos interesa partir de la conceptualización de conceptos estructurantes que señalaran las orientaciones de los materiales curriculares que circulan para la enseñanza y aprendizaje de la economía.

Para el entramado pedagógico didáctico que sostuvo esta investigación, trabajamos con los desarrollos, entre otros, de Giroux<sup>32</sup>, Camilloni<sup>33</sup>, Sanjurjo y Rodríguez<sup>34</sup>, para analizar y explicar las prácticas de los docentes tanto en las aulas universitarias como formadores de formadores, así como en la escuela secundaria como docentes graduados de la Facultad .

Edelstein<sup>35</sup>, Barale<sup>36</sup>, Fenstenmacher<sup>37</sup>, entre otros, nos proveyeron de herramientas básicas para la comprensión de la problemática que se plantea con los estudiantes en el rol del practicantes y en el primer periodo de inserción al campo laboral en calidad de docente novel<sup>38</sup> .

Los materiales curriculares fueron abordados a la luz de los teóricos Gvirtz y Palamidessi<sup>39</sup>, Carretero<sup>40</sup>, Schwuab<sup>41</sup>.

Para el análisis del sistema de evaluación en la escuela secundaria y en el nivel terciario nos basamos en las reflexiones de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) quien señala: “cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva a una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la practica didáctica.”

Desde el contexto de la Teoría Crítica en Educación cuyo principal instrumento de trabajo es la acción comunicativa nos permitimos crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación, evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables.

<sup>32</sup> Giroux H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona .Paidos, 1990.

<sup>33</sup> Camilioni ,A y otros. **Corrientes didácticas contemporáneas**, Paidos,1998

Camilloni A y otros. **El saber didáctico**. Paidos, 2007

<sup>34</sup> Sanjurjo L. y Rodríguez X. **Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar**. Rosario. Homo Sapiens , 2003.

<sup>35</sup> Edelstein G. **Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes**. Revista iberoamericana de Educación N° 33 OIE. 2003

<sup>36</sup> Barale,S y otros .**Las practicas de la enseñanza como objeto de estudio** .. Proyecto de Investigación N° 4-1-930. San Luis

<sup>37</sup> Fenstenmacher. **Enfoques de enseñanza** Bs As Amorrortu, 1999.

<sup>38</sup> Iverson F. **Formacion de profesores** .España. Editorial Cinco, 1995

Solanelles J y otros **El docente novel, aprendiendo a enseñar** . Editorial Octaedro (año??)

<sup>39</sup> Gvirtz y Palamidessi **El ABC de la tarea docente : Curriculum y enseñanza** Bs As. Aique 1998

<sup>40</sup> Carretero M **El proceso de enseñanza y aprendizaje** .BsAs Aique (año??)

<sup>41</sup> Schwuab J. **El lenguaje practico en la elaboración del Curriculum** .Bs As El Ateneo (año??)

---

Y desde el enfoque histórico cultural que considera, a la escuela como parte integral de la sociedad, cuyo papel fundamental es el de formar un ser humano integral capaz de transformar la sociedad, proporcionándole herramientas al alumno para interactuar y cambiar su realidad física y social. Reconstruimos una institución docente como parte integral de la sociedad, cuya misión sea la transformación de la sociedad a través de la formación de un ser humano independiente, reflexivo, dotado del instrumental necesario para realizar esa tarea.

## METODOLOGIA

La realidad educativa es dinámica, interactiva y compleja, está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales lo cual la investigación en este campo presenta una serie de características particulares. La multiplicidad de los objetivos y fines que pretende, la singularidad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de los métodos que emplea son dimensiones que le otorgan especificidad propia a la vez que hacen más compleja y ardua su descripción y estudio.

Son notorios los obstáculos metodológicos con que choca la Investigación Educativa, pero, como afirma Alfredo Errandonea<sup>42</sup> debemos tener en cuenta que las diferentes técnicas de investigación, tanto cuantitativas, como cualitativas tienen disímiles capacidades y restricciones y, justamente, ese diferente equipamiento que poseen debe complementarse para favorecer las necesidades de la investigación de acuerdo a sus objetivos, al área y al problema a investigar.

En este trabajo y por las características del problema de investigación hemos integrado las aportaciones metodológicas de enfoques contemporáneos de la investigación educativa, el cualitativo y el cuantitativo, haciendo uso de adecuadas técnicas para la recogida de información. Así pues, el nivel de aproximación metodológica de esta investigación, es de carácter descriptivo-interpretativo, responde a la reconstrucción de la tensión existente entre la formación disciplinar específica del graduado del Profesorado en Ciencias Económicas y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su práctica profesional.

En este sentido, fue necesario reconocer los límites epistemológicos de lo cualitativo y cuantitativo, para de esta forma adecuar la pertinencia epistemológica y, posteriormente, los instrumentos de recolección de información al fenómeno que se pretende construir mediante la investigación.

A los fines de esta investigación se emplearon como instrumentos de recolección de la información: encuestas, entrevistas, focus grup, análisis de documentaciones curriculares (tanto institucionales como jurisdiccionales)

- **Muestra**

---

<sup>42</sup> cfr Errandonea A. **Historia institucional de la Sociología** en Revista Ciencias Sociales N° 21 (2003)

Para relevar la información sobre las prácticas docentes se realizaron:

1. El focus grup se realizó en dos grupos de estudiantes de la carrera del profesorado de Ciencias Económicas. El grupo 1 de 30 estudiantes de 3er año del año 2008. El grupo 2 compuesto por 22 estudiantes del año 2009
2. Las Entrevistas a referentes de la cátedra Economía en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM
3. Las Encuestas a estudiantes de de nivel medio cursantes de Economía. Se trabajó con una muestra no probabilística de 209 estudiantes.
4. Las entrevistas se realizaron a 22 docentes graduados del profesorado en Ciencias Economicas.
5. Los programas de estudio de las escuelas secundarias fueron seleccionadas siguiendo la pauta de que estuviera un docente –graduado de la Facultad y fueran instituciones con Polimodal con la Modalidad en “Economía y Gestión de las Organizaciones”, “Producción de Bienes y Servicios” y “Humanidades y Ciencias Sociales.”
  - Bachillerato con orientación Laboral Polivalente N° 1
  - Comercio N° 18
  - Comercio N° 8
  - Cens 176
  - Escuela Superior Comercio N° 6 “Mariano Moreno”
  - CEP (Centro Educativo Polimodal) N° 4
  - CEP (Centro Educativo Polimodal) N° 7
  - Polivalente N° 8
  - ISFOTEP (Instituto Superior de Formación Técnica Profesional)
  - Instituto Santa Catalina
  - Instituto San Miguel
  - CENS N° 13
  - EPET N° 2
  - Escuela Normal Superior EEUU del Brasil
  - CEP N° 32: Escuela de jóvenes y adultos
- **Fuentes documentales**
  - Diseño Curricular. Ciclo Básico Común Obligatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaria de Educación.
  - Programas de Estudio de las Instituciones del Nivel Medio y Superior de la ciudad de Posadas.



- 
- Plan de estudios del profesorado en Ciencias Economicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.
  - Documentos para la organización del Polimodal en la modalidad Economía y gestión de las organizaciones.

## RESULTADOS

### Primera etapa

En una primera etapa se optó por realizar un diagnóstico para lo cual los datos con los que se ha trabajado han sido seleccionados a partir de: primero, a través de la aplicación de la metodología entrevista focal realizada en este caso específico con grupos de estudiantes. El grupo 1 de 30 estudiantes de 3er año del año 2008 y el grupo 2 compuesto por 22 estudiantes del año 2009, ambos del Profesorado en Ciencias Económicas, para obtener una primera aproximación a la problemática.

Los aportes brindados en esta instancia refieren a:

- 1- La mayoría de las clases de economía son expositivas, con contenidos generales e históricos,
- 2- El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en forma tradicional.
- 3- Predomina el modo de trabajar en pequeños grupos para las lecturas de los materiales bibliográficos y luego desarrollar los prácticos propuestos por la cátedra;
- 4- La evaluación final se realiza a través de la aplicación de la técnica de múltiples opciones.
- 5- No se evidencia instancias de reflexión crítica y de relaciones entre los contenidos planteados.
- 6- Falta de relación entre el desarrollo de las clases con la forma de evaluar en instancias parciales.
- 7- Para las instancias de exámenes finales, se requiere de la preparación de un Proyecto de Empresas que habrá de ser defendido en forma oral.
- 8- Se establece la supervisión, corrección y sugerencias de los profesores a cargo de la cátedra.
- 9- Las observaciones en la presentación final mas allá de los contenidos y el diseño del proyecto se centran en corregir la postura, prestar especial atención a las muletillas y la utilización del pizarrón, es decir el desenvolvimiento en la presentación oral.
- 10- Los criterios de evaluación son expuestos afianzando la idea de ensayo para el futuro quehacer docente, articulando la teoría con la práctica.
- 11- El grupo en general manifiesta que se necesita de un tiempo de maduración para tomar postura y no viendo solamente las fallas en los otros, sino en uno mismo.
- 12- Expresan la necesidad de intensificar los contenidos de economía incorporándolos a la metodología didáctica específica para la construcción en el aula.

Otro momento consistió en la realización de reuniones con los docentes referentes de la Carrera del Profesorado en Ciencias Económicas:

Ing. Agr. Víctor Rosenfeld docente a cargo del dictado de la materia Introducción a la Economía, de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (materia

común a varias carreras), a la docente Lic. Marisa Silva, responsable del dictado de las materias Microeconomía y Macroeconomía, de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y también referente de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas. También a la docente Lic. Gabriela Goltschalk a cargo de la cátedra Introducción a la Economía, de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y referente de la carrera de Técnico en Investigación Socio Económica (TISE)

En las reuniones se les solicitó la descripción de los siguientes temas: experiencia docente, la planificación, estrategias de enseñanza, recursos y estrategias de evaluación, cómo establece la relación docente alumno, bibliografía utilizada y dispositivos de actualización.

Se analizó el material de cátedra de reciente edición (Introducción a la Economía, Primera parte) del profesor Rosenfeld V., realizado a raíz de la necesidad de contar con un material sistematizado. Se acordó con el docente colaborar con la edición de la segunda parte de material, a partir de los resultados de la investigación, como así también una entrevista formal y estandarizada (a ser aplicada a otros docentes), para obtener más información sobre los contenidos y metodologías adoptados en el dictado de la cátedra.

Los docentes aluden en primer término a que son cátedras de dictado cuatrimestral y matrícula masiva. En especial Introducción a la Economía, cátedra común a varias carreras con comisiones de una cantidad mínima de 100 estudiantes por comisión, lo cual restringe la posibilidad de utilizar otras estrategias fuera de la explicación dialogada, al igual que resulta imposible la corrección detallada de trabajos prácticos y en las evaluaciones por tanto se emplean instrumentos de múltiples opciones.

## **Segunda etapa**

En una segunda etapa se procedió a la aplicación de encuestas a 209 alumnos que cursan la escuela secundaria, entrevistas en profundidad a 22 profesores graduados y al análisis de los materiales curriculares.

## **Análisis de las encuestas**

Se encuestó a alumnos y alumnas del nivel polimodal de 10 escuelas, siendo común que los lineamientos curriculares provinciales y los planes de estudio de las escuelas ubiquen el espacio curricular Economía en los últimos años. Las encuestas se aplicaron a un total de 209

estudiantes, de los cuales el 54% se encontraba cursando el tercer año del Polimodal, el 29% el segundo y el 17% el primero. Además, la mayoría de los encuestados asistían a la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones.

Como nuestras conjeturas respecto de las concepciones de la economía por parte de los estudiantes podrían ser influenciadas por las situaciones laborales y con sus experiencias de vida, consideramos necesario indagar en esa dirección.

Las siguientes tablas muestran con mayor precisión la distribución de estudiantes encuestados según la modalidad de polimodal al que asisten.

**Tabla Nº:1 Distribución de estudiantes por año de cursado**

Año de cursado	Frequency	Percent
1 Polimodal	37	17,7
2 Polimodal	60	28,7
3 Polimodal	112	53,6
Total	209	100,0

**Tabla Nº 2: Distribución de estudiantes por modalidad que cursa**

Modalidad	Frequency	Percent
Humanidades y Ciencias Sociales	46	22,0
Economía y Gestión de las Organizaciones	163	78,0
Total	209	100,0

Respecto de la situación laboral, la mayoría de los estudiantes encuestados no trabajan. Considerando los datos de los tres años, en el 3º año del Polimodal se presentan más casos de alumnos que no trabajan.

**Tabla Nº 3 Situación laboral según año de cursado**

Situación laboral	Año que cursa			Total
	1 polimodal	2 polimodal	3 polimodal	
Trabaja	11 29,7%	17 28,3%	21 18,8%	49 23,4%
No trabaja	26 70,3%	43 71,7%	91 81,3%	160 76,6%
Total	37 100,0%	60 100,0%	112 100,0%	209 100,0%

Si vinculamos la situación laboral con el grupo familiar de convivencia, se observa que entre los estudiantes que conviven en una familia nuclear es menor el porcentaje que trabaja en relación con aquellos que integran familias extensas o monoparentales<sup>43</sup>.

**Tabla Nº 4: Situación laboral según Grupo Familiar de Convivencia**

Situación laboral	Grupo Familiar de Convivencia				
	Flia Nuclear	Flia Extensa	Flia Monoparental	NS/NC	Otro tipo de flia
Trabaja	22,1%	23,5%	31,3%	,0%	25,0%
No trabaja	77,9%	76,5%	68,8%	100,0%	75,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Asimismo, los estudiantes de sexo masculino que trabajan representan un 13% más en relación a los estudiantes de sexo femenino que se encuentran en esta situación.

### **Estrategias de enseñanza, materiales de trabajo y tipos de clases**

Según los estudiantes encuestados, la modalidad adoptada por los docentes de economía para desarrollar sus clases es teórico-práctica. El reconocimiento de actividades de análisis conceptual (25%) y trabajos prácticos<sup>44</sup> (51%) como aquellas que mayormente se proponen en el aula estaría dando cuenta de esta modalidad de trabajo.

Las lecciones orales y exposiciones de trabajo (12%), el trabajo en grupo y debates (10%), también se mencionan como actividades frecuentes, mientras que las actividades tradicionales como el dictado, los cuestionarios y el trabajo con libros no alcanzan porcentajes significativos, al igual que las actividades que promueven otros procesos y dinámicas de aprendizajes como la investigación, la elaboración de cuadros sinópticos y resúmenes, el análisis de casos, las dramatizaciones, la sopa de letras y los crucigramas<sup>45</sup>. El desarrollo de actividades con información periodística se destaca levemente por sobre de las demás (7%).

<sup>43</sup> La familia nuclear está compuesta por padre ,madre y su descendencia, la familia extensa: familia nuclear mas parientes con cierto grado de consanguinidad y/o afinidad, es decir tíos, primos ,sobrinos, abuelos, y la familia monoparental: esta integrada por solo padre o solo madre con sus hijos

<sup>44</sup> Cabe destacar que en las observaciones realizadas por los encuestadores al momento de realizarse las encuestas, al preguntar en qué consistían los trabajos prácticos, se detectó que los estudiantes también le atribuyen esta categoría a trabajos teóricos en base a preguntas para trabajar conceptos de los libros.

<sup>45</sup> Ver anexo de tablas

**Tabla Nº:5 Modalidad de clases de economía**

<b>Modalidad de clases de economía</b>	Frequency	Percent
NS/NC	36	17,2
Prácticas	10	4,8
Teóricas	17	8,1
Ambas	146	69,9
Total	209	100,0

Resulta llamativo que cerca del 80% de los estudiantes considera que aprende con estas actividades y cerca del 70% opina que no es necesario cambiar la forma en que los profesores enseñan Economía.

Entre los argumentos expresados por los estudiantes que consideran las actividades planteadas no contribuyen a su aprendizaje, encontramos que en algunos casos les cuesta entender los contenidos de la materia, y que existe la necesidad de profundizar los contenidos más básicos acerca de la economía, además de realizar actividades que impliquen pensar (en lugar de solo copiar del libro o del pizarrón).

La explicación es una estrategia muy utilizada en las clases de economía, y por lo general incluyen ejemplos de la realidad económica provincial y nacional. En el cruce de las respuestas de los estudiantes es posible apreciar que los profesores que siempre utilizan estos ejemplos, como así también los que proponen trabajos con estos temas, emplean artículos periodísticos como apoyatura. Ahora bien, hay una incongruencia entre el reconocimiento del uso de este tipo de recurso (56%) y las actividades que los estudiantes realizan con información periodística (7%).

La vida cotidiana/familiar es una temática que se suele incluir en las propuestas de trabajos con los alumnos. Entre los docentes que trabajan con estos temas el 71% utiliza artículos de diarios, mientras que, entre los que no trabajan desde la vida cotidiana de los alumnos, el 41% los utiliza como recurso en el aula.

**Tabla N°:6 El profesor explica temas**

<b>El profesor explica los temas</b>	Frequency	Percent
NS/NC	36	17,2
Siempre	158	75,6
A veces	14	6,7
Nunca	1	,5
Total	209	100,0

**Tabla N°:7 Utilización de ejemplos de la realidad en clase**

<b>Usa ejemplos de la realidad</b>	Frequency	Percent
NS/NC	22	10,5
Siempre	126	60,3
A veces	56	26,8
Nunca	5	2,4
Total	209	100,0

Podemos decir que los artículos de diarios son un recurso didáctico frecuentemente utilizado por los profesores de economía.

En relación a la bibliografía utilizada en clase, es importante destacar que solo el 21% de los alumnos encuestados conoce los autores con los que trabajan sus profesores. Si se tiene presente además el material de clases, es posible apreciar que entre los estudiantes cuyos profesores trabajan con libros y fotocopias, es mayor la proporción de casos que declara conocer los autores con que trabajan en clases (31%).

### **Concepciones de economía de estudiantes del Polimodal**

A partir de las definiciones de economía brindadas por los estudiantes encuestados se construyeron una serie de categorías que dan cuenta de las concepciones que implícita o explícitamente manejan los alumnos.

La noción de economía que está presente en la mayoría de los estudiantes es la acción de “administrar” (38%), donde esta actividad resulta fuertemente ligada al manejo de dinero (18%), sobre todo entre los estudiantes que trabajan y aquellos que se ubican en el grupo de edad de hasta 18 años.

La concepción de la Economía como “ciencia social” alcanza el 21% del total de encuestados y la de “conocimiento para la vida” el 13%. Sobre esta última categoría cabe mencionar que la misma agrupa las respuestas de los estudiantes que relacionan a la Economía con una materia en la que “*aprendes muchas cosas*” para saber “manejarse” de la vida real, que brinda conocimientos prácticos para el futuro e importantes para desempeñarse en el mundo actual, entender la realidad y poder insertarse en el mercado laboral. Por su parte, el 7% de los estudiantes vincula a la Economía con la *economía del país*.

No se puede dejar de lado el alto porcentaje de estudiantes que dijo no saber qué es la Economía o simplemente no contestó esta pregunta. En este sentido, queda planteado el interrogante sobre los motivos por los cuales no contestaron y la dificultad o incapacidad, observada en varios casos, para explicar o definir el significado de esta ciencia

**Tabla N 8 : Concepciones de economía según Situación laboral**

Concepciones de economía	Situación laboral		Total
	Trabaja	No trabaja	
Administración del dinero	24,5%	16,3%	18,2%
Administración de recursos	8,2%	10,6%	10,0%
Ciencia social	16,3%	22,5%	21,1%
Economía del país	6,1%	8,1%	7,7%
Conocimiento para la vida	12,2%	13,1%	12,9%
Otros	2,0%	3,1%	2,9%
NS/NC	30,6%	26,3%	27,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla N°9 Concepciones de economía según Grupos de edades**

Concepciones de economía	Grupos de edades		Total
	hasta 18	más de 18	
Administración del dinero	18,5%	16,7%	18,2%
Administración de recursos	8,7%	16,7%	10,0%
Ciencia social	22,5%	13,9%	21,1%
Economía del país	8,1%	5,6%	7,7%
Conocimiento para la vida	12,1%	16,7%	12,9%



Otros	2,9%	2,8%	2,9%
NS/NC	27,2%	27,8%	27,3%
Total	173	36	209
	100,0%	100,0%	100,0%

Teniendo en cuenta la modalidad de las clases de economía (teórica, práctica, ambas) vemos que entre los estudiantes que declaran que las clases son teóricas el 53% tiene como concepción de economía la “administración del dinero”, mientras que entre los que tienen clases prácticas y teórica-prácticas, los porcentajes son de 20% y 18% respectivamente.

Siguiendo con este criterio, también podemos decir que las clases prácticas favorecen la concepción de economía como “conocimiento para la vida” ya que entre los estudiantes cuyos profesores proponen este tipo de modalidad de clases, el 30% tienen esta concepción de la economía, siendo que entre los estudiantes expuestos a experiencias de enseñanza teóricas esta concepción no está presente, y en las experiencias teórica-prácticas el 16% ve a la economía de esta manera.

**Tabla N° 10: Concepciones de economía según modalidad de clases de economía**

Concepciones de economía	Modalidad de clases de economía				Total
	NS/NC	Prácticas	Teóricas	Ambas	
Administración del dinero	,0%	20,0%	52,9%	18,5%	18,2%
Administración de recursos	,0%	,0%	11,8%	13,0%	10,0%
Ciencia social	,0%	20,0%	,0%	28,8%	21,1%
Economía del país	,0%	,0%	17,6%	8,9%	7,7%
Conocimiento para la vida	,0%	30,0%	,0%	16,4%	12,9%
Otros	,0%	10,0%	,0%	3,4%	2,9%
NS/NC	100,0%	20,0%	17,6%	11,0%	27,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La modalidad de las clases de economía influye además en la propia concepción de los estudiantes sobre la economía, esto se puede apreciar en la concentración de los porcentajes donde coinciden los valores de estas variables. Por ejemplo, vemos que entre los estudiantes que tuvieron clases teóricas-prácticas, el 80% considera que la economía es una disciplina

teórica-práctica, y que este porcentaje disminuye al 53% y al 30 entre los que tuvieron clases teóricas o prácticas.

**Tabla n°11: Concepción personal sobre la materia economía según Modalidad de clases de economía**

Concepción personal sobre la materia economía	Modalidad de clases de economía				Total
	NS/NC	Prácticas	Teóricas	Ambas	
Teórica	,0%	10,0%	17,6%	12,3%	10,5%
Práctica	,0%	40,0%	17,6%	2,7%	5,3%
Ambas	,0%	30,0%	52,9%	80,1%	61,7%
NS/NC	100,0%	20,0%	11,8%	4,8%	22,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a las consultas sobre el quehacer pedagógico didáctico más específicamente referido a las estrategias de enseñanza, materiales de trabajo y tipos de clases, los resultados arrojan la siguiente información:

Según los estudiantes encuestados, la modalidad adoptada por los docentes de economía para desarrollar sus clases es teórico-práctica. El reconocimiento de actividades de análisis conceptual (25%) y trabajos prácticos (51%) como aquellas que mayormente se proponen en el aula estaría dando cuenta de esta modalidad de trabajo.

Las lecciones orales y exposiciones de trabajo (12%), el trabajo en grupo y debates (10%), también se mencionan como actividades frecuentes, mientras que las actividades tradicionales como el dictado, los cuestionarios y el trabajo con libros no alcanzan porcentajes significativos, al igual que las actividades que promueven otros procesos y dinámicas de aprendizajes como la investigación, la elaboración de cuadros sinópticos y resúmenes, el análisis de casos, las dramatizaciones, la sopa de letras y los crucigramas<sup>46</sup>.

Cabe señalar que ninguno de los encuestados hace referencias a los procedimientos, estrategias empleadas en las Expo contables o Ferias de ciencias o Microemprendimientos

### **Análisis de las entrevistas**

De la aplicación de las entrevistas se obtienen los siguientes resultados.

- Características profesionales de los docentes entrevistados

La mayoría de los graduados/docentes tienen una edad que oscila entre los 26 y 38 años, con una antigüedad en la docencia que va entre los 3 y 20 años. Solo uno de ellos recién se inicia y posee 4 meses de antigüedad. Esta heterogeneidad nos permitió deslindar claramente dos grupos diferenciales en cuanto a las imágenes, teorías, creencias, supuestos y valores que poseen sobre el trabajo docente y la docencia misma porque acarrear las diferencias propias de los cambios en los planes de estudios del profesorado en Ciencias Económicas<sup>47</sup>.

Casi todos revisten la categoría de titular en el sistema educativo provincial, solo 2 son suplentes, en 4 de los casos ejercen en escuelas privadas y públicas, los demás solo en escuelas públicas. La cantidad de horas cátedras que poseen van desde las 15 hs a 42hs cátedras que es el máximo que pueden acumular según el régimen de incompatibilidad en la provincia para las escuelas medias

Casi todos los docentes entrevistados están asignados a la materia Economía también desarrollan otras materias afines, entre ellas: Sistema de Información Contable, Teoría y Gestión de las Organizaciones, Tecnología de Gestión, Proyecto y Gestión de Microemprendimientos

Un aspecto relevante a los fines de esta investigación, es lo manifestado en relación a la formación en servicio. Expresan claramente que no han recibido capacitación o actualización en la especificidad *“como lo hubiesen querido”* o *“realmente necesitado”* argumentando que los cursos, especializaciones gratis o más baratos-accesibles o aquellos que propone el Consejo General de Educación o el Ministerio de Educación con la resolución correspondiente para su valoración, refieren a temas generales pero aseguran que igualmente contribuyen a su formación general y al Curriculum Vitae<sup>48</sup>.

Con respecto a la formación disciplinar recibida en el trayecto formativo la mayoría sostiene que han aprendido lo básico para trabajar en las escuelas y según sea el plan de estudios cursados alegan:

*“Algunos contenidos sirven” “Hay mucho por aprender”. “Tengo muchos vacíos en contabilidad- impositiva-cambios previsional-laboral”. “Me dio la base en contabilidad”. “Había muchos*

<sup>46</sup> Ver anexo de tablas

<sup>47</sup> El 1er. Plan de Estudios de la Carrera era del año 1974 (año en que la carrera se creó). La 1ra modificación se realizó en el año 1994, después otra modificación en el año 1999; y la última, en el año 2004, que es el Plan de Estudios en vigencia.

<sup>48</sup> Varios coinciden en mencionar los siguientes: Post títulos en Derechos Humanos, Cooperativismo y actualización en Comprensión de textos legales, auspiciados por el gremio docente UDPM; cursos en TICs o Informática, Primeros auxilios, Idiomas, Fracaso escolar, Violencia escolar, Seguridad e Higiene. Uno de ellos realizó la Licenciatura en Educación.

*contenidos que no nos sirven en economía cuando fui a la escuela me di cuenta de que tenía que volver a empezar no sé si eran por las clases muy teóricas”<sup>49</sup>*

Estos enunciados corresponden a graduados cursantes de los planes anteriores, además puede analizarse desde aquí la concepción de economía que sostienen. Este grupo de entrevistados percibe su formación dividida en dos campos inconexos y recién pueden efectuar relaciones en el último trayecto en las prácticas, espacio en el cual, acompañados por profesores de la disciplina, pueden efectuar la conexión de los contenidos disciplinares y pedagógicos.

En el caso de los graduados más jóvenes, si bien entienden que han recibido una “*base sólida*”, “*nos dio lo básico para que sigamos estudiando*”, no encontramos variación en cuanto a sus concepciones respecto de la economía.

- **Práctica docente y formación**

Consideran que con respecto a la formación pedagógica y didáctica requeridas para insertarse en las escuelas medias en “*pedagogía –hoy área pedagógica- solo les ayudó la orientación de los profesores de la carrera y que ejercen la docencia en las escuelas medias*”. Con lo cual deja en evidencia que el conocimiento de las realidades escolares incide de manera significativa en las orientaciones a los estudiantes en períodos de prácticas.

En el diálogo sobre la relación entre teoría y práctica y pudimos constatar confusiones en cuanto a la relación teoría–práctica. Por un lado, aluden a conocimientos teóricos de pedagogía en relación con la práctica pedagógica y por otro, la relación de los conocimientos teóricos disciplinares y la práctica de la enseñanza de dichos contenidos. Se vuelven a marcar dos campos diferenciales: el disciplinar y el pedagógico

La mayoría sostiene que no se plantea la relación teoría y práctica y sus interrogantes giran en torno en las dificultades para tornar los contenidos científicos en contenidos escolares y como implementarlos en contextos adversos y no ideales “*como se aprende/trabaja en el área pedagógica*”.

También, aluden a “*la rapidez con que cambian los conocimientos*” y por ende les parece relativa la formación en el área deduciéndose que habría cuestiones que *podrían ser profundizadas* para ayudar efectivamente en la inserción laboral.

---

<sup>49</sup> Evidentemente sostienen una visión de la economía que se traduce en el aula y se evidencia claramente en las encuestas a los alumnos

Si en las cátedras disciplinares la mayor dificultad se encontraría en la búsqueda de la información actualizada; en el área pedagógica, sostienen que tendrían que intensificar las estrategias para la actualización y su forma de transferencia al aula, sosteniendo que faltarían orientaciones para *tratar con otras cuestiones que aparecen en el aula-* refiriéndose a los problemas sociales que atraviesan las escuelas.

Esas “otras cuestiones” se refieren *“las diarias situaciones de violencia verbal y física entre los alumnos y hasta con ellos mismos dificulta el alcance de las metas que proponemos”*. Los docentes que ven esta situación problemática reconocen que *“en estas cuestiones no fuimos preparados y hacemos lo que mejor nos parece y tal vez nos equivoquemos.”*

La mayoría de los entrevistados considera que el periodo de práctica y residencia les ayudó *“parcialmente a entender la realidad escolar.”* Lo fundamentan en el hecho de que las escuelas tienen distintas características según sean de las zonas urbanas o rurales. Haciendo hincapié en la falta de formación en el manejo de grupos numerosos y en cuestiones referidas específicamente a la adolescencia y sus problemáticas y al trabajo en las modalidades rurales.

Respecto de los modelos didácticos observados en las escuelas, sostienen que predominan el modelo tradicional y el tecnocrático, varios sostienen que *“mezclan según los temas a desarrollar”*.

En cuanto a la planificación indicaron que se diseñan actividades de acuerdo con *“las realidades en las que se encuentran insertos no solo la escuela sino los alumnos”*<sup>50</sup> y lo hacen en *“conjunto con los colegas del Departamento de materias afines basándose en la bibliografía que circula en las escuelas”* y son enviadas por el Ministerio de Nación. Sostienen que en las bibliotecas *“hay suficientes libros para los alumnos y son ediciones nuevas y actualizadas”*.<sup>51</sup>

Pero claramente se plantea otra situación, y es que en las materias que corresponden a investigación y a proyectos utilizan el modelo constructivista a partir de la estrategia de enseñanza basada en la investigación áulica y la resolución de problemas. Estas estrategias *les resulta “una propuesta interesante “* pero sostienen que a la vez resultan *“difícil emplearla”* porque los alumnos *“no pueden reunirse fuera de la escuela y dentro del aula”*,<sup>52</sup> también cuando *“los cursos son muy numerosos resulta casi imposible”*. Pese a esto, la mayoría de los consultados aseguran utilizarlas en sistema de información contable, en proyectos y en

<sup>50</sup> Habría que revisar con mayor detenimiento a que se refirieren o en qué consiste sus acciones porque de acuerdo con las encuestas al alumnado estaríamos frente a una contradicción.

<sup>51</sup> Sin embargo las planificaciones docentes no dan cuenta de la actualización bibliográfica y según las encuestas al alumnado, estos desconocen que autor es utilizado en las clases

<sup>52</sup> Entendemos que los docentes no tienen claridad acerca de las estrategias –procedimientos que implican esta metodología.

investigación de mercado. Sin embargo, manifiestan que esta metodología es de uso común “*al preparar la Expo Contable*”

Sostienen además, que se hace frecuente el taller en relación con los eventos como la expo-contable o las ferias de micro emprendimientos. “*Uso la lectura del diario todos los días sobre economía y compartir en grupo. Investigan en otras instituciones y consultas a profesionales*”, además integran con el aporte de otras disciplinas. Resulta importante que varios apuntan a que optan por el modelo conductista y que en ocasiones combinan con otros modelos sobre todo en los temas que abordaran en las Expo contables.<sup>53</sup>

### **Análisis documental**

De análisis de los documentos curriculares (oficiales e institucionales) se enuncian los siguientes **CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DE ECONOMIA**<sup>54</sup> (Propuestos por el equipo de investigación). Nos referimos a aquellos conceptos que una vez construidos/aprehendidos posibilitan en los estudiantes una nueva capacidad de comprensión del objeto de estudio, que desarrolle al mismo tiempo una actitud/aptitud de crítica y reflexión para seleccionar, relacionar y organizar la información.

#### **INTRODUCCION A LA ECONOMIA POLITICA**

Introducción a la Ciencia Económica como Ciencia Social.

Objeto de estudio, enfoques y metodología.

Historia del pensamiento económico. Orígenes, desarrollo y evolución.

Escuelas del pensamiento económico. Principales exponentes

Pensamiento antiguo y Medieval.

Fisiócratas y Mercantilistas

Clásicos: Smith, Ricardo, Malthus, Marx y Engels

Socialismo Utópico

Neoclásicos: Jevons, Marshall, Menger, Warlas, Pareto Keynes

Pensamiento económico actual: Escuela monetarista, Escuela de Chicago y Escuela estructuralista

#### **ENFOQUE MICROECONOMICO**

##### **CONCEPTOS BÁSICOS**

Mercado, Oferta, Demanda

Tipos de Mercados

Mercados de factores

<sup>53</sup>Las EXPO CONTABLES son establecida por disposición del Consejo General de Educación.

<sup>54</sup> Es indispensable dejar en claro que los contenidos expuestos, no solo responden a las coincidencias en los programas analizados, sino también a la estrecha vinculación entre los distintos contenidos y su coherencia y secuencia didáctica.

Equilibrio general.

Tipos de bienes y servicios

Sustitutos y complementarios

Precios, Elasticidades, Tipos de elasticidades

La producción y los costos

## **ENFOQUE MACROECONOMICO**

### **CONCEPTOS BÁSICOS**

Producto o Ingreso Nacional.

La demanda agregada, el ingreso y la producción de equilibrio.

La Financiación de la actividad económica.

La Política Fiscal. El Consumo, el Ahorro y la Inversión. El déficit presupuestario.

El Dinero, el Interés y la renta.

El Banco Central y la Política monetaria. Dinero, Ingreso Nacional y Precios

Los salarios y el empleo. Inflación y desempleo.

El Crecimiento Económico y el Desarrollo Económico

Esta propuesta de *conceptos estructurantes* de la ciencia económica, se plantea a fin de posibilitar al Docente y al Alumno conceptos básicos, necesarios e indispensables que posibiliten capacidades reales para la comprensión de la realidad, como así también su intervención en ella.

### **El espacio curricular jurisdiccional:**

1. El espacio curricular Economía es de dictado obligatorio.
2. La enseñanza de la Economía en el Nivel Medio está incluida en la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, Modalidad de Bienes y Servicios y en la Modalidad en 2° y 3° año de Polimodal;
3. En el segundo año, su objetivo es brindar al educando herramientas básicas que permitan prepararlo para comprender los principales problemas de la Economía, identificando los elementos que componen el Sistema Económico y la Evolución del Pensamiento Económico.
4. En los años siguientes, se plantea profundizar contenidos Macroeconómicos, la intervención del Estado en la Economía, y el análisis de la Economía como Ciencia Social.
5. Con Globalización e Integración de Mercados, se pretende articular con los contenidos de los Módulos del (TTP) Trayecto Técnico Profesional, de Comercio Exterior.
6. En lo que respecta a la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, orientada al 3° año del Polimodal, se pretende hacer un recorrido sobre los principales problemas de la Economía identificando y analizando las variables que inciden en la misma, para ello se

plantea una introducción histórica de los distintos momentos de la evolución del pensamiento.

En lo que refiere a la planificación docente, (entendiéndose a la misma como elemento articulador en el proceso de enseñar y aprender en un contexto áulico, dinámico y flexible) analizamos específicamente los planteos inherentes a las expectativas de logro, estrategias de aprendizaje, criterios de evaluación y bibliografía abordados por cada docente del nivel medio, en las modalidades de Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales, observando las siguientes situaciones.

Del análisis realizado, se destaca que

1. En la mayoría de las planificaciones docentes existe una explícita coincidencia entre el Proyecto escolar y departamental, principalmente en los aspectos vinculados a las expectativas de logro.
2. Se distingue la intencionalidad de que el alumno conozca, interprete y reflexione sobre la Economía desde su origen y evolución,
3. El marco teórico que sustenta se deriva directamente de los documentos oficiales y expresan la intención que los estudiantes puedan lograr entender la dinámica económica del mundo actual.
4. Referido a las estrategias de aprendizaje y didácticas, se evidencia como componente prioritario, la orientación y guía al sujeto que aprende y la utilización de determinadas herramientas y técnicas de enseñar y aprender, relacionadas a la elaboración de cuadros sinópticos, cuadros comparativos, redes conceptuales<sup>55</sup>
5. Otras formas en que expresan las estrategias se refieren a la resolución de guías de trabajos prácticos, lectura de noticias actuales de Economía (sin especificar si es Local, Regional, Provincial o Nacional), que tomen una posición crítica ante la información seleccionada, y puedan representar datos económicos a través de gráficos, fundamentando que las estrategias didácticas propuestas para cada tema son múltiples, variadas y tienen una finalidad pedagógico concreta<sup>56</sup>.
6. Algunos programas no incluyen la opción de estrategias de aprendizaje ni propuestas didácticas o metodológicas, así como tampoco la propuesta de expectativas de logros, limitándose solo a los contenidos conceptuales, a las formas de evaluación y la selección de bibliografía, considerada indispensable para tal fin. Esto puede deberse a un formato de planificación exigido por la escuela a la que pertenecen<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> Bixio C. Cómo construir proyectos en la EGB : el proyecto institucional y la planificación estratégica en la escuela ; Cómo construir proyectos en la EGB : el proyecto en el aula, qué, cuándo y cómo. Rosario. Homo sapiens .1996

<sup>56</sup> Extracto puntual de la planificación docente.



En cuanto a los criterios de evaluación, se puede observar que la mayoría coincide en

1. La necesidad de evaluar en proceso, en forma permanente y final, de resultado o cierre.
2. La modalidad mas señalada es la oral y escrita.
3. Aparecen en menor medida, docentes que consideran que la evaluación está centrada en la elaboración de la carpeta de contenidos del alumno y las actitudes que demuestra con sus pares (respeto, solidaridad entre otros), y no el proceso
4. Otras instancias de evaluación consisten en trabajos prácticos individuales y grupales.

Cabe acotar que los documentos curriculares delimitan los Criterios de Evaluación de la siguiente manera:

- Evaluaciones orales y escritas.
- Trabajos prácticos individuales y grupales.
- Evaluaciones escritas finales.
- Control de carpetas y trabajos.
- Permanentes: diálogos y observaciones; participación de la clase y de los trabajos; búsqueda y procesamiento de la información; uso de la tecnología para la obtención de información económica y aplicación en los trabajos.
- Temporal: evaluaciones escritas y orales; desarrollo de trabajos en equipos sobre Empresas visitadas del medio.
- Procesal- cuali- cuantitativa.
- Elaborar juicios y criterios personales sobre los problemas de globalización para los Países desarrollados y menos desarrollados.
- Registrar en forma diaria los contenidos desarrollados por el docente.<sup>58</sup>

Resulta imprescindible realizar consideraciones al respecto porque detectamos confusiones en cuanto no solo a la interpretación del concepto por parte de los docentes y la institución, sino en la misma enumeración de criterios emanada en los documentos ministeriales.

Si bien se enuncian como criterios de evaluación vemos que la enumeración incluye instrumentos de evaluación, tipos, formas de evaluación junto con un criterio, “Elaborar juicios y criterios personales sobre los problemas de globalización para los Países desarrollados y menos desarrollados” si bien puede considerarse como un criterio, este se delimita a un contenido con los cual no se inscribe en una categoría general que permita ver la evolución de los aprendizaje de los estudiantes.

El enunciado “Registrar en forma diaria los contenidos desarrollados por el docente” apunta a una tarea de control del docente pero no incluye la posibilidad de evaluar la tarea áulica.

---

<sup>57</sup> Son supuestos del equipo, ya que no hemos tenido información concreta al respecto.

Si por el contrario se enunciara de la siguiente manera: Analizar y describir informaciones estadísticas procedentes de un trabajo, estaríamos claramente frente a un criterio ya que con este criterio se pretende evaluar la capacidad de interpretar las conclusiones e instrumentos de trabajos estadísticos en diferentes presentaciones.

De manera que consideramos que habría que redefinir y clarificar estas cuestiones sustantivas para la realización de una evaluación adecuada.

El equipo considera que los criterios de evaluación aluden a las categorías generales de análisis para enjuiciar el mérito o valor de una intervención, que sirven de referencia para estructurar las cuestiones a las que la evaluación debe dar respuesta.

En documentos curriculares de otras jurisdicciones se interpreta en el mismo sentido que el equipo de investigación. Así por ejemplo en San Luis:

“Desde el punto de vista evaluativo general un criterio puede definirse como un enunciado claro y comunicable que expresa un desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar a partir de un proceso de interacción entre las directivas institucionales, los profesores, los estudiantes y en algunos casos los padres de familia. En otras palabras el criterio (ya sea general o específico) es una manifestación de algo considerado como importante para la comunidad educativa. El enunciado de un criterio cumple, entonces, el papel de orientación y guía para quienes están involucrados en el desarrollo de los procesos educativos y sirve de base para emitir el juicio evaluativo.”<sup>59</sup>

Por lo tanto consideramos que estas observaciones tendrían que ser comunicadas y discutidas no solo en la carrera del profesorado sino también con los equipos técnicos del Consejo General de Educación y del Ministerio de la Provincia

Respecto del análisis de las planificaciones correspondiente al nivel terciario no universitario, se observa:

1. un mayor nivel de desarrollo y precisión conceptual (aparecen términos y significados en relación que promueven la reflexión )
2. las propuestas se centran en la realización de trabajos prácticos individuales y grupales, como otras instancias de evaluación.
3. preferencias por autores como: Víctor A Becker y Francisco Mochon, 2da edición Editorial: Me Graw Hill, Chile 2000; Apolinar García, Economía y Realidad

---

<sup>58</sup> Documentos curriculares para la modalidad Economía y Gestión de las organizaciones

<sup>59</sup> Sub-Programa Planeamiento Educativo .Programa de Educación. Ministerio de Educación de San Luis

---

Contemporánea, Editorial Saint Claire, Buenos Aires 2001 y Maas Pablo/Castillo José, Economía, Editorial Aique, Buenos Aires 2002<sup>60</sup>.

4. Las evaluaciones quedan restringidas al examen parcial o final y/o la presentación de trabajos finales con defensa oral, en algunos casos.

Se observó que la bibliografía mencionada no es actualizada y según supuestos del equipo, puede ocurrir por falta de bibliotecas equipadas en las instituciones a la que pertenecen los docentes, o simplemente por la no incorporación de la bibliografía disponible en la escuela.<sup>61</sup>

Es válido recordar que existen planes de mejoras que permiten a través de la elaboración de Proyectos<sup>62</sup> la actualización de bibliografía docente especializada, como así también de recursos didácticos.

---

<sup>60</sup> Transcripción de datos de las Planificaciones.

<sup>61</sup> Este ha sido un punto de discusión al interior del equipo de investigación ya que en las entrevistas los docentes graduados sostuvieron que las bibliotecas de las escuelas en las que trabajan recibieron bastante materiales bibliográficos.

<sup>62</sup> Plan de Mejoras del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica)

---

## CONCLUSIONES

De la sistematización de la información y las conclusiones parciales realizadas por los grupos de investigadores se podría decir que la tensión existente entre la formación disciplinar específica que se pretende alcanzar en el graduado del Profesorado en Ciencias Económicas y su capacidad para generar la construcción de conocimientos significativos en su práctica profesional se plantea por múltiples factores.

Entre ellos enunciamos lo siguiente:

-la poca profundización de contenidos en Economía y la falta de relación y articulación con otras cátedras no solo afines sino de índole social (geografía –historia-lingüística).

Esto tiene estrecha relación con las concepciones de economía que se sustentan desde la formación del profesorado. Lo que obliga a pensar respecto de la complementariedad que la interdisciplinariedad aporta a la tensión entre procesos de orden general y las particularidades que refieren a construcciones locales y regionales, centrando las explicaciones asociadas a los procesos económicos complejos que envuelven las configuraciones del mundo moderno.

-la disociación en la formación entre los contenidos didácticos –pedagógicos y la formación disciplinar.

La formación de los futuros profesores en Ciencias Económicas requiere que se instale en las cátedras el debate sobre las teorías contemporáneas de la enseñanza de las ciencias, en este caso la Economía, puesto que las rápidas transformaciones ponen en debate y en constante revisión las decisiones y principios adoptados, tanto científicos como pedagógicos. Para asumir esta postura los futuros docentes requieren de un entrenamiento cotidiano en las aulas universitarias para desarrollar sentido crítico, lo que significa realizar actividades tendientes a elaborar estrategias macro y micro cognitivas, y desarrollar habilidades intelectuales complejas.

Este problema está directamente vinculado con

-las concepciones de Economía y de enseñanza que poseen los profesores formadores de formadores que inconscientemente son transferidas como modelo a los profesores graduados<sup>63</sup>.

Los espacios de innovación y de empleo de estrategias de resolución de problemas o estrategias de investigación en el aula encuentran en los espacios referidos a proyectos, talleres

---

<sup>63</sup> Coincidimos con el llamado que se hace a los profesores de las cátedras de economía para que definan su posición en relación a lo que llaman el "autismo de la economía", en el sentido de que la disciplina trabaja y plantea discusiones sobre sí misma y sobre las posturas que al respecto asume el docente.

y eventos auspiciados por el Consejo general Educación provincial: el de Micro emprendimientos y la Expo contable.

Estos eventos evidentemente son concebidos desde otra perspectiva, en su preparación recurren al trabajo interárea e interdisciplinar aunque refieren que tienen mayor trabajo articulado con el área matemática cuestión que obedece nuevamente a la concepción de economía a la que adhiere.

En cuanto al campo de la didáctica específica se podría afirmar que a pesar que en la trayectoria final del profesorado los residentes desarrollan clases innovadoras, con el empleo de recursos tecnológicos y bibliografía actualizada, una vez ingresado al sistema reproduce modelos conductistas o tecnocráticos que durante su formación había criticado. Sostenemos que esto podría deberse a que al ingresar al sistema educativo, el docente novel responde a los cánones institución en que se inserta .

-La estrategia de enseñanza privilegiada tanto por docentes en la escuela secundaria como en la terciaria y la universitaria sigue siendo la exposición dialogada.

Esto resulta un problema en la enseñanza de las Ciencias Económicas. Las causas planteadas por los docentes tienen relación directa con la cantidad de alumnos a los que se imparten las asignaturas. Pero según los datos recogidos son distintos factores que coadyuvan a esta implementación. La primera y más importante está relacionada directamente con la concepción de Economía.

-el escaso tiempo destinado al periodo de la realización de análisis del estado de situación real de las escuelas secundarias del medio. Lo que produce cierta paralización en cuanto al abordaje de los problemas sociales (embarazo juvenil, drogadicción, violencia, entre otros) que atraviesan a las instituciones y conlleva a señalar como punto problemático lo siguiente.

-la incapacidad docente para abordar los problemas sociales en relación con una mirada socio antropológica de la economía.

Pero mayor conflicto se presenta en torno a la falta de actualización o capacitación en servicio de los docentes que le impide entender:

-algunas confusiones conceptuales que presentan los documentos curriculares oficiales.

Sumado a esto señalamos como punto crítico.

-la falta de acompañamiento de la entidad formadora a los docentes noveles en la etapa de inserción laboral sumado a la falta de actualización en la enseñanza de la disciplina.

Al analizar los datos y efectuar el análisis pormenorizado, el equipo observó contradicciones en cuanto al acto de enseñanza.

Documentalmente los docentes expresaron las estrategias que utilizan, que se contradicen en algunos casos con lo que expresan en las entrevistas y con lo que refieren sus alumnos sobre cómo se enseña y se aprende. .

También nos llamó la atención que no hayan tenido problemas en explicitar claramente el modelo pedagógico al que adhiere de forma fundamentada y coherentemente.

Como se expresara al inicio de este trabajo nuestra indagación a modo de exploración sobre la cuestión permite tener las bases para la prosecución de una nueva investigación que produzca mayor conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias económicas en un contexto de cambio.

De todas maneras el equipo consideró la posibilidad de un acercamiento asiduo y continuo con los docentes graduados a fin de comunicar los resultados y compartir propuestas de enseñanza y aprendizaje<sup>64</sup> a fin de acompañarlos en esta a transición hacia la nueva constitución del sistema educativo secundario que propone la Ley Nacional de Educación.

## .BIBLIOGRAFIA

1. BARALE, S Y OTROS **.Las practicas de la enseñanza como objeto de estudio.** Proyecto de Investigación N° 4-1-930. San Luis
2. CAMILONI, A Y OTROS (1998) **Corrientes didácticas contemporáneas**, Bs As. Paidós,
3. CAMILLONI A Y OTROS.(2007) **El saber didáctico**. Bs As. Paidós.
4. CARRETERO M **El proceso de enseñanza y aprendizaje** .Bs as Aiqu
5. DE SANTIS G. (, 2001). **Introducción a la Economía**. La Plata I.E.F.E.
6. EDELSTEIN G. (2003) **Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes**. Revista iberoamericana de Educación N° 33 OIE.
7. ERRANDONEA A. (2003)"Historia institucional de la Sociología" **en Revista Ciencias Sociales / Revista N° 21**
8. FERNÁNDEZ LÓPEZ M., (1998). **Historia del Pensamiento Económico**, , Bs.As., A-Z Editora
9. FENSTENMACHER H. (1999) **Enfoques de enseñanza** Bs As Amorrortu

<sup>64</sup> Ver anexo material elaborado por Franco-Sena- Sayas

10. GAGLIARDI R.(1995): **Formación científica y tecnológica para las comunidades tradicionales**. Laboratorio de Didáctica y Epistemología de Ciencias, Universidad de Ginebra y Oficina Internacional de Educación (UNESCO).
11. GALBRAITH J. K. (1991) **Historia de la Economía**. Buenos Aires, Ariel.
12. Economía Ecológica, Instituto de Ecología Política. Santiago de Chile.
13. GAJST N (2009) **Economía y razón práctica : de la concepción formal a la sustantiva** proyecto CONICET, FCE, UBA
14. GIROUX H.(1990) **Los profesores como intelectuales** .Barcelona . Paidós
15. GODELIER M. (1974). **Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas**. Siglo XXI editores. México.
16. GOMEZ LÓPEZ R. **Evolución científica y metodológica de la economía**. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Málaga. [www.eumed.net](http://www.eumed.net). Biblioteca de Economía.
17. GVIRTZ Y PALAMIDESSI 1998 **El ABC de la tarea docente : Curriculum y enseñanza** Bs As. Aique
18. HAUWERMEIREN S. V. (1998) **Manual de Economía Ecológica**. Programa de
19. IVERNON F. 1995 **Formacion de profesores** .España editoria .Cinco
20. MAAS, P, CASTILLO J E. (2002) **Economía**. Buenos Aires, Aique,
21. MARINEZ ALIER J. Y SCHLÜPMANN K. (1992) **La ecología y la economía**. Fondo de cultura económica, España,
22. MORDUCHOWICZ A. 2004 **Discusiones de Economía de la Educación**, Bs. As, Losada,
23. PÉREZ GÓMEZ, A y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Ediciones Morata.
24. ROBINSON J. (1970) .Libertad y Necesidad. Siglo Veintiuno Editores. México
25. RODRIGUEZ, C. E. **Didáctica de las Ciencias Económicas**. Editado por [www.eumed.net/libros/2007c/322/](http://www.eumed.net/libros/2007c/322/) consultado diciembre 2009
26. ROLL, E. 1994. **Historia de las doctrinas económicas**, Bs. As.,FCE.
27. ROSENFELD V. y QUINTANA G.(2009) **Introducción a la Economía**. Posadas, Editorial Universitaria
28. RUIZ VALIENTE R. (2006) **Principales doctrinas del pensamiento económico**. Buenos Aires, Ediciones de la Universidad.
29. SALA R. (2010) **¿Hay que confiar en la Economía? ¿La economía es una ciencia? I I** .- Cuadernos de la Ciencia y la Tecnología. Mateadas Científicas I. Universidad Nacional de General Sarmiento.
30. SAMUELSON P., NORDHAUS W. y PEREZ ENRRI D. **Economía**. Mac Graw-Hill. Edición 2003.
31. SANJURJO L. Y RODRIGUEZ X. (2003) **.Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar**. Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones

- 
32. SOLANELLES J Y OTROS **El docente novel, aprendiendo a enseñar** .Ed Octaedro
  33. SCHON, D. (1994) **La formación de profesionales reflexivos**. Temas de Educación. Bs As Paidós
  34. SHUSTER F. G.(1982). **Explicación y predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Buenos Aires,
  35. VALSECCHI F.(1999) **¿Qué es la Economía?**. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
  36. YOGUEL G. (2010) **¿Hay que confiar en la Economía? ¿La economía es una ciencia?** I.- Cuadernos de la Ciencia y la Tecnología. Mateadas Científicas I. Universidad Nacional de General Sarmiento.
  37. ZANETTI M. y GORGA M.(2008). **Economía. Educación Secundaria**. Bs As. GRAM Editora.



Aportes desde la Disciplina elaboradas por Gladis Franco y Lucila Zayas Presentada por la FHCS a la Subsecretaría de Educación de la Prov. De Misiones

## **Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

### **PROFESORADO EN CIENCIAS ECONÓMICAS**

#### **Consideraciones respecto a la orientación en ECONOMIA y ADMINISTRACION**

Como carrera universitaria formadora de Profesores en ciencias Económicas, consideramos que el borrador de la propuesta del diseño curricular de nuestra orientación, que nos dieron para analizar y hacer algún aporte, necesita una revisión y análisis exhaustivo y sobre todo definir los ejes temáticos de las asignaturas que se proponen a los fines de que se pueda lograr una secuencia coherente de niveles de conocimientos y profundización.

Para realizar esta propuesta, creemos necesario primeramente definir que la Orientación en **Economía y Administración** debería proponer una formación que vincula el conocimiento del mundo económico con relación al mundo de lo social.

Consideramos también que esta orientación recorre tres planos de las ciencias económicas: la contabilidad, la administración y la economía. Además abarca temáticas vinculadas al desarrollo, la distribución del ingreso y atiende al estudio de situaciones particulares como las condiciones de trabajo, de contratación y las diferentes realidades del mundo del trabajo.

También analizamos las competencias que el egresado de la **Escuela Secundaria Orientada en “Economía y Administración”** tendría que tener, quedando definidas en que el/la mismo/a tendrá que ser capaz de:

- Interpretar los hechos y sucesos económicos actuales, pasados y su posible proyección al futuro.
- Analizar el rol del Estado en las decisiones económicas en diferentes momentos histórico-económicos en el mundo y en Argentina.
- Explicar cuáles son y fueron los problemas económicos más significativos para la Argentina y el mundo teniendo en cuenta variables como la inflación, el desempleo, el PBI entre otras.
- Interpretar el surgimiento y funcionamiento de distinto tipo de organizaciones en el marco del contexto socio-histórico e ideológico en el que se originan.
- Caracterizar diferentes organizaciones e instituciones relacionadas con el ámbito socio económico, político y cultural: ministerios, secretarías, cooperativas, sindicatos y gremios, cámaras empresariales y otras entidades.
- Evaluar problemáticas organizacionales, conforme a las variables internas y del entorno, que permitan proponer posibles alternativas de acción.

- Utilizar las técnicas del registro contable de los hechos económicos y de confección de diversos informes requeridos por los diferentes usuarios de los mismos.
- Asumir un rol activo en el proceso de generar información útil y contribuir de manera decisiva en la gestión de las organizaciones.
- Analizar críticamente la incidencia de las decisiones de las organizaciones en su contexto socio-económico y participar en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos organizacionales.

En función a este análisis de la propuesta de estructura modular de la orientación en Economía y Administración, realizamos las siguientes consideraciones:

- la orientación tendría que perfilarse desde 3er. año. En el caso de “Economía y Administración” prácticamente la orientación se da solamente en asignaturas de los dos últimos años (4to. y 5to Año).
- que la carga horaria de “Educación artística” es alta para la orientación. Se propone reducir 1 hora e incrementar en “Tecnología de Gestión”.

**En función a estas y varias situaciones analizadas, proponemos:**

- Comenzar la orientación con una introducción a las tecnologías gestionales, con el desarrollo de contenidos necesarios para las asignaturas de los años subsiguientes.
- Darle una denominación a los NTICx: Tecnología de Gestión, vinculada a la gestión organizacional.
- Incorporar en 3er. año “Teoría y Gestión de las Organizaciones” (originariamente estaba propuesta para 4to. Año), como base teórico–conceptual para el desarrollo de “Administración de Empresas” en 4to. Año (originariamente estaba planteada para 5to. Año).
- Que la asignatura “Administración de empresas” tenga una carga horaria de 3 hs. en lugar de 4 hs. como figura en la propuesta. Esto se justifica en la necesidad de incorporar “Gestión Financiera y Bancaria” como indispensable para completar los conocimientos inherentes a la orientación. La misma tendrá una carga horaria de 3 hs.
- Modificar la denominación de la asignatura “Introducción al derecho” por “Legislación Comercial y Laboral Aplicada”, considerando indispensable el desarrollo de contenidos pertinentes a la operatoria y gestión Organizacional.
- Modificar la denominación de la asignatura “Transformaciones Socio Culturales Siglo XX y XXI” por “Operatoria del Comercio Exterior”. Debido a que consideramos importante conocer y analizar las diversas modificaciones y dinámicas en la operatoria del Comercio Mundial y mercado de capitales y divisas.
- Modificar la denominación de la asignatura “Derecho Económico” por “Derecho Económico y Empresarial”, a los fines de posibilitar al educando un recorrido con mas profundización sobre normativas, reglas y procedimientos que hacen a la gestión empresarial.

---

Modificar la denominación de la asignatura “Economía Política” por “Economía y Finanzas”, debido a que consideramos indispensable que el alumno/a de esta orientación conozca y pueda relacionar la

Economía a nivel macro y micro con la gestión financiera. De esta forma pretendemos que sea capaz de analizar y comprender los fenómenos económicos de las economías regionales, en Argentina y en el mundo, e interpretar la realidad.

Estas modificaciones responden a la necesidad de posibilitar a los educandos, el arribo a la última instancia de formación en condiciones más favorables y de mayor profundización, para la continuidad de estudios superiores y/o la inserción laboral.

### Propuesta de Estructura Modular – Ciclo Superior Orientado:

TERCER AÑO	HC	CUARTO AÑO	HC	QUINTO AÑO	HC
Tecnología de Gestión	4	Administración de Empresas	3	<b>LEGISLACION PREVISIONAL Y LABORAL</b>	3
Teoría y Gestión de las Organizaciones	3	Sistema de Información Contable I	4	Proyecto Gestión de Microemprendimientos	4
		<b>DERECHO ECONOMICO Y EMPRESARIAL</b>	3	Sistema de Información Contable II	4
				Gestión financiera y Bancaria	3
				Operatoria del Comercio Exterior	3
				<b>ECONOMIA Y FINANZAS</b>	3
	7		10		20

□ Respecto a la asignatura “Trabajo y Ciudadanía”, propuesta que corresponde al campo de la formación general pensada para fortalecer la vinculación del Sistema Educativo y el mundo del trabajo (Ley 26206), creemos pertinente que el dictado de la misma sea responsabilidad de un egresado de la Carrera del Profesorado en Ciencias Económicas, fundamentado en que existe un amplio manejo de los contenidos propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación – Subsecretaría de Educación, según notificación recibida. Esto esta fundamentado en que el mismo se encontraba desarrollando y trabajando dichos contenidos, en los Módulos correspondientes al Trayecto Técnico en Gestión Organizacional: Administración de Recursos Humanos y Relaciones Humanas, ambos con una carga horaria de 3 Hs cada uno.