

LA ENSEÑANZA DE LAS MATERIAS INTRODUCTORIAS DE ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA

Diana Isabela Lis¹
Daniela Soledad Llera²
Natalia Bonino³

Universidad Nacional del Sur (Argentina)

Recibido 19/09/2022 Aceptado 20/10/2022

RESUMEN

La situación sanitaria atravesada desde marzo del 2020 trajo consigo nuevas formas de llevar adelante el trabajo docente, convirtiendo a las prácticas de enseñanza en un desafío para los educadores. El objetivo principal de este artículo es describir las prácticas de enseñanza en pandemia de los docentes a cargo de las cátedras de las materias introductorias de Economía pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Se utiliza metodología cualitativa y el estudio de caso como método. La técnica de recolección de datos es una encuesta semiestructurada dirigida a los docentes que componen la muestra. A partir del análisis de los resultados, se presentan las reflexiones finales que invitan a repensar las prácticas de enseñanza desarrolladas en contexto de pandemia.

ABSTRACT

The sanitary situation that we have been going through since March 2020 has brought new ways of carrying on teaching, and has turned teaching practices into a challenge for the educators involved. The main aim of this article is to describe the teaching practices of the professors responsible for dictating the Economics introductory subjects at Universidad Nacional del Sur (National University of the South), Argentina, during the pandemic. The method used is Qualitative methodology and case study. A semi-structured survey addressed to the teachers who form the sample population was used for data collection. We present our final reflections, based on the analysis of results, as an invitation to rethink the teaching practices developed during the pandemic.

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2022.27.003>

PALABRAS CLAVE

Enseñanza; Economía; Universidad; Pandemia

KEYWORDS

Teaching; Economics; University; Pandemic

1. dilis@uns.edu.ar

2. daniela.llera@uns.edu.ar

3. natalia.bonino@uns.edu.ar

de

1. INTRODUCCIÓN¹

La pandemia originada por el COVID-19 sorprendió en todos los ámbitos y generó gran incertidumbre. Particularmente la comunidad educativa se encontró ante el compromiso insoslayable de sostener la continuidad pedagógica en un escenario incierto. De este modo, se ensayaron nuevas formas de llevar adelante el trabajo docente y las prácticas de enseñanza se presentaron como un gran desafío. Ante este escenario resulta relevante analizar cómo se llevaron adelante estas prácticas en el ámbito universitario.

El principal objetivo de este artículo es describir las prácticas de enseñanza en pandemia de los docentes a cargo de las cátedras en servicio de las materias introductorias de Economía pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

Para alcanzar dicho objetivo se selecciona la metodología cualitativa y el estudio de caso como método más adecuado. En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos se utiliza una encuesta semiestructurada dirigida a los docentes que componen la muestra del caso de estudio. Vale aclarar que si bien este artículo se refiere al análisis de los resultados obtenidos de la encuesta, se planifica sostener y ampliar los objetivos de investigación para analizar los cambios en las prácticas de enseñanza producidos por el quiebre que marcó la pandemia en la educación universitaria. En esta línea, la investigación se proyecta y se complementará, más adelante, con el análisis de documentos, programas, cronogramas y resoluciones² que favorecen al aprendizaje híbrido o combinado.

Asimismo, luego de describir el contexto de las prácticas de enseñanza de la economía y el marco teórico, se aborda el análisis detallado de los resultados de la encuesta y para finalizar, en las reflexiones, se destacan aquellos aspectos investigados que convocan a abrir nuevos interrogantes y debates.

2. ALGUNAS REFERENCIAS CONTEXTUALES

La Universidad Nacional del Sur (UNS) se encuentra localizada en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina y fue creada el 5 de enero de 1956.

En total la UNS ofrece 23 carreras de pregrado, 56 de grado, 76 carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). La cantidad de alumnos regulares (activos) es de 31795 pertenecientes a las carreras de grado y pregrado, según datos del Anuario

1 Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto Grupal de Investigación (PGI): "Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior" (Código 24/ZE38), Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IEESS), Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS)- CONICET, Bahía Blanca, Argentina.

2 En la UNS la Resolución 235/22 hace referencia a la hibridación de la enseñanza.

UNS 2020³. Por otra parte, cabe destacar que la UNS recibe alumnos no solo de Bahía Blanca, sino también de la zona de influencia y de otras provincias del país⁴.

La estructura de la UNS es departamental y el Departamento de Economía fue creado en los inicios mismos de la universidad, el 24 de marzo de 1956, poniendo en marcha la primera licenciatura en Economía de todo el país. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al Departamento de Economía de la UNS. Al mismo tiempo, el nacimiento de la licenciatura en Economía se da en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerada la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos (Fernández López, 2001).

La organización departamental de esta casa de altos estudios posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a los demás departamentos. Este dato, resulta de un interés significativo para nuestra investigación ya que existen materias introductorias en economía no sólo para las carreras propias del departamento de economía, sino que se encuentran presentes en carreras de otros departamentos académicos, siendo denominadas “materias en servicio”.

Por otro lado, dado que la investigación se basa en el bienio 2020-2021 la plataforma educativa de la UNS, el MOODLE, cobró un rol relevante: si bien ya se utilizaba antes de la pandemia en las carreras presenciales como soporte educativo para socializar material de estudio y también para enviar avisos a los estudiantes; a partir del contexto de emergencia sanitaria la plataforma, junto a otras aplicaciones tecnológicas, se ocuparon de mediar la enseñanza a través de distintas herramientas disponibles como por ejemplo los foros, las wikis, los debates, los cuestionarios on line, la entrega de trabajos, tareas semanales, entre otros.

En la actualidad, en el regreso a la presencialidad plena, el quiebre de la pandemia incita a nuevos modos de planificar la enseñanza, es en este sentido que en la UNS se está avanzando en la hibridación o aprendizaje combinado que se pone de manifiesto en la primera Resolución (235/22) que avala la mencionada modalidad.

3 El anuario estadístico de la UNS sintetiza de modo cuantitativo la situación y evolución en números a través de una serie de gráficos y tablas. Este anuario se realiza año a año y permite comparar períodos anteriores y también sirve de complemento de los análisis cualitativos. Para mayor información, puede visitarse el siguiente link: <http://www.uns.edu.ar/contenidos>

4 Según el Anuario UNS 2020, el 58,22 % de los estudiantes son de Bahía Blanca, siendo el 88 % de la provincia de Buenos Aires^[2], el resto de los estudiantes se reparten entre las siguientes provincias: Río Negro 6,8%; La Pampa 2,2%; Chubut 1,2%; Neuquén 0,5%; Santa Cruz 0,5%; Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 0,2%; Jujuy 0,1%; Salta 0,1%; Córdoba 0,1% y Santiago del Estero 0,1%. El 0,2 restante se reparte entre: Entre Ríos, Formosa, Santa Fe, Mendoza, Corrientes, San Juan, Chaco, San Luis, Catamarca, Capital Federal, Tucumán y La Rioja.

3. NOCIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ECONOMÍA

Las prácticas de enseñanza se comprenden desde su aspecto social y es así que se reconoce la presencia de la dualidad de lo social en el accionar de esas prácticas (Pérez, 2011).

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

En este sentido, las prácticas de enseñanza incluyen dimensiones no sólo relativas al hacer. Como señala Davini (2015), no hay hacer sin pensar, por eso: "...cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos..." (p. 29).

La epistemología y la ideología atraviesan a las prácticas de enseñanza de la economía de tal modo que las estructura. La ciencia económica, como cualquier otra forma de conocimiento, carece de neutralidad y esa carencia se sustenta principalmente en la ideología que atraviesa a sus principales cuerpos teóricos.

Esto lleva al reconocimiento de diferentes paradigmas económicos que confluyen en explicaciones disímiles de un mismo fenómeno, complejizando la enseñanza de la economía. Por ejemplo, en el caso de sustentar la enseñanza de la economía desde un solo cuerpo teórico, como por ejemplo la ortodoxia, la modelización matemática, la formalización y el reduccionismo serían los elementos principales y es así que las prácticas estarían sujetas sólo a esas herramientas.

Por otra parte, los aspectos específicos de las prácticas que aquí se describen, se sustentan en la didáctica del nivel superior, una didáctica especial condicionada por el contexto de la educación superior, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en dicho nivel (Del Regno, 2013). En términos de Zabalza (2008), "la didáctica universitaria constituye ese espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior" (p. 493)

Asimismo, también ocupa un lugar central en este artículo la didáctica especial de la economía, dado que se considera que en el nivel superior el contenido de la disciplina y de cada materia en particular, estructura en cierto sentido la didáctica de ese nivel (Del Regno, 2013).

Dentro de la didáctica especial de este nivel el análisis de las estrategias constituyen indicadores de la capacidad de intervención (Davini, 2008) e intencionalidad en el aula universitaria, resultando relevante entonces el análisis de las prácticas docentes ya que revelan el modo en que los docentes conciben a la enseñanza, en este caso la enseñanza de la economía.

En concordancia con Anijovich y Mora (2009), se sostiene que estrategias de enseñanza son

[...] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Existe un abanico muy amplio de estrategias, desde las más tradicionales, como la clase magistral expositiva, hasta las que se enfocan en el rol protagónico del estudiante. La selección del docente entre la diversidad de estrategias puede estar guiada por el contexto y el grupo de estudiantes para los que se piensan las mismas. En palabras de Davini (2008): “estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines” (p. 73).

En síntesis, las estrategias denotan el plan docente y se relacionan tanto con los contenidos como con los objetivos, con los recursos y con el contexto donde se desenvuelven (Del Regno, 2013). Asimismo, se aclara que las decisiones docentes acerca de la evaluación también se consideran dentro de las estrategias, en este caso evaluativas.

Respecto de la evaluación Camilloni (2000) considera que la misma es constitutiva de un proceso que brinda información para tomar decisiones acerca de lo que acontece en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje, así se aleja de la evaluación como un fin en sí misma. En línea con esta autora, Davini (2015) entiende a la evaluación como un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza, la concibe como un proceso continuo que cumple diversas funciones y brinda información que posibilita la reflexión sobre la propia práctica docente.

De igual manera, Anijovich y González (2019) ponen en evidencia que la evaluación formativa se constituye como un enfoque para la evaluación, considerando que “la evaluación formativa, en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados.” (p.12).

Las prácticas evaluativas constituyen prácticas complejas, como señala Steiman (2019) están conformadas por factores de diversa naturaleza que se asocian a cuestiones personales, sociales, técnicas, epistemológicas, político-institucionales, ideológicas y éticas, es por ello que cada docente contextualiza sus estrategias de enseñanza y en consecuencia las estrategias de evaluación.

En este sentido, los criterios e instrumentos de evaluación cobran un rol protagónico. Según Anijovich y González (2019), hacer públicos y compartir los criterios de evaluación posibilita que el alumno conozca qué se espera de sus aprendizajes y permite que pueden evaluar el camino recorrido, favoreciendo la autonomía y contribuyendo a la autoevaluación para potenciar los aprendizajes.

Entre los instrumentos que favorecen la evaluación formativa se pueden enumerar los exámenes escritos y orales, los trabajos prácticos, foros de participación, producciones escritas, portafolios, coevaluación, autoevaluación, entre otros. Como señala Sanmartí (2007), cada instrumento será elegido conforme los objetivos de evaluación que se proponga cada docente como así también los contenidos que deba evaluar.

4. CUESTIONES METODOLÓGICAS

El principal objetivo de este trabajo es describir las prácticas de enseñanza en pandemia de los docentes a cargo de las cátedras en servicio de las materias introductorias de Economía pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

Para cumplir con dicho objetivo, se considera que la investigación cualitativa es adecuada, y se seleccionó el estudio de caso como método dado permite realizar un análisis contextualizado, sin la pretensión de generalizar resultados, sino con la intención de comunicar y describir prácticas de enseñanza de la economía situadas. Particularmente reviste de interés el análisis de las materias “en servicio”, ya que la enseñanza de la economía y los propósitos docentes pueden diferir si se trata de materias introductorias propias de la carrera de economía, o si dichas materias introductorias representan el único acercamiento a la disciplina en otras formaciones de grado.

En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos, en esta primera etapa de investigación, se utilizaron encuestas semiestructuradas a los docentes seleccionados que forman la muestra; estos docentes son las unidades de registro y sus prácticas de enseñanza las unidades de análisis. La muestra está constituida por 6 docentes que revisten funciones de profesores⁵ a cargo de las materias introductorias de economía “en servicio”, y son dictadas para las siguientes carreras: Abogacía, Licenciatura en Turismo, Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas, Farmacia e Ingeniería Industrial.

En su mayoría son docentes cuya edad supera los 45 años, observándose algunas diferencias en lo que respecta a la antigüedad docente: el 50% oscila entre 15 y 19 años, el 33% posee entre 20 y 30 años, y sólo el 17% tiene más de 30 años de antigüedad en la labor docente.

5 Según el artículo 13 de la Res. CSU 380/21 (UNS) los profesores responsables de los espacios curriculares deben: determinar la organización del espacio curricular; coordinar y/o supervisar la labor de los demás integrantes del plantel docente del espacio curricular; elaborar y articular -junto con la Comisión curricular que corresponda- el programa del espacio curricular; establecer y publicar el régimen de aprobación del espacio curricular; presentar a Secretaría Académica del Departamento el cronograma de actividades que se desarrollarán; evaluar la aprobación del espacio curricular y fijar las mesas de exámenes; entregar -en tiempo y en forma- las actas de cursado, de exámenes finales y/o promociones y los informes del espacio curricular que cada Departamento requiera.

En cuanto a la formación pedagógica, sólo el 17 % dice poseer título de profesor, el 33% poseen tramo pedagógico completo cursado en institutos de nivel superior, y el resto acredita cursos y/o capacitaciones pedagógicas y didácticas.

5. RESULTADOS Y DISCUSIONES

A partir de la encuesta realizada (Ver Apéndice), se presentan en esta sección los principales resultados de modo sistematizado y detallado respecto de las categorías investigadas: recursos, evaluación, contenidos específicos económicos, las dificultades y desafíos que enfrenta la enseñanza de la economía, y estrategias de enseñanza. Cabe aclarar que esta última categoría, se construye a partir de las actividades que los docentes desplegaron tanto en las clases prácticas como en las teóricas.

Con respecto de las clases teóricas, se les consultó si las mismas fueron llevadas a cabo mediante exposiciones orales sincrónicas, o bien grabadas con anterioridad, si han elaborado clases escritas y/o si han invitado a algún especialista para el desarrollo de la misma. Los resultados obtenidos indican que un 83% llevó adelante sus clases en forma de exposiciones orales sincrónicas. De ese porcentaje, sólo un 20% utilizó además videos grabados previamente.

Por otro lado, el 66% plantea no haber elaborado clases escritas como así tampoco haber invitado a un especialista para el desarrollo de las clases. Otra de las cuestiones a destacar es que ninguno de los encuestados hizo mención a la utilización de formas alternativas a las mencionadas en la encuesta en sus clases teóricas.

Estos porcentajes indican una tendencia a llevar la modalidad presencial a lo virtual (exposiciones centradas en el docente), pero con una exclusión en cuanto a las herramientas elegidas: los docentes que utilizaron modalidades sincrónicas no utilizaron videos previamente grabados, mientras que los que usaron videos grabados no llevaron adelante clases sincrónicas (a excepción de un solo docente que manifestó utilizar frecuentemente ambas herramientas).

Para indagar en los recursos didácticos utilizados en dichas clases se les brindó las siguientes opciones en la encuesta: revisión bibliográfica, presentación de casos y problemas, ejemplificaciones, presentaciones digitales como Power Point, pizarra, artículos periodísticos, videos propios, videos de terceros y fichas de cátedra. En la tabla 1 se puede observar los recursos según su frecuencia de utilización. Cabe aclarar que ninguno de los encuestados utilizó otro recurso diferente a los mencionados en la encuesta.

	Alta frecuencia (siempre/muy frecuentemente)	Frecuencia media	Baja frecuencia (poca frecuencia/nunca)
Revisión bibliográfica	66,66%	16,67%	16,67%
Presentación de casos y problemas	66,66%	16,67%	16,67%
Ejemplificaciones	83,33%	-	16,67%
Presentaciones digitales (power point o similar)	66,66%	16,67%	16,67%
Pizarra	83,33%	-	16,67%
Artículos periodísticos	50%	33,33%	16,67%
Videos propios	-	16,67%	83,33%
Videos de terceros	-	16,67%	83,33%
Fichas de cátedras	-	16,67%	83,33%

Tabla 1. Recursos utilizados según frecuencia de uso en las clases teóricas

Se puede observar que los recursos utilizados para el desarrollo de clases teóricas en este período no parecerían diferir de la presencialidad: el uso de pizarra, ejemplificaciones, presentaciones digitales, la revisión bibliográfica, y por último la incorporación de artículos periodísticos. Los videos (de elaboración propia y de terceros) así como las fichas de cátedra fueron escasamente utilizados.

En relación a las clases prácticas se puede observar en la tabla 2 que la actividad utilizada con mayor frecuencia es el desarrollo de Trabajos Prácticos (tanto grupales como individuales), mientras que los controles de lectura o el desarrollo de recursos colaborativos son menos frecuentes.

El uso de debates y las puestas en común presentan resultados ambiguos, ya que la mitad de los encuestados manifiestan usarlos frecuente o muy frecuentemente, mientras que la otra mitad declara usarlos muy poco frecuentemente o no haberlos utilizado. En cambio los foros, exposiciones grupales a cargo de los alumnos y paneles de discusión son escasamente utilizados por la mayoría de los docentes.

Cabe aclarar que los docentes encuestados no agregan ningún otro tipo de actividad a las explicitadas en la pregunta.

	Siempre	Muy Frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Controles de lectura	-	-	-	50%	50%
Desarrollo de TP en grupo	33,33%	33,33%	16,67%	-	16,67%
Desarrollo de TP individuales	16,67%	33,33%	33,33%	-	16,67%
Debates	-	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%
Puestas en común	-	33,33%	16,67%	16,67%	33,33%
Foros	-	16,67%	-	33,33%	50%
Paneles de discusión	-	16,67%	-	16,67%	66,64%
Exposiciones grupales a cargo de alumnos	-	16,67%	-	33,33%	50%
Desarrollo de recursos colaborativos	-	-	-	50%	50%

Tabla 2. Actividades desarrolladas en las clases prácticas

Respecto a las consignas de los trabajos prácticos se puede observar en la tabla N° 3 un predominio de las preguntas de corte teórico con mayor preponderancia sobre aquellas que buscan definir y articular conceptos, seguidas por instancias de ejemplificación y preguntas basadas en Multiple Choice y Verdadero/Falso. Las consignas de corte práctico como análisis de casos, situaciones problema o análisis de artículos periodísticos, presentan una menor intensidad de uso en los encuestados, aunque dentro de este tipo de consignas la más utilizada es la presentación de situaciones problemas.

Los encuestados no anexan otro tipo de consignas que las disponibles en el formulario, quedando fuera, por ejemplo, aquellas consignas que pueden propiciar la investigación, el armado de un proyecto, etc.

	Alta frecuencia (siempre/muy frecuentemente)	Frecuencia media	Baja frecuencia (poca frecuencia/nunca)
Verdadero/Falso	50%	33,33%	16,67%
Multiple choice	50%	50%	-
Análisis de casos	33,3%	33,3%	33,3%

Situaciones problema	50%	16,67%	33,33%
Análisis artículos periodísticos	33,3%	33,3%	33,3%
Preguntas teóricas (definición de conceptos)	66,67%	33,33%	-
Preguntas teóricas (articulación de conceptos)	83,33%	16,67%	-
Ejemplificación	66,66%	16,67%	16,67%

Tabla 3. Consignas de las clases prácticas

Asimismo, se encuestó acerca de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Los resultados arrojan clara prevalencia de exámenes escritos, ocupando un segundo lugar la participación en foros y los trabajos prácticos como se observa en la Tabla 4.

	Siempre	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Examen oral	16,67%	-	33, 33%	33, 33%	16,67%
Examen escrito	66,67%	33,33%	-	-	
Trabajos prácticos	33,33%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%
Participación en foros	33,33%	-	-	16,67%	50%
Producciones escritas	16,67%	-	16,67%	33,33%	33,33%
Portafolios	-	-	16,67%	16,67%	66,66%
Coevaluación	-	-	-	-	100%
Auto test	-	33,33%	-	33,33%	33,33%
Otros instrumentos	-	-	-	-	-

Tabla 4. Medios y técnicas para evaluar

Al mismo tiempo, cuando se les consultó sobre otras formas de evaluar anexan parciales escritos, finales y promociones orales, sin embargo esas respuestas no agregan información dado que ya se contemplaban considerando que los parciales son exámenes al igual que las instancias vinculadas a la promoción. Por otra parte, se observa en la Tabla

5 que la herramienta más utilizada para calificar a los estudiantes es la planilla de seguimiento. Con respecto a los puntajes de las consignas y los criterios de corrección explícitos el 50% responde que no los utiliza o lo hace de modo poco frecuente. A su vez, ningún docente agregó herramientas distintas a las opciones disponibles en la pregunta.

	Siempre	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Rúbricas	33,33%	-	16,67%	16,67%	33,33%
Planillas de cotejo	66,66%	-	-	16,67%	16,67%
Puntajes explícitos	33,33%	16,67%	-	16,67%	33,33%
Criterios de corrección explícitos	33,33%	16,67%	-	16,67%	33,33%

Tabla 5. Herramientas para calificar

Acercas de las dificultades de los alumnos a la hora de aprender economía se puede observar en el Figura 1 que los docentes encuestados consideran que las principales dificultades son las vinculadas con la comprensión lectora y el uso de las matemáticas, seguidas por las dificultades en la expresión (oral y escrita) y en la capacidad de razonamiento abstracto, dejando en último lugar aquellas vinculadas al lenguaje específico. Cabe aclarar que los docentes no agregan otro tipo de dificultad por fuera de las establecidas en la encuesta.

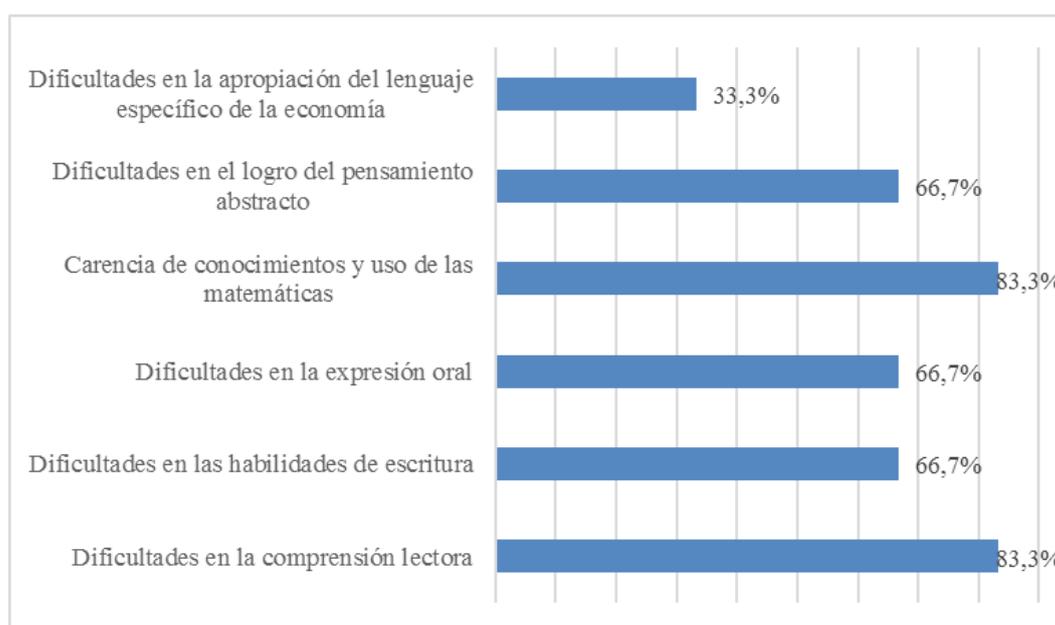


Figura 1. Dificultades de los alumnos para aprender economía

Al preguntar acerca de los desafíos a los que se enfrenta el docente para enseñar economía las opciones de la encuesta atienden a la tarea docente, a la propia disciplina, a los estudiantes y al uso de los recursos tecnológicos. De hecho, todos los docentes encuestados manifestaron enfrentar desafíos, no obstante sólo uno de ellos reconoció dificultades propias de la planificación de la clase y la mayoría destacó las dificultades propias de los estudiantes (Figura 2). En este sentido, al consultar sobre “otros desafíos” las respuestas fueron contundentes: “Que los alumnos comprendan a priori la utilidad de la materia” Y desafíos: “Propios del desastre que es la educación primaria y secundaria y de la ideologización reinante en muchos tópicos a enseñar”.

Al mismo tiempo, el 50% de los encuestados coincide en las dificultades propias de los contenidos económicos como desafío al enseñar economía, esto se afirma en el siguiente comentario: “las limitaciones de la economía como ciencia”.

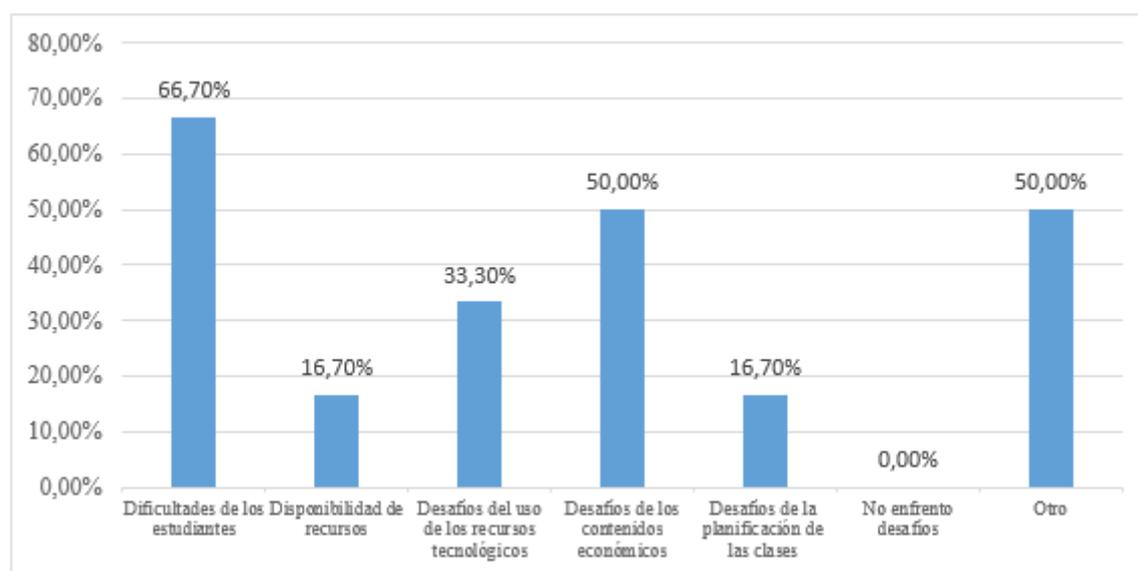


Figura 2. Desafíos al enseñar economía

Por último se indagó respecto de los contenidos que cada docente considera prioritario en sus cátedras, pidiéndoles que los ordenen según la importancia. Los resultados pueden observarse en la tabla 6, y los mismos dan cuenta que se refieren a cátedras introductorias a la economía, ya que el 83,33% consideró prioritario enseñar contenidos básicos de la disciplina. Por su parte, se observa que los contenidos de microeconomía y macroeconomía son más relevantes que los contenidos sobre corrientes del pensamiento económico, y a su vez los contenidos referidos a la epistemología y método de la ciencia económica son los menos priorizados.

	Muy relevantes (puntuación 1 y 2)	Medianamente relevantes (puntuación 3)	Poco relevantes (puntuación 4 y 5)
Contenidos de la microeconomía	50%	33,33%	16,67%
Contenidos de la macroeconomía	50%	33,33%	16,67%
Epistemología y método	33,33%	16,67%	50%
Conceptos básicos de economía	83,33%	-	16,67%
Corrientes del pensamiento económico	33,33%	33,33%	33,33%

Tabla 6. Contenidos que priorizan los docentes

6. REFLEXIONES FINALES

La pandemia interpeló a los docentes de manera apremiante en pos de sostener la continuidad pedagógica. Es así que se desplegaron innumerables acciones educativas en los distintos niveles educativos y las prácticas de enseñanza de los docentes se vieron urgidas por la continuidad pedagógica.

Particularmente, las universidades como señala Rama (2020) presentaron:

...una rápida respuesta y actualización de las instituciones de educación superior a las nuevas realidades del entorno gracias al uso de componentes digitales (...) Ello incluso traslada la reflexión a si los cambios actuales en curso se mantendrán a futuro cuando se instale algún tipo de “nueva normalidad” y una dinámica post pandemia no caracterizada por los temas sanitarios. (Pág. 83)

Este artículo se ocupó de describir las prácticas de enseñanza en pandemia de los docentes a cargo de las cátedras de las materias introductorias de Economía pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur, Argentina. A partir de allí se develaron algunas cuestiones que incitan a reflexionar y a repensar los propósitos docentes.

Entre los resultados, se destaca cómo ante la incertidumbre se intentó replicar las clases presenciales en el espacio virtual. Por ejemplo, las clases teóricas dan cuenta de ello dado que se aprecia que, según las respuestas de los docentes, mayormente las mismas fueron expositivas y sincrónicas, utilizando recursos que habitualmente son utilizados en la presencialidad.

Del mismo modo, las clases prácticas fueron desarrolladas mayoritariamente a través de trabajos prácticos (individuales o grupales) y con menor intensidad a través de debates y puestas en común, siendo minoritarias las propuestas tipo foro, exposiciones a cargo de alumnos o paneles de discusión. Además, cabe destacar que en su mayoría, las consignas propuestas remiten a la teoría buscando definir y articular conceptos.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, los contenidos priorizados fueron los vinculados a conceptos elementales y de micro y macro economía, dejando en último lugar cuestiones referidas a la evolución y método de la ciencia económica.

En lo que respecta a la evaluación, se observa que los instrumentos utilizados con mayor intensidad (siempre y muy frecuentemente) han sido en primer lugar el examen escrito, en segundo lugar los trabajos prácticos y en tercer lugar los auto test y participación en foros; siendo los exámenes orales, y las producciones escritas (por ejemplo ensayos, monografías, trabajos integradores entre otros) los instrumentos menos utilizados. Ningún docente manifestó haber usado portafolio ni coevaluación. En relación a las herramientas para definir la calificación de los estudiantes más de la mitad de los docentes manifestaron utilizar lista de cotejo, seguido por los puntajes y criterios de corrección explícitos, dejando en último lugar el uso de rúbricas de evaluación.

Con respecto a las dificultades para aprender economía, se destacaron aquellas vinculadas a la comprensión lectora y a los conocimientos matemáticos de los alumnos pero también fueron señaladas el resto de las opciones de la encuesta ya que al tratarse de una materia introductoria la mayoría de los estudiantes son graduados recientes del nivel secundario. De hecho, esas respuestas se vinculan con las percepciones docentes referidas a los desafíos para enseñar economía ya que las dificultades de los estudiantes ocupan el primer lugar y al abrir la pregunta para que agreguen otras dificultades observadas, los comentarios refieren enfáticamente a la formación de los estudiantes al salir de la escuela secundaria. Estas últimas respuestas, convocan a la reflexión sobre las prácticas docentes, debido a que muy pocos encuestados mencionaron desafíos referidos a la planificación de la enseñanza o al uso de recursos tecnológicos.

En este sentido, se observa que la tecnología constituyó un medio para replicar las prácticas de enseñanza propias de la presencialidad, sin transformar la planificación docente.

Por último, a partir del análisis de las prácticas indagadas se abrieron nuevos interrogantes que serán objeto de la continuidad de esta investigación: ¿las prácticas de enseñanza desarrolladas durante el 2020 fueron reproducidas en el 2021 o sufrieron cambios? ¿Cuáles fueron las causas de la réplica de las prácticas de enseñanza presenciales en entornos virtuales? ¿Existieron diferentes dificultades para abordar la virtualidad en las clases teóricas y prácticas? ¿Las prácticas de enseñanza mantendrán continuidades pre pandemia o cambios post pandemia? ¿Se adoptará la propuesta optativa de hibridación de cursado y de qué forma?

REFERENCIAS

- Anijovich, R & Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R, & Gonzalez, C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. (pp.21-33). Aique Grupo Editor
- Anuario UNS (2019-2020) <http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>
- Camilloni, A. (2000). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. UBA.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Del Regno, P. (2013) Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. [http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02 %20Del%20Regno.pdf](http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf)
- Fernández López, M. (2001). La ciencia económica Argentina en el siglo XX. http://www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Ediuns / Noveduc.
- Pérez, S. (2011). ¿Qué es la sociología? En Pérez, S. M. y Vecslir, L. (comp.). *Introducción a la sociología*. (pp. 13-26) Ediuns.
- Rama, Claudio (2020) La nueva educación híbrida en *Cuadernos de Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Resolución de Consejo Superior Universitario N° 235/2022. https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=.\RESOLUCI\CU235A22.HTM&oper=B
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas clave. Evaluar para Aprender. Ed. Graó.
- Steiman, J. (2019). Más didáctica (en la educación superior) (Vol. 3). Miño y Dávila.
- Zabalza, M. A. (2007). La didáctica Universitaria. *Revista Bordón* N° 59, N° 2-3, págs. 489-510 [Dialnet-LaDidacticaUniversitaria-2553099%20\(2\).pdf](http://dialnet-laDidacticaUniversitaria-2553099%20(2).pdf)

APENDICE

ENCUESTA A DOCENTES DPTO. ECONOMÍA UNS

Esta encuesta está dirigida a los docentes del Departamento de Economía de la UNS que brindan materias de servicio introductorias de Economía. Las respuestas serán en función de las actividades docentes desarrolladas durante el período 2020-2021. Sus resultados serán anónimos y formarán parte de un trabajo de investigación.

1) Carreras para las que dicta su materia

- Abogacía
- Lic./ Prof. de Historia
- Ingeniería
- Farmacia
- Lic. / Prof. de Geografía
- Lic. en Turismo
- Contador Público
- Ciencias de la Administración

2) Edad

- 30-34
- 35-39
- 40-44
- 45-49
- 50-54
- Más de 55

3) ¿Posee formación docente?

- Sí
- No

4) Si su respuesta fue favorable, marque la opción correspondiente:

- Profesorado UNS completo
- Profesorado UNS en curso
- Tramo pedagógico en otras instituciones completo
- Tramo pedagógico en otras instituciones incompleto

- Cursos y/o capacitaciones pedagógicas y didácticas

5) Antigüedad docente

- 5- 9 años
- 10-14 años
- 15-19 años
- 20-24 años
- 25-30 años
- Más de 30 años

6) ¿Cómo llevó adelante sus clases teóricas? (En el período 2020-2021)

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Poco frecuentemente	Nunca
Exposiciones orales sincrónicas					
Exposiciones orales grabadas previamente					
Clases escritas					
Clase a cargo de invitado/a especialista					

7) Si llevó adelante sus clases teóricas de alguna manera diferente a las enunciadas, explíquela brevemente

8) En sus clases teóricas utilizó (En el período 2020-2021):

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Poco frecuentemente	Nunca
Revisión bibliográfica					
Presentación de casos y/o problemas					
Ejemplificaciones					
Presentaciones digitales (power point o similares)					
pizarra					
Artículos periodísticos					
Videos propios					

Videos de terceros					
Fichas de cátedra					

9) Si ha utilizado otro recurso, explíquelo brevemente

10) ¿Cómo se llevaron adelante las clases prácticas de su materia? (En el período 2020-2021)

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Poco frecuentemente	nunca
Controles de lectura					
Desarrollo de TP en grupos					
Desarrollo de TP individual					
Debates					
Puesta en común					
Foros					
Paneles de discusión					
Exposiciones grupales a cargo de los alumnos					
Desarrollo de recursos colaborativos (Drive-Wiki- videos)					

11) Si ha puesto en práctica otra/s modalidades explíquelas brevemente

12) ¿Qué tipo de consignas ha incluido en sus trabajos prácticos? (En el período 2020-2021)

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Poco frecuentemente	Nunca
Preguntas V/F					
Preguntas Multiple Choice					
Análisis de caso					

Análisis de situación problema					
Análisis de artículos periodísticos					
Preguntas de desarrollo teórico para definir conceptos					
Preguntas de desarrollo teórico para articular conceptos					
Ejemplificaciones					

13) Si ha utilizado otra/s consignas, explíquelas brevemente

14) ¿Qué utilizó para evaluar a sus estudiantes? (En el período 2020-2021)

	Siempre	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Poco frecuente-mente	nunca
Examen oral					
Examen escrito					
Trabajos prácticos					
Participación en foros					
Producciones escritas					
Portafolios (es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante cierto tiempo)					
Co evaluación (los alumnos se evalúan entre sí)					
auto test					

	Siempre	Muy frecuente- mente	Frecuente- mente	Poco frecuente- mente	nunca
Rúbrica (Determinación de distintos niveles posibles para las distintas habilidades a evaluar)					
Planilla de seguimiento del desempeño del alumno/a (ejemplo: % de asistencia a clases, entrega de actividades)					
Puntajes asignados en las distintas consignas					
Criterios de corrección explícitos					
No utilizo					

15) Si ha utilizado otra/s formas de evaluar, explíquelas brevemente

16) ¿Qué herramientas utilizó para definirla calificación de sus alumnos/as? (En el período 2020-2021)

17) Si ha utilizado otra/s herramientas de calificación, explíquelas brevemente.

18) ¿Cuáles fueron las principales dificultades que observó en los alumnos a la hora de aprender economía? (Puede marcar más de una)

- Dificultades en la comprensión lectora
- Dificultades en las habilidades de escritura
- Dificultades en la expresión oral
- Carencia de conocimientos y uso de las matemáticas
- Dificultades en el logro del pensamiento abstracto
- Dificultades en la apropiación del lenguaje específico de la economía
- Otra

19) Si en la pregunta anterior seleccionó "Otra" explicita cuál o cuales

20) ¿Cuáles fueron y siguen siendo los principales desafíos a los que se enfrenta para enseñar economía? (Puede marcar más de uno)

- Propios de las dificultades de los estudiantes
- Propios de la disponibilidad de recursos
- Propios del uso de los recursos tecnológicos
- Propios de los contenidos económicos
- Propios de la planificación de las clases (planificación/innovación)
- No enfrente desafíos
- Otro

21) Si en la pregunta anterior seleccionó "Otro" explique cuál o cuales

22) ¿Cuáles son los contenidos que más prioriza en su cátedra? Marque en una escala de 1 a 5 siendo 1 el más importante

	1	2	3	4	5
Contenidos de microeconomía					
Contenidos de macroeconomía					
Epistemología y método					
Conceptos básicos de economía					
Corrientes de pensamiento económico					