

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN  
CIENCIAS ECONÓMICAS**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE CIENCIAS  
ECONÓMICAS**

SEMINARIO: TALLER DE INTEGRACIÓN

“CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS PARA UNA HISTORIA DEL  
PENSAMIENTO ECONÓMICO”

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Especializando: Lic. Mariano Arana

Marzo de 2014

## Contenido

<b>1. Introducción</b> .....	3
<b>2. Tema de investigación</b> .....	4
<i>a. Problema</i> .....	4
<i>b. Hipótesis</i> .....	7
<i>c. Justificación de la importancia del tema</i> .....	7
<b>3. Desarrollo</b> .....	8
<i>a. Objetivos</i> .....	8
<i>b. Marco teórico</i> .....	9
<i>c. Metodología y didáctica</i> .....	11
<i>i. Consignas de la configuración didáctica</i> .....	12
<i>ii. Sobre el procesamiento de datos</i> .....	15
<b>4. Análisis y conclusiones</b> .....	18
<b>5. Notas finales</b> .....	26
<b>Bibliografía</b> .....	27

## **1. Introducción**

Este trabajo busca investigar sobre los resultados de una didáctica para aprendizajes realizados en un curso de Historia del Pensamiento Económico (HPE) de la carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires durante el año 2013, orientada a resolver algunos conflictos que plantea el actual programa de estudios y las formas tradicionales adoptadas en el curso.

Los cursos de HPE tienen problemas con la administración de sus contenidos: 1) la extensión de temas y autores, 2) el significado de los contenidos, 3) las tendencias nuevas en esos procesos que llegan a la actualidad y 4) las relaciones del pensamiento periférico y central. Asimismo existen tensiones en las formas en que se llevan adelante los cursos: 1) la centralidad docente, 2) las pretensiones universales de los procesos de pensamiento, 3) las desconexiones temporales de las ideas y 4) los tipos de historias contadas o estudiadas.

La propuesta se realiza orientada a resolver de distintos modos todos estos aspectos proponiendo una didáctica constructiva del conocimiento, al tener presente los diversos modos de acceso al conocimiento, estimar las formas en que los estudiantes se ven alentados a la reflexión y proponer debates.

El trabajo se divide en cinco partes. Además de esta breve introducción general, la segunda parte, denominada “tema de investigación”, está orientada a ampliar el estudio de los problemas enunciados en los párrafos anteriores poniendo de relieve la relevancia de la temática y planteando hipótesis, de forma que el estudio pueda ser juzgado acorde a sus propios planteos. La tercera parte llamada “desarrollo” está orientada a exponer los objetivos específicos que se buscan en el trabajo que, por supuesto, están relacionados directamente a los problemas identificados en el segundo apartado. Aquí se definen los aportes teóricos que han contribuido a reconocer este tipo de problemas y los métodos y técnicas propuestos para identificar resultados concluyentes. El cuarto apartado, el “Análisis y conclusiones”, refiere al estudio de una encuesta hecha a los estudiantes acorde a los procedimientos expresados en el apartado tres, de forma de ordenar los resultados acorde a los objetivos planteados y formular conclusiones. En quinto y último lugar se encuentran las notas finales, aquí se realiza una síntesis de la

trayectoria recorrida en el curso, de aquella recorrida en la investigación y una reflexión sobre los cambios futuros que debería tener esta práctica.

## **2. Tema de investigación**

### *a. Problema*

Los cursos clásicos de historia del pensamiento económico (en adelante, HPE) abarcan generalmente desde la antigüedad hasta el pensamiento keynesiano previo a los cambios mundiales provocados por los acuerdos de Bretton Woods y la culminación de la segunda guerra mundial. Entre sus características se encuentra la de la centralización en grandes autores y libros. Generalmente es una historia analítica, es decir, es una historia de las teorías que han predominado en la misma historia del pensamiento económico, acotadas a pocos espacios de producción de ideas y separadas del contexto político-ideológico en el que se gestaron y se desarrollaron.

En el ámbito local, en la Universidad de Buenos Aires, el perfil del economista reconoce desarrollar algunas aptitudes de los estudiantes que se van a graduar<sup>1</sup> donde al menos seis de las nueve habilidades enunciadas son propias de materias como Historia del Pensamiento Económico, es decir, que serían defectuosamente cumplidas de no existir el contenido propio de la materia o de no estar correctamente articulado dentro del currículum del economista<sup>2</sup>, ellas son:

- Reconocer la naturaleza social de los fenómenos económicos y sus variaciones en el tiempo y el espacio.
- Aplicar los métodos e instrumentos del análisis económico en diversos contextos institucionales y espaciales.
- Realizar investigaciones científicas sobre la realidad económica y social, mundial y nacional así como acerca de los instrumentos teóricos y metodológicos del análisis económico.
- Reconocer y comprender la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, y de intereses, para encarar la problemática económica.
- Contribuir al desarrollo de las teorías, modelos y métodos y a su aplicación a la realidad argentina.

---

<sup>1</sup> <http://web.econ.uba.ar/WAppFCE01/CrudBoxContainer01?Function=getXhtml&boxContainerPOID=1125>

<sup>2</sup> Algo similar ocurre respecto de la serie de aptitudes a alcanzar por el estudiante:

<http://www.econ.uba.ar/www/departamentos/economia/nuevo/carrera/carrera.htm>

- Considerar la ciencia económica como un cuerpo sistematizado e interrelacionado de conocimientos en constante revisión y cambio.

La estructura de dicha materia (por escuelas y autores) está asociada a observar la evolución en ideas con especial hincapié en el pensamiento económico después de 1776 año en que se publica *Una investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* de Adam Smith (basándose en bibliografía original de los autores) continuando con Ricardo, Marx y marginalistas hasta llegar a Keynes.

Si bien el planteo de los contenidos mínimos actuales de la HPE<sup>3</sup> otorga un peso relativo mayor a la economía desarrollada desde fines de siglo XIX hacia mediados del siglo XX, concentra su atención en un enfoque particular: el marginalismo; desde una perspectiva evolucionista, es decir, enunciando precursores y generaciones de economistas junto a la síntesis de todos ellos. Sin embargo no parece existir otro grupo de economistas que reciban el mismo tratamiento. El único grupo que parece disponer de evolución en su forma de pensar es el grupo marginalista. Este enfoque permite olvidar el enorme desarrollo de temas que se dieron entre principios de siglo XIX y sobre todo posteriores a la *Teoría general...*; por lo que esta configuración de temas no está dirigida a estudiar el pensamiento económico contemporáneo y *plural*, y aunque no es una problemática solamente local, dificulta la articulación de la materia con otras de contenidos actuales<sup>4</sup>.

Existe una cantidad de temas relevantes como para olvidarlos o esperar que en alguna otra materia se mencionen, por ej. los análisis de competencia imperfecta de la década del 30 y de la controversia del capital de las décadas 50s y 60s, de los enfrentamientos keynesianos y monetaristas, de los desarrollos neoricardianos sobre la distribución y su resolución del problema de la transformación de valores en precio, postkeynesianos y neo-keynesianos, sobre los precios, la moneda y la distribución y crecimiento, entre otros.

---

<sup>3</sup> Los únicos contenidos mínimos publicados por la universidad son: La Antigüedad y la Edad Media (Grecia, Roma y el pensamiento escolástico). El mercantilismo. El pensamiento clásico -Petty, Cantillon, los Fisiócratas, Smith, Ricardo, Mill. Marx. El marginalismo; precursores y fundadores -Jevons, Menger, Walras-; la segunda generación -Edgeworth, Marshall, Bohm Bawerk; Slutsky, Hicks, Samuelson-. Keynes y la síntesis neoclásica.

[http://www.econ.uba.ar/www/departamentos/economia/nuevo/depto/materias\\_depto/553.htm](http://www.econ.uba.ar/www/departamentos/economia/nuevo/depto/materias_depto/553.htm)

<sup>4</sup> Algunos casos: Economía internacional, Crecimiento económico y Dinero Crédito y Bancos, entre las que creo más relevantes.

Acorde a lo anterior, en un curso clásico (ver nota al pie núm. 3) de HPE, se plantean varias problemáticas. Por un lado, las relacionadas con el contenido:

- 1) Extensión de los temas y cantidad de reuniones. Los materiales están preparados para que la extensión de un curso que comienza desde la antigüedad no pueda superar el obstáculo de Keynes. Este tipo de cursos son incompletos y solo presentan una introducción a cada autor sin poder profundizar más allá de tres o cuatro de sus ideas centrales.
- 2) Significados de los contenidos. Al no disponer de espacios para el estudio de los contextos, se plantea la dificultad por un lado, del significado y el sentido de lo pensado y de la relevancia de esos pensamientos para la historia de la disciplina.
- 3) Los cambios en las formas de producir y difundir conocimiento a mediados del siglo XX son significativos. El vínculo de los autores, sus ideas e ideales con las instituciones donde están inmersos se hace evidente y ya no es posible seguir separándolos sin perder por completo el sentido social de la ciencia.
- 4) Las implicancias del punto anterior a la luz del pensamiento periférico y central. El uso de categorías y problemas pensados a otros contextos provoca desconexiones muy evidentes en los cursos y una utilidad social de la materia que es cuanto menos, cuestionable<sup>5</sup>.

Por otro lado, las relacionadas con las formas:

- 1) Al estar centradas en grandes autores y textos, es el docente es quien aparece como la figura central de los cursos. Ocupa el lugar de saber y dictar esos contenidos. Es quien los ha consultado y estudiado en profundidad, ya que los estudiantes en pocas clases no pueden pretender más que una introducción al tema.
- 2) Las temáticas son tan diversas que el punto anterior es más que cuestionable. El docente como portador de todos esos saberes es algo dudoso. Incluso si aquel tiene la dicha de vivir investigando en la universidad, ya que eso

---

<sup>5</sup> En el mejor de los casos se acusa al pensamiento periférico de no haber producido ciencia. De este modo el eurocentrismo de las ciencias sociales se replica también en los cursos de HPE. El caso más llamativo es el tratamiento de la inflación. No hay siquiera un criterio cronológico para exponer el contenido de la teoría cuantitativa de Milton Friedman y no hacerlo con los trabajos de la inflación estructural de Juan Noyola Vázquez y Osvaldo Sunkel para América Latina.

significaría que sus competencias están orientadas a unos problemas y no a otros. De este modo, las características pretendidamente universales de un curso de HPE difícilmente puedan ser satisfechas.

- 3) Al presentar las intenciones de la HPE orientadas de forma directa a la solución de problemas sociales mediatos se provoca una expectativa que es difícil de cubrir sin entrar en trampas al pensamiento económico.
- 4) Si se evita el problema anterior, presentando los problemas separados del contexto, los estudiantes pierden incentivos al estudiar problemas no elegidos por ellos mismos. En muchos casos, la historia personal de los autores actúa del mismo modo que el adoctrinamiento de fe<sup>6</sup>.

### ***b. Hipótesis***

Hipótesis principal:

H1) El desarrollo de temas en forma grupal contribuye a ampliar las capacidades de los estudiantes de HPE sobre problemas contemporáneos sin realizar un salto lógico en el tiempo sino ubicando cada problema en el tiempo histórico.

Hipótesis alternativas:

H1) Las clases magistrales recortan significativamente la riqueza del pensamiento económico contemporáneo.

H2) La diversidad de temas y la elección y profundización sobre ellos incentiva al estudiante a aprender y compartir contenidos no accesibles de otro modo.

H3) Las formas de aprendizaje son variadas y cada sujeto ingresa a ellas de diverso modo. La técnica de teóricos y lecturas contribuye hacia esas formas heterogéneas de producción de conocimiento.

### ***c. Justificación de la importancia del tema***

---

<sup>6</sup> Esto es particularmente intenso en autores como Ricardo, Marshall, Böhm-Bawerk, Marx y Keynes. La Historiografía ha hecho su crítica de las historias personalistas o de personalidades. La HPE parece haberse enterado poco de las consecuencias del uso de esos recursos.

Diversos autores han planteado el deterioro del contenido de los antecedentes de nuestra disciplina en los currículos oficiales de grado (Fogarty 1998; Blaug 2001; Marcuzzo 2008). Las universidades locales no parecen ser la excepción; aquí la historia ocupa espacios marginales: está en el último año en las universidades nacionales de Cuyo (UNC), Mar del Plata (UNMdP) y UNLP<sup>7</sup>. En el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) su ubicación es algo flexible, es decir, puede estudiarse en distintos momentos del ciclo profesional. En la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) es parcialmente contemplada bajo el título de “Problemática Contemporánea” a mediados de la licenciatura, mientras que en Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) aparece de diversos modos durante gran parte de la cursada. En las universidades privadas como la Torcuato Di Tella (UTDT) se encuentra promediando la carrera, mientras que en la de San Andrés no forma parte del plan de estudios.

Las necesidades mediatas del economista no le permiten -en apariencia- tomarse el tiempo para indagar de qué viene su disciplina y como se ha desarrollado, cuáles han sido los grandes debates y que *significado* y *sentido* tiene aquello pensado con los problemas sociales que le ocupan. Aunque una revisión del perfil del economista de la Universidad de Buenos Aires muestra claras necesidades de estos contenidos<sup>8</sup>.

### **3. Desarrollo**

#### ***a. Objetivos***

1. Proponer una didáctica colaborativa para lograr aprendizajes de nuevos contenidos históricos en un curso de grado de historia del pensamiento económico, que permita:
  - a. Comprender los cambios en las formas de pensamiento económico a partir de la segunda posguerra.
  - b. Debatir sobre el significado de los aportes y sobre el lugar de los autores, instituciones y medios de producción intelectual.
  - c. Vincular contexto social y pensamiento económico.
  - d. Incentivar la lectura de nuevas formas de producción intelectual en el medio académico.

---

<sup>7</sup> En la UNLP un reciente anteproyecto de reforma del plan de estudios se proponía pasar la materia al nivel de optativa. Afortunadamente no prosperó dicha propuesta.

<sup>8</sup> Un análisis del vínculo entre la materia y el perfil del egresado puede leerse en Arana (2012).

2. Evaluar la conveniencia de la división entre clases teóricas y debates entorno a lecturas por parte de los estudiantes, como alternativas para la solución de los problemas de centralidad docente, volumen de bibliografía, diversidad de temas, intereses del estudiantado, aprendizaje colaborativo y heterogéneo.
3. Enunciar conclusiones y mostrar los aspectos inconclusos del trabajo para continuarlos más adelante.

### ***b. Marco teórico***

Configuraciones didácticas: Edith Litwin reconocía que “...los estudiantes difieren en la manera que acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento.” (Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad, 1996 pág. 59). Estas afirmaciones se consolidan a la luz del reconocimiento de inteligencias múltiples y por lo tanto de distintas capacidades y competencias de los estudiantes<sup>9</sup>. Las formas del proceso enseñanza-aprendizaje, además de las capacidades de los sujetos involucrados, están delimitadas por el contenido propio de la materia; es necesario, por tanto, tener presente estas dos dimensiones para planificar el *modelo didáctico* que tenga un curso o una parte de él.

En el armado del *modelo didáctico*, que es aquél que define los componentes necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje y el que define la forma en que se relacionan esos componentes (Ballenilla, 1995 pág. 64). Este enfoque permite aproximarse a pensar un curso teniendo presente las siguientes relaciones:

- Externa o derivada de una necesidad social, como puede ser “el perfil del economista” o sus “aptitudes”. Ellas son externas al curso pero no al curriculum. (Anteriormente hemos hecho referencia a la relación entre los objetivos del curriculum y la materia en cuestión).
- Interna o derivada de la epistemología. En este sentido es interna al contenido propio del curso, al ser un curso de Historia del Pensamiento Económico la materia de su estudio muestra la relación con ideas formuladas en un

---

<sup>9</sup> Gardner identifica siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, Inteligencia interpersonal, intrapersonal (Stigliano, 2012).

determinado contexto histórico. A los que habría que agregar otros principios tales como aquellos que hacen a la pluralidad de contenidos.

- Externa-interna derivada de la postura teórica acerca de las formas en que los alumnos “conocen”.

Una vez definido el modelo, llevarlo a la práctica requiere la disposición a poner a prueba aquello que fuera una hipótesis de trabajo y que está queriendo realizarse en una tesis. En este sentido hay al menos dos formas de revisión de estos presupuestos: la primera se completa observando que sucede en el aula, escuchando a los estudiantes, poniendo es decir, *investigando sobre el modelo didáctico propuesto*<sup>10</sup>. La segunda se da mediante los procesos institucionales orientados a validar, discutir y reflexionar las propuestas docentes con otros profesionales (reuniones de cátedra, concursos, jornadas, etc.).

Significado y sentido: Siguiendo a autores como Ausubel y Novak, César Coll indica que construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que conocemos, de este modo,

“La construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor conexión de los esquemas previos (...) Ante todo, es necesario que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea potencialmente significativo, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados” (Coll, 1990, pág. 194)

El significado que se le dé a lo que se pretende estudiar va a determinar la potencialidad de desarrollo del tema provocando el interés de los participantes.

Sirva un ejemplo por la negativa para explicar este punto. Desde el punto de vista didáctico, cuando se proponen explicar teorías que resultan en una justificación del status quo, es decir que nos dicen que no debemos cambiar nada o en el mejor de los

---

<sup>10</sup> Si bien el programa del curso de Historia del Pensamiento Económico está orientado en la disciplina académica - estudiar categorías en la historia-, se conjuga con la idea de estudiar desde las fuentes primarias, es decir de los grandes libros. El estudio del contexto histórico tampoco olvida el enfoque desde los problemas sociales que derivaron en el desarrollo de esas categorías, sino que por el contrario es una condición necesaria para el desarrollo del curso, aunque actualmente relegada. Es posible de este modo combinar lo las relaciones que Conrad (1979) definió como problemáticas en el diseño de un plan de estudios, aunque en este caso, está orientado a una materia.

casos cambiar algo para dejar de cambiarlo, donde nos dicen que la política provoca una interferencia en el desarrollo individual de los integrantes de una sociedad, produce un rechazo de la pretensión de significar el conocimiento. Cuando es mejor dejar de hacer o dejar que pasen las cosas, no hay acciones que tomar y no hay cosas de decidir dando como resultado preguntarse ¿para qué estudiar aquello que no se pretende cambiar? El proceso de estudio pierde significado, no lo pierde por completo, sería una injusticia asignarle semejante función apolítica al liberalismo. Discusiones acaloradas han demostrado cuan significantes son las esas ideas para sus defensores. Sin embargo las ideas resultantes no surgen necesariamente del proceso de estudio, sino además de la interacción del individuo en su proceso histórico. Lo que está en discusión no es el hecho de proponer el estudio de teorías liberales inmersas en el individualismo-metodológico, lo que está en discusión es exponer mayoritariamente esas teorías porque eliminan gran parte del significado de lo que se está estudiando. El caso sencillo puede representarse mediante los cursos de alto contenido matemático. No es que la matemática quite conocimiento al alumno. Es que en la pretendida función de aprendizaje se le está quitando el motor del mismo aprendizaje.

Lo anterior resulta en que para darle significado al contenido lo que deberíamos hacer es quitarle el carácter transformador a la Economía Política como ciencia, o incurrir en una contradicción que bien puede aparecer disfrazada de dialéctica pero que es exclusivamente ideal: para transformar el mundo no hay que intentar transformarlo, porque llegado el momento en que desaparezcan las regulaciones del sistema –hasta ahora nadie sabe cuándo es el límite – no hará falta pensar mucho más que en hacer buenas transacciones en algún mercado.

Al proponer lecturas electivas sobre un contexto de cambios político-económicos significativos (en sentido de la intensidad del cambio y de la orientación que tuvieron), seleccionar materiales, dejar abierta la posibilidad que el estudiante traiga sus preocupaciones y materiales para completar la tarea, entiendo, estamos habilitando aprendizajes potencialmente significativos. Esa potencialidad se reconoce en el hecho que no estamos seguros del resultado y del proceso pero podemos hacernos una idea observando y escuchando que sucede en el aula.

### *c. Metodología y didáctica*

La primera cuestión que planteo es la continuación de la reflexión sobre la propia práctica hecha recientemente. La búsqueda constante de cambios de texto y contexto con un acercamiento conceptual tanto para la postura pedagógica (el individuo en el contexto hace a las formas de producción del conocimiento constructivista) como del contenido y la forma del curso siendo un curso sobre “pensamiento”. En este sentido, observar, preguntar y reflexionar sobre lo acontecido resulta la primera acción a realizar.

En segundo lugar, al incluir contextos históricos introducimos una *dimensión de acceso al conocimiento mayor* y potencialmente heurística respecto a los intereses, preferencias y personalidades heterogéneas del estudiantado. Al tiempo que *da sentido* al contenido al situarlo en su marco histórico, evita crear “problemas de juguete” ficticiales que pueden tener presencia clara en estudio de autores muy antiguos y de ese punto de vista perder el sentido del estudio del autor. Es común pretender interpretar autores de otras épocas a la luz del presente.

En tercer lugar lo anterior nos permite establecer un vínculo entre teoría, praxis e historia. En rigor la praxis del pensamiento económico se da indagando en la historia, en particular la historia reciente nos permite realizar un anclaje en otros ámbitos comunes entre los estudiantes (estudios de macroeconomía, política monetaria, etc.), nos da la oportunidad de presentar contenidos abiertos (no rígidos) que son de elección de ellos mismos presentando un estudio de caso como herramienta didáctica (Litwin, El oficio de enseñar. Condiciones y contextos., 2008, pág. 95).

Recapitulando, las orientaciones están dirigidas a reflexionar sobre la práctica docente, producir aprendizajes significativos, vincular teoría y práctica, generar configuraciones de aprendizaje a través de casos de estudio.

#### *i. Consignas de la configuración didáctica*

A principio del cuatrimestre se les pide a todos los estudiantes que revisen el cronograma de clases. Al tiempo se les indica que se dividirá (solo la tercera parte del curso) entre cinco clases teóricas y cinco clases de lecturas electivas, correspondiente

cada par (teórico-lectura) a un tópico<sup>11</sup>. En las clases teóricas el docente trabaja sobre el contexto material e intelectual en que se produjeron o debatieron los trabajos sobre el tema. Los estudiantes deben elegir el tópico y un texto sobre aquel para presentar en la fecha que corresponde. El docente provee una serie de textos por tema muy variada (cerca de 30 textos) con lo que el estudiante puede elegir cualquiera de ellos. Los materiales de clase se publican en internet<sup>12</sup>. Tanto la bibliografía obligatoria como la electiva, de forma que los estudiantes puedan consultar los textos previos a su elección definitiva.

La consigna principal es *presentar el texto en sociedad*, es decir, reflexionar sobre las ideas que expresa y además, comprender el contexto de ideas en que se escribe, el contexto académico, cultural, económico, institucional, etc. En definitiva reflexionar sobre el texto en su contexto. Para esto se les pide situar en época, fecha de publicación, medio de publicación, inserción institucional del autor, trayectoria, contexto material (de EE.UU, Europa o América Latina según corresponda) y los agregados que el estudiante considere que sirven mejor para aprenderlo.

Si bien la responsabilidad de una parte importante de la tarea es individual la prestación al grupo pretende dialogar con la clase teórica, con el resto de los textos presentados y con el estudiantado que no eligió esa clase. Se espera conocer el grado en que esta práctica influye en el estudiantado mediante la realización de una encuesta.

La encuesta que se realiza a los estudiantes consta de tres partes. La primera, permite comprender el contexto de aprendizajes. Espacio del plan de estudios en que se encuentra, dedicación a la materia y a las clases de la tercera parte, edad, ocupación e intereses. La segunda parte pregunta directamente lo requerido para contrastar las hipótesis y saber en qué medida se han solucionado los problemas especificados. La tercera parte donde se solicitan comentarios permite ampliar la visión sobre problemas no identificados aún.

---

<sup>11</sup> Puede consultarse el cronograma actualizado en: <https://sites.google.com/site/valorydistribucion/curso-hdpe/cronograma-de-clases-hdpe>

<sup>12</sup> Consúltese: <https://sites.google.com/site/valorydistribucion/curso-hdpe/materiales-2>

En primer lugar, complete los datos consignados sobre la cantidad de materias, asistencia, etc., luego, señale con un círculo a la valoración que corresponda en el cuestionario.

El casillero NS/NC (no sabe-no contesta) es para aquellas preguntas que no apliquen o que no se puedan calificar por cualquier motivo.

Los comentarios que pueda proporcionar al final del cuestionario son de mucha ayuda para mejorar nuestros enfoques del curso. le pedimos que dedique tiempo a escribir allí también.

### Encuesta tercera parte del curso de Historia del pensamiento económico

Cantidad de materias cursadas:		% de asistencia al curso total (25 clases totales):				
Edad:		% de asistencia a la tercera parte del curso (10 clases totales): Promedio real alcanzado hasta el momento:				
Tema principal de interés económico (por ej. Macroeconomía):						
Trabaja? (Si/No)		Dedicación a estudio de la materia (en escala de 1 a 10):				
Descripción o identificación de cada elemento del cuestionario	muy desacuerdo	en desacuerdo	algo de acuerdo	de de acuerdo	muy de acuerdo	NS/NC
1. Los contenidos desarrollados me permitieron comprender una parte relevante del pensamiento económico desde la posguerra	1	2	3	4	5	?
2. El contexto económico-político e intelectual cambió el sentido que originalmente le asignaba a las teorías estudiadas	1	2	3	4	5	?
3. Comprendí que los cambios en las formas de producir y difundir conocimiento a mediados del siglo XX son significativas	1	2	3	4	5	?
4. Los enfoques económicos en América Latina son poco relevantes para una materia de historia del pensamiento económico	1	2	3	4	5	?
5. Las clases magistrales (exposiciones solamente del docente) recortan significativamente la riqueza del pensamiento económico contemporáneo	1	2	3	4	5	?
6. La elección de los textos para las lecturas ha potenciado mi interés en la materia	1	2	3	4	5	?
7. El docente ha coordinado los contenidos de manera satisfactoria	1	2	3	4	5	?
8. Prefiero trabajar de manera individual a la grupal	1	2	3	4	5	?
9. Los comentarios y exposiciones de mis compañeros contribuyeron significativamente a mis aprendizajes	1	2	3	4	5	?
10. El desarrollo de temas en forma grupal contribuye a ampliar mis capacidades	1	2	3	4	5	?
11. La introducción del contexto evita dar un salto lógico en el tiempo	1	2	3	4	5	?
12. La introducción del contexto permite ubicar cada problema en el tiempo histórico en que fue pensado	1	2	3	4	5	?
13. La combinación de clases (del docente) y lecturas (de los estudiantes) no cambió mis formas de conocer y reflexionar	1	2	3	4	5	?
14. He reflexionado mucho sobre los cambios en el pensamiento económico desde la posguerra este cuatrimestre	1	2	3	4	5	?
15. Comprendí fácilmente las consignas para trabajar en clase durante la tercera parte y preparar mis textos electivos	1	2	3	4	5	?
16. La tercera parte del curso me permitió vincular contexto social y pensamiento económico	1	2	3	4	5	?

17. Prefiero la modalidad de clases presenciales dictadas por el docente a las clases combinadas	1	2	3	4	5	?
18. La Historia del pensamiento Económico es una materia indispensable para el estudiante de economía en la UBA	1	2	3	4	5	?
19. El material de lectura obligatorio me resulto adecuado	1	2	3	4	5	?
20. He podido vincular mis conocimientos prexistentes con los nuevos contenidos de forma satisfactoria	1	2	3	4	5	?
Comentarios (si no le alcanza el espacio continúe atrás):						

## ii. Sobre el procesamiento de datos

La muestra de las encuestas realizadas corresponde a un total de 35 sobre 39 estudiantes que completaron el curso, casi un 90% del total, por ende se estima significativa para el recorte de esta experiencia puntual.

Para simplificar el análisis se han correspondido las preguntas de la encuesta con los objetivos buscados, pretendiendo que los estudiantes sin saberlo directamente valoren el grado en que se han cumplido los objetivos.

Los objetivos se subdividen en los puntos 1, 2 y 3, y en el caso del primer objetivo tiene objetivos secundarios denominados con las letras a hasta la d. El tercer objetivo es el de sintetizar el resultado de lo observado y será expresado en el próximo apartado destinado a las conclusiones, asimismo, existe una serie de datos en la encuesta destinados a ensayar posibles respuestas/hipótesis a fenómenos no esperados de antemano (por caso, edad, cantidad de materias y dedicación al estudio) para continuar con la investigación en un futuro.

Las siguientes matrices muestran la vinculación de cada respuesta al objetivo planteado:

El objetivo 1 de forma general decía. “Proponer una didáctica colaborativa para lograr aprendizajes de nuevos contenidos históricos en un curso de grado de historia del pensamiento económico”.

En particular el objetivo secundario a quería: “Comprender los cambios en las formas de pensamiento económico a partir de la segunda posguerra.” Así las valoraciones de las preguntas 1; 3 y 14 ayudan a evaluar este aspecto del trabajo.

Pregunta	Objetivo
----------	----------

1. Los contenidos desarrollados me permitieron comprender una parte relevante del pensamiento económico desde la posguerra	1a
3. Comprendí que los cambios en las formas de producir y difundir conocimiento a mediados del siglo XX son significativas	1a
14. He reflexionado mucho sobre los cambios en el pensamiento económico desde la posguerra este cuatrimestre	1a

En el caso 1b “Debatir sobre el significado de los aportes y sobre el lugar de los autores, instituciones y medios de producción intelectual”

Pregunta	Objetivo
9. Los comentarios y exposiciones de mis compañeros contribuyeron significativamente a mis aprendizajes	1b
10. El desarrollo de temas en forma grupal contribuye a ampliar mis capacidades	1b
13. La combinación de clases (del docente) y lecturas (de los estudiantes) no cambió mis formas de conocer y reflexionar	1b

El 1c: “Vincular contexto social y pensamiento económico.”

Pregunta	Objetivo
2. El contexto económico-político e intelectual cambió el sentido que originalmente le asignaba a las teorías estudiadas	1c
11. La introducción del contexto evita dar un salto lógico en el tiempo	1c
12. La introducción del contexto permite ubicar cada problema en el tiempo histórico en que fue pensado	1c
16. La tercera parte del curso me permitió vincular contexto social y pensamiento económico	1c

El 1d: “Incentivar la lectura de nuevas formas de producción intelectual en el medio académico.”

Pregunta	Objetivo
6. La elección de los textos para las lecturas ha potenciado mi interés en la materia	1d

17. Prefiero la modalidad de clases presenciales dictadas por el docente a las clases combinadas	1d
--	----

El objetivo número 2 pretende “Evaluar la conveniencia de la división entre clases teóricas y debates entorno a lecturas por parte de los estudiantes, como alternativas para la solución de los problemas de centralidad docente, volumen de bibliografía, diversidad de temas, intereses del estudiantado, aprendizaje colaborativo y heterogéneo.”

Pregunta	Obj.
4. Los enfoques económicos en América Latina son poco relevantes para una materia de historia del pensamiento económico	2
5. Las clases magistrales (exposiciones solamente del docente) recortan significativamente la riqueza del pensamiento económico contemporáneo	2
7. El docente ha coordinado los contenidos de manera satisfactoria	2
8. Prefiero trabajar de manera individual a la grupal	2
15. Comprendí fácilmente las consignas para trabajar en clase durante la tercera parte y preparar mis textos electivos	2
19. El material de lectura obligatorio me resulto adecuado	2

Y el objetivo tercero al pretender “Enunciar conclusiones y mostrar los aspectos inconclusos del trabajo para continuarlo más adelante.” Hace que no podamos tomar aisladamente algunas preguntas sino utilizar la reflexión para aproximarnos a lo que sucedió en el curso.

Aclaraciones: Al ser los rangos de respuestas de 1 a 5 puntos, se estima como respuesta afirmativa a la proposición, en general, los valores superiores a 2,5 y en particular aquellos superiores al promedio de los promedios, es decir, el promedio de valoraciones a las proposiciones/preguntas hechas ha sido de 3,35. Si la pregunta puntual alcanza un promedio simple mayor, podremos concluir que, en general, los estudiantes estuvieron de acuerdo con esa proposición. Si es menor que el promedio y mayor que 2,5 diremos que la valoración es regular. De forma similar, si la valoración es menor a 2,5 diremos que los estudiantes no están de acuerdo con esa proposición.

Algo similar ocurre con el desvío standard de la muestra. Existen aspectos donde hay mas acuerdo entre los estudiantes y otros donde las opiniones son más variadas. Una

forma de evaluar generalmente estas opiniones es calculando cuanto se han desviado del promedio las respuestas en cada pregunta. De este modo, siendo que el desvío standard promedio es igual a 1 (No parece muy exagerado este promedio en la valoración de la respuesta entre 1 y 5) diremos que hay más consenso entre las respuestas de los estudiantes cuando el desvío estándar se acerque desde 1 a 0 y diremos que hay más disenso entre ellos cuando ese valor se aleje de 1 a 5.

#### 4. Análisis y conclusiones

##### Objetivo 1

Respecto del primer objetivo en general podemos afirmar que la didáctica ha cumplido satisfactoriamente con lo propuesto aunque de forma muy dispar como veremos a continuación desagregando por cada sub-objetivo:

##### Sub-objetivo 1a:

El caso muestra una valoración positiva en el cumplimiento del objetivo logrando un promedio de respuestas superior a todos los promedios (en este caso las preguntas están formuladas de forma positiva) y una variabilidad menor a la unidad. Los estudiantes manifiestan haber comprendido los cambios, aunque no es muy significativo el tiempo destinado a reflexionar sobre los mismos. Esto última afirmación coincide con el resultado de la valoración de su dedicación a la materia donde han estimado (en el rango de 1 a 10) un 6,75 promedio.

Consigna/encuesta	Promedio	Desv. Std.
1. Los contenidos desarrollados me permitieron comprender una parte relevante del pensamiento económico desde la posguerra	3,83	0,66
3. Comprendí que los cambios en las formas de producir y difundir conocimiento a mediados del siglo XX son significativas	3,56	0,79
14. He reflexionado mucho sobre los cambios en el pensamiento económico desde la posguerra este cuatrimestre	2,94	1,01

Los comentarios en relación a este aspecto van en la misma línea: caso 1) “Me parece muy útil poder ver temas de HDPE del siglo XX, cosa que no se da en el resto de los

cursos. Sinceramente fueron los temas que más disfrute.” Caso 2) “La materia es indispensable pero hay que saber llevarla. Es una materia larga y de gran contenido bibliográfico que si no la vas llevando día a día no te da el tiempo para reflexionar sobre los temas.” Caso 3) “Me pareció que lo explicado durante las clases no nos permite entender y explicar de la mejor manera las escuelas estudiadas. No me parece que quede claro la diferencia entre ideologías. Creo que el materia trata de abarcar muchos autores pero ninguno da una explicación de su pensamiento.” Caso 4) “Muy buen curso. Los contenidos de la tercera parte no son muy difundidos en otras materias, algunos son muy iluminadores! Debería enfatizarse más la importancia de cursar esta materia no demasiado tarde en la carrera, yo la estoy haciendo hacia el final y lamento no haber tenido acceso a algunas de estas lecturas antes.”

#### Sub-objetivo 1b:

El sub-objetivo está dirigido a fomentar el debate y dar cuenta de una nueva forma de crear y difundir conocimiento en la época y en el curso. Sin embargo los datos muestran generalmente que este objetivo no se cumplió satisfactoriamente. Aunque no podremos indagar la calidad de lo que ha quedado más que por los aportes que hicieron en los exámenes, no parece que la práctica haya satisfecho estos aspectos. Han estado de acuerdo (con un desvío promedio esperado) que la combinación de clases y lecturas no cambió sus maneras de reflexionar. No han valorado positivamente el trabajo de sus compañeros ni la práctica de lecturas aunque existe un campo a indagar sobre las formas de trabajo grupal, debido a que en el curso se ha llevado solo una forma adelante y no convencional (el aula como grupo). No es posible decir que los estudiantes desestiman cualquier tipo de trabajo grupal. Tampoco es posible decir que esta práctica y la forma de llevarla a cabo es negativa para todos y en todo momento aunque 10 de los 35 estudiantes han valorado positivamente (mayor a 4) la consigna número 13, sin embargo el desvío general no parece significativo.

Consigna/encuesta	Promedio	Desv. Std.
9. Los comentarios y exposiciones de mis compañeros contribuyeron significativamente a mis aprendizajes	2,41	1,02
10. El desarrollo de temas en forma grupal contribuye a ampliar mis capacidades	2,97	1,06

13. La combinación de clases (del docente) y lecturas (de los estudiantes) no cambió mis formas de conocer y reflexionar	3,06	1,07
--	------	------

La percepción se vuelva ligeramente negativa cuando se tienen presente los comentarios de los estudiantes vinculados a este sub-objetivo, dicen: Caso 1) “No me pareció que las clases combinadas me ayudaran a entender mejor los temas. De hecho, como considere que no era proactivo no vine a muchas de ellas.” Caso 2) “la exposición de muchos estudiantes al mismo tiempo dispersa la atención y no facilita el contenido profundo del autor” y sugiere que “exponer en grupo facilitaría esto.” Caso 3) “No me resultó cómoda la dinámica de exponer las lecturas. En la mayoría de los casos no preste atención a las exposiciones de mis compañeros.” Caso 4) “La interacción con el alumnado es clave para compartir otros puntos de vista y poder motivar la lectura y al interés por la historia.”

#### Sub-objetivo 1c:

Este caso se concentró en evaluar los vínculos entre texto y contexto. El punto 1b buscaba indagar sobre las formas de pensar y difundir. Aquí se estima sobre el contenido de lo pensado. Efectivamente los resultados son más notables incluso que en el objetivo 1a. Los estudiantes afirman que la didáctica tuvo efectos significativos sobre sus formas de pensar la HPE. Los desvíos en las respuestas permiten afirmar que hay cierto consenso sobre este aspecto.

Consigna/encuesta	Promedio	Desv. Std.
2. El contexto económico-político e intelectual cambió el sentido que originalmente le asignaba a las teorías estudiadas	3,38	0,99
11. La introducción del contexto evita dar un salto lógico en el tiempo	3,73	1,10
12. La introducción del contexto permite ubicar cada problema en el tiempo histórico en que fue pensado	4,37	0,69
16. La tercera parte del curso me permitió vincular contexto social y pensamiento económico	3,57	1,07

Si dejamos para una evaluación general aquellos vinculados con la bibliografía (serán analizados a posteriori), existen pocos comentarios respecto de este objetivo, aquí

señalan: 1) “a pesar de que conocer el contexto es útil sería beneficioso que los textos de la tercera parte constaran de más datos concretos y de menos contexto o de personalidades nombradas.” Y 2) “creo que esta parte del curso fue muy satisfactoria y me ayudo a comprender las problemáticas de las teorías dentro de su contexto histórico y político.”

Sub-objetivo 1d:

Este objetivo se ha centrado en que los estudiantes se interesen por ampliar las formas tradicionales de leer autores permitiendo que elijan sus propios textos. Los resultados no permiten concluir demasiado debido a que manifiestan que la elección de lecturas mejoro su interés, aunque hay 9 de los 35 casos poco de acuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación, evidenciado en el desvío que manifiestan las valoraciones en la consigna número 6. Asimismo la resultante regular-negativa del trabajo de lecturas evidenciado en los resultados del objetivo 1b, se ven reforzados en la consigna número 17. donde los estudiantes manifiestan su preferencia por las clases presenciales a la lectura (nótese que los resultados son consistentes con la consigna 13, es decir, la práctica no puede evaluarse satisfactoriamente).

Consigna/encuesta	Prom.	Desv. Std.
6. La elección de los textos para las lecturas ha potenciado mi interés en la materia	3,24	1,23
17. Prefiero la modalidad de clases presenciales dictadas por el docente a las clases combinadas	3,68	1,20

También es probable el hecho de valorar poco la bibliografía haya contribuido a valorar mejor la posibilidad de elegir textos para presentar. Este aspecto es valioso a la hora de pensar un cambio en la didáctica respecto de la bibliografía.

Pocos comentarios evidencian esta tendencia, uno de ellos señala que “La bibliografía de la tercera parte no me parece del todo interesante, en comparación con la de la primera parte y los optativos.”

Objetivo 2:

Este objetivo tiene varios propósitos y puede ser dividido de la siguiente forma: a) La conveniencia de la división entre clases teóricas y debates entorno a lecturas; los problemas de centralidad docente; intereses del estudiantado y aprendizaje colaborativo y heterogéneo y b) Diversidad de temas y volumen de bibliografía.

En el primer caso los estudiantes manifiestan con gran acuerdo que las clases centradas en el docente solamente contribuyen a la riqueza del pensamiento. Al mismo tiempo, han manifestado comprender las consignas del trabajo y valorado algo positivamente el trabajo de coordinación (En estos dos aspectos es evidente que se requiere una mejora), afirman que prefieren trabajar individualmente aunque esto no se pueda generalizar a todo el curso debido a las variaciones en las respuestas<sup>13</sup>.

Consigna/encuesta	Prom.	Desv. Std.
5. Las clases magistrales (exposiciones solamente del docente) recortan significativamente la riqueza del pensamiento económico contemporáneo	2,24	0,78
7. El docente ha coordinado los contenidos de manera satisfactoria	3,51	1,04
8. Prefiero trabajar de manera individual a la grupal	3,46	1,29
15. Comprendí fácilmente las consignas para trabajar en clase durante la tercera parte y preparar mis textos electivos	3,69	1,02

Para el segundo caso la muestra es escasa, sin embargo los estudiantes muestran interés por las temáticas generales y algunas particulares, como por caso la de la inclusión de temas de América Latina.

Consigna/encuesta	Prom.	Desv. Std.
4. Los enfoques económicos en América Latina son poco relevantes para una materia de historia del pensamiento económico	1,94	1,23
19. El material de lectura obligatorio me resulto adecuado	3,17	1,01

---

<sup>13</sup> Hay que tener presente que en otras preguntas (9, 10, 13 del objetivo 1b y 17 del 1d) han manifestado preferir las clases de exposición con el docente y evaluado regularmente el trabajo grupal.

Valoran regularmente la adecuación de la bibliografía aunque este aspecto se estima negativo acorde a los comentarios hechos en clase y aquellos escritos en las encuestas:

1) “resultaría beneficioso revisar la bibliografía de la tercera parte, en especial el libro de Guerrero, ya que resulta una lectura monótona, enunciativa y muy difícil de estudiar (memorizar).” Caso 2) “En lo personal agregaría material bibliográfico de marxismo y postkeynesianos ya que creo que no me alcanzo lo obligatorio para comprender por completo las diferentes corrientes. Felicito la posibilidad de encontrar textos adicionales dentro de la misma página donde se encuentran los obligatorios (facilita el trabajo).” Caso 3) “En general los textos de la tercera parte me parecieron poco claros.” Caso 4) “Material un poco confuso de los postkeynesianos, sraffianos, neomarxistas y regulación. Muchos autores e idas y vueltas y poco contenido.” Caso 5) “La bibliografía de la tercera parte no me parece del todo interesante, en comparación con la de la primera parte y los optativos. Varios textos exponen un listado de autores sin terminar de explicar el pensamiento de ellos y de la escuela.” Caso 6) “Los textos electivos de neomarxistas y sraffianos me parecieron muy complicados de entender.” Caso 7) “a pesar de que conocer el contexto es útil sería beneficioso que los textos de la tercera parte constaran de más datos concretos y de menos contexto o de personalidades nombradas.” Caso 8) “la bibliografía de la tercera parte debería dejarse en una fotocopidora (que no sea copyject).” Caso 9) “La bibliografía de la tercera parte me pareció muy aburrida y difícil de extraer algo realmente interesante. Deben considerar la posibilidad de cambiarla.” Caso 10) “Interesantes los textos y muy completos.”

### Objetivo 3:

Aquí nos proponemos enunciar algunos resultados que contribuyen a la formación de una síntesis de lo observado.

Como muestra la siguiente tabla, la dedicación promedio de los estudiantes en la escala de 1 a 10 ha sido de 6,75 y la asistencia al curso ha sido la requerida del 75% mientras que a la tercera parte del mismo ha caído hasta un 62%, tal vez debido a que la mitad de las clases se han destinado a la práctica combinada que fuera evaluada de modo regular. Los datos de la evaluación personal de la dedicación, el promedio real de los estudiantes y el porcentaje de asistencia tienen suficiente coherencia y relación entre sí.

Consigna/encuesta	Prom.	Desv. Std.
-------------------	-------	------------

# Materias cursadas	21	6,31
Edad	24	3,73
% asist. Curso	75%	0,21
% asist. 3ra parte	62%	0,26
Promedio actual	6,64	1,28
Dedicación	6,75	1,67
18. La Historia del pensamiento Económico es una materia indispensable para el estudiante de economía en la UBA	4,34	0,97
20. He podido vincular mis conocimientos prexistentes con los nuevos contenidos de forma satisfactoria	3,89	0,68

Hay consenso por una gran mayoría que la materia es indispensable para el estudiante de economía y lo mismo ocurre con la integración de los aprendizajes anteriores. Algo muy difícil de lograr en un curso tan heterogéneo en cuanto a los lugares en que se encuentran los estudiantes del plan de estudios de la carrera.

El estudiantado en general parece estar suficientemente adelantado en la carrera habiendo cursado un 64% aprox. del total, sin embargo la variabilidad en este aspecto es grande y recibimos algunos estudiantes recién finalizados del ciclo general de las carreras y otros llegando al final de la cursada (21 materias promedio +- 6,31 del dev.), ello se ve reflejado en la edad promedio y su desvío (24 años promedio +- 3,73 dev.) y en el porcentaje de aquellos que tienen empleo cercano al 57% del total (el promedio de edad de los que tienen empleo es ligeramente superior a la edad de los que no lo tienen). Existe un predominio de interés principal por temáticas agregadas como Macroeconomía con el 48% del total de respuestas, mientras que recién con el 20% le siguen tres temáticas relacionadas con Finanzas (Mercado de capitales, Finanzas y Finanzas Públicas).

La muestra no permite evidenciar relaciones significativas entre disponer o no de empleo con la edad o espacio en la carrera y por otro, la dedicación y asistencia al curso.

# Materias cursadas	Edad	Tema	Trabaja	% asist. Curso	% asist. 3ra parte	Promedio	Dedicación
12	21	Macroeconomía	Sí	80%	90%	7	9
15	22		No	15%	20%	7	7
15	22	Microeconomía	No	70%	50%	7	8
15	22	Desarrollo Económico		70%	70%		7
15	22	Macroeconomía	No	90%	70%	5,88	8
15	23	Política Económica	No	90%	80%		7
15	28	Mercado de Capitales	Sí	90%	60%		10
16	23	Salud	Sí	96%	90%	6	7
17	22	Macroeconomía	No	90%	90%	7,5	8
18	23	Finanzas Públicas	Sí	70%	25%	5	4
18	21	Historia Econ.	Sí	75%	90%	8	8
18	20	Macroeconomía	No	90%	90%	7,5	7
19	34		Sí	90%	90%	5	6
19	23	Finanzas Públicas	No	100%	100%	5	8
20	35	Macroeconomía	Sí	90%	75%	6	5
22	27	Macroeconomía	Sí	70%	90%	6	6
22	21		Sí	75%	50%	7	7
22	22	Macroeconomía	No	80%	60%	7	5
23	22	Macroeconomía	No	95%	30%	7	10
24	24	Macroeconomía	Sí	50%	20%	6	6
24	21	Finanzas	Sí	60%	40%	6	5
24	21	Macroeconomía	Sí	70%	70%	8	6
27	23		No	70%	50%	8,4	5
27	23		Sí	80%	70%	8,5	6
28	29	Mercado de Capitales	Sí	75%	60%	5,67	5
28	23	Desarrollo Económico	Sí	80%	80%	7,3	4

29	28	Macroeconomía	No	50%	50%	5	6
29	22	Internacional / regulación	Sí	90%	80%	8,33	9
30		Macroeconomía	Sí	60%	60%	7,5	7
30	22	Microeconomía	Sí	90%	10%	8	9
			No	10%	10%	7	7
				80%	70%	3	4

## 5. Notas finales

El diseño de la didáctica ha contemplado al curso como grupo y sobre ello ha pretendido construir conocimiento descentralizando una parte de la responsabilidad sobre los contenidos al tiempo que daba un incentivo sobre los temas a los estudiantes.

Los objetivos de la didáctica parecen haberse comprendido y aceptado fácilmente. Asimismo los objetivos del aprendizaje parecen haberse cumplido para una parte relevante del curso, sin embargo debemos decir que no han valorado la práctica de lecturas y exposiciones de forma satisfactoria y que las técnicas aplicadas no han arrojado los resultados esperados originalmente.

El aspecto más problemático parece haber sido la forma de trabajar individualmente en la presentación. El debate no fue la regla sino la excepción en cada clase y los estudiantes parecen haber percibido que esta práctica solo reemplazaba la figura del docente con la de un estudiante, expresando en muchos casos la preferencia por el docente. Cabe aclarar que este fue un resultado no esperado del diseño pero que debe ser tenido en cuenta a la hora de reformular el plan. Por caso, el trabajo en grupos pequeños de menos de cuatro personas podría cambiar esta percepción. Asimismo la obligatoriedad de exponer no parece tener los efectos deseados, y puede suceder que quitarle centralidad y exposición a los estudiantes favorezca el aprendizaje: podría plantearse el estudio del mismo fenómeno por dos grupos y fomentar el debate sin que se sientan las tensiones de exponer una clase que no permea en sus compañeros.

Resultó evidente el aspecto negativo vinculado a la bibliografía de la tercera parte del curso y será un aspecto a modificar en lo sucesivo. Aunque no es un caso particular de esta propuesta didáctica, su mejora puede contribuir a mejorar aspectos del curso.

Resulta alentador a la hora de proponer nuevas didácticas, que la recepción y predisposición de los estudiantes sea elevada y que valoren positivamente el trabajo grupal. Ello se deja ver en el grado de participación en las encuestas y en muchos de los comentarios formulados.

La didáctica propuesta se estima positiva porque se han cumplido objetivos muy significativos sobre los contenidos, sin embargo es preciso cambiar parte de la práctica de lecturas de los estudiantes en forma individual a grupos de tres a cuatro estudiantes. En lo inmediato, para contribuir al debate en este aspecto, se realizará un cambio en las consignas un par de grupos deberán elegir una misma problemática y ello se desarrollará en el curso. De este modo, la variedad de textos es la misma, pero la reflexión es conjunta al interior del grupo primero y luego, al menos, con otro grupo en la clase.

## **Bibliografía**

- Álvarez, A. y. (2010). Amenazas y ventajas de la enseñanza de la Historia del Pensamiento Económico hoy. *Lecturas de Economía*(73), 275-301.
- Arana, M. (10 de 2010). Apuntes sobre el pensamiento económico y su historia. Notas de clase para CBC (UBA) y UBA XXI. Buenos Aires.
- Arana, M. (2012). Historia del Pensamiento Económico en conflicto. Buenos Aires: V Jornadas de Economía Crítica.
- Asiain, A. L. (2011). *Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA. Análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuesta.* Cátedra nacional de Economía Arturo Jaureche, Buenos Aires.
- Ballenilla, F. (1995). *Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Diada.
- Bethune, J. J. (1992). The History of Economic Thought: A Survey of Undergraduate Textbooks. *The Journal of Economic Education*, 23(2), 153-161.
- Blaug, M. (1994). Not Only an Economist - Autobiographical Reflections of a Historian of Economic Thought. *The American Economist*, 38(2), 12-27.
- Blaug, M. (2001). No History of Ideas, Please, We're Economists. *15*(1), 145-164.
- Blaug, M. (2001). *Teoría económica en retrospectiva.* México: FCE.
- Bullor, L. (27 de 03 de 2013). Análisis y propuesta de reforma del Plan 97 de la Licenciatura en Economía en la FCE-UBA. Buenos Aires.
- Camilioni, A. (2001). *Aportes para un cambio curricular.* Buenos Aires: Facultad de medicina - UBA/ OPS/ OMS.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: FCE.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Buenos Aires: Paidós.
- Comesaña, M. (1994). *Razón, Verdad y Experiencia.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.

- Conrad, C. (1979). *The undergraduate curriculum*. Colorado: Westview press/Boulder.
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Copp, C. (1992). Three Kinds of Economists: Memberships and Characteristics. *American Journal of Economics and Sociology*, 51(1), 43-56.
- Dow, S. (2009). History of Thought and Methodology in Pluralist Economics Education. (U. o. Economics Network, Ed.) *International Review of Economic Education*, 8(2), 41-57.
- Fogarty, E. A. (1998). The Presence of History: A Survey of Articles on the History of Economic Thought and Methodology in the "Economic Literature Index", 1969-1995. *Journal of Economic Issues*, 32(1), 224-234.
- Gallardo, Á. (2004). Historia del Pensamiento Económico y Progreso de la Ciencia Económica. Una Perspectiva Pluralista. *Cuadernos de Economía*, 23(41).
- Heukelom, F. (2012). *Relativist versus absolutist history of economics* | INET. Recuperado el 28 de 05 de 2012, de <http://ineteconomics.org/blog/playground/relativist-versus-absolutist-history-economics>
- Hill, L. E. (1977). The Sociology of Knowledge and the History of Economic Thought. *American Journal of Economics and Sociology*, 36(3), 299-309.
- Jensen, H. E. (1985). J. A. Schumpeter on Economic Sociology. *Eastern Economic Journal*, 11(3), 257-266.
- Johnson, R. (21 de 05 de 2012). *Institute for New Economic Thinking (Blog)*. Recuperado el 26 de 05 de 2012, de <http://ineteconomics.org>: [http://ineteconomics.org/blog/inet/what-are-economists-anyway?utm\\_content=arana.mariano%40gmail.com&utm\\_source=VerticalResponse&utm\\_medium=Email&utm\\_term=&utm\\_campaign=2012%20Grants%20%7C%20What%20are%20economists%20for%3F%20%7C%20Econ%20is%20not%20mathco](http://ineteconomics.org/blog/inet/what-are-economists-anyway?utm_content=arana.mariano%40gmail.com&utm_source=VerticalResponse&utm_medium=Email&utm_term=&utm_campaign=2012%20Grants%20%7C%20What%20are%20economists%20for%3F%20%7C%20Econ%20is%20not%20mathco)
- Jornadas de Economía Crítica (JEC). (2010). *Por un cambio en la formación en Economía*. Mar del Plata.
- Krostch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al Mercado? (3).
- Lee, F. (2009). *A History of Heterodox Economics. Challenging the mainstream in the twentieth century*. New York: Routledge.
- Litwin, E. (1996). *Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad* (Vol. 4). Buenos Aires: Pensamiento Universitario. Oficina de publicaciones CBC - UBA.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior*. Recuperado el 06 de 06 de 2011, de <http://www.litwin.com.ar>: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos1.asp>
- Marcuzzo, M. C. (2008). Is history of economic thought a "serious" subject? *Erasmus Journal for Philosophy and Economics*, 1(1), 107-123.
- Mena, M. y. (2002). Elaboración de Programas: una propuesta de trabajo. *Materiales de apoyo a la tarea docente*. UBA - FCE.
- Pérez Gómez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En *Volver a pensar la Educación* (pág. 339 a 353). Madrid: Morata.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Ramadan, U. y. (1996). The treatment of Post Keynesian Economics in the history of economic thought texts. *Journal of Post Keynesian Economics*, 18(4), 547-565.
- Rikap, C. A. (2011). La Licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro. En V. S. Wainer (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 18-34). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.
- Rozenwurcel, G. B. (2007). *La Enseñanza de Economía en Argentina*. Documento de trabajo, Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Política y Gobierno, Buenos Aires.
- Sacristán, G. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En *Formación, práctica y transformación curricular*. Miño y Dávila.
- Sánchez Puerta, M. L. (2000). El concepto de evolución en la historia del pensamiento económico. *Estudios Económicos*, XVI(35), 125-162.
- Santos Guerra, M. A. (1994). La formación inicial. El curriculum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*(220), 50-54.
- Schlanger, J. y. (1982). The New Historiography of Thought. *Sub-Stance*, 11 N° 3(36).
- Schumpeter, J. A. (1982). *Historia del Análisis Económico* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel.
- Sitio WEB FCE, U. (s.f.). <http://web.econ.uba.ar>. Recuperado el 27 de 10 de 2010, de Economía - FCE:  
<http://web.econ.uba.ar/WAppFCE01/CrudBoxContainer01?Function=getXhtml&boxContainerPOID=1125>
- Spengler, J. J. (1968). Economics: Its History, Themes, Approaches. 2(1), 5-30.
- Stigliano, D. y. (2012). Diseño de Estrategias de Enseñanza desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples. FCE-UBA. Especialización Superior en Docencia Universitaria. *Modulo autónomo 4*. Capital Federal, Buenos Aires, Argentina.
- Teubal, M. (Abril-Mayo de 2000). La enseñanza de la economía en la Universidad de Buenos Aires. *Realidad Económica*(171), 1-16.