

# Formación docente continua en el Profesorado de Ciencias Económicas: TIF Especialización en Docencia Universitaria

Gabriela Stefania Kagerer

Profesora en Ciencias Económicas. Jefe de Trabajos Prácticos JTP en Análisis Financiero y Gestión Bancaria. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina)  
gabrelakagerer88@gmail.com

## Resumen

En este texto se introduce a la propuesta Trabajo de Integración Final (TIF) realizada en la Especialización en Docencia Universitaria, carrera de posgrado (Validez Nacional Ministerio de Educación de la Nación. Res. 2012/08) constituida de manera cooperativa entre la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Formosa y la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Se desarrolla en el 3er piso del Edificio Anexo -San Lorenzo 2551- de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Finalizado el trayecto de cursado de diferentes asignaturas, talleres y seminarios, es necesaria la realización de un Trabajo Integrado Final en el que se busca dar solución a una situación problemática observada en alguna cátedra de la cuál formemos parte.

La propuesta se inserta en la cátedra de “Análisis financiero y Gestión Bancaria” del Profesorado en Ciencias Económicas de la FHyCS de la UNaM. Es aquí donde se identifica la ausencia de un espacio de discusión (crítico reflexivo) en lo que se refiere a la cuestión bancaria y financiera, lo que permita una mejor articulación e interpretación de la disciplina en el ámbito de la práctica profesional, atendiendo a las demandas de los lineamientos curriculares de la escuela secundaria.

## Palabras clave

Discusión crítico-reflexiva – Trabajo de integración Final (TIF) – Análisis Financiero y gestión Bancaria – Especialización en Docencia Universitaria.

## Desarrollo

La Especialización en Docencia Universitaria, carrera de posgrado (Validez Nacional Ministerio de Educación de la Nación. Res. 2012/08) constituida de manera cooperativa entre la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Formosa y la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Se desarrolla en el 3er piso del Edificio Anexo -San Lorenzo 2551- de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La Especialización está destinada a profesionales con título de grado universitario y/o superior no universitario, egresados de Universidades Públicas y Privadas e Institutos Superiores. De acuerdo a la coordinadora de la sede UNaM, Mgter. Alicia Guzmán, el objetivo fundamental es “generar una



masa crítica que coloque en tensión las cuestiones vinculadas a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del proceso de formación de los universitarios.”

La propuesta de intervención surge a partir de la necesidad de ampliar el desarrollo interdisciplinar de la cátedra Análisis Financiero y Gestión Bancaria de los alumnos de cuarto año del Profesorado en Ciencias Económicas de la FHycS de la UNaM.

En toda institución, nos encontramos con espacios en los cuales se instaura un estilo “tradicional” de enseñanza, en la que el estudiante aprende al escuchar la explicación del docente y la reproduce. Tradiciones que en ocasiones imposibilitan la introducción de cambios que permitan crear un espacio de discusión enriquecedora sobre desarrollos curriculares.

Davini (1995) Afirma:

Se entiende por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (p. 20).

Es por esto que, en concordancia con Sanjurjo (2011) *“el docente de nivel superior tiene un compromiso con el aprendizaje individual de los estudiantes y a la vez social, ya que tiene que implicarse en la formación de buenos profesionales que se desempeñarán en contextos de creciente complejidad (...)”* el docente no sólo debe saber el contenido a enseñar, sino también los procesos de construcción histórica del mismo; es decir los aspectos epistemológicos de su propia disciplina, ya que ello mejora el nivel de comprensión y facilita la elaboración de estrategias para hacerlo comprensible. Esa mayor comprensión le permitirá hacer una buena selección, organización y jerarquización del contenido a enseñar.

A lo anterior podemos sumar los aportes de Schön (1992) al referirse a la relación entre problemas profesionales y sus posibles soluciones, desde la práctica profesional:

...la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992).

Entonces, es fundamental aproximarnos a un plano más complejo del conocimiento de la realidad para mejorar su comprensión. Ya lo dice Sanjurjo (2011) citando a Litwin al referirse a las buenas prácticas como propuestas de procesos reflexivos que generan aprendizaje de relación activa con el conocimiento en búsqueda de la comprensión significativa (Litwin, 2008) (Sanjurjo, 2011, p. 73).

Podemos decir entonces, que el aprendizaje se produce en la medida en que se comprende la realidad, atendiendo a que la realidad de los estudiantes y futuros profesionales es una realidad social, no podemos dejar de lado los procesos de mediación inherentes a nuestra cultura.

El término Mediación Social Bixio (2000) implica atender a los aspectos sociales que se ponen

en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. *“La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin el que el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos”* (p. 5).

Esta manera de pensar la mediación en función de instrumentos (procedimientos e instrumentos) y de sujetos que cooperan entre sí (como mediación social interpersonal), nos lleva a pensar la enseñanza con relación a dos problemas:

- 1- Las estrategias didácticas del docente
- 2- Los apoyos externos que el docente propone

Los procesos reflexivos, planteados tanto de manera consciente como inconsciente por parte del docente, se plasman en las estrategias didácticas. Éstas, como lo desarrolla Bixio (2000) *deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan”* (p. 3).

Consideramos que dicha significatividad se ha logrado cuando el aprendizaje se ha producido de manera significativa, esto es, cuando se ha logrado algún tipo de construcción de significados, y esta construcción es la que ocupa el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En esto aparece un aspecto muy importante que es el de intercambio y producción con el otro, plasmado de alguna manera en la producción en grupos, entendiendo por lo grupal, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje (Souto, 2000, p. 58).

Según su concepto, la ciencia económica surge como consecuencia de la necesidad que tienen los grupos humanos, de explicarse la naturaleza de los hechos económicos y las conductas a seguir en cada momento. La ciencia económica no es una disciplina completa y terminada, sino que es una ciencia viva en continuo desarrollo (Angrisani 2010, p. 9).

El espacio que ocupa esta rama del saber dentro de los planes de estudio no permite profundizar el desarrollo y análisis del contenido, *“Las finanzas están relacionadas con el proceso, las instituciones, los mercados y los instrumentos implicados en la transferencia de dinero entre individuos, empresas y gobiernos”* (Gitman, 2003, p. 3).

El campo de las finanzas está estrechamente relacionado con la economía. Los administradores financieros deben entender el marco económico y estar alerta a las consecuencias de los niveles variables de la actividad económica y los cambios de la política económica. (Gitman, 2003, p. 9)

Esto lleva a la pregunta acerca de la relevancia que se le otorga a esta ciencia en lo que respecta a la comprensión de la realidad. Frente al predominio del paradigma neoclásico como verdad única hay un reclamo cada vez mayor por incorporar otras corrientes y teorías económicas que entran en conflicto con aquel paradigma. La necesidad e importancia de enseñar economía a partir de la descolonización teórica de nuestra realidad, mediante la promoción del debate y el desarrollo del pensamiento crítico que ello genera.

Los diferentes paradigmas científicos dentro de la economía implican diferentes versiones del mundo y, en consecuencia, dan lugar al debate sobre política económica en torno a los distintos problemas económicos (como el desempleo, la inflación, el crecimiento sostenido, el desarrollo sustentable, el financiamiento del gasto público, las crisis de balanza de pagos, la pobreza, la distribución del ingreso, etc.).

Sin embargo, la reflexión acerca de las problemáticas que involucran la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas tanto a nivel medio como superior es aún muy reciente en nuestro país.

Si bien se puede hablar de una Didáctica de la Historia y una Didáctica de la Matemática, la Didáctica de la Economía es todavía una disciplina en construcción (Aronskind, 2011).

Ya decían Coria y Pensa (2005) *“que la enseñanza de la Economía presenta problemas relacionados al instrumental utilizado; instrumental matemático que se incorpora como soporte para explicar el funcionamiento de estos modelos y a las proposiciones que generalmente se derivan de los diversos modelos”* (p. 3).

Para comprender de manera más específica la problemática de la cátedra Análisis Financiero y Gestión Bancaria, es conveniente nombrar a que nos referimos al hablar de “lo financiero” y que implica su análisis.

Actualmente, para realizar cualquier actividad, las organizaciones precisan fondos, que se movilizan al realizar pagos, cobros o movimientos bancarios. Para tener una visión clara de estos movimientos, se realiza un presupuesto financiero que se enfoca en el dinero necesario para alcanzar los objetivos organizacionales, analizando la opción de realizarlo mediante fondos propios o financiación externa. Todo esto constituye la base para una correcta toma de decisiones.

Candiotti (1996) afirma:

La administración financiera de una hacienda es el ordenado manejo de los recursos líquidos, la obtención más apropiada de los mismos y su aplicación habilidosa, con el fin de lograr objetivos dentro de un entorno ético, todo ello mediante la mejor combinación de factores productivos, para lo cual se requiere auxilio de técnicas cuantitativas, el reordenamiento de datos predominantemente contables. (p. 19)

En esta etapa se define la importancia de la matemática para la resolución de problemáticas financieras desde una mirada procedimental.

La cátedra de AFyGB trae consigo un amplio desarrollo de aspectos relacionados con la matemática, y la bibliografía implementada recurre entre otros, a la obra de Tajani (1981) “Matemática Financiera”. Este texto aborda cada tema fundamentando los razonamientos con frecuentes referencias a los conceptos algebraicos elementales e ilustrando las demostraciones con ejercicios prácticos.

Tal vez, la manera más clara de retratar cual es el supuesto que envuelve a esta cátedra, tanto de parte de los estudiantes como en algunos aspectos de su aplicación, se ve reflejada en el prólogo del texto principal, escrito por su propio autor.

Recomendamos a los alumnos resolver múltiples problemas que fijarán los conceptos de la Matemática Financiera y lograrán desarrollar el sexto sentido ya que la matematización del espíritu es un fenómeno casi físico, que se obtiene sobre todo con la práctica y que podría compararse con la naturaleza semi-instintiva de las acciones de nadar, esquiar o montar una bicicleta. Claro está, hay zonas superiores de la Matemática que solamente algunos pocos cerebros privilegiados -los tocados por el genio- pueden alcanzar, y aquí sólo cabe la práctica limitada (Tajani, 1981, p. 8)

No se pretende, con este comentario, afirmar que el desarrollo de la cátedra coincide con estas opiniones, sino simplemente enfatizar parte de la perspectiva con la que se relaciona, con una mediación más bien instrumental, que requiere de la social.

Un claro ejemplo referido a la necesidad de hacer más humana esta “teoría” se refleja en la “Carta abierta de los estudiantes de economía a los profesores y responsables de la enseñanza de esa disciplina”, de la discusión francesa sobre la enseñanza de la economía, aquí los estudiantes plantean

una problemática similar, y desde su experiencia proponen un listado de enunciados, descontentos con la enseñanza recibida, y afirman que la parte empírica es casi inexistente. Ese desfase de la enseñanza respecto a las realidades concretas necesariamente plantea un problema de adaptación teórica para los que desean ser útiles a los actores económicos y sociales. En función de lo expuesto y como propuesta para trabajar con las problemáticas del campo disciplinar y las demandas de los estudiantes en relación con su formación, las actividades propuestas para el trabajo con los estudiantes se realizarán bajo el formato de aula taller, ya que tal como lo explica Pimienta Prieto (2012) como estrategia grupal implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo (p.123).

La intención es que el ambiente de trabajo sea flexible para poder a su vez, generar un espacio que permita trabajar con las inquietudes de los estudiantes.

El trabajo en grupo permitirá el intercambio y debate, dando lugar al trabajo cooperativo. En este sentido, nos es útil el concepto desarrollado por Romero (1995) al referirse a la situación social cooperativa en la que se definen las metas de forma tal que un integrante del grupo sólo puede alcanzarlas si los demás integrantes llegan a esa meta en forma simultánea y alcanzan también la satisfacción de sus respectivas necesidades (p. 66).

Por lo tanto, y en concordancia con Souto (2000), entendemos por lo grupal, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje (p. 58).

Entre las técnicas desarrolladas se optó por una de las propuestas de la especialización, tal como figura en el documento LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), la técnica de estudio de casos, que consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

La intencionalidad radica en entrenar a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas que se presenten en la realidad. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad, es una estrategia adecuada para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha tanto contenidos conceptuales y procedimentales como actitudes en un contexto y una situación dados (Pimienta Prieto, 2012, p.137).

A lo complejo de esta tarea, se le suma la dificultad de redactarla, elaborarla y resignificarla, para poner en manifiesto la interpretación realizada del material teórico.

Como actividad de cierre se propone la simulación de una clase.

Según Pimienta Prieto (2012), la simulación es una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada. Permite que los alumnos se enfrenten a situaciones que se pueden presentar en el ámbito laboral para desarrollar en ellos estrategias de prevención y toma de decisiones eficaces (p. 130).

La intencionalidad de esta elección radica en favorecer la metacognición, fomentar la autonomía fundamentalmente, acercar al alumno a su realidad laboral y profesional.

Cómo método de evaluación de las producciones de los estudiantes en el trayecto del taller, se propone la utilización de una rúbrica, también denominada matriz de valoración, es un recurso para la evaluación y calificación del aprendizaje, de los conocimientos o del desempeño de los estudiantes en una actividad concreta (o en un módulo, bloque o materia, en un análisis de caso) y que establece

criterios o indicadores y una escala de valoración para el grupo.

Es decir, una rúbrica fija los criterios en los que el evaluador va a centrar su atención para evaluar la actividad del grupo, establece una escala de valoración que reflejará los desempeños esperados para cada nivel, no solamente una calificación.

Las rúbricas tienen como principal objetivo establecer criterios de evaluación objetivos y consistentes. Por tanto, sirven para dotar al equipo docente encargado del taller de criterios homogéneos, coherentes y transparentes para evaluar y calificar las tareas de los estudiantes.

Las rúbricas benefician a los diferentes actores de los procesos de formación, porque les permite compartir con otros colegas los criterios de evaluación empleados, con lo que se facilita que la calificación sea coherente entre unos y otros, también dentro de la misma materia. Ayudan a comprender cómo las tareas se relacionan con el contenido del caso y la materia o seminario.

Con las rúbricas, se facilita la autoevaluación y la evaluación por pares.

Cabe destacar que al tratarse de un taller que fomenta la construcción cooperativa y colaborativa los criterios de evaluación seleccionados y plasmados en la rúbrica serán de carácter cualitativo en su mayoría. La intención, tanto del equipo docente como la del taller, no es la de cuantificar resultados, sino de plasmar los objetivos para los cuales se crea este espacio, recordando a los estudiantes que la intención es la participación, el intercambio y la construcción.

## Referencias

- Angrisani, R. (2010). Economía, Estudio de la micro y macroeconomía. Buenos Aires. A & L Editores.
- Aronskind, R.; Wainer V. S. (comps.) (2011). Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bixio, C. (2000). Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.
- Candioti, E. M. (1996). Ciencia, Técnica y Humanismo Una Propuesta a la Sociedad. philpapers.org
- Coria, A., y Pensa, D. (2005). Algunos problemas para la enseñanza de las ciencias económicas. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Recuperado de: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/cpdoradevalle/ALGUNOS%20PROBLEMAS%20PARA%20LA%20ENSEÑANZA.doc>
- Davini, M. C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. Paidós.
- Gitman, L. J. (2003). Principios de la administración financiera. Pearson Educación- Business enterprises. [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_609/a\\_8299/8299.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8299/8299.pdf)
- Pimienta Prieto, J.H. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Pearson, México.
- Romero, R. (1995). Grupo: objeto y teoría, la dinámica manifiesta: roles funcionales y disfuncionales de los integrantes de un grupo. Ediciones Lugar.
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de educación Año 2 no. 3.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Tajani, M. M. (1981). Matemática Financiera. Buenos Aires: Cesarini Hnos.

### Cómo citar este artículo según Normas APA 2017 (UCES)

Kagerer, G. S. (mayo 2019). Formación docente continua en el profesorado de ciencias económicas: tif especialización en docencia universitaria. Revista Experiencias. Posadas: Ediciones FHycS, 3(3), p14 - 19p. xx Recuperado de <http://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/presentaran-la-revista-experiencias-del-profesorado-en-ciencias-economicas/>