



APRENDIENDO A APRENDER – UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE ESTUDIO DE FUENTES PRIMARIAS

Juan Ángel Vigo Deandreis-Carlos Daniel Baranosky
Ciclo Básico Común – Universidad de Buenos Aires

Presentación

El presente trabajo está referido a una experiencia de taller de estudio que se desarrolló en la sede Paternal del Ciclo Básico Común de la UBA. Allí dictamos la materia **Economía**, donde cursan alumnos que, en su mayoría, pertenecen a las Facultades de Ciencias Económicas y de Agronomía. Prácticamente el 90% del estudiantado se compone de jóvenes, de entre 18 y 22 años, que recién han salido de la escuela secundaria y comienzan a recorrer el sendero de la vida universitaria con las expectativas y temores que ello conlleva.

Nos decidimos a encarar esta tarea a partir de algunas cuestiones que denotaban que los alumnos enfrentaban alguna dificultad al encarar el estudio de nuestros materiales pedagógicos, específicamente la “Ficha de Grandes Pensadores de la Ciencia Económica”, donde se aborda el estudio de los principales autores de nuestra disciplina (Smith, Ricardo, Marx, Marshall y Keynes). La ficha se estructura en dos partes; en una primera parte se realizan comentarios y aclaraciones sobre la teoría de cada uno de los autores mencionados y en la segunda parte se presenta el pensamiento de cada uno de ellos a través de citas extraídas de sus principales obras:

- “Investigación acerca de la causa y origen de la riqueza de las naciones” (A. Smith)
- “Principios de economía y tributación” (D. Ricardo)
- “El Capital” (K. Marx)
- “Principios de economía” (A. Marshall) y
- “Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero” (J. Keynes)

Las “citas” de los textos originales duplican, en extensión, a los “comentarios y aclaraciones”, a fin de que el estudiante se habitúe, desde el comienzo, a la utilización de fuentes primarias.

Precisamente esta forma de abordar el estudio de la economía, es decir, a través del debate entre diferentes posiciones, plantea una primera dificultad al alumno, que proviene de cómo se estudia la economía en la enseñanza media. En la mayoría de los colegios secundarios, se lo hace a partir de “manuales” que tienden a presentar un pensamiento único (generalmente el neoclásico) que deviene en “verdad revelada”, sin que exista espacio para el pensamiento crítico o para entender que la construcción del conocimiento se hace, justamente, a partir de la discusión entre distintas corrientes de pensamiento.

Sin duda, entendemos que resulta mucho más enriquecedor, para el estudiante, el camino que hemos elegido; sin embargo sabemos que el costo que enfrentamos, radica en la mayor complejidad y densidad de los textos que debe estudiar quien está dando sus primeros pasos universitarios.

Por otra parte, en el año 2010, cuando implementamos la utilización de la ficha de Grandes Pensadores, realizamos una encuesta entre los estudiantes, para indagar acerca de los inconvenientes que podían enfrentar los alumnos a la hora de estudiar.

La encuesta fue realizada a ciento ochenta y cinco estudiantes que cursaban en la banda horaria de 19 a 23 y contenía una serie de preguntas sobre métodos de estudio y acceso a los materiales de lectura.

Entre los resultados que arrojó esa encuesta rescatamos algunos que nos hicieron reflexionar sobre la necesidad de apuntalar la tarea de estudiar. Pudimos determinar que un 89 % del total no tenía la práctica de estudiar en grupo, que un 71 % del total no establecía hábitos ni utilizaba técnicas para estudiar; en tanto que un 75 % de los encuestados respondió que cuando, al leer un texto, se enfrenta con vocablos cuyo significado desconoce no suele consultar el diccionario.

La observación de estos resultados y las conclusiones que ya fueron volcadas en el trabajo “Evaluación de la utilización de materiales didácticos...” (Fucci, Vigo, Messina, Baranosky) presentado en las jornadas de reflexión pedagógicas del año 2011, nos llevó a diseñar un taller de estudios destinado a los alumnos que cursan nuestra materia. Lo hemos dictado en las primeras semanas de clase, durante el segundo cuatrimestre del año 2011 y primer cuatrimestre del corriente año. Como detallaremos más adelante, el mismo consta fundamentalmente de

herramientas que hacen de disparadores para que el estudiante pueda acceder de diversas maneras al material de estudio de la materia.

Marco teórico

El diseño de nuestra experiencia de “taller de estudio” se basó en algunas ideas que, sucintamente, esbozamos seguidamente.

Partimos de la premisa de que “La enseñanza no produce (automáticamente) aprendizaje” (Claxton - 1995) sino que este último es un proceso interno del estudiante, El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente; donde el docente sólo resulta ser “facilitador” de ese aprendizaje”.

En consonancia con esto, Jerry Bruner (1988) plantea: **«La instrucción es un estado provisional que tiene por objeto hacer que el sujeto sea (...) autosuficiente»**. El profesor debe comprender que su poder es sólo prestado, y que se requieren sus servicios para lograr que aumente la autonomía y la competencia del sujeto. Podemos decir que **la enseñanza es una actividad cuyo objetivo es conseguir que el profesor sea innecesario**. En esta inteligencia, nuestro rol como docentes es el de “facilitadores del aprendizaje”. El taller busca la independencia del alumno para estudiar, dándole una participación activa durante el mismo. Como docentes damos sólo premisas mínimas para desarrollar la tarea, luego el mayor tiempo es trabajo del alumno.

Otro enfoque teórico que influyó sobre nuestro proyecto es el *modelo mediacional*, donde se plantea que el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El aprendizaje en sí mismo, es más que la adquisición de la capacidad de pensar, **“es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”** (Vigotsky, 1988).

Se considera que el estudiante tiene un bagaje de conocimientos previos, el cuál se denomina “Zona de Desarrollo Real” (ZDR) y que la tarea, en las aulas, debe tender a expandir ese estadio hacia la “Zona de desarrollo potencial” (ZDP) que tiene cada sujeto.

La educación debe cubrir un recorrido, **“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad (del alumno) de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de ese problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”** (Vigotsky,

1988). Entonces, se produce desarrollo cuando se transita la diferencia entre la zona de desarrollo real (ZDR) del alumno y su zona de desarrollo potencial (ZDP). Esta definición nos acerca a la comprensión del buen enseñar y del buen aprender y por supuesto de sus derivaciones inmediatas para la educación.

En nuestro caso particular, las ZDR de los alumnos ya vienen formadas por manuales y escritos sencillos, siendo el objetivo el expandir la zona de desarrollo potencial estudiando las fuentes primarias de las distintas escuelas del pensamiento.

Una de las derivaciones educativas más importantes que utilizamos para nuestros fines del enfoque vigotskiano, es la *enseñanza en grupos cooperativos*. La actividad del individuo es el motor del desarrollo del proceso de aprendizaje, pero esa actividad **no se desarrolla en forma “aislada” sino en el marco de un grupo**. Todo el taller esta estructurado en una primera parte individual, para pasar luego a un desarrollo grupal o colectivo.

Es el grupo el que propicia que los estudiantes puedan iniciarse o perfeccionarse en el “diálogo” como fundamental herramienta de aprendizaje, a partir de intentar “compartir significados” mediante la “suspensión de los propios supuestos”, que se someten a la consideración del resto de los integrantes del equipo.

Esta tarea grupal **necesita de la apertura intelectual de los integrantes, como modo de ingresar a un auténtico “pensamiento conjunto” que permita el libre flujo de significados**, lo que posibilita descubrir percepciones que no se alcanzaban en el plano individual.

Un trabajo en equipo, que se efectúe satisfactoriamente, **debería producir una “metanoia”** en los integrantes del mismo. Es decir que, el diálogo fecundo, conducirá a **un cambio de enfoque de todos los integrantes que enriquecerá el enfoque individual de cada uno de ellos al momento de “suspender sus supuestos”**.

Bárbara Rogoff (1994), investigadora del campo cognitivista introduce el concepto de “comunidad de aprendizaje o comunidad de prácticas”. En su obra “Los tres planos de la actividad sociocultural” describe lo que sería una **comunidad de aprendizaje**,

Esta es tal cuando tiene una alta autonomía de gestión de la actividad, lo cual la hace crecer en responsabilidad; existe una nutrida participación horizontal de los integrantes del grupo lo cual define roles, favorece el escuchar, el diálogo y la tolerancia. El trabajo de cada alumno es

conocido por el resto, lo que estimula el expresarse mejor, con más propiedad y perder el miedo a hablar en público.

Para Vigotsky, la creatividad va asociada al pensamiento científico en tanto éste busca desarrollar conceptos a partir de una crítica inmanente. Es decir, se propone superar las teorías precedentes en sus propios términos. De esta manera se está hablando de una crítica que no tiene su *leitmotiv* en la destrucción sino que su propósito es transformador. Es así que se da un proceso creativo en vez de destructivo. Por eso, para plantear nuevas y mejores explicaciones de los fenómenos que suceden a diario, se hace imperioso desarrollar la originalidad y el pensamiento creativo.

Poner a una teoría en el sillón de la verdad sin cuestionarla y de manera irrevocable, no es más que una prédica del pensamiento único. En esta órbita vemos un punto de contacto con el pensamiento vertical. Este se suele enfrascar en la idea de que existe sólo una forma de pensar, razonar e interpretar las cosas. Pero sabemos que esto no es así y el pensamiento lateral nos da la pauta de que existe más de un camino para llegar a un resultado.

En este punto es válido introducir el concepto de inteligencia. Entendemos, al igual que Gardner, a la "inteligencia como algo próximo a la creatividad". Y en este aspecto ponemos énfasis en la cuestión de la generación de comportamientos nuevos.

Además, para estimular la inteligencia del alumnado hay que reparar en que ésta no es homogénea y que el sujeto estudiantil tampoco lo es, por eso se tiene que visualizar el aporte de Gardner (Stigliano, 2010) acerca de las Inteligencias Múltiples.

El planteo de las Inteligencias Múltiples nos sirve a la hora de desarrollar estrategias didácticas para la elaboración del taller. Este debería incorporar cinco puntos de acceso: a) **narrativo** b) **lógico-cuantitativo** c) **fundacional** d) **estético** y e) **experimental**.

Es importante destacar que estos puntos de acceso heterogéneos buscan apelar a captar la atención de los alumnos que suelen no participar en clase. Por eso es necesario tener presente quiénes son para involucrarlos lo más posible con las diferentes formas de encarar el taller.

Por otra parte, para desarrollar un **crecimiento sustantivo** (a partir de la investigación), fomentar el **aprendizaje cooperativo** como una forma de expandir la **Zona de desarrollo potencial** y estimular el **pensamiento crítico, asomándose al debate de ideas que existe en la disciplina;**

propusimos que las actividades comenzaran siendo trabajadas en forma individual para luego debatirse en grupo y plasmarse en un único trabajo colectivo.

La presentación de la información es otro de los aspectos fundamentales de la conducción del trabajo didáctico, así como organizarla a la hora de dársela a los alumnos. La cuestión es lograr una secuencia significativa, tratando de que cada nuevo aprendizaje se asiente sobre algún aprendizaje anterior.

En el planteamiento de Ausubel (1972), se observan diversos tipos de organizadores del proceso de enseñanza. Donde mejor se recoge su idea es en los organizadores de **mejora** que introducen el nuevo material a partir de una presentación preliminar siempre en términos simples - comprensibles- para la mayoría.

En tal sentido, cabe señalar que cada encuentro del “taller de estudio” contó con una actividad de tipo recreativa, con fines didácticos, que se utilizó para introducir conceptos o ideas que luego sirvieron como una forma de reflexión en la acción.

Desarrollo del taller

Como ya dijimos, la ficha de Grandes pensadores, está referida a los cinco principales autores de nuestra disciplina (Smith, Ricardo, Marx, Marshall y Keynes); por lo tanto, el taller se estructuró alrededor de cinco encuentros optativos siendo que, en cada uno de ellos, se trabajó sobre un autor diferente empleándose diversas técnicas para optimizar el proceso de estudio, Las primeras cuatro reuniones tuvieron una duración de dos horas cada una, en tanto que la última se extendió por espacio de tres horas.

En consonancia con el planteo de Brunner (1988), en el sentido de buscar que el alumno sea “autosuficiente”, orientamos el taller hacia la construcción de un espacio donde los propios alumnos trabajaran sobre los textos, limitándonos los docentes a orientar mínimamente la tarea y a generar disparadores que los hiciesen reflexionar sobre la actividad de estudiar.

En los dos cuatrimestres en que se dictó este taller, pasaron por él unos cincuenta estudiantes que concurren a un mínimo de tres encuentros, pudiéndose afirmar que, en cada reunión, hubo, al menos, doce personas. Si bien estos números se ubicaron por debajo de nuestras expectativas, debemos considerar que la concurrencia fue bastante positiva en virtud de la poca oferta horaria que les brindamos (sólo miércoles 17 a 19 y sábado de 11 a 13).

Primer Encuentro – Adam Smith

Se extrajo de la ficha el apartado que contenía las citas del autor respecto del Estado (cuatro páginas) y se pidió que, trabajando individualmente durante una hora, los estudiantes marcaran con resaltador los párrafos más importantes para luego, en una segunda lectura, sobre ese resaltado, subrayar los conceptos núcleo. Esta tarea debía servir de base para elaborar un resumen de no más de una carilla,

Finalizado el lapso estipulado, se abordó una actividad especial. Colgamos en el pizarrón una reproducción de “El enigma sin fin” (óleo sobre lienzo de Salvador Dalí – 1938). Elegimos este cuadro porque fue pintado con el método “paranoico – crítico” que consiste en concatenar imágenes encadenadas que, sin el menor cambio físico, representan, al mismo tiempo, más de un objeto.

Se pidió a los alumnos que fueran diciendo qué era lo que veían en el cuadro;



Luego de algún silencio, alguien se animó a decir: *-hay montañas y una playa. Sin embargo las montañas, a la izquierda, tienen la forma de un hombre pensando, dijo otro... y de allí sale la cabeza de un perro, agregó una chica y, si mirás la pata del perro, es un diapasón. Un cuarto aventuró: - no sé si es un diapasón, tal vez sea la quilla de un barco ¿ves el barco?... claro al lado del rostro, el que termina en un perfumero... alguien más arriesgó... ahh ese no lo había visto, replicó el primero. A partir de allí, durante algunos minutos, fueron encontrando, entre todos, un “sin fin” de imágenes y significados.... El objetivo estaba cumplido!!!!*

Seguidamente, les dijimos que el cuadro era realmente interesante pero resultaba **mucho más rico si lo mirábamos todos juntos; y agregamos:** algo similar ocurre cuando estudiamos un texto; hay un primer momento donde podemos abordar individualmente su lectura, pero luego es

muy enriquecedor si nos juntamos en grupo y, suspendiendo nuestros supuestos, nos abrimos a un proceso de “metanoia”, donde todos aprendemos algo de los demás y le aportamos algo al colectivo, en el proceso de negociar significados.

Por lo tanto, les propusimos que se juntasen en grupos de cuatro o cinco personas y construyesen un único resumen por cada equipo, el cuál deberían entregar en la siguiente reunion.

Por último, antes de concluir, propusimos que cada uno de ellos comenzase a llevar un “diario emocional” .

¿En qué consistía este diario? Ahí debían volcar todas las vivencias que se realacionasen con la actividad de estudiar: horarios preferidos y horarios desechados, temas más interesantes y temas más desagradables, momentos de distracción y sus motivos, momentos de compenetración más intensos, cuestiones que, aunque en apariencia, no tuviesen relación con el texto, vinieran a su memoria al momento de la lectura.

Se les explicó que este diario era íntimo y que tenía el objetivo de que aprendiesen a conocerse a sí mismos en lo relacionado con la actividad de estudiar, haciendo conciente las debilidades o fortalezas que pudieran tener. Asimismo, el ejercicio de permitirse relacionar el texto que se está estudiando con vivencias pasadas, facilita insertar el nuevo conocimiento en el marco del conocimiento global del sujeto, es decir, el aprendizaje significativo.

Segundo Encuentro – David Ricardo

El texto escogido para trabajar fue el apartado que contenía citas del autor sobre la Teoría del Valor (tres carillas).

Abrimos el encuentro con la proyección de un monólogo de Tato Bores que trataba sobre el período menemista. El humorista narraba diálogos que había mantenido con políticos opositores y oficialistas, para luego comentar sus conclusiones con el inefable “José Yotelaexplico” omnipresente en los monólogos de Tato.

¿Para qué nos sirvió esto? Para que los alumnos comprendiesen que si bien era sólo Tato quien hablaba; por su intermedio, también hablaban otros personajes (el oficialista, el opositor, y José)

quienes a veces coincidían con él pero, en otras ocasiones, disentían. El monólogo sólo lograba tener efecto en el público, si este podía discernir quién estaba hablando en cada caso.

Un texto puede parangonarse con un monólogo donde no siempre habla el autor, sino que recurre a citar a otros pensadores, a veces para coincidir con ellos y otras para refutarlos. Sin embargo, la experiencia indica que a los estudiantes les cuesta identificar esta “polifonía” en los textos; es así que suelen afirmar que determinado autor dijo algo que, en realidad, era una cita y, además, la cita era traída para cuestionarla.

Por lo tanto, la consigna de trabajo fue dirigida a la identificación de las diversas voces que aparecían en el texto. Se pidió entonces:

- a) Identifique las citas directas. , Las mismas se indican en el texto con signos gráficos que indican su inicio y su terminación (dos puntos y comillas). La cita directa produce un efecto de fidelidad al original, de reproducir textualmente la voz ajena.
- b) Identifique las citas indirectas Son aquellas en las que el autor introduce el discurso de otro, integrándolo a sus propios dichos. Obsérvese que la cita indirecta requiere modificaciones sintácticas: cambios de persona y tiempos verbales, en función de las coordenadas de tiempo y espacio del autor principal.
- c) En cada caso indique si el otro autor ha sido citado para coincidir con él o para refutarlo.

Con estas consignas, los alumnos trabajaron individualmente durante la primera hora para luego reunirse por equipos a fin de producir un solo trabajo colectivo.

Tercer Encuentro – Karl Marx

Como ya se ha dicho, la ficha de Grandes Pensadores tiene dos secciones bien diferenciadas. En la primera parte hay una explicación de las posiciones de los diferentes autores; en tanto que en la segunda sólo se reproducen citas de la principal obra de cada autor (“El Capital” en el caso que nos ocupa).

En esta ocasión trabajamos con un fragmento de la primera parte donde se explica la teoría de la plusvalía. La consigna de trabajo consistió en que los alumnos buscaran, en las citas de la

segunda sección, aquellas que tuvieran relación con lo que se desarrollaba en el material que se les había provisto.

Como se puede apreciar, este ejercicio fue pensado para que los estudiantes internalizaran un procedimiento que les permitiera aprovechar íntegramente la información que les brinda la ficha. Mecanismo que resulta perfectamente aplicable al estudio de los cinco autores.

Al cabo de una hora de trabajo individual, efectuamos un corte para realizar una actividad especial.

Les propusimos escuchar un tema de Les Luthieres (Idilio de amor), el cual presenta la particularidad de que se utiliza una palabra especial, “epistemología”, para aludir a cuestiones de la sexualidad que los intérpretes, aparentemente, no quieren explicitar. Sin embargo, esto resulta lo suficientemente evidente como para que el espectador comprenda lo que se quiere decir, provocando la hilaridad consecuente.

Se utilizó este recurso para hacerlos reflexionar sobre un inconveniente con el que suelen tropezar los jóvenes estudiantes a la hora de abordar un texto: la aparición de vocablos cuyo significado desconocen. Sin embargo, esa dificultad no tiene que convertirse en un obstáculo para continuar con la lectura. Por el contrario, el lector suele atribuir un significado provisorio a dicho vocablo, en función del contexto en el que esta palabra aparece.

El ejercicio propuesto intenta dar cuenta de este mecanismo y fomentar la ulterior utilización del diccionario para corroborar la exactitud o inexactitud del significado previamente atribuido.

Se les proveyó, entonces, un texto que se encuentra incluido en la ficha de Grandes Pensadores y que se refiere a los antecedentes filosóficos de Karl Marx; solicitándoles que identificasen no más de cinco palabras cuyo significado desconociesen o le produjera dudas. Una vez que encontraran las palabras, tenían que atribuirle un significado a partir del sentido del texto. Por último, se pidió que, en la siguiente reunión, trajeran el significado de cada palabra, según el diccionario.

Luego de concluido el ejercicio del diccionario (que se completaría en el encuentro siguiente), retomamos la tarea con la que habíamos iniciado la reunión, proponiendo, como en los otros encuentros, que trabajaran las conclusiones por equipos.

Cuarto Encuentro – Alfred Marshall

Antes de comenzar la labor principal de la jornada, se retomó la actividad del “diccionario”. Los estudiantes leyeron varias comparaciones entre el significado que ellos habían asignado a determinado término y el significado que figuraba en el diccionario. De esta actividad pudimos rescatar algunas conclusiones:

- a) En más de la mitad de los casos, el significado atribuido era coincidente con el del diccionario. Esto nos sirvió para reafirmar la validez de asignar “significados provisorios” para poder continuar con la lectura, más allá de alguna palabra desconocida; y
- b) Cuando el estudiante recurre a consultar el diccionario y el término tiene varias acepciones, debe elegirse la más apropiada valiéndose, una vez más, del sentido del texto que estemos trabajando.

La actividad central de este encuentro consistió en el análisis de un texto de Alfred Marshall acerca del Mercado de Competencia Perfecta – la oferta, la demanda y el equilibrio general. El texto fue dividido en siete párrafos, los cuáles se numeraron correlativamente.

Dividimos a los concurrentes en tres grupos de igual cantidad de estudiantes, aunque la tarea que irían a desarrollar sería individual.

Al primer grupo se le solicitó que le pusieran *un título a cada párrafo*. El segundo grupo fue el encargado de *formular las preguntas centrales que eran respondidas por cada uno de los siete párrafos, como así también, otras preguntas secundarias cuya respuesta también se encontrase dentro de cada párrafo*. Por último, al tercer grupo se les entregó un *cuestionario de doce preguntas* y se les pidió que indicaran el número del párrafo que respondía cada una de ellas.

Los estudiantes trabajaron con estas consignas durante cuarenta minutos al cabo de los cuales se efectuó un corte para realizar una actividad especial.

En esta ocasión proyectamos un fragmento de la película “*La terra trema*” (Luchino Visconti: 1947). Uno de los largometrajes fundacionales del neorrealismo italiano que narra la historia de Antonio y su familia; Una familia de pescadores sicilianos que lucha contra la explotación a la que se ven sometidos por los “mayoristas” que le compran el producto de su trabajo.

La secuencia elegida tiene una duración de, aproximadamente, ocho minutos y se extiende desde una noche, donde los pescadores se embarcan en sus humildes botes para realizar su faena cotidiana hasta la mañana siguiente, momento en el que llegan a la playa y se pone en funcionamiento el mercado del pescado. En esa noche, la pesca ha sido magra y, en medio de los claroscuros iluminados por los faroles de pesca, asistimos a la charla de los pescadores que se quejan de lo poco que les están pagando por el pescado; es entonces que Antonio les plantea, a sus compañeros, la necesidad de unirse, ponerse de acuerdo en un precio mínimo para el pescado y así poder enfrentar a los mayoristas.

Al llegar a puerto, con las redes semivacías, se encuentran con los “mayoristas” en el improvisado mercado de la playa. A pesar de lo escaso del producto, resulta ser que los mayoristas ofrecen un precio aún menor que el que ofrecían en días de abundancia. Sin embargo, en esta ocasión, se encuentran con la cohesión de los pescadores que exigen un precio mayor; la respuesta de los compradores es muy distinta a la esperada. Ellos conocen bien a cada uno de los pescadores y saben de sus necesidades; entonces comienzan a presionar a los más urgidos por vender, intentando romper el acuerdo al que han llegado todos los pescadores.

La tensión dramática va en aumento hasta que, finalmente, la resolución del conflicto es por la vía del enfrentamiento físico y todo se desmadra hacia una gresca generalizada. Ante esta situación, los “mayoristas” llaman a la policía para que ponga coto a la situación.

El objetivo de esta actividad es provocar una ruptura entre el texto de Marshall, que describe un bucólico mercado de competencia perfecta y ese otro mercado que se muestra en “La tierra tiembla”, aquél donde los poderosos (mayoristas) imponen sus condiciones a los más débiles (los pescadores) sin que funcionen, en su plenitud, las leyes de la oferta y la demanda.

Como producto del debate propuesto, los estudiantes fueron detectando las diferencias existentes: en el mercado de Marshall hay atomización de compradores y vendedores, en el mercado que muestra la película, los compradores son pocos. En el mercado de Marshall, los vendedores deben competir entre sí y lo propio deben hacer los compradores (actuación independiente); sin embargo, en el mercado de “La tierra Tiembla” los compradores son pocos y actúan como si fuesen uno solo (cartel), en tanto que los vendedores, para defenderse, también intentan una precaria sindicalización. En el mercado de Marshall, cuando se contrae la oferta el precio sube, en cambio, en el pueblito siciliano, la pesca ha sido magra (la oferta se contrae) y el precio baja... Por último, en la concepción de Marshall el Estado no debe intervenir en el

mercado, en tanto que Visconti nos cuenta que los mayoristas aceptan “cierta” intervención estatal y, entonces, “llaman a la policía”.

Al finalizar el debate, se retoma la actividad sobre el texto de Marshall. Para ello, conformamos equipos compuestos por tres personas (una proveniente de cada uno de los grupos que se habían creado al principio del encuentro), con el objetivo de que elaboren un solo trabajo por cada equipo, con las consignas planteadas al comienzo.

Quinto Encuentro – John M. Keynes

Se trabajó con las citas correspondientes a la crítica de la economía clásica y la teoría de la ocupación keynesiana (dos páginas). Las consignas para este taller se estructuraron alrededor del objetivo de construir un “mapa conceptual”. Por lo tanto, en la semana previa, le proveímos a los alumnos, un trabajo acerca de esta herramienta (“La utilización de los mapas conceptuales en los géneros académicos” – Grigüelo, Liliana – 2009)

Las consignas propuestas para este quinto encuentro fueron las siguientes:

A) TRABAJO INDIVIDUAL

- ◆ A.1) Seleccione una lista de conceptos que le parezcan claves para la interpretación del texto.
- ◆ A.2) Identifique cuáles son más generales para ubicar en la parte superior y qué dependencias tienen con los otros.
- ◆ A.3) Armar el mapa y buscar palabras de enlace.

B) TRABAJO GRUPAL

- ◆ B.1) Comparar con otros resultados.
- ◆ B.2) Negociar significados y hacer las modificaciones que el equipo considere válidas.
- ◆ B.3) Generar un solo mapa conceptual por equipo.

Por último, uno de los equipos expuso su mapa conceptual en el pizarrón y los restantes fueron realizando sus aportes para mejorar su construcción.

En este último encuentro de taller, quisimos dar un cierre del mismo a través de la lectura de algunos comentarios que los distintos alumnos habían escrito en su “diario emocional” y que nos hicieron llegar en forma anónima.

Sin embargo, en esta actividad, nos encontramos con algunas dificultades sobre las que sería oportuno reflexionar: En primer lugar, a pesar del anonimato referido, fueron muy pocos los alumnos que se atrevieron a presentar algo; en ese sentido puede quedarnos la duda de si tal situación se produjo porque no querían divulgar ciertas cuestiones íntimas o bien porque no habían escrito tal diario emocional.

Al respecto, nosotros consideramos que no puede exigirse la presentación del “diario emocional”, con lo cuál nos vemos impedidos de hacerle una devolución al estudiante y, por ende, la actividad no nos resulta tan efectiva como desearíamos.

Por otra parte, debemos indicar que a partir de los diarios que si fueron presentados pudimos colegir que la consigna no termina de ser clara para los alumnos ya que la mayoría de ello, terminó haciendo una especie de evaluación del curso.

Por último, entre las respuestas que se ajustaron a lo solicitado, pudimos rescatar las siguientes afirmaciones:

- Cuando encaro un texto muy extenso, muchas veces, me cuesta llegar al final; no entenderlo me hace bajar los brazos, me genera impotencia y me deprime.
- Lo que más me cuesta es sacar la idea principal.
- Me siento muy cómoda trabajando grupalmente, pues siempre encuentro puntos de vista ajenos que me son útiles.

Evaluación del taller

Para poder evaluar los resultados de nuestra tarea, recurrimos a encuestar a los estudiantes participantes a quienes les formulamos las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué nuevas técnicas de estudio le fueron aportadas por este taller?
- 2.- ¿Le permitió este taller reflexionar sobre su forma de abordar el estudio de la materia?

- 3.- ¿Qué expectativas tenía sobre este taller y NO fueron debidamente cubiertas?
- 4.- ¿Qué cosas le aportó este taller que no esperaba recibir?
- 5.- Qué consideraciones le merecen las actividades especiales que se introdujeron en el taller (visualización de pinturas, de monólogos, de fragmentos de películas).
- 6.- Escriba una opinión global sobre el taller de estudios.

A partir de haber procesado las respuestas de los alumnos, extrajimos las siguientes conclusiones:

- En líneas generales, todos los alumnos valoraron positivamente nuestro taller, manifestando que les había sido útil para mejorar su performance para estudiar y para comprender a los distintos autores.
- La totalidad de los encuestados manifiesta haberse visto gratamente sorprendido por las actividades especiales, asignándoles un rol positivo para despertar el interés de los alumnos.
- La mayoría de los encuestados manifiesta que está de acuerdo con fomentar el trabajo grupal ya que las discusiones en grupo les permitieron ampliar su conocimiento, respecto del que habían obtenido en forma individual.
- Muchos alumnos refieren a lo positivo que resultó que se los hiciera trabajar con cierta autonomía, si bien alguno de ellos indicó que, eventualmente, eso produjo cierta desorganización a la hora de presentar el trabajo grupal.
- Algunos encuestados opinan que este tipo de talleres de estudios resulta una contención para quienes están comenzando su carrera universitaria.

Entre las críticas que recogimos podemos destacar las siguientes que, si bien no fueron sostenidas masivamente por los encuestados, pueden permitirnos reflexionar para optimizar futuras experiencias:

- El CBC debería ofrecer estos talleres con un menú más diversificado de horarios para que todos los alumnos puedan concurrir sin inconvenientes; ligado a esta cuestión un alumno juzgó como negativa la poca concurrencia de estudiantes en alguno de los encuentros.
- Algunos alumnos tenían la expectativa de que esta actividad fuese una especie de clase de apoyo. Como esa no es nuestra intención, entendemos que, en el futuro, deberíamos explicitar más claramente el carácter de nuestro taller.
- Una alumna refirió que le resultaron poco claras algunas de las consignas que fueron planteadas en el segundo y tercer encuentro.

Bibliografía

Bruner, J (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Clark, B. (1998), "Crecimiento sustantivo y organización innovadora: Nuevas categorías para la investigación en educación superior". México, Revista Perfiles educativos.

Claxton, G. (1995), *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. España, Alianza Ed.

Fenstermacher, G. Soltas(1998), *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires, Ediciones Amorrortu

Fucci, P Vigo J, Messina L, Baranosky, C (2011). " Evaluación de la utilización de materiales didácticos en cursos introductorios de Economía en el CBC". VII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras

Fucci, P, Vigo J, Messina L, Baranosky C (2010). "Evaluación de la utilización de fuentes primarias en cursos introductorios de Economía en el CBC" en Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior N° II, Octubre 2011