

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

**V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública
“Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas
respuestas”**

**Título del trabajo: Hacia una Universidad más inclusiva. Comunidades de
aprendizaje en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad
Nacional de Mar del Plata.**

Autores:

María Dora Fioriti 11685699 mdfiorit@mdp.edu.ar

Claudia Malamud 14671222 cmalamud@mdp.edu.ar

Mónica Scatizzi 11133479 scatizzi@fibertel.com.ar

Ariadna Valenti 14676551 ferrantej@copetel.com.ar ariadnavalenti62@gmail.com

Eje temático:”El ingreso a la universidad y la distribución social del saber”

**Palabras clave: comunidades de aprendizaje – grupos interdisciplinarios –
aprendizajes comprensivos – escrituras académicas – inclusión – acceso –
permanencia.**

En un contexto de crisis institucional de la enseñanza atravesado por múltiples debates y controversias, distintos factores¹, como la creciente masividad alcanzada tanto por la escuela secundaria como por la Universidad, así como las redefiniciones de que fue objeto el sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior, promulgadas en 1993 y 1995 respectivamente, la Ley Nacional de Educación promulgada en 2006, y la Ley Provincial de Educación promulgada en 2007, colocaron en el centro de la escena el problema de la articulación en una doble vertiente: entre niveles, y al interior de los mismos.

En efecto, puede afirmarse que la cuestión del pasaje entre niveles y su interrelación en función de contenidos, competencias y prácticas pedagógicas no se constituyó en un problema merecedor de ser incluido en la agenda de la educación pública al menos antes de la década de 1980, toda vez que -más allá de sus imperfecciones- el sistema educativo conllevaba ciertos rasgos unificados, y en todo caso, el acceso tanto a la educación secundaria como a la educación superior se circunscribía a públicos relativamente homogéneos y restringidos desde el punto de vista de su perfil sociodemográfico.

Diversos estudios indican que alrededor de un 40% de los estudiantes que ingresan a la universidad abandonan sus estudios en los primeros años, planteando que esto es

¹ Competencias de Ingreso a la Educación Superior"- Documento Base de la COMISIÓN DE"ARTICULACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR - ESCUELA MEDIA. COMPETENCIAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR" CPRES-PROA

atribuible a factores externos pero también a factores internos propios del sistema universitario (Rama, 2006; Dibbern y Sannuto, 2005)².

En el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, según la última *Autoevaluación Institucional*:

“La Universidad mantiene un flujo de nuevos estudiantes que parece estabilizado entre los 5 y 6 mil ingresantes y tiene una paulatina pérdida de estudiantes reinscriptos.” (U.N.M.D.P., 2007)

Si se rescatan las experiencias institucionales en relación al ingreso como trazadores de las nuevas propuestas de gestión no podemos aludir a estas excluyendo la aproximación histórica que el tema convoca. Es relevante, en esta línea, destacar que desde la etapa de normalización de la institución la articulación como concepto se rastrea, al interior de la UNMDP, en el esfuerzo por imponer una propuesta de ingreso unificado como gestión educativa conjunta de todas las facultades, para ofrecer al aspirante un espacio formativo común.

Sin embargo, aún bajo producciones académicas comunes, cada facultad fue delineando instancias de evaluación particulares, lo que hoy se espeja en la diversidad de propuestas de ingreso a las carreras de la UNMDP que, de acuerdo con lo normado (OCS 221/92), difieren significativamente de una Facultad a otra.

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales ha implementado, en los últimos diez años, distintas propuestas para el ingreso con el propósito de ofrecer a los aspirantes-ingresantes una revisión crítica de su preparación pre-universitaria y teniendo en cuenta las diferencias en formación, habilidades e intereses de los alumnos, facilitar una transición más fluida del nivel Medio al Superior. En el mismo sentido, se desarrollaron proyectos de acompañamiento como los sistemas de tutorías.

Sin embargo, si bien dichas acciones han incrementado el número de ingresantes, no han tenido el mismo impacto en el primer año de estudios, que presenta los índices históricos de desgranamiento (ANEXO I).

En este punto el concepto de articulación en su relación interniveles -escuela media / educación superior- se instala como concepto central. Se amplía el segmento implicado y se hace preciso diseñar estrategias y políticas para incluir desde el ingreso y sostener desde la permanencia, teniendo en cuenta la estructura económica y sus sobredeterminaciones en lo sociocultural con impacto en la vida educativa de los sectores medios y bajos.

² Dibbern y Sannuto, 2005; Rama, 2006.

La problemática de la articulación entre niveles, que se expresa no sólo en los malos resultados en los ingresos, sino también en el desgranamiento y abandono de los estudiantes en el nivel superior, puede interpretarse como un “problema de afiliación”.

Según Alain Coulon “*Afiliarse, es decir, convertirse en miembro, significa descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza*”.

Convertirse en miembro de una institución como la Universidad supone poder comunicar adecuadamente los saberes que ella produce, admite, reproduce o problematiza. Para un estudiante universitario esta imposición se materializa en la lectura y escritura de todo tipo de textos académicos. Se le exige saber lo superado, lo vigente en la disciplina a la que se dedica y dominar los modos en que ella lo determina.

Esta categoría es, entonces, el núcleo aglutinante que permite advertir que, junto a los esfuerzos centrados en el desarrollo paulatino de destrezas cognitivas y discursivas. no han de perderse de vista los espacios de socialización, de construcción de una identidad institucional que obrará como trama sustentatoria de un creciente sentido de pertenencia y compromiso. Son condiciones que no sólo permitirán al ingresante alcanzar su estatus de miembro pleno de la comunidad universitaria, sino más aún ser miembro instituyente de *ciudadanía democrática*. Por otra parte, esta línea interpretativa permite orientar el trabajo hacia la identificación de espacios de articulación reales sobre el abordaje de problemáticas comunes a ambos niveles, el medio y el superior.

En ese sentido, el equipo de trabajo del Área de Ingreso realizó un diagnóstico de debilidades observadas en los aspirantes a ingreso e ingresantes.

Los docentes de los cursos de ingreso y de los cursos del primer año de las diferentes carreras señalaron debilidades referidas a competencias del pensamiento comprensivo, crítico, creativo, a la toma de decisiones y la solución de problemas, más que a contenidos específicos de los diferentes campos disciplinares.

Esta observación, implica reflexionar críticamente sobre la modalidad de enseñanza y de evaluación más utilizada por los docentes. ¿Qué tipo de actividades se propone a los alumnos? ¿Estas actividades les exigen poner en funcionamiento el conjunto de habilidades cognitivas que hacen posible el pensamiento comprensivo, crítico, creativo? ¿Qué tiempo dedicamos los docentes para analizar con nuestros alumnos, los mecanismos que pusieron en funcionamiento para tomar decisiones o resolver un problema? ¿Cuánto tiempo hablamos los docentes y cuanto tiempo escuchamos la lógica de pensamiento de los alumnos? Es decir, ¿se debe replantear el rol del alumno y del docente?. Si fundamentalmente nuestro interés es que el alumno aprenda, entonces la centralidad esta en el sujeto que aprende.

En nuestro caso, dado que el objetivo es reflexionar en torno a contextos de formación que requieran del alumno la necesidad de *movilizar la información* en el proceso de aprendizaje, es que incorporamos como herramienta de trabajo el perfil de competencias cognitivas y metacognitivas que propone Sanz de Acevedo Lizzarraga, Ma.L (2010 pp.25-27)³ (Anexo II).

El acuerdo como competencias tiene como ventaja que permite diseñar un proceso de formación integral que reúne conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propios de los modos de producción en los diferentes campos disciplinares, de las formas que adquieren la producción y reproducción de las instituciones de educación superior y de los requerimientos sociales en sus distintos campos. Implica reconocer que las instituciones de educación superior requieren de sus alumnos otros aprendizajes que los vinculados al conocimiento de las disciplinas, tales como destrezas y estilos de pensamiento de las culturas disciplinares, capacidades inherentes a la situación de “ser alumno universitario” y a las del desarrollo de una personalidad autónoma y crítica para el desempeño social.

El desafío consiste en la puesta en práctica de estrategias de intervención capaces de incrementar el porcentaje de participación universitaria entre los estudiantes universitarios socio-económicamente carenciados y la retención de la matrícula evitando su desgranamiento en los primeros años.

Por eso, desde el Área de Ingreso y dentro del ámbito del debate de la reforma del Plan de Estudios, se propone la creación de “Comunidades de aprendizaje”⁴. Ezcurra (2011) las presenta como estrategias curriculares del Ciclo Superior que ligan varias asignaturas en torno a un problema común. El trabajo compartido permite “crear comunidad” de los estudiantes entre sí y con los docentes pero también entre asignaturas y disciplinas. En palabras de Carlino⁵, “el diálogo interdisciplinario entre los especialistas en enseñar su disciplina y los especialistas en enseñar a escribir y leer” permite que las materias puedan transmitir, más que contenidos, los modos de pensamiento disciplinares organizados en torno a lo escrito.

³ Sanz de Acevedo Lizzarraga (2010), *Competencias cognitivas en Educación Superior*, Madrid, Ediciones Narcea. S.A como iniciativas

⁴. Ezcurra; Ana María (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. En el Cap. IV “Capital cultural en el punto de partida y enseñanza” la autora presenta dos experiencias: “Seminarios de primer año” y “Comunidades de aprendizaje” como iniciativas de orden curricular y alto impacto para la retención de la matrícula.

⁵ Carlino, Paula (2007), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*

Estas comunidades proponen pedagogías activas, no focalizadas en el estudiante y sus carencias. Por el contrario para la conformación de los grupos, integrados por docentes de las disciplinas y del Área de Ingreso, estudiantes de primer año y estudiantes avanzados, se requiere un fuerte compromiso de los equipos docentes. Se trata de un tipo de trabajo que no sólo atiende a la simetría sino que permite cooperar en equipos interdisciplinarios. Con la propuesta de “Comunidades de aprendizaje” se intentará replicar la experiencia desarrollada entre dos de las asignaturas del Ingreso: Introducción a los Textos Académicos y Matemática. Puesto que uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura sostenida, profunda, crítica y analítica, de textos extensos, complejos se trabaja sobre el concepto de “alfabetización académica” enunciado por Paula Carlino⁶

La lectura en la Universidad tiene una especificidad que la diferencia de la que se realiza en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura. De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la Universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas- ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las nuevas exigencias académicas. En el ámbito de los estudios superiores es preciso orientar las lecturas y explicitar las problemáticas por medio de “guías de lectura” que permitan enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la cátedra considera nucleares. Las preguntas se retoman luego en la clase para construir las tesis centrales de cada capítulo.⁷ (Anexo III).

En las asignaturas del Ingreso implicadas se eligen textos de suplementos económicos variados y heterogéneos, y se los analiza con los estudiantes atendiendo al grado de complejidad, que puede deberse a diversas razones: a los conocimientos previos que demanda, a la presencia de citas o a la construcción de complejas redes conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en red, en sistema ⁸. En el mismo

⁶ Carlino.Op.Cit.

⁷ Ibid. Pag. 76 y ss.

⁸ El material de la asignatura “Introducción a los Textos Académicos” está organizado en una parte introductoria, dos ejes con parte teórica y trabajos prácticos (TPO) y “Lecturas complementarias”, corpus conformado por textos de diversas tipologías y formatos icónicos y verbales (noticia, nota editorial, artículo de enciclopedia, entrevista, historietas, gráficos) para ser utilizados tanto en la resolución de las actividades sugeridas como de los trabajos prácticos orientadores y exámenes parciales y finales.

sentido se incorporan los saberes del área de Matemáticas para el análisis de la información de gráficos y la redacción de textos que expandan. (Anexo IV) El trabajo con los gráficos, fundamental para la formación de los profesionales en las carreras vinculadas a la Economía, exigen operar sobre el texto utilizando distintas categorías de análisis para producir significados, no la actividad puramente receptiva. Se trata de leer como un proceso encaminado a seleccionar conocimiento según el propósito de lectura, lo que permite avanzar hacia la autorregulación de la actividad cognitiva del lector.

Una “comunidad de aprendizaje” supone pensar en un tipo de tarea colectiva con forma de espiral que permitirá partir de la reflexión acerca de la práctica y sus limitaciones, socializar representaciones acerca de los procesos de comprensión y escritura académica y resolución de problemas con lectura de gráficos de sus alumnos, someterlas a análisis, problematizarlas, explorar estrategias calificadas de intervención, pilotearlas y someter sus resultados a la consideración general para la réplica y/o reformulación.

Se espera que avanzar en estos acuerdos permita a los docentes de los primeros años de la Carreras revisar sus prácticas y articular las asignaturas con las modalidades de los Ingresos, de modo que el tránsito por los estudios superiores no esté signado, inevitablemente, por políticas de expulsión aunque encubiertas en las tradiciones académicas de excelencia y calidad.

Bibliografía:

Carlino, Paula (2007), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica

Competencias de Ingreso a la Educación Superior”- Documento Base de la COMISIÓN DE "ARTICULACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR - ESCUELA MEDIA. COMPETENCIAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR" CPRES-PROA

Los materiales se organizan en torno a temas. Este año nos detuvimos en el impacto de los modelos económicos en los distintos proyectos de país. El elegido es un tema/problema capaz de abrir, en cada uno de los encuentros, espacios de discusión y de reflexión sobre las conflictivas relaciones entre economía, sociedad y centros de poder. De esta manera, las clases orientan los diversos recorridos de lectura y las prácticas de escritura.

A su vez, los ejes se articulan con las siguientes lecturas obligatorias, las que no serán objeto de examen en cuanto a contenidos, pero sí en lo relativo a las habilidades cognitivas de lectura y al manejo de información que éstas proporcionen:

Ferrer, Aldo “*El futuro de nuestro pasado. La economía argentina en su segundo centenario*” (2010) Bs. As, Fondo de Cultura Económica.

Ha-Joon Chang “*Qué fue del buen samaritano? Naciones ricas, políticas pobres*” (2009) Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes

Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós Educador

Dibbern, A. y Sannuto, J., "Deserción y repitencia en la Educación Superior Universitaria en Argentina", Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe, Talca, septiembre de 2005.

Ezcurra, Ana María (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial Colección Educación. Serie Universidad, Universidad Nacional de General Sarmiento, www.ungs.edu.ar/ediciones

Sanz de Acedo Lizarraga (2010), *Competencias cognitivas en Educación Superior*, Madrid, Ediciones Narcea. S.A

Anexo I: Fuente Informe de Autoevaluación 2011 Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

NUMERO ANUAL NO REINSCRIPTOS CONTADOR PUBLICO

AÑO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2005	0	22	16	20	10	2
2006	-	0	20	25	4	22
2007	-	-	0	23	15	20
2008	-	-	-	0	17	15
2009	-	-	-	-	0	25

LIC. EN ADMINISTRACION

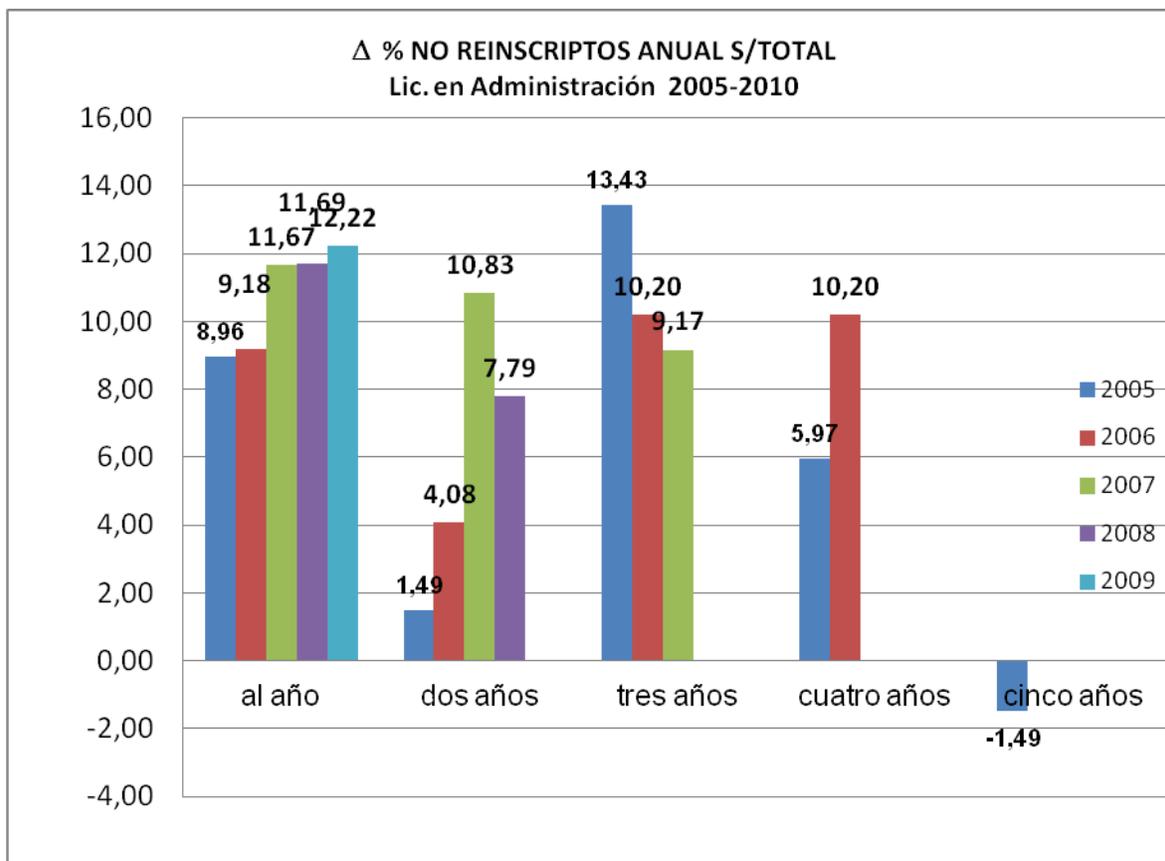
AÑO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2005	0	6	1	9	4	-1
2006	-	0	9	4	10	10
2007	-	-	0	14	13	11
2008	-	-	-	0	9	6
2009	-	-	-	-	0	11

LIC. EN ECONOMIA

AÑO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2005	0	7	-1	2	2	6
2006	-	0	2	2	3	3
2007	-	-	0	1	1	3
2008	-	-	-	0	1	2
2009	-	-	-	-	0	1

LIC. EN TURISMO

AÑO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2005	0	8	4	2	2	8
2006	-	0	3	9	2	1
2007	-	-	0	5	4	2
2008	-	-	-	0	4	0
2009	-	-	-	-	0	5



Anexo II : PENSAMIENTO COMPRESIVO-PENSAMIENTO CRITICO-PENSAMIENTO CREATIVO-TOMA DE DECISIONES Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS y RECURSOS COGNITIVOS *

PENSAMIENTO COMPRESIVO-PENSAMIENTO CRITICO-PENSAMIENTO CREATIVO-TOMA DE DECISIONES Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS y RECURSOS COGNITIVOS⁹

COMPETENCIAS GENÉRICAS	HABILIDADES	PREGUNTAS que se hace la mente cuando práctica la competencia	ACTIVIDADES PROPUESTAS
Comprender la información (PENSAMIENTO COMPRESIVO)	1.Comparar 2.Clasificar 3.Analizar y 4.Sintetizar 5.-Secuenciar 6. Descubrir razones	1. ¿Cuáles Son los criterios utilizados en la comparación? ¿En que aspectos son semejantes y en cuales diferentes? Otras 2. ¿cuales son las características comunes? ¿A que categoría pertenecen dichas características? ¿Cuál será el mejor criterio para agruparlas? Otras 3. ¿Cuáles son partes que integran el todo? ¿Cuál es el nexo entre las partes y el todo? Otras 5. ¿Qué se quiere	

⁹ Sanz de Acedo Lizarraga (2010), Competencias cognitivas en Educación Superior. Ediciones Narcea.S.A Madrid.España

		<p>secuencias? ¿Cuál es la finalidad? ¿Qué criterio es el más apto? Otras</p> <p>6. ¿Qué razones fundamentan el mensaje que el autor quiere difundir? ¿Hay algunas palabras que sirven para identificar las razones y conclusiones? Otras</p>	
<p>Evaluar la información (PENSAMIENTO CRÍTICO)</p>	<p>1. Investigar la fiabilidad de las fuentes</p> <p>2. Interpretar causas</p> <p>3. Predecir efectos</p> <p>4 Razonar analógicamente</p> <p>5. Razonar deductivamente</p>	<p>¿Qué tipo de fuente se está consultando? ¿Cuáles son los factores, relacionados con la fuente, que se han de investigar? Otros</p> <p>2. ¿Cuáles son las causas? ¿Qué datos apoyan estas causas? ¿Cuáles son las más relevantes? ¿Qué juicio puede elaborarse? Otras</p> <p>3. ¿Cuáles serán los efectos de un hecho actual? ¿Qué datos lo apoyan? ¿Cuál es la probabilidad que ocurran? Otras</p> <p>4. ¿Qué aspectos son semejante entre este problema y el problema previo resuelto? ¿Qué aspectos son significativos? Otros</p> <p>5. ¿Cuál es la estructura del argumento? ¿Qué relación existe entre los tres miembros? ¿Cuál es el común? Otras</p>	
<p>Producir información Generar ideas originales (PENSAMIENTO CREATIVO)</p>	<p>1 Generar ideas</p> <p>2. Establecer relaciones</p> <p>3. Producir imágenes</p> <p>4. Crear metáforas</p> <p>5 Emprender metas</p>	<p>1.¿Cuántas ideas pueden proponerse? ¿Pertenece a categorías diferentes? ¿Cuáles son las más originales? Otras</p> <p>2. ¿Qué relaciones explícitas o implícitas se dan entre las situaciones que se analizan? ¿Cuál es la función de cada una? Otras</p> <p>3. Cuántas imágenes de este objeto puedo representar en mi mente? ¿Logro girarlas? ¿Represento gráficamente las imágenes visualizadas? Otras</p> <p>4.- ¿Qué se quiere describir de un objeto, persona o</p>	

		situación que pueda expresarse con una metáfora? ¿Cuáles son las características clave? Otras 5. ¿De que información dispongo sobre la realidad objeto de mi investigación? ¿Qué acciones creativas pueden proponerse? ¿Cuál es el resultado de las innovaciones realizadas? Otras	
Tomar decisiones individual o grupalmente	1. Determinar el objeto a decidir 2 Considerar opciones 3 Predecir 4 Elegir la mejor opción	1.Por qué es necesario tomar una decisión? ¿ Sobre que tenemos que decir? 2. ¿Qué alternativas pueden formularse? ¿Cuales son los pros y los contras? 3 ¿Cuáles son las consecuencias de cada alternativa? 4. ¿Qué alternativa es la mejor a la luz de las consecuencias que origina? Otras	
Solucionar problemas	1 Definir el problema 2 Generar soluciones 3 Predecir consecuencias 4. Elegir la mejor solución 5 Verificar la solución 6 Evaluar los resultados	1 ¿Por qué existe el problema? ¿En que consiste? Otras 2. ¿Interesa solucionarlo? ¿Cuáles son las posibles soluciones? Otras 3, ¿Cuáles son las consecuencias de cada solución propuesta? 4. Según la información precedente ¿Cuál es la mejor solución? 5. ¿Cuál es el plan de verificación? ¿Cómo se va ejecutando? 6. ¿Cómo se evaluarán los resultados?	
RECURSOS COGNITIVOS	HABILIDADES	Preguntas que se hace la mente cuando practica la competencia	ACTIVIDADES PROPUESTAS
metacognición	1. Conciencia de las habilidades puestas en juego 2 Reflexionar sobre como uno aprende	1. ¿Que tipo de habilidad estoy utilizando? ¿He actuado adecuadamente? 2. ¿Cuáles son mis debilidades y fortalezas? Otras	
Autorregulación	1. Planificar (antes) 2 Ejecutar (durante)	1. ¿Para realizar la tarea, cual es el plan? Otras 2. ¿Analizo lo que estoy haciendo. Observo los progresos, mantengo la	

	3. Evaluar (después)	motivación, etc? 3. ¿Evalúo los resultados?	
Transferencia	1 Aplicar conocimientos 2 Aplicar competencias 3. Aplicar actitudes (en la misma área y en áreas disciplinares diferentes)	1 ¿Qué aspectos del aprendizaje son transferibles? 2. ¿Cómo utilizarlo en nuevas situaciones? 3. ¿ Resulta fácil la transferencia?	

Anexo III

Guía de lectura CHANG, Ha-Joong *¿Qué fue del buen samaritano? Naciones ricas, políticas pobres* Bernal: UNQUI (2009).-

Prólogo. El milagro económico de Mozambique. Cómo huir de la pobreza.

1. ¿Cuál es la tesis que el autor pretende demostrar a lo largo de este libro? ¿De qué ejemplo parte para demostrarla? ¿Qué relación tiene con la metáfora de “retirar la escalera”? ¿Y con la de “malos samaritanos”?

Capítulo 1. Retorno al Lexus y al olivo. Mitos y verdades sobre la globalización.

1. ¿A qué se refiere Friedman con la expresión “corsé dorado”? ¿Qué opina Chang acerca de esta postura económica?
2. ¿Cuál es la diferencia entre las dos versiones de la historia de la globalización que propone el autor: la “oficial” y la “verdadera”?
3. Relacione la siguiente frase de Chang con el planteo central de Aldo Ferrer en *El futuro de nuestro pasado*: “No hay nada inevitable en la globalización (...) como afirman los malos samaritanos. (...) La tecnología sólo define los límites externos de la globalización. La forma exacta que adopte depende de lo que hagamos con las políticas nacionales y de los acuerdos internacionales que suscribamos. Si ése es el caso, la tesis TINA se equivoca. Hay una alternativa, o más bien hay muchas alternativas, a la globalización neoliberal que está aconteciendo hoy.” (pag. 62)

Capítulo 2. La doble vida de Daniel Defoe. ¿Cómo se enriquecen los países ricos?

1. Enumere las políticas económicas que llevó adelante Walpole para poner a Gran Bretaña a la vanguardia del desarrollo mundial. ¿Qué otros países las adoptaron y con qué resultados?
2. ¿Quiénes son los principales ideólogos ingleses del liberalismo citados por Chang? ¿En qué momento y de qué manera se aplicaron esas teorías en la economía de Gran Bretaña?

Capítulo 3. Mi hijo de seis años debería trabajar ¿Es el libre comercio siempre la solución?

1. ¿Cuáles son los supuestos que presentan al libre cambio y a la liberalización del comercio como políticas económicas beneficiosas?
2. Enumere las críticas que el autor realiza a la teoría librecambista.

3. ¿Cuáles son las razones por las que el autor defiende el proteccionismo asimétrico?

Capítulo 4. El finlandés y el elefante ¿Deberíamos regular la inversión extranjera?

1. ¿Cuáles son los tres elementos de los que disponen los flujos de capital extranjero en países en vías de desarrollo? Caracterizarlos.
2. ¿Cuáles son los rasgos que hacen que la inversión extranjera directa (IED) se vea como una opción positiva? Enumerar las objeciones de Ha-Joon Chang a la IED.
3. ¿Cuál es la relación entre IE, desarrollo económico y regulación?

Capítulo 5 El hombre explota al hombre ¿Empresa privada buena, empresa pública mala?

1. ¿Cuál es el concepto de “empresa de propiedad estatal (EPE) ¿Cuáles son los argumentos que suelen esgrimirse en su contra?
2. En este capítulo se mencionan varios ejemplos de países que han tenido empresas estatales exitosas, mencione algunos. ¿Cuáles son las razones por las que, como expresa el autor, “rara vez oímos hablar de ellas”?
3. ¿Cuáles son los retos que, según Chang, deben enfrentarse en una privatización? Enumerarlos y explicarlos brevemente.

Capítulo 6 “Windows 98 en 1997. ¿Está mal ‘tomar prestadas’ ideas?”

1. Parafrasee, en forma de enunciado condicional, lo que dice el autor acerca del argumento que suele utilizarse a la hora de defender las leyes de patentes, así como también aquellos que suelen oponérsele.
2. ¿Cómo responde el autor a la pregunta que encabeza el capítulo? ¿en qué sentido es irónico?
3. ¿Qué soluciones propone el autor para alcanzar lo que llama ‘equilibrio justo’?

Capítulo 7 “¿Misión imposible? ¿Puede la prudencia financiera ir demasiado lejos?”

1. ¿Qué sucede con la inflación? ¿a quiénes afecta y a quiénes beneficia? ¿por medio de qué tipo de definición incorrecta se alude a ella?
2. ¿Qué es lo que resulta irónico para el autor y por qué razón? ¿En qué sentido te parece que sirve a sus propósitos el uso de este recurso retórico? ¿Cuál otro recurso retórico aparece, ligado a éste?
3. La serie *Boardwalk Empire* de HBO. Ambientada en la Atlantic City de la década de 1920, en plena ley seca muestra la corrupción enquistada en una pequeña comunidad. Seleccione situaciones planteadas por Chang que puedan relacionarse con dicha serie.

Capítulo 8 “Zaire frente a Indonesia. ¿Debemos volver la espalda a países corruptos?”

1. ¿Cuál es la opinión que se ataca, por considerarla errónea? ¿por qué razón se la considera así?
2. ¿Cuál es el modo argumental que sigue el autor? Sintetiza su argumento.
3. ¿Qué relación se plantea entre las nociones de ‘democracia’ y ‘neoliberalismo’?

Capítulo 9 “Japoneses perezosos y alemanes ladrones” ¿Son algunas culturas incapaces de desarrollarse económicamente?

1. Enuncie los argumentos que fundamentan la analogía con la figura de Dr. Jekyll y Mr. Hyde desarrollados en el texto.

2. ¿El autor está a favor o en contra de la siguiente afirmación “La cultura es un elemento determinante a la hora de analizar el desarrollo económico de una comunidad? Enuncie los argumentos que fundamentan su respuesta.

3. ¿Por qué se afirma que la cultura como variable económica es imposible de abordar?

Epílogo “São Paulo, octubre 2037” ¿Pueden mejorar las cosas?”

1. Compare el estilo argumentativo del prólogo con el del epílogo. ¿Qué similitudes y diferencias encuentra?

2. Enuncie la relación establecida entre los hechos ficticiales planteados por el autor y sus bases reales.

3. ¿Por qué se afirma que hay que desafiar al mercado? Enuncie las consecuencias de dicha afirmación.

Anexo IV

Modelo de Parcial

-Lea el texto propuesto y, a continuación, responda las consignas de trabajo.

[ECONOMIA](#) > TEMAS DE DEBATE: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LA ARGENTINA DE 2001 Y LA CRISIS EUROPEA **Un déjà vu argentino en Europa**

Trazar un paralelismo entre lo que ocurre en la periferia europea y la situación previa al colapso de la convertibilidad argentina es casi inevitable. Sin embargo, las alternativas que tienen en el Viejo Continente son distintas. Qué hacer para no repetir la historia.

Un problema político Por Juan Matías De Lucchi *

Trazar un paralelismo entre la actual situación en la periferia europea y la situación previa al colapso de la convertibilidad argentina es casi inevitable por ciertas características comunes: desempleo, déficit en cuenta corriente, caída de los precios de los títulos públicos, déficit fiscal y conflictividad política y social. Sin embargo, la convertibilidad no sólo no tenía solución práctica, no tenía solución teórica, es decir, no tenía salida aun siendo rediseñada sobre otras bases conceptuales. El déficit crónico en cuenta corriente estaba asociado a un tipo de cambio real apreciado, el endeudamiento público externo era insostenible y los acreedores internacionales habían decidido racionar el crédito. En otras palabras, la Reserva Federal y el gobierno de los Estados Unidos no tenían ningún compromiso formal ni con el sistema financiero local ni con la administración fiscal argentina. A pesar de haber fomentado una economía bimonetaria, el régimen de convertibilidad no formaba parte de ningún tipo de unidad monetaria y fiscal con los Estados Unidos. En cambio, las economías europeas son parte de una unidad monetaria común, aunque la administración fiscal continúa siendo a nivel nacional. Con lo cual, el Banco Central Europeo (BCE) que establece una política cambiaria uniforme se desentiende de las tasas de interés de los títulos públicos nacionales. Para el enfoque convencional la causa de la crisis sería el déficit fiscal, que provoca una pérdida de confianza de los acreedores sobre la capacidad de los gobiernos periféricos para servir su deuda pública. No obstante, el déficit fiscal es en realidad endógeno al nivel de actividad de la economía y, por ende, está fuera del control administrativo. Más aún, si en el marco de una contracción de la demanda efectiva el gobierno intentase (como se intenta con los planes

de austeridad) mantener contante o reducir el déficit fiscal, probablemente lo termine agravando por los efectos contractivos sobre la propia demanda efectiva. Por lo tanto, la “crisis fiscal” no es una causa, es una consecuencia. La crisis europea está determinada por los desbalances en el comercio exterior intraeuropeo. Como sostienen los economistas Vernengo y Pérez Caldentey, entre 2000 y 2007, el costo laboral unitario en los países centrales europeos aumentó sólo 7 por ciento, mientras en la periferia un 24 por ciento. Este incremento del costo laboral unitario relativo, combinado a un régimen de cambio fijo, significó para la periferia una apreciación real del tipo de cambio y, consecuentemente, crónicos déficits en cuenta corriente (y endeudamiento público). Como no forma parte del diseño institucional, el BCE no se compromete a intervenir persistentemente en los mercados de bonos nacionales y empuja a la periferia a una encrucijada. La Unión Europea tendría dos tipos de problemas, solucionables teóricamente. En el corto plazo, el BCE debería salir al rescate de los títulos públicos nacionales y debería avanzar hacia un rediseño financiero que establezca un mercado de eurobonos y, de esta forma, avanzar hacia una unificación fiscal europea. En el largo plazo, el centro periférico (Alemania) debería sacrificar su superávit en cuenta corriente para aumentar la demanda externa de las economías deficitarias y convertirse en la locomotora intrarregional. De esta manera, es razonable suponer que con tal coordinación las tasas de crecimiento de las economías europeas tenderían a converger y se tornaría sustentable la unificación monetaria y fiscal. Sin embargo, lo que parecería ser un problema de diseño institucional es, en realidad, un problema político de envergadura y una puja de intereses sociales y nacionales. Por lo tanto, el “dilema” europeo puede ordenarse en dos niveles diferentes, que pueden parecer contradictorios, pero en realidad son complementarios. Desde un punto de vista analítico, la Zona Euro sólo tendría solución si se realiza una reconfiguración general. Ahora bien, desde un punto de vista político nacional (el dilema en las últimas elecciones griegas refleja esta idea), las necesidades nacionales no pueden depender de los intereses de las elites dominantes en los países centrales o del curso de los acontecimientos europeos en su integridad. No sería razonable que los desempleados griegos o españoles tengan que esperar necesariamente un cambio de orientación en Alemania. En este sentido, el plan A sería una Europa “heterodoxa” que contemple un fisco supranacional. Pero el plan B debe estar a disposición de la autodeterminación de las naciones: volver a una moneda nacional y establecer una política cambiaria competitiva. Página 12 9/7/12

* Investigador Económico Cefidar.

1. Caracterice el colapso de la convertibilidad argentina.

2. Extraiga información de *El futuro de nuestro pasado. La economía argentina en su segundo centenario* de Aldo Ferrer y **compare** “el colapso de la convertibilidad” con:

- La “debacle de 2001-2002”
- “La expansión 2002 a 2008”

3. a. Explique si la siguiente afirmación es verdadera o falsa, en relación con lo expuesto en el texto-fuente: “La convertibilidad no tenía solución práctica ni teórica”.

3. b. Mencione , en relación a dicha afirmación, las consideraciones que hace Ha-Joon en *¿Qué fue del buen samaritano? Países ricos, políticas pobres* sobre la “teoría HOS” (Cap. 3) y la inflación /Cap. 7).

4. Defina las siguientes expresiones:

- "dilema europeo"
- "economía bimonetaria"

6. Analice el siguiente cuadro, seleccione información y redacte un párrafo para agregar al texto fuente. Indique en qué lugar del texto lo incorporaría.

Tasas de crecimiento de Grecia y Argentina 1990 - 2011

En porcentaje anual



Fuente: Banco Mundial

- 1) En Argentina, ¿ en que período la tasa de crecimiento se mantuvo estable?
- 2) Durante qué período , en Argentina se registró el mayor porcentaje de crecimiento?. ¿Cuál fue ese porcentaje?
- 3) ¿Y el mínimo? ¿Cuál fue ese porcentaje?
- 4) ¿En algún momento los porcentajes de ambos países fueron iguales?, ¿cuando?.
- 5) ¿A partir de que año comenzó a disminuir el porcentaje de la tasa de crecimiento en Grecia?.
- 6) ¿Durante qué períodos el porcentaje de la tasa de crecimiento de Grecia fue superior al de Argentina?

6. **Expanda el texto-fuente** con dos ejemplos de Lecturas complementarias. Transcriba uno de "El Mercosur y América Latina, claves del desarrollo" para incluir en el primer párrafo y otro de "Poskeynesianos" para incluir el último párrafo

a. "El Mercosur y América Latina, claves del desarrollo"

b. "Poskeynesianos"

