

Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía

Reflections about the professional development of the professorship of Economy

Fátima Cañas Chaparro /Juan Luis de la Montaña Conchiña

fatimacch82@yahoo.es/Didáctica de las ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura
jmoncon@unex.es

Recibido el 1 de diciembre de 2011
Aprobado el 13 de marzo de 2012

Resumen: Este trabajo refleja la importancia que posee la economía para formar ciudadanos activos y participativos capaces de entender los fenómenos económicos que observan en su entorno, considerando además las aportaciones que esta materia realiza dentro del área de las Ciencias Sociales. Destacado el protagonismo de la economía en la sociedad, la enseñanza y aprendizaje de esta materia y el estado en que se encuentra la investigación en la didáctica de la economía se presentan como un enorme campo de investigación con múltiples posibilidades a la hora de estudiar diferentes variables. En este trabajo revisamos aspectos como las concepciones, actitudes, y formación del profesorado de economía desde distintas perspectivas, así como los diferentes elementos que afectan a la enseñanza y aprendizaje de esta materia.

Palabras clave: Ciencias Sociales, economía, enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, formación profesorado.

Abstract: This work reflects the importance that has the economy to form active citizens capable of understanding economic phenomena that they observe in their environment, considering also the contributions that this matter makes in the area of Social Sciences. Emphasized the major importance of economy in society, the teaching and learning of this matter and the state in which is the investigation in the didactics of economy are presented like an enormous field of investigation with multiple possibilities at the moment of researching different variables. In this work we review aspects as the conceptions, attitudes, and formation of the professorship of economy from different perspectives, as well as different elements that affect the teaching and learning of this subject.

Key Words: Social Sciences, economy, teaching and learning, formation of the professorship.

1.- Introducción

La formación económica del alumnado resulta más que nunca imprescindible para poder comprender, participar y tomar decisiones en una sociedad donde los fenómenos de esta naturaleza inundan la práctica totalidad de las facetas de nuestra convivencia cotidiana. Es efectivamente desde esta perspectiva, y atendiendo al hecho de considerar la economía como una “demanda social” y una “necesidad individual” imprescindible para formar una población formada, crítica y consciente de los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas⁴³, lo que ha conducido al sistema educativo a potenciar y singularizar de manera definitiva la economía en el Currículum de Ciencias Sociales.

La labor docente e investigadora desarrollada hasta el momento sobre esta problemática ha demostrado que la enseñanza-aprendizaje de la economía posee un elevado potencial educativo pues permite a los alumnos aprehender un conjunto de competencias esenciales para el desarrollo del individuo y de la sociedad actual. Al mismo tiempo, la enseñanza de esta ciencia social confiere al alumnado una serie de actitudes básicas que le ayuda a estar preparados para entender los cambios sociales, políticos y económicos venideros, en definitiva, a desarrollar el pensamiento social.

Conseguir este objetivo pasa por que la enseñanza de la economía debe tratarse desde una perspectiva global en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, surgiendo de un currículum integrado que debe huir del despliegue individualizado de las diferentes disciplinas que se integran en el área para dar forma a un conjunto de conocimientos operativos que de ella nacen. En esta visión se integran principios multidisciplinares y de transversalidad. Efectivamente, multidisciplinariedad, transversalidad e incluso transdisciplinariedad se hacen necesarios para desde el estudio de la economía poder entender el mundo actual. Como vienen señalando algunos autores del área, los enfoques multidisciplinares y englobadores se convierten en piedras angulares sobre las que se debe sostener el currículum de las Ciencias Sociales del siglo XXI.

Estos y otros aspectos quedan perfectamente recogidos y plenamente justificados en el currículum de Bachillerato de Extremadura del año 2008 y serán refrendados con la posterior creación en términos administrativos y docentes de los departamentos didácticos de economía en los institutos de enseñanza secundaria de

⁴³ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279 Abril, 1999, págs. 44-48.

Extremadura⁴⁴. Las bases estructurales para una didáctica de la economía están creadas. No obstante, con todo ello se genera una serie de necesidades que entendemos deben ser convenientemente resueltas especialmente desde el ámbito de la investigación.

Siendo conscientes de esta nueva realidad, vamos a centrar nuestro objetivo en reflexionar sobre la necesidad de potenciar la investigación didáctica en los diversos campos que ayudan a encuadrar el correcto desarrollo profesional del profesorado. Esta circunstancia nos conduce más concretamente a insistir en la prioridad que debe poseer la formación inicial y permanente del profesorado que en un futuro a corto y medio plazo y tras las adaptaciones al EESS con el desarrollo de los nuevos grados y máster de formación del profesorado de Secundaria, enseñarán economía en los centros de secundaria, con especial mención a los del ámbito territorial extremeño.

2. El potencial educativo de la formación económica: argumentos para su enseñanza

La introducción de la economía en el curriculum obligatorio tiene su origen a mediados del pasado siglo en la escuela norteamericana. Desde la década de los años sesenta la alfabetización económica de los ciudadanos es reclamada de forma imperiosa por numerosos autores y como tal se planteaba con el fin de procurar a los futuros ciudadanos unos instrumentos esenciales para participar activamente en la construcción de las sociedades modernas y democráticas. Desde esta perspectiva, es fácil entender que para éstos y otros autores, no es necesario justificar la presencia de la economía en el curriculum de Ciencias Sociales⁴⁴. En el caso español, no ha habido una tradición sólida al respecto, pues no es hasta 1990 cuando la economía se introduce como disciplina en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, nos referimos a Economía y Economía de la Empresa. Desde ese momento los diversos aspectos curriculares de esta ciencia social se han ido adaptando y precisando desde la llegada de la LOGSE. Así, y ya con la LOE (2006) la estructura de mínimos de Bachillerato incluye sólo dos materias no vinculantes en la modalidad de Ciencias Sociales (Economía y Economía de la Empresa), dejando abierta la iniciativa a las Comunidades Autónomas en lo que respecta a estas materias.

No obstante, la presencia de la economía en el curriculum puede ser aprovechada por las Ciencias Sociales no para ser enseñada como tal exclusivamente, sino para nutrirse de sus aportes y enriquecer los contenidos curriculares del área, en este caso y como ya hemos señalado desde una perspectiva transdisciplinar. Es evidente que la economía es una ciencia social de gran interés formativo por lo que es, desde el planteamiento del curriculum integrador, bien recibida por otras perspectivas

⁴⁴ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, 1999, pág. 77.

curriculares y líneas de investigación. Esta cuestión se percibe con claridad en el caso de la enseñanza secundaria: la causa es evidente y debe relacionarse con las inmensas posibilidades de construir una enseñanza integral y adaptada a las necesidades de las sociedades cambiantes del siglo XXI.

La presencia y utilidad de la economía en la formación de los alumnos se constata al integrarse en la la educación política y educación para la ciudadanía, pues se entiende a ésta como columna vertebral en torno a la cual se organizan otras realidades sociales⁴⁵. Respecto a la primera y a pesar de centrarse tradicionalmente en ámbitos muy concretos (participación en el ejercicio político, órganos e instituciones del sistema), precisa de los conocimientos económicos para extender aún más sus posibilidades educativas. Es evidente, a este respecto, que la realidad política se encuentra profundamente imbricada (cuando no condicionada) por la económica, aunque ambas pueden y de hecho se construyen en términos disciplinares de manera independiente.

Creemos que una educación política correctamente articulada para los jóvenes puede y debe acercarse en algún momento al mundo económico con el objetivo de poder entender las decisiones que en esta materia, por ejemplo, a día de hoy adoptan los modelos políticos actuales, con el fin de combatir la denominada -y tristemente de actualidad- crisis económica a escala planetaria y el desarrollo de viejos y sangrantes problemas que surgen como es el desempleo. Esta realidad genera una serie de términos y conceptos que inundan nuestra cotidianeidad ya que están llamados a alternarse periódicamente tales como “globalización”, “crisis financiera”, “crisis de los mercados”, “desaceleración”, “deslocalización”, que evidentemente deben ser trasladados a las aulas de secundaria, desarrollando estrategias didácticas que ayuden a su conocimiento y comprensión.

En cuanto a la educación para la ciudadanía, es evidente que las grandes transformaciones sociales a las que estamos asistiendo en estos primeros compases del siglo XXI exigen repensar la formación de la ciudadanía del futuro⁴⁶. En este sentido, muchas y diversas realidades sociales que vemos diariamente se nos muestran sujetas a grandes sinergias que sólo pueden ser entendidas desde un curriculum integrador en el que esté presente la economía. Educación para la ciudadanía puede ser, y de hecho es, la clave integradora de esta realidad a la que nos referimos⁴⁷. Pero no una ciudadanía a

⁴⁵ ESTEPA GIMÉNEZ, J. “La comprensión de contenidos económicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279 Abril, 1999, pág. 49.

⁴⁶ CASAS VILALTA, M. “Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, en *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS, 2004, págs. 407-422.

⁴⁷ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 58, 2008, págs. 16-25.

este respecto como ha manifestado García Pérez “patriótica”, sino como una ciudadanía “global”, que entienda y pueda dar respuestas a los problemas globales⁴⁸.

Al margen de posibles e incluso de oportunos matices, educación para la ciudadanía se muestra como la piedra angular que puede vertebrar una serie de conocimientos, al tiempo que confiere los elementos y soportes necesarios para entender el mundo actual. Precisamente, desde esa perspectiva, se ha insistido en la necesidad de profundizar en el análisis y comprensión de los fenómenos económicos para incidir en la formación de una ciudadanía activa y responsable. Es lo que se ha dado en llamar el “ciudadano económico”⁴⁹. La ciudadanía necesita de la economía para comprender con más profundidad los actuales y vertiginosos cambios definitorios y trascendentales que probablemente provocarán una reordenación económica a escala planetaria, lo mismo que la economía necesita de la ciudadanía para actuar desde una ética democrática.

3. Formación y desarrollo profesional del profesorado de economía . Posibilidades y líneas de investigación

Aceptada la necesidad de contar con la presencia de la economía en el curriculum de Ciencias Sociales, entendiéndolo como una realidad compleja pero el mismo tiempo integradora y dinámica, articulado y pensado para formar a estudiantes competentes ante los nuevos retos que permanentemente surgen en las sociedades actuales, debemos insistir en otro aspecto no menos importante: la necesidad de profundizar en la todavía incipiente investigación que se ha realizado y que afecta a la formación y al desarrollo profesional del profesorado de economía. A este respecto debemos señalar que práctica e investigación no pueden separarse⁵⁰. Para ello nos centraremos en los diferentes capítulos que entendemos precisan de iniciativa investigadora tales como las concepciones y actitudes del profesorado, la formación inicial y permanente y el denominado conocimiento didáctico del contenido.

El estudio de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos económicos ha sufrido una evolución a lo largo del tiempo en lo referente a los diversos aspectos analizados. A pesar de todo, ya en 1985 el Consejo Nacional de Educación Económica de los EEUU hacía una serie de recomendaciones, entendiéndolo como prioritaria la formación del profesorado. En esta línea debemos encuadrar los trabajos de Salemi. Precisamente este autor, junto a otros, han mantenido desde el comienzo una postura clara ante las dificultades que supone la enseñanza de contenidos económicos: estos

⁴⁸ GARCÍA PÉREZ, F. “Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI”, en *Investigación en la Escuela*, nº 68, 2009, pág. 6.

⁴⁹ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La educación para la ciudadanía económica...”, *art. cit.* pág. 17.

⁵⁰ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: AUPDCS, 2010, pág. 358.

problemas se resuelven proponiendo modelos de aprendizaje activo de los estudiantes, promoviendo programas de doctorado, incrementando los niveles de aprendizaje, comprobando los efectos de éste a lo largo del tiempo y, en definitiva, analizando la eficiencia del uso de las TIC's en la educación económica⁵¹.

En el ámbito español, como hemos señalado, la investigación desarrollada sobre su enseñanza-aprendizaje está todavía en un estado incipiente. Es el profesor Travé el autor al que más le debe la didáctica de la economía pues ya en 1996 hablaba de la precariedad en el ámbito de la investigación y señalaba la urgente necesidad de trabajar en esta dirección, invitando a la comunidad científica a reflexionar y mejorar las prácticas en el aula. Resultado de estas primeras indagaciones fue la publicación de una propuesta de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la economía⁵². El proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM 6-12) ha dedicado algunos de sus monográficos a la enseñanza-aprendizaje de las nociones económicas⁵³.

A día de hoy las perspectivas son halagüeñas. Los últimos cinco años hemos asistido a un incremento sustancial tanto en el número como en los resultados de la investigación en didáctica de la economía. Así, es posible destacar la existencia de una investigación centrada en diversos aspectos, de entre los que caben destacar los relacionados con las dificultades que el profesorado encuentra en la enseñanza de la economía el trabajo de Travé y Pozuelo es claramente significativo⁵⁴. Las dificultades mencionadas por los profesores a la hora de enseñar economía tienen su origen en distintos elementos. Por un lado, la falta de base conceptual del alumnado, mostrada tanto en la insuficiente capacidad lingüística como a través de serias lagunas en matemáticas. Ambas suponen dos de los principales inconvenientes. Además los profesores destacan la falta de recursos y de formación a lo que se le suman dificultades de carácter administrativo⁵⁵. Un estudio realizado por los mismos autores en un centro de primaria desvela la escasa formación económica básica del profesorado, así como la existencia de diversos obstáculos conceptuales y metodológicos en el diseño de unidades didácticas. Ambas cuestiones se perfilan como grandes condicionantes en la enseñanza de esta materia en niveles educativos inferiores⁵⁶.

⁵¹ SALEMI, MICHAEL K. SIEGFRIED, J., SOSIN, K., WALSTAD, W. And WATTS, M. "Research in economic education: five new initiatives", in *The American Economic Review*, nº 91, 2001, págs. 440-446.

⁵² TRAVÉ GONZÁLEZ, G. *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

⁵³ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Investigando nuestro mundo (6-12). Un proyecto para la formación de maestros de educación primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales", en *Formar para investigar, investigar para formar*. Málaga: Asociación Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2006, págs. 319-342.

⁵⁴ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. POZUELOS, F. J. "Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 7, 2008, págs. 109-120.

⁵⁵ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente. Estudio descriptivo", en *Investigación en la Escuela*, nº 58, 2008, págs. 26-36.

⁵⁶ TRAVÉ GONZÁLEZ, G., DELVAL MERINO, J. "Análisis de la práctica de aula: el caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado", en *Investigación en la Escuela*, nº 69, 2009, págs. 5-18.

El concepto de desarrollo profesional puede asociarse a la evolución de diversos elementos como son las concepciones, la reflexión sobre, en y para la práctica y la identidad profesional, entendiendo ésta como aspecto integrador del conjunto de imágenes del futuro docente y en ejercicio sobre sí mismo, así como otros aspectos⁵⁷. Que el desarrollo profesional se encuentra profundamente vinculado al de la formación es una realidad incuestionable, pues como señala Inbernón “conforma un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa”⁵⁸. A este respecto, no son pocos los investigadores que partiendo de un planteamiento básico en el que puede observarse que el profesorado en ejercicio posee creencias y prácticas profesionales muy consolidadas difíciles de modificar, plantean una formación orientada a estos docentes no con ánimo de generar un profundo y radical cambio en sus propias ideas y prácticas, sino como un proceso paulatino, flexible que permita la reflexión y con ella la mejora de la práctica profesional. El desarrollo profesional debe estar unido al personal, por lo que hay que estar atentos a los aspectos emocionales derivados del entorno más próximo del docente, y a aquellos meramente sociales derivados del contexto profesional⁵⁹.

En lo que se refiere a las concepciones y actitudes, considerando que es importante tener en cuenta que el pensamiento conduce a la acción, es, por tanto, lógico pensar que las concepciones y creencias de las personas serán determinantes en su forma de actuar: la forma de enfocar y entender la docencia condiciona la forma de actuar en el aula. Resulta útil acercarse al proceloso mundo de las concepciones con el fin de implicar al profesorado en procesos de cambio y mejora, pues éstas se convierten en elementos clave para el desarrollo profesional del docente⁶⁰. Respecto a las actitudes del profesorado, coincidimos con Imbernón en que “está claro...que un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado”. En este mismo sentido se posiciona el profesor Mellado al señalar la existencia de una relación aceptada desde hace años entre las concepciones, las actitudes, los valores y la práctica de aula del profesorado⁶¹. Sobre el otro ámbito de investigación, el relativo a las

⁵⁷ ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales”, en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000, págs. 313-334.

⁵⁸ INBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994, pág. 12.

⁵⁹ MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, nº 21, 2003, págs. 343-358. HERRÁN, A. de la. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Huete (coord.), *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS, 2008, págs. 109-152.

⁶⁰ ESTEPA GIMÉNEZ, J., CUENCA LÓPEZ, J. M. “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, en *Investigación en la Escuela*, nº 61, 2007, págs. 85-98.

⁶¹ MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado...”, *art. cit.*

concepciones de la materia, el caso que nos ocupa de economía, por parte del profesorado, debemos evidenciar la poca producción investigadora existente. Cabe, no obstante, mencionar el trabajo de Travé donde se constata la significación de trabajar este campo para mejorar la práctica docente⁶².

En lo que respecta a los capítulos de la formación inicial y permanente del profesorado de economía, es evidente, como señala el profesor Estepa, que la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje debe alcanzarse desde un enfoque sistémico en el que intervienen muchas variables, siendo una de las claves fundamentales en ello la formación del profesorado⁶³. Potenciar la formación del profesorado sería el punto de partida para solucionar un problema generalizado: la práctica totalidad de los docentes poseen muchos conocimientos generales teóricos, además de los propiamente disciplinares, pero no saben cómo actuar ante las distintas realidades que se presentan en el aula⁶⁴.

Comenzando por la formación inicial, debemos precisar que ésta es relevante por ser el medio que debería permitir la materialización de los contenidos teóricos integrados en la práctica, contenidos adaptados a las características del contexto, en este caso de la economía y de las Ciencias Sociales. Hay, por tanto, un aspecto fundamental y es el relativo a que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasan forzosamente por una adecuada formación inicial del profesorado⁶⁵. Otro tanto ocurre con uno de los ámbitos por excelencia del desarrollo profesional del docente, nos referimos al conocimiento didáctico del contenido. Éste, como veremos más adelante, puede comenzar a generarse en este primer estadio o formación inicial si se dota a los futuros docentes de las herramientas e instrumentos didácticos necesarios.

En el marco concreto de la economía, la reciente introducción de ésta como asignatura en el curriculum y la posterior creación de los Departamentos didácticos en los centros de enseñanza secundaria pone de relieve la existencia de carencias estructurales. Esta misma realidad ha sido convenientemente detectada en otros entornos autonómicos⁶⁶. En lo que respecta a la formación de los futuros docentes, la puesta en marcha del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria donde se contempla un módulo dedicado a la didáctica de la economía es una primera respuesta a

⁶² MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado...”, *art. cit.*

⁶³ MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado...”, *art. cit.*

⁶⁴ BENEJAM ARGIMBAU, P. “La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

⁶⁵ ESTEPA GIMÉNEZ, J., DOMÍNGUEN DOMÍNGUEZ, C. “Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado”, en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Universidad de la Rioja, 1999, pág. 91.

⁶⁶ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente...”, *art. cit.*, págs. 34-35.

esta necesidad formativa sobre la que venimos insistiendo⁶⁷. No obstante, si bien estas necesidades materiales y organizativas pueden ser solucionadas por la administración, otras como es el desarrollo de actividades relacionadas con la formación del profesorado deben y pueden ser resueltas desde el ámbito de la investigación. Debemos hablar, por tanto, de la construcción de un nuevo escenario necesitado de investigación didáctica que deberá ser explotado en un futuro inmediato.

Respecto a la formación permanente, entendemos que se muestra como un aspecto clave por su contribución a la mejora de la práctica docente del profesional con experiencia. Así, la formación permanente muestra un amplio abanico de posibilidades de actualización y profundización en los conocimientos adquiridos por el docente en su etapa de formación inicial⁶⁸. Gracias a esta formación, el profesor puede renovar constantemente sus conocimientos y mejorar la práctica desarrollada en el aula, siempre con el objetivo de lograr avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación a lo largo de la vida profesional, además de permitir completar los conocimientos didácticos que fueron adquiridos en la etapa de formación inicial, es un capítulo esencial a la hora de adaptarse a los nuevos escenarios escolares, pues predispone al profesional a reflexionar sobre los cambios pueden ser necesarios para lograr una enseñanza de mayor calidad. Desde esta perspectiva, la investigación puede aportar para el futuro formativo propuestas materializadas en diversos ciclos formativos, cursos, actividades y la aplicación de recursos didácticos destinados a facilitar el aprendizaje.

No debemos descartar la necesidad de profundizar en otra formación complementaria de este futuro profesorado. En este sentido debemos hablar de tres ámbitos en los que los profesores deben mostrar las competencias necesarias: las TIC's, formación intercultural y formación medioambiental. Respecto a la primera, no cabe duda alguna que la formación del profesorado en el uso de las TIC's es ya una realidad que está obteniendo respuesta tanto desde el ámbito de la administración educativa como de la investigación didáctica. Las posibilidades que ofrecen tanto la web y aplicaciones asociadas como el uso en el aula de determinadas soluciones informáticas han sido fehacientemente demostradas en otros ámbitos de las Ciencias Sociales. En el de la economía las posibilidades aumentan en la medida en que ya se está desarrollando software específico como resultan ser los juegos de simulación de actividades económicas⁶⁹. Un dato relevante sobre la proyección y la utilidad que el profesorado en

⁶⁷ En este módulo se contemplan dos asignaturas de economía como son “Fundamento Científico del Currículum de Economía y Empresa en Enseñanza Secundaria I y II” y “Didáctica de la Economía y de la Empresa”.

⁶⁸ BENEJAM ARGIMBAU, P. “La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

⁶⁹ Simul@ es un juego de simulación empresarial por ordenador, disponible en la página web del Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa (IPYME). cuyo objeto es la creación de una empresa. EJE (Empresa Joven Europea), es aplicable tanto en Bachillerato como a ESO. El alumnado gestiona una cooperativa de comercio que intercambia productos con cooperativas de estudiantes de otros países o regiones, para luego venderlos en el mercado local. Más recursos para la didáctica de la economía en <http://www.webeconomia.com>

activo entiendo respecto al uso de las TIC's en la enseñanza es la alta demanda de actividades formativas relacionadas con este campo⁷⁰.

Somos conscientes de que la formación del profesorado ante la nueva diversidad cultural, al igual que ante otros retos existentes, se presenta como el medio más adecuado para aportar una formación específica en este aspecto, puesto que la atención más individualizada del alumnado sólo podrá ser llevada a la práctica si los docentes poseen una formación en este sentido. Partiendo desde posiciones cercanas a la educación para la ciudadanía, creemos que la atención individualizada del alumnado sólo podrá ser llevada a la práctica si los docentes poseen los conocimientos necesarios que permitan establecer, sirviéndose en este punto la enseñanza de la economía, un respeto a los valores y creencias culturales de cada uno de ellos, fomentando además la creación de un clima agradable de convivencia multicultural.

Esta visión tendente al desarrollo y potenciación de un conocimiento actualizado, útil y en absoluto excluyente en términos culturales y sociales para el alumnado se percibe con nitidez en el Curriculum de Ciencias Sociales propuesto por la Junta de Extremadura. La propuesta se traduce en un desarrollo de un currículum no exclusivamente centrado en la economía como tal, o una simple panoplia de estudios aislados llamados a convivir y a ser enseñados dentro de lo que denominamos Ciencias Sociales, sino de un conjunto de conocimientos donde además se aprecian una serie de valores y actitudes que la enseñanza de la economía debe proporcionar cuando señala que la formación económica del alumnado “debe plantearse de manera que les posibilite alcanzar una visión más amplia de la sociedad actual y sus concomitantes problemas económicos, con el fin de que en el futuro puedan entender, participar y decidir las soluciones óptimas a los problemas que se les presenten, además de proporcionarles un adecuado proceso de socialización que tenga en cuenta la diversidad cultural y el pluralismo de la sociedad en la que nos encontramos inmersos”.

De igual interés y necesaria es la formación medioambiental. Así es, como ha señalado Aramburu, las sociedades actuales se encuentran totalmente mediatizadas y condicionadas por el desarrollo de un modelo económico capitalista liberal en el que no es difícil encontrar noticias relativas a irreversibles actuaciones humanas sobre el medio, sobreexplotación de los recursos naturales y sostenibilidad, en función de determinados intereses económicos⁷¹. Evidentemente, la economía tiene puntos de conexión con el desarrollo medioambiental. Desde posiciones relativas a la enseñanza de la economía se puede inculcar en los alumnos una serie de valores y actitudes de respeto y conservación del medio ambiente, o de compromiso con el medio ambiente, con el objetivo de formar ciudadanos comprometidos con lograr un desarrollo armónico entre

⁷⁰ TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente...”, *art. cit.* pág. 35.

⁷¹ ARAMBURU ORDOZGOITI, F. “Los valores ambientales en la educación”, en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: AUPDCS, 1998, págs. 191-200.

medio y hombre. El compromiso y la conciencia crítica se nos muestran como una serie de los valores que sin duda se pueden aportar desde las Ciencias Sociales⁷².

En línea con el desarrollo profesional queremos insistir en otro aspecto no menos importante y que desde la perspectiva de la enseñanza de la economía entendemos que requiere una urgente investigación dada la naturaleza cambiante y dinámica de la ciencia social sobre la que estamos reflexionando. Nos referimos al conocimiento de la materia y al denominado *conocimiento didáctico del contenido*, dos aspectos nucleares en lo que se refiere al conocimiento profesional del profesorado y que más directamente entroncan con las didácticas específicas. A este respecto y pese a la veteranía de las reflexiones realizadas por Shulman, siguen siendo válidas a todos los efectos. Este autor distingue siete tipos de conocimiento: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículum, conocimiento didáctico del contenido, conocimientos de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Otros especialistas reduce a cuatro estas categorías, aunque son similares en los puntos fundamentales. Así, se habla de un conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto y conocimiento didáctico del contenido⁷³. Considerando lo propuesto por Shulman, el conocimiento didáctico del contenido está referido a los conocimientos específicos para la enseñanza de una materia determinada, compuesto por la unión de los propios contenidos de la disciplina y la didáctica. La suma de ambos debe generar un conocimiento particular y adaptado, fácilmente comprensible para el alumnado al que va destinado.

Desde otros campos de las didácticas específicas se postulan teorías de similares resultados. Autores como Garritz y Trinidad-Velasco han señalado que el conocimiento pedagógico del contenido bebe de distintas fuentes a la hora de ser generado y observar su posterior desarrollo: la observación de las clases, tanto en la etapa de estudiante como en la de profesor-estudiante; la formación disciplinaria, los cursos de formación como profesor y la experiencia de la práctica docente⁷⁴.

Desde la perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales, igual de precisas y acertadas son las observaciones realizadas por Estepa al insistir en la necesidad de integrar los saberes que emanan de las diferentes fuentes bajo el prisma de la didáctica

⁷² TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: AUPDCS, 1998 pág. 242.

⁷³ MARCELO GARCÍA, C. "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido", en *Las Didácticas específicas en la formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Vol. I, 1993, especialmente las págs. 155-157.

⁷⁴ GARRITZ, A. Y TRINIDAD-VELASCO, R. "El conocimiento pedagógico del contenido", en *Educación química*, Vol. 15, nº 2, 2004, págs.. 98-102.

de las Ciencias Sociales⁷⁵. Sólo desde esa perspectiva e integrando conocimiento profesional (curricular y disciplinar), conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido se puede alcanzar el deseable conocimiento profesional tal y como lo señala Gunmundsdóttir centrados en el ámbito de la economía, resultan interesantes las reflexiones que en 1995 hacían Chatel y Beitone y Legardez. Estos últimos concretamente, señalan que “L’enseignement de l’économie nécessite donc de la part du formateur une bonne maîtrise du savoir-savant et une réflexion épistémologique sur la discipline”. Indican, además que la enseñanza de la economía pasa necesariamente por lo que ellos denominan el “contract didactique” en torno al que se triangulan “savoirs-formateur-apprenant”⁷⁶.

Nuestra insistencia en este capítulo tiene su origen en las últimas investigaciones realizadas en las que se abunda de manera feaciente en la necesidad de conseguir transmitir al alumnado unos contenidos económicos adaptados a sus necesidades y características. Recientes trabajos han demostrado que entre futuros docentes de distintos campos científicos existen serios problemas relativos tanto al desconocimiento general de las disciplinas de referencias⁷⁷ como de los conocimientos didácticos suficientes para adaptar los contenidos económicos con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo. Evidentemente, existen posibilidades de solucionar esos problemas articulando las medidas necesarias que en otros campos de la enseñanza de otras Ciencias Sociales se han propuesto y se están aplicando desde hace algún tiempo⁷⁸.

Algunas de estas posibles soluciones que pueden actuar como complemento a las deficiencias formativas habituales entre futuros profesionales son: el trabajo colaborativo e investigación entre profesores sobre la propia práctica docente, aplicación de diferentes enfoques metodológicos en el aula, uso y evaluación de un mayor número de recursos didácticos. Respecto a las dos primeras, es evidente que comunicarse e intercambiar opiniones y experiencias es una solución enriquecedora para la práctica docente, pero también lo puede ser igualmente para la investigadora. Algo similar ocurre con la revisión de la propia práctica docente ya que se induce a una reflexión. Las investigaciones en este ámbito deben ser realizadas “con” y “por” los profesores y no “para” y “sobre” ellos, formando equipos de investigación en los que

⁷⁵ ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales”, *art. cit.*, pág. 329.

⁷⁶ BEITONE, A., LEGARDEZ, A. “Enseigner les sciences économiques: por une approche didactique”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 34 y 38.

⁷⁷ Es el caso, por ejemplo, de la Historia. Desde hace tiempo se sigue insistiendo en que los futuros especialistas en esta disciplina reflexión epistemológica, desconocen la idea misma de la Historia, de sus características como saber específico o en general de la teoría de la Historia porque o no se encuentran incluidos o su presencia es mínima en los programas docentes.

⁷⁸ CUENCA LÓPEZ, J. M., DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. Y ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria”, en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000, pág. 410.

puedan expresar sus dificultades, aplicar soluciones y comprobar si la estrategias propuestas ofrecen resultados positivos.

La metodología aplicada en el aula puede ser en ocasiones un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, se ha insistido en desarrollar una metodología basada en unos principios que consideren la experiencia del alumno y la investigación escolar como piezas claves en la enseñanza de la economía, con las que se invita al estudiante a reflexionar sobre los problemas económicos, ayudándole a integrarse en la sociedad como agente económico que toma decisiones en función de sus experiencias y aprendizajes adquiridos.

Según señala Foj, los medios o recursos didácticos mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que no es tanto el propio recurso en sí mismo como las técnicas que se aplican sobre él⁷⁹. Para ello es recomendable la utilización de estos recursos sobre alguna experiencia determinada que otorgue sentido a su uso. En lo que respecta a la enseñanza de la economía, la prensa (especializada o no) revistas e internet se convierten en recursos de excepcional significación. También se propone la utilización de fotografías, viñetas e incluso largometrajes de ficción.

A modo de conclusión

Las reflexiones anteriormente realizadas nos permiten concluir en una serie de cuestiones en absoluto excluyentes y de enorme significación. De un lado, es evidente la necesidad de ofrecer a los futuros ciudadanos y ciudadanas una formación económica entendida desde una doble perspectiva: la economía integrada en la globalidad que denominamos Ciencias Sociales y las posibilidades que ofrece de ampliar y reforzar el conocimiento de las sociedades actuales y la didáctica de la economía como disciplina autónoma presente en el curriculum de secundaria.

Centrándonos, evidentemente, en la segunda opción, la didáctica de la economía requiere de un profesorado bien formado. En este sentido, creemos que es preciso potenciar y desarrollar desde el primer momento una investigación que se focalice sobre los distintos ámbitos que integran lo que entendemos como desarrollo profesional del profesor. Ello significa incidir en los diferentes capítulos relativos a la formación inicial y permanente del profesorado, investigar sus creencias y actitudes, fomentar la implementación de las TIC's e indagar con profundidad en lo relativo al conocimiento didáctico del contenido. En definitiva, generar en la medida de lo posible una conciencia constructiva y crítica del profesorado con respecto a su actuación profesional.

⁷⁹ FOJ, J. "Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, 2009, págs. 106-114.

Con la puesta en marcha del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el que se contempla la especialidad de economía, se ha dado un paso esencial en la mejora de la formación del futuro profesorado de economía. No obstante, es sólo el comienzo, queda mucho por hacer, y es ahí donde creemos que la investigación didáctica tiene una oportunidad inmejorable para ir solucionando los problemas y deficiencias que se puedan ir encontrando, como también para ir proponiendo alternativas positivas que puedan ser trasladadas y experimentadas en el aula.

Referencias bibliográficas

Aramburu Ordozgoiti, F. “Los valores ambientales en la educación”, en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Lleida, 1998, págs. 191-200.

Beitone, A.; Legardez, A. “Enseigner les sciences économiques: por une approche didactique”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 33-45.

Benejam Argimbau, P. “La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

Casas Vilalta, M. “Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, en *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*, AUPDCS, Alicante, 2004, págs. 407-422.

Chatel, E. “Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 9-20.

Cuenca López, J. M^a; Domínguez Domínguez, Consuelo; Estepa Giménez, Jesús. “El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria”, Huelva, 2000, págs. 401-410.

De La Herrán, A. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*, CCS., Madrid, 2008, págs. 109-152.

Estepa Giménez, J. “La comprensión de contenidos económicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279, abril, 1999, págs. 49-52.

Estepa Giménez, J.; Cuenca López, J. M. “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, en *Investigación en la Escuela*, nº 61, 2007, págs. 85-98.

Foj, F. “Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, 2009, págs. 106-114.

García Perez, F. “Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI”, en *Investigación en la Escuela*, nº 68, 2009, págs. 5-10.

Garriz, A.; Trinidad-Velasco, R. “El conocimiento pedagógico del contenido”, en *Educación química*, Vol. 15, nº 2, 2004, págs. 98-102.

Grossman, P.; Wilson, S.; Shulman, L. “Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 9-2, 2005, págs. 1-25.

Herrán, A. de la. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general*, CCS, Madrid, 2008, págs. 109-152.

Inbernón, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 1998.

Marcelo García, C. “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del

contenido”, en *Las Didácticas específicas en la formación del Profesorado*, Santiago de Compostela, Vol. I, 1993, págs. 151-185.

Mellado Jiménez, V. “Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, nº 21, 2003, págs. 343-358.

Salemi, Michael K.; Siegfried, J.; Sosin, K.; Walstad, W.; Watts, M. “Research in economic education: five new initiatives”, in *The American Economic Review*, nº 91, 2001, págs. 440-446.

Salemi, Michael K. “A Model Teacher-Education Program for Economics”, en *American economic review*, Vol. 93, nº 2, 2003, págs. 455-459.

Salemi, Michael K. *Discussing economics: a classroom guide to preparing discussion questions and leading discussion*, Edward Elgar, Cheltenham, 2005.

Santisteban Fernández, A. “La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 58, 2008, págs. 16-25.

Santisteban Fernández, A. “La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Zaragoza, 2010, págs. 357-368.

Travé González, G. *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, Huelva, 1998.

Travé González, G. “Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279, abril, 1999, págs. 44-48.

Travé González, G. “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, en *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, Díada, Sevilla, 1999, págs. 77-82.

Travé González, G. “Investigando nuestro mundo (6-12). Un proyecto para la formación de maestros de educación primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Formar para investigar, investigar para formar*, AUPDCS, Málaga, 2006, págs. 319-342.

Travé González, G.; Pozuelos, F. J. “Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 7, 2008, págs. 109-120.

Travé González, G.; Delval Merino, J. “Análisis de la práctica de aula: el caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado”, en *Investigación en la Escuela*, nº 69, 2009, págs. 5-18.

William E. Becker; Michael Watts (Eds.). *Teaching economics to undergraduates: alternatives to chalk and talk*, Edward Elgar, cop., Cheltenham, UK, 1998.

William E. Becker; Michael Watts; Suzanne R. Becker (Eds.). *Teaching economics: more alternatives to chalk and talk*, Edward Elgar, cop., Cheltenham, 2006.

Editorial..... 4**Artículos 8**

Literature in the foreign language syllabus: Engaging the student through active learning / El rol de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera: la implicación del estudiante en el aula a través del aprendizaje activo. Agustín Reyes Torres (Universitat de València) 9

Combining affective strategies and the internet for learning second languages / La combinación de estrategias afectivas e internet para el aprendizaje de segundas lenguas. Urtza Garay y Aintzane Etxebarria (Universidad Pública del País Vasco)..... 17

El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva / Foreign pupils in the framework of inclusive education. Dimitrinka G. Nikleva (Universidad de Granada)..... 38

Enanos, gigantes, princesas y dragones en la Antigüedad clásica: algunas conexiones entre el cuento tradicional, la literatura infantil y el mito clásico / Dwarfs, giants, princesses and dragons in classical Antiquity: some connections between folktale, children's literature and classical myth. Montserrat Pons Tovar (Universidad de Málaga)49

La singularidad de las imágenes de la muerte en Emily Dickinson y Carolina Coronado/ The singularity of images of death in Emily Dickinson and Carolina Coronado. Ignacio Fernández Portero (Universidad de Extremadura) 63

Un mosaico de narraciones situadas en la posguerra española: Inés y la alegría (2006) de Almudena Grandes / A mosaic of narratives situated in postwar Spain: Inés y la alegría (2010) by Almudena Grandes. Ingrid Lindström Leo (Mid Sweden University)..... 86

Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía / Reflections about the professional development of the professorship of Economy. Fátima Cañas Chaparro y Juan Luis de la Montaña Cochiña (Universidad de Extremadura) 101



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán