

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA, EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Adela Coria *
Gabriela Sabulsky *
Paola Roldán *

Resumen

El presente trabajo es el producto de una selección de algunos puntos de análisis desarrollados en la investigación *La Facultad de Ciencias Económicas en Programas de Extensión con la Modalidad a Distancia: Evaluación de dos experiencias*, llevada a cabo por el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas durante el año 1998. Una de las experiencias evaluadas se relaciona con los Cursos de Capacitación Docente en el Área de la Economía para los docentes de nivel medio.

El recorte que se hace en esta oportunidad recupera como objeto de análisis los modos en que los profesores definen alternativas de enseñanza de la Economía en las aulas. Este constituye un paso de importancia, en el sentido de identificar los problemas más relevantes de la enseñanza del conocimiento económico en el nivel medio del sistema. En tal sentido, primero se presentan descriptivamente las estrategias didácticas propuestas por los docentes y en segundo término se plantean las vinculaciones de éstas con los marcos conceptuales del área Económica.

Entendemos que este trabajo brinda algunas ideas para continuar en la línea de investigación didáctica y avanzar en la construcción del campo específico de la enseñanza de Economía.

Introducción

El presente trabajo es el producto de una selección de algunos puntos de análisis desarrollados en la investigación *La Facultad de Ciencias Económicas en Programas de Extensión con la Modalidad a Distancia: Evaluación de dos experiencias*, llevada a cabo por el equipo del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas durante el año 1998 para ser presentada ante la Secyt en el mes de Febrero de 1999. Una de las experiencias evaluadas en esta oportunidad se relaciona con los Cursos de Capacitación Docente en el Área de la Economía que se organizan desde el Departamento para los docentes de nivel medio.

* Dpto. de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Económicas. U.N.C.
e-mail: gabysab@ffyh.unc.edu.ar

El desarrollo de estas propuestas de formación docente en el área de la Economía con la modalidad a distancia, se inscribe en un proceso en que los docentes ven cuestionado su quehacer en el marco de las modificaciones estructurales observadas en el sistema educativo desde el año 1994.

Esos cambios han impactado sustantivamente en la medida que se plantean nuevos requerimientos respecto de las competencias que conforman hoy el perfil deseado del docente, de los contenidos de la enseñanza en diversas áreas, de las formas de organización institucional y del trabajo docente particularmente.

Uno de los desafíos más claros es el relacionado con la necesaria actualización de los profesores atendiendo a los cambios curriculares para los diferentes niveles del sistema, lo que se expresa particularmente en el campo de la Economía. Las nuevas demandas se observan en las mismas propuestas de contenidos básicos comunes para la formación inicial en el área y respondiendo a los contenidos incluidos para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y el Nivel Polimodal, se observan las nuevas demandas.

Los profesores que actualmente se desempeñan en el sistema cuentan, en general con el título en Formación Jurídica y Contable, otorgado por Instituciones de nivel superior no universitario, y en menor medida, con el de Contador Público, Licenciados en Administración o en Economía o Profesorados específicos, certificaciones éstas otorgadas por Universidades nacionales o privadas.

Las características de la Orientación en Economía y Gestión de las organizaciones del Nivel Polimodal ha determinado cambios sustanciales, sobre todo por el desplazamiento del lugar principal que tenía la formación contable en la perspectiva de los contenidos exigidos para otorgar títulos como el de Perito Mercantil, o el de bachiller con orientación comercial. El lugar que actualmente ocupa la Contabilidad es el de ser un sistema de información entre otros, además de no ser prioritarios los aspectos más técnicos de ese saber, en tanto que ha cobrando relevancia el eje de los conocimientos económicos y administrativos de carácter más generales.

Evidentemente, se ha expresado el predominio de un enfoque de formación, que adopta las problemáticas micro y macro económicas como el eje en el que se sintetizan los otros conocimientos desde una perspectiva global de las Ciencias Económicas.

Por otra parte, se instaura otro problema en relación con la formación hasta aquí adquirida por los docentes. Diversas indagaciones y experiencias sobre dicho aspecto, han dado cuenta de la fuerte disociación existente entre formación pedagógica y formación disciplinaria, cuestión que los nuevos enfoques formativos y contenidos curriculares intentan revertir. Ello ha determinado una excesiva autonomización de la especificidad de los saberes didáctico-pedagógicos de las características particulares de los objetos de enseñanza, lo que en el caso de la Economía se ha manifestado con toda intensidad.

Un contexto de esta naturaleza es el que ha orientado en la elaboración de propuestas desde la función de extensión de la Universidad, considerando una necesidad ineludible contribuir con el objetivo de la actualización disciplinaria. A ello se añade la búsqueda de enfoques alternativos de enseñanza que intenten superar los planteamientos dicotómicos entre didáctica y disciplina y que a la vez que reconozcan las trayectorias formativas de los profesores en ejercicio y los saberes por ellos construidos en las prácticas.

El proyecto de investigación formulado, ha adoptado como problemas tanto el análisis evaluativo de estas experiencias de capacitación como el estudio de los modos en que los profesores definen alternativas de enseñanza de los distintos temas en las aulas.

Este constituye un paso de importancia, en el sentido de identificar los problemas más relevantes de la enseñanza del conocimiento económico en el nivel medio del sistema.

Entendemos que este trabajo brinda algunas ideas para continuar en la línea de investigación didáctica y avanzar en la construcción del campo específico de la enseñanza de Economía.

1. Perspectiva de Investigación Didáctica

Tal como se anticipó en la Introducción, en este punto de la investigación el objeto de análisis fueron las propuestas didácticas que presentaron los docentes para enseñar los contenidos específicos de Economía, comunmente definidas como actividades para los alumnos.

Las hipótesis que se anticiparon se orientaban a pensar que existirían modos particulares de enseñar la Economía en el nivel medio y que los contenidos definirían un marco de acción docente que tendría pautas comunes y otras diferenciadoras del resto de las prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta estas preocupaciones, se generaron consignas de trabajo que los docentes asistentes a los Cursos de Formación en el Área de Economía, debían realizar y presentar obligatoriamente como requisito de aprobación. Del total de actividades reunidas se seleccionaron al azar 85 actividades (correspondiente a 85 docentes), que conforman la muestra en base a las cuales se realiza una sistematización de tipo descriptiva y posteriormente se analiza la vinculación entre contenido y actividades propuestas.

Cabe señalar que los aspectos que pueden observarse como significativos en el análisis se deducen del nivel de formulación planteado al responder esas consignas, exponiéndose algunas hipótesis sobre el pensar del docente a la hora de diseñar una situación de aprendizaje para sus alumnos.

2. Marco Analítico

Entendemos que la propuesta metodológica que elabora un docente para la enseñanza de una disciplina, supone una manera de entender una relación y organizar por consiguiente el contenido y las situaciones de enseñanza en contextos particulares y que su planificación e implementación suponen por lo tanto mucho más que la selección de una técnica didáctica. La perspectiva de trabajo pretende la reconstrucción de la configuración didáctica que se anticipa en el tiempo del planear y que muy probablemente constituirían los modos más o menos esperables con los que se desenvuelven en su práctica frente a la tarea de enseñar.

Sin embargo, por lo expuesto precedentemente, nuestro estudio se centró en el plano de la formulación. Se reconocen como dimensiones de análisis:

- El recorte conceptual que se realiza dentro de la disciplina.
- Las estrategias didácticas a través de las cuales se piensa la presentación del contenido enseñado.

- El tipo de intercambios que se prevé establecer entre docente y alumnos.
- El tipo de actividades y, específicamente, de consignas que se plantean al alumno.
- El tipo de material didáctico de apoyo que utiliza el docente.

En relación con el *recorte conceptual* se reconstruyó el tipo de tratamiento que se le propone al alumno. En tal sentido nuestra mirada se orientó a buscar pautas o algunas presentaciones conceptuales que incluyeran tanto el abordaje del concepto a ser enseñado en el marco de una Teoría Económica, como sus formas de construcción dentro del paradigma de investigación en el cual se insertaba.

Respecto de las *estrategias didácticas* que permiten la presentación de los contenidos, se pretendió reconstruir el abanico de propuestas que dieran cuenta de la potencial diversidad de prácticas, de los contextos heterogéneos, de trayectorias e historias singulares, y por último de objetivos educacionales también diferentes según el tipo de institución.

El tipo de *intercambios entre docentes y alumnos* en cierta medida refleja los espacios en que se piensa la construcción conjunta del conocimiento. La participación guiada se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el docente y el alumno están entrelazados, de manera tal que las acciones rutinarias entre ellos y la forma cómo se organiza la actividad proporcionan al alumno oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas.

Pero además se transmite el conocimiento a través de *artefactos*¹, producciones materiales desde las cuales se comunica cierta información, sin embargo la interpretación, la relevancia y el significado que adquiere la información será moldeada en función de las consignas de actividad que estructuran la relación docente-alumno-conocimiento.

Las dimensiones enunciadas y sus respectivas conceptualizaciones constituyen una perspectiva de lectura del material empírico disponible. Dado que se trata de conceptos amplios y que suponen variaciones vinculadas con el tipo de conocimiento en relación con el cual se ponen en juego, entendemos que son fértiles para iniciar el estudio del modo particular en que la enseñanza de la Economía se desarrolla en el nivel medio, centrándonos en el tiempo de la planeación.

3. Versiones de Clase

Una primer pista acerca de los modos de comprender la enseñanza de la Economía en el nivel medio, es cómo interpretan la demanda manifestada en la consigna de “elaborar una propuesta de enseñanza”, haciendo explícito el contenido a trabajar con los alumnos, los modos en que esto se llevaría a cabo y la organización general de la clase.

De acuerdo a la primera sistematización del material disponible se pudo observar dos modos de pensar en el diseño de la propuesta de enseñanza:

1. Un grupo de docente entendió por planificación el diseño de tres instancias, presentación de la información y desarrollo de la información en la clase. (45 propuestas de

¹ Lacasa Pilar en Litwin, Edith (1998), *Las Configuraciones Didácticas*, Edit. Paidós.

enseñanza).

2. Otro grupo de docentes sólo propone actividades para que realicen sus alumnos a través de consignas claramente estructuradas. En esta ocasión no se presenta ninguna forma de intervención docente para el desarrollo del tema, no se anticipan formas de cierre de clase o nuevas aperturas temáticas. (40 propuestas de enseñanza).

De acuerdo a lo observado en este segundo grupo, esta manera de pensar la planeación de la clase, nos anticipa una tendencia a una visión fragmentada de la clase, en la que no se expresa el valor del tiempo de la enseñanza en su estrecha relación con el contenido a trabajar y el proceso de aprender, o es tratado como esquema general alumno-docente-conocimiento sin contemplar las variaciones temporales en función de los cambios en el tratamiento del contenido, que determina modificaciones en los segmentos de clase.

3.1. Actividades para presentar información

La transmisión de conocimiento es el eje que atraviesa la dinámica del aula. Las formas que asume esta transmisión suele variar de acuerdo al marco metodológico que encuadra el proceso de enseñanza. Sin embargo, es habitual que el docente asuma una intervención central durante el primer segmento de la clase presentando el contenido, sus conceptos centrales y las vinculaciones posibles con temas de otras unidades del programa, así como también con de otras disciplinas.

De acuerdo al material disponible, se han encontrado diversas estrategias, todas ellas centradas en el trabajo con los conceptos centrales, pero que varían en el grado de participación del alumno y de conceptualizaciones provenientes de otros campos disciplinares.

Cuadro I: Actividades de apertura a cargo del docente

Tipo de actividad	Cantidad De docentes
Monólogo explicativo ²	12
Orientaciones conceptuales	8
Listado de conceptos	7
Presentación de mapa conceptual	6
Contextualización de la propuesta	4
Diálogo entre docente y alumnos	3
Inicio a partir de afirmación o hipótesis	2
Orientaciones conceptuales con apoyo de otras disciplinas	2
Trabajo conceptual desde el concepto contrario	1

² Lemke J. (1997), *Aprender a Hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Edit. Paidós.

Si analizamos el *recorte de contenidos* que hacen los docentes estas diversas formas de presentación, no se observan diferencias sustanciales con respecto a los índices de los textos que son de circulación habitual en la enseñanza media. Por este motivo es difícil identificar la jerarquía de los instrumentos que se enseñan en el aula.

Ello podría explicarse desde la propia estructura del conocimiento económico. La Teoría Económica Positiva provee determinados instrumentos para resolver problemas específicos. Es a través de la Normativa y la Política Económica que se jerarquiza el uso de dichos instrumentos, respondiendo a enfoques o paradigmas de diversas escuelas económicas. De acuerdo al análisis de los mapas conceptuales podríamos decir que no se ve la jerarquización sino el concepto del instrumental económico.

Como problemática recurrente se puede observar que las propuestas de actividades que se describen con posterioridad, no dan cuenta en todos los casos de la información que se formula como contenido de enseñanza para la primera parte de la clase.

Por otro lado, sería apresurado sacar conclusiones respecto de la lógica y profundidad con que se pretende trabajar los conceptos seleccionados. No obstante se observa con preocupación ciertos estereotipos en la formulación de mapas conceptuales y la escasa complejidad que en ellos se plantea. En general se organizan los conceptos básicos del tema siguiendo un orden deductivo llegando, en algunos casos, a la explicitación de categorías conceptuales equivalentes, lo que permite el trabajo comparativo de conceptos.

Sólo en un caso se observa la inclusión de conceptos de otras disciplinas o conceptos estudiados con anterioridad en la misma disciplina, posiblemente, esto se deba más a problemas vinculados con la explicitación de la propuesta didáctica que a no considerarlos en la práctica áulica. En ninguno de los casos analizados se hace mención a estos aspectos conceptuales.

Suponemos que respondiendo a la misma dificultad se observa un salto importante entre el pasaje del primer momento (presentación de la información), al segundo (propuesta de actividades para el alumno).

3.2. Propuesta de actividades para el alumno

La descripción de las actividades que en el cuadro abajo se detallan, se plantea para ambos grupos docentes. El listado es altamente heterogéneo, aunque se puede percibir una tendencia importante y ciertas características que serían indicios sobre una forma particular de enseñar la Economía en el aula.

Al analizar de manera global estas propuestas pareciera que *la búsqueda y análisis de artículos periodísticos* ocupa una centralidad como opción didáctica que pretende promover aprendizajes relevantes en los alumnos, desde el punto de vista del establecimiento de nexos entre el discurso económico y la realidad económica. Sin embargo, un análisis más detallado permite observar con preocupación que el tipo de consigna que se formula plantea dos órdenes de problemas.

Cuadro II: Actividades para el análisis de la información a cargo de los alumnos

Tipo de actividad	Cantidad De docentes
Lectura y análisis de artículos periodísticos	17
Cuestionarios con preguntas de análisis y relaciones	13
Consignas de elaboración:	
Crucigrama	1
Informes	2
Ejemplos	2
Definiciones	2
Trabajar con casos:	
Comparativos	1
Con múltiples variables	2
Con fórmulas	2
Trabajar con mapa conceptual:	
Copiar	2
Completar	2
Elaborar	2
Buscar información / investigar	6
Analizar cuadro comparativo / sinóptico	6
Cuestionario con preguntas de verdadero / falso	6
Cuestionario con preguntas por sí / no	5
Graficaciones	5
Trabajar en la realidad (empresa, organización)	3
Construcción de afiches	1
Observaciones de videos	1
Dramatizaciones	1
Análisis de títulos publicitarios	1
Lectura de anécdota	1

En primer lugar, se plantean consignas generales, sin especificar que tipo de información se deberá encontrar, cómo acceder a ella, cómo diferenciar la información correcta de la incorrecta y con qué conceptos y metodología deberá ser analizada posteriormente, entre otras orientaciones necesarias si se pretende un encuentro significativo entre “un saber” sistemático, datos de la realidad económica y la particular versión que de ellos se construye a través del discurso periodístico. Encuentro que supondría transmitir las di-

ferencias entre estos tres niveles, reconociendo sus supuestos, lógica de producción e implicancias.

Se presentan seguidamente dos consignas habituales que promueven la búsqueda bibliográfica:

“Busque información escrita sobre monopolio”

“Extraiga de artículos de diario información sobre el Medio Ambiente”

Esta cuestión se torna aún más problemática cuando en la mayoría de los casos analizados estos artículos periodísticos reemplazan la bibliografía de consulta del alumno. En este sentido, en ninguna propuesta se establecen puentes de contacto con problemas teóricos, conceptos y relaciones económicas que se darían por supuestas.

Por último, en el análisis de cada actividad se han encontrado artículos periodísticos que no parecen pertinentes en relación con la temática objeto de estudio. En varios de los planteos se propone el artículo como “disparador”, cuestión que al no ser coherente con la temática de interés, no reflejaría mas que un uso ritualizado, en general referido al “hacer más amena las clases”.

Otras consignas que aparecen con relativa frecuencia proponen al alumno el trabajo frente a *cuestionarios estructurados*. En los mismos la mayoría de los interrogantes apuntan a promover el análisis y las relaciones entre los contenidos seleccionados para el desarrollo del tema. Se deriva de este planteo que el alumno recupere la información (a pesar de que no se especifica la fuente) y puede identificar los conceptos centrales para apropiarse del contenido.

Algunos cuestionarios incluyen preguntas para completar espacios en blanco o de alternativas verdadero/falso. Sin embargo, por la forma de presentar la propuesta de enseñanza, es muy difícil hipotetizar acerca del valor que los docentes otorgan a este tipo de consignas.

Desde un punto de vista didáctico, es de interés analizar otra faceta de los cuestionarios. Estos suelen estructurarse con el objetivo de “reforzar” dejando por escrito conceptos ya expuestos por el docente, ya contemplados en los textos. En ese sentido, en el mejor de los casos el alumno sistematiza el conocimiento y lo categoriza en función del criterio expuesto en el cuestionario.

Se observa con preocupación que en ninguna de las propuestas elaboradas se deja traslucir el espacio de construcción conjunta del conocimiento entre docentes y alumnos. Por el contrario, cuando se incluye la presentación del contenido por parte del docente, se visualiza un salto hacia el momento en que el alumno responde el cuestionario, tal como si se tratara de procesos autónomos en el cual el docente no necesita intervenir. Posiblemente podría estar presente el supuesto que el docente interviene a través del cuestionario sin que se visualice la necesidad de establecer momentos de intercambio, acerca de las comprensiones alcanzadas sobre el tema.

Tal como se anticipó en un comienzo, nuestro análisis no se orienta a la práctica docente misma sino a cómo ella es expresada o formulada como forma de anticipación o previsión. Es quizás la forma que asume la presentación la que no permite expresar también los momentos destinados a la construcción conjunta, explicitando cómo se recupera la producción del alumno o del grupo en el espacio del aula.

Por otro lado, el *trabajo con los conceptos* también parece ser una constante en las aulas donde se enseña la Economía. Las consignas asumen distintas modalidades, tal como

queda expresado en el listado que se ha presentado con anterioridad: mapas conceptuales, análisis de cuadros comparativos, elaboración de cuadros sinópticos, diseño de crucigramas. En todos los casos llama la atención que la consigna de trabajo que se le sugiere al alumno no vaya acompañada por instancias previas y/o posteriores que permitan enriquecer la selección de los conceptos y resignificarlos en el marco de la teoría, enfoque o perspectiva desde el cual se desprenden.

Resulta también de interés reconocer el lugar que ocupan *los conocimientos previos de los alumnos* en las propuestas de enseñanza. En este sentido, existen conceptos y relaciones en el área económica que son de manejo cotidiano y cargan con una importante cuota de prejuicios y definiciones erróneas. No obstante, en los planteos de clase no se observan consignas que tiendan a su recuperación, revisión y reformulación. Esta omisión también podría deberse a las limitaciones ya explicitadas de la planeación, o bien podría estar expresando la falta de problematización de los docentes acerca de lo que los alumnos ya manejan del contenido, bien o mal, y el vínculo entre lo viejo y lo nuevo en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es el *trabajo con los casos*, que de acuerdo a lo observado permitirían al alumno la posibilidad de relacionar múltiples variables, y en algunos casos, la aplicación de fórmulas matemáticas para resolver problemas. Sin embargo, de acuerdo el registro de las actividades de aprendizaje analizadas, el número de docentes que implementan esta estrategia didáctica es menor al esperado (ver cuadro II).

Contrariamente a ello, dentro del campo de la investigación cognitiva existen importantes avances acerca de las estrategias que ponen en juego los alumnos ("novatos", dentro de este marco analítico) en la resolución de problemas. En este sentido se afirma que los alumnos observando el mundo que los rodea desarrollan sofisticados conceptos protocientíficos³, y que una enseñanza que ayude a reconstruir esta comprensión inicial a partir de teorías formales debería ofrecer, entre otras alternativas, la posibilidad del razonamiento a partir de la resolución de problemas.

De acuerdo a ello, el trabajo a partir de la utilización de casos bien elaborados permitiría dejar a un costado la utilización mecánica de una fórmula matemática, para favorecer procesos de razonamiento complejos que permitan la construcción de múltiples caminos para arribar a la resolución correcta, aspecto que sin duda favorece el aprendizaje significativo.

Por último, un aspecto poco mencionado en el material analizado es *la vinculación interdisciplinaria* en las propuestas, es decir, la conexión de la Economía con conceptos que devienen de otros campos disciplinares, como por ejemplo de la Sociología, de la Geografía, de la Matemática, etc... Esta ausencia significativa podría sostenerse en el enfoque desde el cual se está pensando la enseñanza de la disciplina.

4. Algunas conclusiones a manera de síntesis

Uno de los aspectos centrales que este proyecto pretendía identificar eran los modos

³ Los conceptos protocientíficos suponen el manejo de teorías científicas rudimentarias, una comprensión informal del funcionamiento del mundo. No se trata de concepciones erróneas, sino mas bien de comprensiones simples, que demandan poco nivel de complejidad.

habituales que tienen los docentes del nivel medio para encarar la enseñanza de la Economía.

Sin pretender unificar la práctica docente analizada, podemos decir en términos generales, que no se visualiza una manera particular de enseñar la Economía en el nivel medio. Por otro lado, tampoco se observan propuestas que marquen diferencias entre la enseñanza de los Instrumentos Económicos o la Economía vinculada a una problemática específica.

Las estrategias sugeridas por los docentes para su trabajo en el aula fueron similares a pesar de que se trataba de conceptos, enfoques y procedimientos, que si bien se desprenden de un mismo campo disciplinar, son considerablemente diferentes.

Estas semejanzas nos sugerirían dos ámbitos de problemas que enfrentan hoy los docentes de nivel medio. Por un lado, la necesidad de profundizar en la formación disciplinar, como requisito ineludible para pensar en buenas propuestas de enseñanza. El manejo de la disciplina, el análisis de su lógica de producción, la mirada epistemológica que le permita posicionarse y transparentar un enfoque.

En este sentido, los procesos de reforma educativa inciden fuertemente en las propuestas de formación docente, tanto en lo relativo a los conocimientos científicos actualizados que se demandan como en las competencias exigidas.

Estos requerimientos abren una problemática particular a los docentes que asumen diariamente su rol de formadores: saber moverse en contextos de amplia complejidad, tratar la provisionalidad de los conocimientos y resolver problemas desde múltiples disciplinas, son muestra de ello.

Desde esta perspectiva, se trata de pensar en un enfoque para la formación de docentes que sea un espacio que dé cuenta de la profundización de los conocimientos disciplinares específicos, de los procesos de producción de esos conocimientos y de los problemas didácticos emergentes de la transmisión de los mismos en el contexto del aula.

El segundo ámbito de problemas se vincula de forma estrecha con lo anterior, pero refiere específicamente a los aspectos metodológicos. Si nos manejamos con el supuesto de que cada campo disciplinar condiciona fuertemente los modos particulares de enseñanza, se deberá avanzar en esta dirección con propuestas que surjan de la reflexión contenido-método, en el ámbito específico de la escuela media.

La necesidad de introducir cambios en las formas de organizar y llevar a cabo la enseñanza parece estar más allá de toda discusión, sobretudo al introducirse cambios en los contenidos de las propuestas curriculares.

En este sentido, si entendemos que la reforma supone un proceso que en líneas generales pretende modificar las actividades de la institución educativa, posiblemente estos cambios tan ansiados todavía no sean fácilmente observables.

Mas aún, algunos especialistas sostienen que se podrían considerar experiencias innovadoras:

- A) la posible utilización de nuevos materiales y tecnología educativa
- B) el posible uso de nuevos enfoques de enseñanza
- C) la posible alteración de creencias o de los supuestos pedagógicos que subyacen en las nuevas políticas o programas educativos.

También plantean que estas dimensiones reflejan una dificultad creciente a la hora de consolidarse. Sin duda la modificación de supuestos y creencias resulta el escalón más difícil de alcanzar, pero de cualquier forma todas ellas deben plantearse interrelacionadamente si se pretende que la innovación sea efectiva.

Podríamos plantear que, aludiendo a la innovación educativa, se han introducido nuevas áreas de conocimiento en el currículum, aunque esto no suponga cambios automáticos en las prácticas pedagógicas ya existentes.

En síntesis, podríamos mencionar como preocupaciones que se visualizan a lo largo de este análisis:

- La impronta del diario dentro del aula, con las limitaciones de su manejo enunciadas precedentemente.
- La ausencia del discurso científico como sostén de las actividades que realiza el alumno.
- La falta de integración interdisciplinaria.
- El trabajo desarticulado entre conceptos y enfoques, paradigmas y/o perspectivas.
- El nivel introductorio, de poca complejidad que supone el desarrollo conceptual.
- El corrimiento del lugar del docente como mediador en la construcción del conocimiento.

Sin ánimo de generalizaciones, circunscribiendo nuestro planteo a los casos analizados y advirtiendo de las diferencias que sin duda se presentan entre la práctica pensada y la que realmente se despliega en el aula, es importante reconocer que de acuerdo a estos últimos aspectos señalados, pareciera no observarse cambios sustanciales por lo menos en la manera de pensar las actividades de la clase.

Este panorama no es optimista, sin embargo analizar los procesos de modificación de creencias o supuestos que garanticen prácticas alternativas supone una mirada de largo alcance, que recupere las señales de este presente conflictivo y desafiante para el docente y que se comprometa a acompañarlo en la búsqueda de alternativas valiosas para la enseñanza.

La enseñanza de la Economía es un campo de escaso desarrollo, en particular en lo referido a la formación de adolescentes, por ello la Didáctica de esta disciplina a partir de la investigación en el aula es una "asignatura pendiente".

Bibliografía

- Bertoni, A.; Poggi, M.; Teobaldo, M. (1995), *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la Revolución cognitiva*, Alianza Ed., Madrid.
- Cook, T.D y Reichardt, Ch. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa*, Morata, Madrid.

- Edwards, D.; Mercer, N. (1988), *El conocimiento compartido*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Eisner, E. (1998), *Cognición y currículum*, Amorrortu ed., Buenos Aires.
- Lemke, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, Aprendizaje y valores*, Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1989), "La Educación a Distancia. Algunas cuestiones en debate", en *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N 12, Buenos Aires.
- Mc. Cormick, N.J. (1996), *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Ed. Morata, Madrid.
- Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Perkins, D. (1995), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Pozo, J. (1997), *Aprendices y Maestros. la nueva cultura del aprendizaje*, Ed. Alianza, Madrid.
- Resnick, L.; Klopfer, L. (1996), *Currículum y Cognición*, Ed. Aique, Buenos Aires.
- Stodolsky, S. (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza*, Ed. Paidós, España.
- Wittrock, M. (1989), *La investigación de la Enseñanza*, Tomos I, II, II, Paidós, Barcelona.