

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía



La construcción de la ciudadanía económica a partir del concepto de trabajo en el alumnado de Educación Primaria : un análisis comparativo de dos estudios de caso

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

María Cristina Lara Bada

Fecha de lectura: 20 de septiembre de 2017

Bajo la dirección del doctor:

Gabriel Travé González

Huelva, 2017





Tesis Doctoral

La construcción de la ciudadanía económica a partir del concepto de trabajo en el alumnado de educación primaria. Un análisis comparativo de dos estudios de caso

María Cristina Lara Bada
Huelva, 2017



UNIVERSIDAD DE HUELVA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de doctorado: Investigación en la Enseñanza y el
Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y
Matemáticas

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA ECONÓMICA
A PARTIR DEL CONCEPTO DE TRABAJO EN EL ALUMNADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS ESTUDIOS DE CASO ¹

MARÍA CRISTINA LARA BADA

HUELVA, 2017

¹ Esta investigación es resultado del Proyecto de Excelencia financiado por la Junta de Andalucía: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219(2010-2014).  

Agradecimientos

A mi madre, Margarita Bada, por su apoyo incondicional en todos los proyectos que emprendo.

A Antonio Salas, por su optimismo incansable, apoyo moral e intelectual.

A mi director de tesis, Gabriel Travé, por su inteligencia, paciencia y confianza en mis capacidades.

A mi papá, Jorge Lara y mi querida amiga, Rosa Torres, por su apoyo y comprensión en este largo periodo de construcción.

A mis hermanos, mis amistades y compañeros de trabajo que me han perdonado la falta de atención a nuestros caminos compartidos por dedicarme a la realización del presente trabajo.

A los excepcionales miembros del tribunal, Juan Delval, Jesús Estepa y Francisco García, por participar de mi crecimiento profesional con sus valiosas aportaciones.

A Pet, por su adorable compañía.

Por último, gracias al misterio y la divinidad que me permiten caminar con asombro e incertidumbre esperanzada día tras día.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Alfabetización y participación económica de la ciudadanía	5
Dimensiones de la ciudadanía	8
1.1. Componente económico de la educación para la ciudadanía.....	14
1.2. El currículum de Educación económica para la ciudadanía en la etapa Primaria .	23
1.2.1. El currículum español.....	23
1.2.1.1. Decreto 97/2015 y Orden para el desarrollo del currículo de la enseñanza primaria en Andalucía.	23
1.2.1.2. Aportaciones del Proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12)	28
1.2.2. El currículum mexicano	43
1.2.2.1. Plan de Estudios de Educación Básica en México	43
1.2.2.2. Programa Formación Económica y Educación Financiera.....	49
Capítulo 2. Investigaciones sobre las representaciones socioeconómicas del alumnado	57
2.1. Estudios relacionados con el aprendizaje de las nociones económicas.....	61
2.1.1. Representaciones acerca de la desigualdad en la distribución de la riqueza	62
2.2.2. Representaciones sociales acerca del trabajo, desempleo y jerarquía ocupacional	75
2.3.3. Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales	84
2.2. Estudios centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas	93
2.2.1. Aportaciones de los estudios basados en la enseñanza sacionatural en primaria	94
2.2.2. Estudios relacionados con las percepciones, ideas y creencias infantiles acerca de la naturaleza y su relación con el medio socioeconómico.....	98
2.2.3. Estudios basados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las actividades económicas y su incidencia medioambiental.....	105
2.2.4. Estudios basados en la construcción de las nociones sobre el uso de recursos, la contaminación y la conciencia ambiental	111
2.2.5. Estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje socioeconómicos	118

Capítulo 3. Diseño y metodología de la investigación	131
3.1. Planteamiento de problemas, finalidades y objetivos de la investigación.....	134
Problemas de investigación y objetivos	134
3.2. Categorías y subcategorías de la investigación.	137
3.2.1. Categoría 1. Representaciones respecto al trabajo y al desempleo	138
3.2.2. Categoría 2. Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social	139
3.2.3. Categoría 3. Representaciones sobre el impacto ambiental de las actividades económicas	140
3.2.4. Categoría 4. Dificultades y facilitadores en la construcción de las nociones económicas estudiadas.....	141
3.3. Estudio propuesto en la investigación	141
3.3.1. Estudios de caso. Proyectos didácticos Investigamos el mundo del trabajo y Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo.....	143
3.3.1.1. Estudio de caso 1. Proyecto didáctico Investigamos el mundo del trabajo... Investigamos el mundo del trabajo: una propuesta de investigación escolar en Educación Primaria	144
3.3.1.2. Estudio de caso 2. Proyecto didáctico Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo	145
Consideraciones desde el Proyecto didáctico Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo.	146
3.3.2. Análisis de los contextos escolares.....	148
3.3.2.1. Contexto escolar del caso español	149
3.3.2.2. Contexto escolar del caso mexicano.....	150
3.3.3. Participantes	152
3.3.3.1. Protagonistas del estudio de caso español	152
3.3.3.2. Protagonistas del estudio de caso mexicano.....	153
3.3.4. Proceso de investigación seguido	153
3.3.4.1. Fases del estudio de caso español.....	155
Fase I. Planificación	155
Fase II. Obtención de datos y experimentación.....	156
Fase III. Recopilación y análisis de datos.....	158
3.3.4.2. Fases del estudio de caso mexicano	159
Fase I. Planificación del proyecto Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo	159

Fase II. Obtención de datos y experimentación.....	160
Fase III. Recopilación y análisis de los datos.....	162
3.3.5. Aspectos metodológicos. Técnicas e instrumentos de investigación	162
Aspectos metodológicos del caso español.....	162
Aspectos metodológicos del caso mexicano	164
3.3.5.1. Entrevista	166
3.3.5.2. Análisis de documentos. Cuaderno de trabajo del alumnado.....	169
3.3.5.3. Observación en el aula.....	172
3.3.6. Análisis y tratamiento de los datos	174
La triangulación de datos.....	175
Capítulo 4. Resultados de la investigación	177
4.1. Categoría 1. Representaciones del alumnado de primaria respecto al trabajo y al desempleo	180
4.1.1. Concepto y finalidad del trabajo.....	180
4.1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo	185
4.1.3. Desempleo	196
4.2. Categoría 2. Representaciones del alumnado de primaria sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social	202
4.2.1. Aspiraciones ocupacionales.....	202
4.2.2. Salario y jerarquía ocupacional	218
4.3. Categoría 3. Representaciones del alumnado de primaria sobre impacto ambiental de las actividades económicas.....	225
4.3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	226
4.3.2. Trabajo y contaminación ambiental	240
4.3.3. Conservación de los recursos naturales	243
Capítulo 5. Conclusiones de los estudios de caso y perspectivas de investigación.....	253
5.1. Objetivo 1	256
5.2. Objetivo 2	259
5.3. Objetivo 3	262

Referencias 267

Anexos..... 293

Anexo 3.1. Proyecto didáctico Investigamos el mundo del trabajo y cuaderno de trabajo del alumnado español

Anexo 3.2. Proyecto didáctico Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo y cuaderno de trabajo del alumnado mexicano

Anexo 3.3. Guion de entrevista al alumnado del caso español

Anexo 3.4. Guion de entrevista al alumnado del caso mexicano

Anexo 4.1. Transcripciones de las entrevistas del alumnado español

Anexo 4.2. Transcripciones de entrevistas del alumnado mexicano

Anexo 4.3. Transcripciones de los cuadernos de trabajo del alumnado español

Anexo 4.4. Transcripciones de los cuadernos de trabajo del alumnado mexicano

Anexo 4.5. Notas de observación en el aula del caso español

Anexo 4.6. Notas de observación en el aula del caso mexicano

Figuras

Figura 1. Estructura general de la investigación..... 4

Figura 1.1. Análisis de los aspectos básicos del conocimiento profesional en relación al sistema económico..... 32

Figura 1.2. Campos de investigación y relaciones económicas relevantes en la enseñanza primaria..... 35

Figura 3.1. Fases del proceso de la investigación 154

Figura 3.2. Itinerario de actividades del proyecto de trabajo para el estudio de caso español 157

Figura 3.3. Itinerario de actividades del proyecto de trabajo para el estudio de caso mexicano 160

Tablas

Tabla 1.1. Áreas de estudio de las Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias Sociales en la enseñanza primaria de Andalucía..... 25

Tabla 1.2. Categorías y preguntas que delimitan el objeto de estudio ¿qué trabajo me gusta más?..... 39

Tabla 1.3. Campo de formación Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social del Mapa curricular de Educación Básica en México 2011	45
Tabla 1.4. Ejes temáticos del fichero para el maestro. Programa Formación Económica y Financiera	52
Tabla 3.1. Problemas, objetivos, categorías y subcategorías de investigación	137
Tabla 3.2. Zonas de encuentro y visitas grupales realizadas por el barrio.	158
Tabla 3.3. Preguntas-problema, objetivos, actividades y categorías del proyecto de trabajo del caso español.....	163
Tabla 3.4. Temas, objetivos y categorías del proyecto de trabajo para el caso mexicano.	164
Tabla 3.5. Guion estructurado de la entrevista para el estudio de caso español.	167
Tabla 3.6. Guion estructurado de la entrevista para el estudio de caso mexicano.	168
Tabla 3.7. Actividades del cuaderno de trabajo empleadas para el estudio de caso español.	170
Tabla 3.8. Actividades del cuaderno de trabajo para el estudio de caso mexicano.	171
Tabla 3.9. Dimensiones, contenidos y objetivos de las observaciones de clases de ambos casos.	174
Tabla 4.1. Niveles de progresión conceptual acerca de la noción y finalidad del trabajo	183
Tabla 4.2. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado acerca del concepto y finalidad del trabajo (Porcentajes)	184
Tabla 4.3. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de los tipos de trabajos y la división social del trabajo.....	195
Tabla 4.4. Niveles de progresión conceptual del alumnado respecto al desempleo	201
Tabla 4.5. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado español acerca de las causas del desempleo (Porcentajes)	202
Tabla 4.6. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de sus aspiraciones ocupacionales	217
Tabla 4.7. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre aspiraciones ocupacionales (Porcentajes)	217
Tabla 4.8. Niveles cognitivos del alumnado sobre salario y jerarquía ocupacional	224
Tabla 4.9. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre salario y jerarquía ocupacional (Porcentajes)	225
Tabla 4.10. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la naturaleza y el uso de recursos.....	239
Tabla 4.11. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre la naturaleza y el uso de recursos (Porcentajes)	240
Tabla 4.12. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la relación entre el trabajo y la contaminación ambiental	242
Tabla 4.13. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la conservación de los recursos naturales	249

X La construcción de la ciudadanía económica a partir del concepto del trabajo en la educación primaria. Cristina Lara

Introducción

Mi formación como psicóloga y profesora de educación media en el área de español me permitió impartir clases en una escuela normal superior en cursos relacionados con la Psicología y a mi especialidad. Sin embargo, también fui profundizando y abocándome a diferentes asignaturas de las Ciencias Sociales. Así, empecé a impartir las materias Habilidades de Pensamiento para el estudio de la Formación Cívica y Ética, así como Derechos Humanos y Derechos Sociales por mis estudios en una maestría en Filosofía.

Es a partir de mi integración a la Dirección de Educación Normal que participo como parte del equipo institucional a una red formativa y colaborativa constituida principalmente por docentes de educación normal denominada “Formación de Maestros e Innovación Escolar” (FOMINE) cuya perspectiva teórica es coherente con el *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo 6-12* (Cañal, Pozuelos & Travé, 2005). En ese momento, mi trayecto formativo adquiere otros propósitos profesionales, abocado entonces a la formación de formadores.

Me percaté entonces que debía consolidar en mi persona diversos elementos para promover innovaciones en los procesos formativos en los que se encontraba participando la red; y, por otro lado, profundizar en el conocimiento disciplinar para construir ámbitos de estudio que promovieran la investigación e innovación entre los compañeros. Mi interés por la didáctica de las ciencias sociales se definió a partir de este trabajo y mi incursión en el presente programa de Doctorado.

En lo personal me interesa mucho el papel de la escuela en la movilidad social y en la democratización de la sociedad. Al respecto considero que toda enseñanza básica debe tender a formar los mínimos necesarios para que un individuo posea las herramientas intelectuales que le permitirán comprender, actuar en y transformar su realidad. En este sentido, la educación formal incide en la formación ciudadana con diferentes matices dependiendo de su nivel de calidad.

Actualmente, es innegable la necesidad de la formación de una ciudadanía en temas económicos que afectan al individuo como sujeto, consumidor y ciudadano. Los cambios socioeconómicos derivados de la globalización económica requieren la formación de sujetos críticos respecto a la política, la economía, la ciencia, la tecnología, la organización social, entre otras temáticas que los afectan tanto a nivel local como global. Por eso, son tan importantes los espacios educativos que abordan problemas sociales relevantes, así como las investigaciones relativas a procesos de aprendizaje y enseñanza en ambientes cotidianos de aula.

El trabajo constituye una actividad humana cuyo rol es fundamental en la conformación de la sociedad. Al respecto, estoy convencida de que la idea de ciudadanía económica se puede aprender y enseñar desde el comienzo de la escolaridad obligatoria partiendo de la construcción de la noción de trabajo. La importancia consustancial que supone, configura el andamiaje necesario de la alfabetización económica ciudadana.

En este sentido, la presente investigación se orienta a la identificación de representaciones socioeconómicas relacionadas al eje temático del trabajo, así como de su

evolución en el alumnado de educación primaria a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula en contextos educativos diferentes. La metodología consiste en dos estudios de caso, uno llevado a cabo en la ciudad de Xalapa, México; y el otro, en Huelva, España, a partir de la triangulación de observaciones, trabajos de los alumnos y entrevistas.

El trabajo se compone de cinco capítulos, organizados en tres partes (Figura 1). El marco teórico está constituido por dos capítulos. El primer capítulo aborda los referentes teóricos sobre la conceptualización de la ciudadanía y la participación económica, de igual forma, se plantean los proyectos curriculares que fundamentan las propuestas didácticas de los estudios de caso de España y México. El capítulo dos presenta el estado de la cuestión relativo a las investigaciones sobre las representaciones socioeconómicas del alumnado. El tercer capítulo, expone el diseño y la metodología de la investigación mediante dos estudios de caso. En el capítulo cuarto, se analizan los datos en función de las categorías de estudio correspondientes a las representaciones sobre trabajo y desempleo, aspiraciones ocupacionales y jerarquía ocupacional, sobre el impacto ambiental de las actividades económicas, así como las dificultades y facilitadores que encuentra el alumnado en la construcción nociones económicas a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, el quinto capítulo presenta las conclusiones del trabajo en relación con los objetivos planteados y tienen como finalidad dar respuesta a los problemas de investigación; por otro lado, se exponen las aportaciones y las perspectivas de investigación.

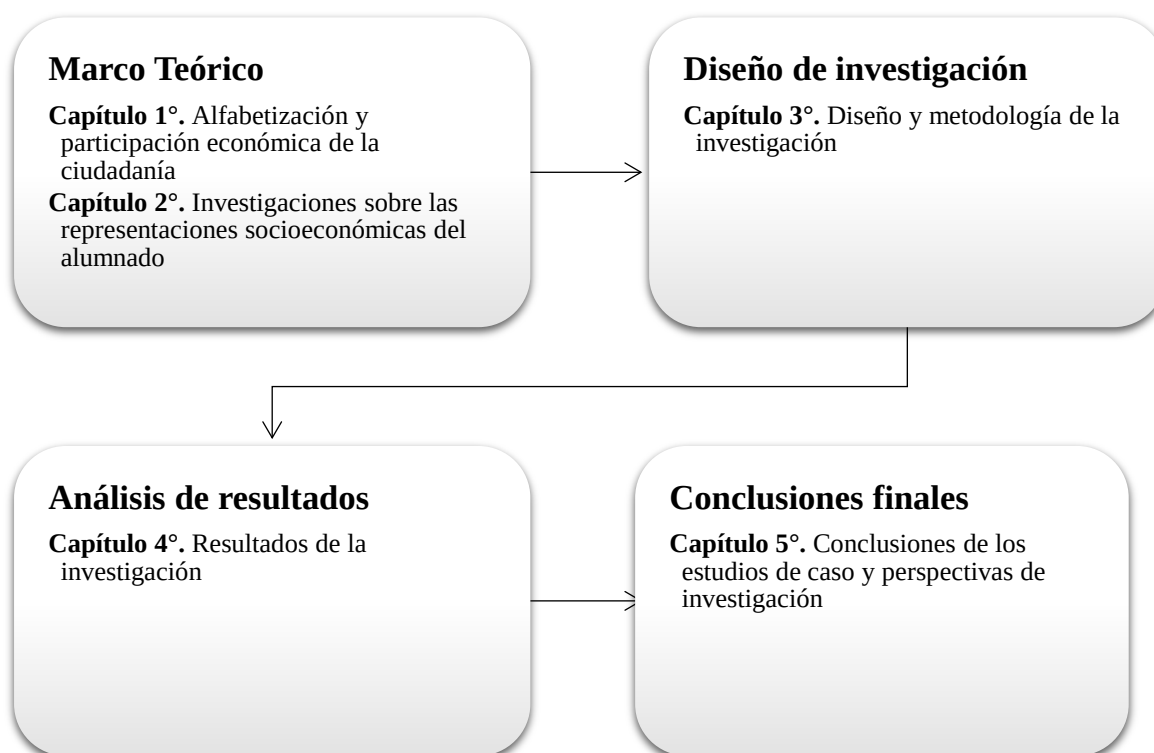


Figura 1. Estructura general de la investigación

Capítulo 1

Alfabetización y participación económica de la ciudadanía

“Tengo un sueño, un solo sueño, seguir soñando. Soñar con la libertad, soñar con la justicia, soñar con la igualdad y ojalá ya no tuviera necesidad de soñarlas”.

Martin Luther King

El tema de la ciudadanía, que fue un concepto estelar en los años posteriores a la segunda guerra mundial, ha vuelto a tener vigencia en los años 90s del siglo XX, en el contexto de la globalización económica y la postmodernidad cultural, el debilitamiento de los estados-nación y sus sistemas de garantías. De igual forma, este resurgimiento se acompaña de asociacionismos sociales inéditos, en general, inconformes con el modelo económico imperante y sus consecuencias en cuanto a la caída de los estados de bienestar y la vulnerabilidad de los derechos ciudadanos.

En este marco socioeconómico el presente capítulo presenta una explicación sucinta del desarrollo histórico y teórico que ha experimentado la conceptualización de la ciudadanía a partir del reconocimiento paulatino de los derechos civiles, políticos y sociales. Por otra parte, se presenta una visión panorámica de los conceptos de alfabetización y participación económica de la ciudadanía desde su génesis hasta el estado actual de desarrollo, así como los retos actuales de la educación para dar respuesta a los problemas sociales emergentes que acompañan al proceso de globalización. De igual forma, se exponen las características curriculares que dan base a las propuestas didácticas de nuestros estudios de caso en España y México.

Dimensiones de la ciudadanía

La ciudadanía, entendida como la relación entre el Estado y el individuo regida con base en derechos y obligaciones se fue gestando desde el siglo XVII y se hizo efectiva a mediados del siglo XIX con la consolidación del estado moderno. Este proceso estuvo marcado por continuas transformaciones sociales, donde la competencia y reconfiguración paulatina eran la constante, antes del afianzamiento oficial de los estados europeos.

Con la modernidad, la expansión de los sistemas económicos de los países occidentales trajo consigo una idea de progreso continuo de la humanidad a estados mayores de bienestar y una obligación estatal e institucional para propiciar una ciudadanía segura - con prerrogativas más amplias que las meramente civiles y políticas- acorde a los requerimientos del avance tecnológico derivado de la revolución industrial (Alonso, 2007).

Esta nueva gama de derechos, que inicialmente tuvo un origen salarial, promovió reflexiones optimistas de los teóricos sociales, que consideraron a la división del trabajo y al estado protector como una solución al problema de la desigualdad y la exclusión de la población en los países occidentales; y al progreso, derivado de la industrialización y el crecimiento económico, como una constante. Como parte de esta visión, T. Marshall en su célebre ensayo de 1950 “Ciudadanía y Clase Social” (Marshall, 1950) propuso un modelo de tres estadios de la ciudadanía que describía la evolución de los derechos del ciudadano en diferentes momentos históricos de Inglaterra y expuso una nueva ciudadanía denominada social.

A pesar de que las conquistas en materia de prerrogativas ciudadanas se han presentado en la humanidad como avances en estadios democráticos, es posible rastrear diferentes formas de evolución de los mismos en los países europeos que ponen en entredicho “una idea general de progresión”. Sin embargo, en este apartado, las etapas de la ciudadanía planteadas por el autor mencionado, nos servirán como referente de análisis del fenómeno: ciudadanía civil, ciudadanía política y ciudadanía social.

La primera etapa de la ciudadanía descrita por Marshall consiste en la consecución de los derechos civiles. Estos derechos tuvieron sus orígenes en las sociedades agrarias tradicionales y alcanzaron su mayor desarrollo en las sociedades industriales capitalistas. De acuerdo al autor:

“El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia. Este último es de índole distinta a los restantes porque se trata del derecho a defender y hacer valer el conjunto de los derechos de una persona en igualdad con los demás...Esto nos enseña que las

instituciones directamente relacionadas con los derechos civiles son los tribunales de justicia” (Marshall & Bottomore, 1998, pp. 22-23).

En lo concerniente a la dimensión económica, se empezó a considerar al trabajo como un derecho, además de que, a diferencia de la etapa feudal, existía libertad de trabajar en el oficio y en el lugar que se quisiera, siempre que se hubiese recibido la formación para la tarea a desempeñar (Marshall & Bottomore, 1998). Por otra parte, la ampliación de los derechos civiles, supuso el reconocimiento de los derechos colectivos, lo que se denominó: sistema secundario de ciudadanía industrial. Con base en estos derechos, los sindicatos pudieron plantear problemas de justicia social, con derechos a formar a la negociación colectiva y a la huelga.

La burguesía optó por apoyar la creación de los derechos políticos frente a los estallidos de la ciudadanía democrática nacional, a pesar de que representaban una amenaza potencial para el sistema capitalista bajo el argumento de que los derechos políticos podían ser un mecanismo para intervenir en la estructura de clases y en la distribución de la riqueza por parte del Estado en términos de bienestar. En el siglo XX se abandonó esa idea de anexo-acompañante de los derechos políticos para vincularlos al concepto de ciudadanía.

En cuanto a la estructura del Estado, estos avances se dieron gracias a la diferenciación de las instituciones en la época moderna. En el caso de los derechos políticos, la institución encargada de regular las actividades políticas es el parlamento como explicita Marshall a continuación:

“Por el elemento político entiendo el derecho a participar en el ejercicio del poder político como un miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros. Las instituciones correspondientes son el parlamento y las juntas de gobierno local”. (Marshall & Bottomore, 1998, p. 23)

De acuerdo a la perspectiva de Marshall, los derechos políticos desempeñan dos labores fundamentales: fomentar la integración de los ciudadanos en la comunidad nacional y propiciar la ciudadanía social; en este sentido, son el vehículo para la plena integración de los ciudadanos en la sociedad. A partir de esta consideración, Freijeiro (2005) concluye que la naturaleza de los mismos es instrumental; constituyéndose en intermediarios entre los derechos civiles y los sociales; ya que el verdadero poder de integración de los ciudadanos en la sociedad se centra en las dimensiones civil y social.

La democracia política para Marshall no difiere de la posición democrática liberal, pues considera una relación estrecha entre democracia y capitalismo. De igual forma, plantea una ciudadanía estática, pasiva, ignorando la democracia participativa. El ciudadano es un receptor de los derechos concedidos por el Estado y su única forma de participación y representación asociativa es la parlamentaria estatal.

En realidad fueron escasos los efectos directos de estas prerrogativas en la disminución de la desigualdad social antes del siglo XX; sobre todo, porque el ejercicio de los derechos civiles, se encontraba limitado aún por los prejuicios de clase y la falta de oportunidades económicas y, por su parte, los derechos políticos aunque proporcionaban un poder potencial, su ejercicio exigía formación política y cambios estructurales del gobierno para la integración de derechos sociales que promovieran condiciones de igualdad (Marshall & Bottomore, 1998, p. 51). Al respecto, llega a la conclusión de que la realización plena del ideal ciudadano sólo será posible en el momento en que el Estado garantice su dimensión social.

“El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales”. (Marshall & Bottomore, 1998, p. 23).

Dentro del modelo descrito, se vincula el bienestar social con la ciudadanía social. A pesar de que se reconoce que la reducción de las diferencias de clase es la meta de los derechos sociales, así como la incorporación de los derechos sociales al estatus de ciudadanía, existen limitaciones estructurales para la igualdad económica y social. Procacci (1999), considera que la principal función de los derechos sociales es la equiparación de estatus entre ciudadanos, no la distribución de ingresos. La igualdad planteada está relacionada con el acceso a servicios comunes (redistribución horizontal). Con ello no se elimina la diferencia de clases realmente, sino que se promueven cambios cualitativos en la diferenciación social (Marshall & Bottomore, 1998).

Los derechos civiles y políticos no lograron por sí mismos la reducción de la desigualdad. Los derechos sociales en cuanto a servicios sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempo de especial vulnerabilidad, y recursos económicos,) dotan a los ciudadanos de las capacidades necesarias para un cabal ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, algunos teóricos consideran que más que tratarse de derechos universales, conforman una serie de condiciones que el Estado puede proveer discrecionalmente de acuerdo a las necesidades de la población y las posibilidades económicas existentes, por lo cual no son universales. Al respecto Frejeiro (2005) menciona que los derechos sociales más que “derechos” constituyen deberes del Estado, cuyo cumplimiento depende de la disponibilidad de recursos para la distribución de bienestar.

La propuesta de Marshall, desde su publicación, ha provocado reacciones y críticas de distinta naturaleza. A continuación, mencionaremos las que consideramos más relevantes para el análisis y enriquecimiento del sentido de ciudadanía.

Una de las principales críticas al modelo de ciudadanía planteado, es su carácter idealizante y evolucionista basado en una idea de constante expansión de los sistemas de bienestar producto del progreso industrial y de la justa división del trabajo en las sociedades capitalistas. La crisis de la modernidad como proyecto humano sustentable, así como del progreso económico a partir de la expansión capitalista, ha echado por tierra esos presupuestos optimistas de postguerra.

De igual modo, se ha hecho evidente que la consecución de los derechos no está libre de conflictos y que a veces con el logro de ciertos derechos “universales”, se pasan por alto diferencias de etnias, género e incluso nación (Alonso, 2007, Freijeiro, 2005). En este sentido, corrientes intelectuales y movimientos socioculturales como el multiculturalismo y el comunitarismo, así como las políticas de género y la corriente feminista, también han criticado duramente la ciudadanía sociolaboral. Al respecto, desde la izquierda ha habido un contrataque a las perspectivas relativistas, advirtiendo del peligro de reclamar la diferencia, fragmentando lo social y el proyecto de comunidad política general y el Estado de bienestar igualitarista.

Otra de las críticas proviene del neoliberalismo económico, con respecto a que las cargas económicas que implica mantener el *Estado de bienestar* son insoportables (los sistemas de jubilación, la seguridad social, entre otros) y deben eliminarse paulatinamente. Para estas posturas, “la desintegración y la exclusión son un hecho - y responsabilidad estrictamente privada-, un mal uso de las oportunidades vitales y cooperativas del mercado y de los sentimientos morales del capitalismo” (Alonso, 2007, p. 18).

A partir de las críticas analizadas, consideramos imprescindible acuñar un concepto integral y dinámico de ciudadanía que dé cuenta tanto de la globalidad como del contexto. En este sentido consideramos que la ciudadanía no es algo estático o dado por el Estado, sino como bien expresa Alonso (2007) es una movilización social en constante lucha por un reconocimiento efectivo de derechos en cada periodo histórico y que “el único Estado del bienestar posible en un próximo futuro es aquel que sea capaz de conjugar políticas universales de igualdad con el reconocimiento de grupos sociales concretos” (p. 28).

Actualmente, el proceso de globalización económica, el monopolio del mercado mundial y el debilitamiento de los Estados, promueve que paulatinamente se vean reducidos los beneficios sociales del proyecto moderno en cualquier país del mundo. En este sentido el tema de la igualdad es más vigente que nunca, pero con matices diferentes.

Con base en lo expuesto anteriormente, consideramos que los derechos sociales son expectativas legítimas, y que sirven como referente. La preocupación por la equiparación del estatus entre ciudadanos respecto al respeto y dignidad que se merece un ser humano por ser un miembro de la comunidad, es algo que debe promover el Estado a partir de ciertos

mecanismos de protección social y económica. Coincidimos con Silva (2014) en tanto a que las propuestas de Marshall respecto a la ciudadanía social y los derechos sociales son temas relevantes frente a los fenómenos derivados de la flexibilidad laboral actual, los cuales no se deben desatender por otros aspectos de la ciudadanía más en boga en la actualidad.

La globalización de la economía ha ocasionado la eclosión de otros campos de la ciudadanía que en la actualidad han incurrido en la sociedad reclamando su importancia. Nos referimos en este caso a la ciudadanía digital. El concepto de ciudadano digital implica un estatus que se ha venido desarrollando a partir del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para la defensa de derechos políticos o sociales, realización en línea de trámites burocráticos, actividades que organizan las administraciones públicas y se convierten en una opción para la participación ciudadana (Robles, 2009). Sin embargo, el acceso inequitativo al internet como ámbito para la acción política derivado de la brecha digital y educativa que se experimenta en amplios sectores de la población, representa un reto actual para las administraciones públicas y las empresas.

Por último y, en relación al objeto de estudio del presente trabajo, nos interesa especialmente en este apartado, explorar el concepto de ciudadanía económica. El concepto de ciudadanía económica implica nuevos desarrollos de la democracia a los que no arribó Marshall. En este sentido Conill (2010) considera que es posible hablar de ciudadanía económica entendiéndola como:

“un espacio de innovación en el ámbito de la política democrática, puesto que los espacios de formación de la ciudadanía están desde siempre firmemente relacionados al ámbito económico y son, principalmente desde la época moderna, condición de posibilidad el uno del otro” (Conill, 2010, p. 1).

Los lugares desde donde pueden actuar los ciudadanos económicos en las sociedades modernas son: el ámbito laboral, el consumo, el ahorro, las inversiones y a través de la participación político-económica tanto a nivel nacional como internacional (Höffe, 2007; Conill, 2010).

Desde otra perspectiva Tezanos (2004), profundizando en las posibles derivaciones del modelo de Marshall, propone avanzar hacia una cuarta etapa en el desarrollo de las nociones de ciudadanía y la democracia: la ciudadanía económica. Considera que esta etapa es un estado de bienestar idóneo al que deben aspirar los ciudadanos para completar y les sean garantizados plenamente los derechos de la ciudadanía social.

La noción de ciudadanía económica comprende, además del elemento nuclear del trabajo, la puesta en marcha de servicios sociales más amplios y universales y de políticas que den accesibilidad a la vivienda, de lucha contra la exclusión, así como un conjunto de iniciativas que tiendan a extender la democracia en el ámbito de las actividades económicas.

Considera, además, que para lograr estas garantías es imprescindible el concurso de una ciudadanía activa y libre que sea capaz de incidir en la elaboración de reformas gubernamentales para dar frente al actual curso social fragmentador.

Tezanos (2004), de igual modo, plantea la necesidad de establecer condiciones jurídicas, políticas y socioeconómicas que afiancen una noción de ciudadanía económica como estado de bienestar y participación ciudadana en las actuales condiciones sociales y económicas postmodernas.

La postura planteada anteriormente, aborda la necesidad de completar el proyecto moderno, cuyos frutos no llegaron a todos los sectores sociales ni pudieron ser sostenidos durante mucho tiempo. Como así se viene demostrando en los informes del crecimiento de la desigualdad mundial mismos que hacen hincapié en los contrastes entre los grandes avances tecnológicos, por un lado, y la pobreza radical, por otro. Ante esta terrible realidad, Cortina (2001) pugna por una ciudadanía económica que parta del compromiso de la comunidad política por dotar de suficiencia económica a sus ciudadanos. Es decir, una suficiencia económica como requisito de ciudadanía, un genuino derecho social que permita el ejercicio pleno de las propias potencialidades e independencia.

Ante esta situación y con la intención de hacer patentes los terribles efectos de la vulnerabilidad social e incidir en la toma de consciencia sobre las repercusiones de las políticas neoliberales, han emergido formas organizadas de participación civil (Fernández, 2012) que reclaman sus derechos como ciudadanos mundiales en la toma de decisiones que afectan a la humanidad.

Al respecto podemos destacar que el estatus formal de ciudadanía no asegura la igualdad real, que la consecución de derechos ciudadanos no está exenta de conflictos y no puede ser entendida como un proceso lineal universalmente predecible. A partir de la revisión de nociones de ciudadanía económica como acciones específicas de participación o como estado de bienestar, nos percatamos de que es necesario un concepto de ciudadanía amplio (Bolívar, 2007), que permita vislumbrar la participación ciudadana en diversos aspectos de la dimensión pública: especialmente en aquéllos relacionados con el ámbito económico, por la importancia que tiene en el sostenimiento personal y en la vida democrática de los ciudadanos.

De igual forma, una educación para la ciudadanía debe hacer hincapié en el necesario ejercicio de derechos y obligaciones en diferentes espacios de interacción y participación ciudadana inéditos como el digital y abarcar todos las esferas de la vida pública que nos afectan como ciudadanos del mundo: la elección de modelos de desarrollo económico de los pueblos, las modalidades de explotación de los recursos naturales, la planeación prospectiva de los sistemas agrícolas y demás aspectos que aún no han sido objeto de deliberación

democrática, participación en la toma de decisiones que sólo puede ser reclamada por una ciudadanía informada y consciente. En este sentido, consideramos imprescindible incluir aspectos económicos en una genuina formación para la ciudadanía, como lo exponemos en el siguiente epígrafe.

1.1. Componente económico de la educación para la ciudadanía

Como se ha abordado en el apartado anterior, antes de la modernidad, el acceso a la educación o a diversas formas de instrucción se encontraba estratificado de acuerdo a la clase social de pertenencia. Algunos oficios eran propios de cada uno de ellas y era casi imposible el ascenso social derivado del acceso a la educación o al trabajo.

En la lenta conformación formal de los estados europeos, la instrucción básica tuvo características diferenciadas, en donde el papel de instancias religiosas tuvo mayor o menor relevancia. Sin embargo, en general es posible hablar de la influencia del proyecto ilustrado, la ideología de la revolución francesa, las ideas de la escolaridad masiva de pensadores como Juan Jacobo Rousseau; así como de los requerimientos formativos de una nueva clase social derivada de las transformaciones sociales experimentadas del siglo XVII al XIX.

La revolución industrial en Inglaterra trajo consigo responsabilidades laborales de educación para el trabajo. Para el siglo XIX, la educación no sólo era libre, sino obligatoria. Este crecimiento de la educación elemental constituyó el primer paso hacia el reconocimiento de los derechos sociales. La razón principal, de acuerdo a Marshall (1998, p. 45), era que “la política democrática requería un electorado educado y la manufactura científica requería trabajadores y técnicos formados”.

La educación se convertía, entonces; tanto en derecho del ciudadano como en deber del Estado. De igual forma, la educación pública, también fungió un papel ideológico importante en la creación de ciudadanía nacionales de los estados modernos, con relatos sobre una determinada identidad que a los estados les interesaba conformar.

La ciudadanía social a la que aspiró Marshall es un punto inicial y un buen ideal de la denominada ciudadanía formal. Este autor a través de su obra, explicitó de manera detallada, lo que parecía una verdad demasiado obvia y demasiado revolucionaria: la existencia de derechos cuya naturaleza estructural es básica para posibilitar una genuina participación ciudadana. No creemos que se deba dar marcha atrás en la lucha porque el Estado provea estos derechos a todos sus ciudadanos, como la Derecha ha intentado disminuir o condicionar desde las reformas neoliberales de Margaret Thatcher en Inglaterra

y Ronald Reagan en Estados Unidos en los 80s del siglo XX hasta la fecha en el marco del mercado global.

El proceso de globalización que de acuerdo a Panitch y Gindin (2015) dio inicio con las políticas intervencionistas de Estados Unidos en Europa y Japón después de la segunda guerra mundial, ha provocado cambios sustanciales en las esferas política, económica, social y cultural en todo el orbe enfatizando las desigualdades entre los países y al interior de los mismos. La revisión histórica estadística que presentan estos autores pone en evidencia la intervención internacionalista de Estados Unidos en la reestructuración de los estados para favorecer mercados competitivos y coordinar las crisis frecuentes.

Las diversas normas legales para gobernar la globalización y la inversión global bajo reglas de libre comercio, parten, según los autores, de la complicidad de los Estados para mantener el sistema con diferentes matices en cada país. Por su parte Sampedro (2012), ha enfatizado esta confabulación de los gobiernos en favor de las empresas multinacionales que se refleja en la falta de regulación en muchas de sus acciones.

En este estado de cosas es casi imposible prever el alcance de las crisis, pues han sido acuñadas de manera particular en cada país, aunque bajo un mismo firmamento. A este respecto, Steve Keen (2016) pone en tela de juicio la teoría económica dominante por ser incapaz de predecir la crisis debido a sus propios errores y proponer medidas que la han agravado. Critica que los supuestos del análisis neoclásico sólo funcionan para sociedades irreales con personas idénticas o de un solo individuo. Es decir, que en el mundo capitalista real predomina la incertidumbre y que la obstinación por el equilibrio estático a largo plazo no permite observar su carácter inestable y activo.

Autores como Estefanía (2011) y Chomsky (2015) han criticado duramente la forma en que los gobiernos han enfrentado las crisis, pues en lugar de encontrar formas equilibradas para mantener la seguridad social, se han decantado por medidas de austeridad que afectan negativamente el desarrollo de los países. Esta precarización de la participación económica de los gobiernos, ha coadyuvado al actual desmantelamiento de los estados de bienestar a un punto tal que muchos habitantes, incluso de países desarrollados, han empezado a sufrir las dolorosas consecuencias de políticas de austeridad social con pobreza y desempleo, no pudiendo participar en la economía neoliberal, convirtiéndose en ciudadanos de segunda o tercera clase. Lo anterior, ha provocado manifestaciones masivas de indignación de amplios sectores de la población, cuyos reclamos no han sido atendidos con seriedad por la clase política de sus respectivas naciones por no contar la ciudadanía con los recursos legales establecidos para hacer oír su voz.

Lo paradójico es que tampoco la economía estadounidense es inmune a las crisis como las de países del Tercer Mundo debido a las altas y bajas de las finanzas mundiales

interconectadas. Sin embargo, los desafíos que impone la globalización en cuanto a la continua mejora de la tecnología, el manejo de la información y las capacidades de los trabajadores son muy diferentes en países con atrasos históricos en esos ámbitos, por lo que no todas las economías presentan las mismas oportunidades para enfrentar las crisis (Krugman, 2012).

En este sentido, estos procesos económicos globales establecen nuevas y cambiantes necesidades sociales y educativas en los países. En este marco uno de los principales problemas de la ciudadanía y la igualdad se basa en la dificultad de los pueblos e individuos por participar en una verdadera sociedad del conocimiento. Si en los siglos XIX y XX los procesos de industrialización fabriles eran básicos para el desarrollo económico, en el siglo XXI, la informática es la base para dar respuesta a las necesidades del sector de servicios en esta época. Actualmente los principales grupos de la sociedad civil han dado vida a la campaña CRIS (Communication Rights in the Information Society –Derechos de Comunicación en la Sociedad de la Información), con el objetivo de infundir la agenda de las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información (CMSI).

Ante estos problemas de la humanidad García-Pérez (2016) expone que la educación actual no prepara al alumnado para enfrentarse a los problemas del mundo, vislumbra la posibilidad de otra educación que mejore la formación ciudadana y la transformación de la escuela en respuesta las nuevas necesidades educativas que se le plantean. Al respecto, propone otra educación posible y necesaria, alternativa a la educación convencional. Su reorientación se dirigirá al tratamiento de problemas sociales y ambientales a nivel local y global. La educación habrá de preparar para la incertidumbre contrario a la lógica de los programas convencionales descontextualizados, fragmentarios e hiperespecializados. Se ha de someter a una fuerte crítica la concepción estática del mundo transmitida en la escuela y convencer de la posibilidad de una sociedad diferente, que otro mundo es posible. Se ha de replantear la relación del alumnado con el conocimiento y prestar atención a la perspectiva de reflexión epistemológica. Esta formación debería contribuir a la toma de conciencia de la identidad y de la ciudadanía planetaria o global.

Sin afán de hacer cambios a la situación económica, los gobiernos de muchos países y organizaciones como la Comisión Europea y El Centro Europeo de Estrategia Política (EPSC) reconocen la importancia de una educación que posibilite a las personas a enfrentarse a la incertidumbre y las crisis económicas así se habla de educación para la resiliencia (Hernández-Carrión, 2016). Se habla del término como una panacea y se entiende como esa capacidad de salir fortalecido de circunstancias adversas. Un ejemplo de esta preocupación es *The Netherland-OECD Global Symposium of Financial Resilience throughout Life* el día 20 de abril de 2016 en la ciudad de Amsterdam (el Simposio Global sobre Resiliencia Financiera a lo largo de la Vida).

Organismos internacionales como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial o la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), han asumido el papel rector de lo que es básico en un sistema educativo estándar.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia elaboró un documento respecto a la implementación en escuelas amigables de la Educación Social y Financiera para Niños (UNICEF, 2012) que presenta un currículo que facilita el aprendizaje de la responsabilidad social y competencia financiera además de un diseño, a través del cual, los niños en escuelas amigables pueden explorar sus derechos y responsabilidades en las clases, realizar actividades de ahorro y aplicar habilidades empresariales para abordar cuestiones relevantes en su vida. El módulo es flexible para adaptarse a las necesidades de cada país, resultado de la asociación mundial entre la UNICEF, Aflatoun y Child Savings International; además gran parte del material ha sido creado por la Child and Youth Finance International, una organización que coordina esfuerzos para garantizar el respeto por los derechos humanos y económicos de los niños y jóvenes.

Para la UNICEF la importancia de promover la educación financiera positiva en niños y jóvenes radica en asegurar una población que posea una cultura financiera capaz de tomar decisiones informadas, ya que, ante la ausencia de la educación financiera en el mundo globalizado moderno, los individuos y los hogares son más propensos a la deuda y la quiebra. Por ello, es esencial en la transición de la infancia a la edad adulta, formar ciudadanos responsables financieramente. El programa de CSFE comprende tres componentes: educación para la vida, la educación financiera (administración del dinero y ahorros), y educación de los medios de vida (de la empresa y el espíritu empresarial).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en colaboración con la International Network on Financial Education (INFE) presentó una orientación normativa para la educación financiera en las escuelas, sus retos y estudios de caso (OECD, 2013). Las directrices para la educación financiera en el sector escolar formal proponen que la educación financiera en los programas escolares sea una parte integral de las estrategias nacionales coordinadas y que se identifique a un organismo público a nivel nacional que garantice la sostenibilidad y continuidad del programa a largo plazo del programa. Se recomienda la introducción de la educación financiera como una materia o módulo independiente, aunque teniendo en cuenta las limitaciones de la mayoría de los sistemas educativos, su inclusión en algunos temas específicos (por ejemplo, matemáticas, economía o ciencias sociales, economía doméstica, la ciudadanía, la literatura o la historia) o como un tema horizontal integrado.

En el año 2015 fueron publicadas diversas estrategias nacionales de educación financiera, con el objetivo de contrarrestar la crisis financiera mundial mediante un manual de políticas (OECD, 2015). Al respecto, México integra un grupo de 25 países que se encuentran diseñando activamente las estrategias nacionales (EN), mientras que España forma parte de once países que están revisando o aplicando una segunda EN. Tanto España como México forman parte de los países que, en promedio, establecen las estrategias nacionales de Educación Social y Financiera para Niños durante cinco años.

En México, la educación financiera y la inclusión se plantearon en Plan Nacional de Desarrollo (PND), como un apoyo para el desempeño económico y la competitividad (Gobierno Federal de México, 2013). La estrategia nacional de educación financiera se encuentra en desarrollo como complemento de la política nacional de inclusión financiera. El PND incorpora tres líneas de actuación relacionadas con la educación financiera; fortalecer la inclusión de la educación financiera en los programas de educación básica y media; promover el acceso a, y el uso responsable de los productos y servicios financieros; y fortalecer la educación financiera de las mujeres para su inclusión financiera adecuada. Para lograr estas líneas de acción, posee estrategia específica sobre educación financiera, siendo este el desarrollo de mayores capacidades financieras o competencias para utilizar mejor los productos financieros y servicios y para fomentar la protección del consumidor financiero. El marco institucional para avanzar en estos temas es el Comité para la Educación Financiera (CEF).

El Plan de Educación Financiera española comenzó en 2008 con el objetivo de mejorar la educación financiera de la población para hacer frente con seguridad al contexto económico cambiante. Asimismo, el reciente Plan de Educación Financiera 2013-2017 (Banco de España, 2013) analiza los patrones del comportamiento y preferencias económicas de las familias españolas gracias a la Encuesta Financiera de las Familias (EFF) llevada a cabo por el Banco Central. La EFF recoge información detallada demográfica, de los hogares activos y sus deudas asociadas, activos financieros, planes y seguros de pensiones, mercado laboral, estado de pérdidas y ganancias, ingresos no laborales, medios de pago, el consumo y el ahorro.

Estos organismos debaten sobre los “mínimos” que los sistemas educativos a nivel internacional deben promover en la formación de sus ciudadanos para poder equiparar las condiciones sociales y de intercambio económico en los actuales mercados, cada vez más abiertos. Cabe destacar el papel preponderante de estos organismos en la evaluación de los resultados educativos de los países de acuerdo a criterios determinados; más por una agenda económica, que por ideales humanistas.

Como se puede observar, la educación para la ciudadanía es un elemento indispensable para el desarrollo de los Estados. Algunas posturas, consideran a la ciudadanía

como un grado de desarrollo en la humanidad, así como el conjunto de estructuras económicas, sociales y políticas que hacen posible el ejercicio de derechos y responsabilidades (Cobo, 2003). De igual forma, que el futuro de la gobernabilidad y el desarrollo humano están directamente asociados con la capacidad que gobiernos y ciudadanos posean para lograr una mejor calidad de la democracia. (Calderón, 2007). Actualmente, sigue siendo parte del discurso político con énfasis en las estructuras institucionales y los derechos ciudadanos, sin embargo, también ha crecido el interés por tópicos relacionados con las virtudes e identidad ciudadana.

Al respecto, Kymlicka (1997) destaca que es bastante evidente la necesidad de la educación para la conformación de una consciencia ciudadana, puesto que en el campo social es bastante aceptado -sobre todo por los acontecimientos históricos acontecidos hasta el momento- que la práctica y calidad de la democracia no depende sólo de la existencia de una estructura institucional básica sino que hace falta una participación ciudadana clara y efectiva, además de la construcción de lazos identitarios en la comunidad, que no devienen sólo de la posesión de derechos ciudadanos generales. Se plantea la necesidad de complementar la aceptación de los derechos de la ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas.

Recapitulando, el ideal de ciudadanía derivado, en primer lugar, de la etapa moderna; ha sido abandonado sin haberse convertido en universal bajo las presiones del mercado globalizado y las políticas neoliberales, todo esto en detrimento de la calidad de la ciudadanía social en todo el orbe. Sin embargo, coincidimos con algunos estudiosos que la formación ciudadana debe ir más allá del simple ejercicio pasivo de los derechos sociales. La visión que queremos presentar es una que rescate también las características ideales del buen ciudadano que las democracias requieren, como muchos teóricos liberales o críticos han manifestado: existen virtudes o cualidades sin las cuales es muy difícil sostener una genuina democracia (Habermas, 1992; Galston, 1991; Macedo, 1990).

Dentro de estas virtudes cívicas se pueden encontrar cuestiones relacionadas con la salud personal y pública, empleo de recursos no renovables, cuidado del medio ambiente, consumo (Cortina, 2002), y una serie de actitudes para la convivencia pacífica y tolerante, sentido de la justicia (Rawls, 1971), cooperación y auto-control en el ejercicio del poder privado (Cairns & Williams, 1985), el interés por lo público (Walzer, 1992) entre muchos más. Kymlicka (1997) menciona como una virtud de lo que podríamos denominar el ciudadano económico ideal, es el manejo responsable de la economía personal y adecuación a los salarios que el mercado o el gobierno puedan ofrecer; ante el planteamiento de estas virtudes liberales, consideramos que hace falta un mayor entendimiento de las posibilidades de participación ciudadana en el orden de la macro y microeconomía; y por lo tanto, un itinerario más detallado de las virtudes deseables de un ciudadano económico en nuestra

época desde una perspectiva crítica que vaya más allá de la adaptación al mercado y el seguimiento de las políticas públicas gubernamentales.

Con base en los reducidos niveles de interés por lo público y la participación ciudadana, además de muchos otros problemas relacionados con la desigualdad, violencia, discriminación, delincuencia, pobreza; los sistemas educativos se han volcado en dar respuestas curriculares a estas problemáticas, sobre todo en educación básica. Sin embargo, mucho de lo que se planifica se queda en el plano discursivo sólo para dar respuesta a los requerimientos internacionales de la economía global.

Consideramos que es bajo un trasfondo de las virtudes ciudadanas que se ha venido desarrollando el término de “alfabetización” como una formación mínima y fundamental para desenvolverse en la actualidad en diferentes campos de actuación.

Al respecto, se emplean comúnmente en los currículos de casi todos los países del orbe, términos como: necesidades básicas de aprendizaje, currículum por competencias, competencias genéricas, disciplinares, transversales; entre otros. Se debaten tanto a nivel macro como a nivel micro, cuestiones relacionadas con los elementos formativos mínimos, relacionados con la lectura, conocimientos de lenguas, alfabetización científica, digital, económica, etc.

Por otra parte, a pesar de que los planes de estudio de educación básica organizados por competencias pretenden ofrecer una mayor preparación para la vida; cabe mencionar que en general; retoman los contenidos disciplinares de programas anteriores y no dan respuesta cabal a las necesidades formativas del alumnado del siglo XXI, ni posibilitan el entendimiento de la sociedad contemporánea con toda su complejidad y contradicciones.

En este orden de ideas, vale la pena preguntarse desde una perspectiva humanista ¿Por qué es necesaria la formación para la ciudadanía económica?

Perrenoud (2003) al hacer un análisis de los sistemas de educación básica actuales, considera que existen carencias patentes de contenidos de índole psicológica y social (economía, sociología, ciencias políticas) que pudieran ser altamente significativos para los niños y jóvenes, relacionados con la conformación de su identidad, de un concepto de ciudadanía, para la comprensión del complejo mundo de la economía y el consumo, entre otros. Por su parte Coll (2006) reflexiona en este mismo tenor sobre la necesidad de revisar el currículo de educación básica, retoma entre muchas más a la alfabetización económica, cuyas grandes competencias serían identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas y valorar sus consecuencias.

En cuanto a la educación obligatoria en España, Travé (1999) ha proporcionado variados argumentos en cuanto a que la enseñanza de la economía es un tema pendiente en la educación obligatoria en ese país; además, fundamenta, a partir de resultados de investigación educativa y del aula, la relevancia de abordar estos contenidos para coadyuvar a la formación integral del alumnado: la conformación de un pensamiento socioeconómico reflexivo como parte de una necesaria alfabetización económica; así como las implicaciones de un currículum económico en la formación de ciudadanos y consumidores críticos.

La alfabetización económica es entonces una tarea pendiente en la educación básica de casi todos los países del mundo, aun cuando encontramos intentos por introducir contenidos económicos de manera transversal o como asignatura autónoma. En la práctica, existen variadas dificultades para incorporarla en los planes de estudio tradicionales; sobre todo, porque sus contenidos se integran a su vez, con otros poco estudiados en los niveles educativos obligatorios.

Miller y VanFossen (2008) realizan una valoración de las investigaciones realizadas en el campo de la alfabetización económica en Estados Unidos, al respecto, señalan que, aunque ese país cuenta con una experiencia de muchos años desarrollando iniciativas de educación financiera, se reconocen vacíos en la didáctica y en la investigación en general sobre el aprendizaje de contenidos macroeconómicos. Por otro lado, apuntalan la importancia de la alfabetización económica argumentando que los aspectos económicos nos afectan como consumidores, trabajadores, productores y ciudadanos, además que una importante habilidad ciudadana es aplicar una perspectiva económica a las esferas públicas y privadas.

Por otra parte, para seguir abonando en cuanto a la importancia de incorporar contenidos económicos en los sistemas educativos obligatorios, cabe destacar la relevancia de los resultados de estudios realizados en el campo de la psicología del desarrollo (Delval & Denegri, 2002; Kohen & Delval, 2005; Llanos, Denegri, Amar, Abello & Tirado, 2009; Delval, 2013; Denegri, 2013; Denegri et al, 2014), en cuanto a que la evolución de nociones económicas y la creación de esquemas conceptuales más complejos en niños y adolescentes, requieren de procesos educativos formales, así como de la importancia del conocimiento de las ideas y representaciones de los alumnos para promover verdaderos y significativos progresos en su desarrollo económico. Al respecto, Travé y Delval (2009), en un estudio de caso llevado a cabo en un centro socioeconómico deprimido, observaron las carencias económicas que posee el alumnado de primaria y concluyeron que la construcción del pensamiento está fuertemente ligada al entorno social y a la falta de una enseñanza económica estructurada.

Del análisis de la información recogida, consideró que la construcción del pensamiento económico está fuertemente ligada al entorno social y a la falta de enseñanza

económica estructurada. Esto fue observado en planteamientos del alumnado con ideas erróneas, superficiales y distanciadas de los datos estadísticos o concepciones académicas, por ejemplo, la no relación de sistemas antiguos como el trueque, basado en el principio de reciprocidad, con los conceptos de necesidad o escasez propios del sistema económico monetario. Sin embargo, también se muestran ideas histórico-económicas en las que los alumnos-as relacionan el progreso continuo de la humanidad con la abundancia y la automatización, acercándolos a una conceptualización sobre el sistema global económico. Así pues, el estudio de estas concepciones histórico-económicas del alumnado ofrece una base para abordar las problemáticas socioeconómicas de importancia en el contexto escolar.

Para diversos autores (Denegri & Martínez, 2004; Denegri et al, 2014) la educación económica es muy importante en los niveles básicos, como una forma de enfrentarse con mayores elementos a las presiones que implica el consumo y para desarrollar un conjunto de destrezas y actitudes que posibiliten regular la conducta personal y social. Consideran también que la traducción operativa de la educación económica, es la alfabetización económica.

A partir de que se acuña el término de alfabetización económica, este concepto adquiere cierto imperativo educativo y un derecho ciudadano. La alfabetización formal en el ámbito económico, implica entonces, ofrecer experiencias al educando que le permitan la comprensión del entorno económico cercano y global para la toma de decisiones eficientes de acuerdo a sus recursos financieros (Yamane, 1997; Macpherson, 1997). La educación básica, por ende, debe proporcionar elementos conceptuales, que permitan conocer al niño y adolescente, otras actividades económicas a las que se hayan expuesto en su entorno inmediato.

Actualmente se habla casi indistintamente en algunos sectores educativos de educación económica, alfabetización económica o alfabetización financiera. Aunque creemos que la educación financiera es un área de estudio importante para el desarrollo integral del individuo, consideramos que la educación económica y su producto, la alfabetización económica son conceptos más amplios, que no sólo atañen al estudio de las relaciones de producción e intercambio (campo de la educación financiera), sino que también analizan y se interesan por relaciones como el trabajo y su impacto ambiental, la desigualdad, desde un punto de vista no solamente unifactorial sino interrelacional como es la realidad social, como ha argumentado la teoría de la complejidad y diversos estudiosos de la didáctica de los ámbitos socionaturales. En este trabajo ahondaremos en la importancia del componente económico en el marco de una educación para la ciudadanía integral y crítica.

Asumir a los contenidos económicos dentro de los elementos formativos básicos para la conformación integral de la ciudadanía, es un avance en el estatus epistemológico que adquieren los mismos dentro de la educación obligatoria. Al respecto Pagès, (2005) y Santisteban (2008) reconocen la importancia del conocimiento económico escolar en la

educación para la ciudadanía, proporcionando elementos de reflexión para valorar sus beneficios formativos, y, al mismo tiempo, presentan evidencias del enriquecimiento mutuo entre estas dos perspectivas (formación para la ciudadanía y la economía); sobre todo para dotar de reflexión ética la enseñanza de la economía y proveer a la formación para la ciudadanía de elementos económicos para el análisis de los sucesos sociales y posibles ámbitos de intervención.

Toda alfabetización parte de una postura filosófica de los mínimos. En este caso, de una educación económica mínima que posibilite herramientas para la comprensión del mundo social y la participación ciudadana.

Enmarcados en una concepción de democracia participativa como ideal ciudadano, consideramos que la alfabetización económica debe, en última instancia, promover diversos grados de participación de la ciudadanía en aspectos económicos de la gobernanza. En este sentido, más allá de una simple aglutinación curricular de contenidos, creemos que el estudio particular de elementos económicos es imprescindible para coadyuvar en la conformación de una verdadera ciudadanía; es decir, que aparte de promover la vigilancia del ejercicio de derechos y obligaciones, busque también cauces sociales para incidir de manera efectiva en la determinación de los asuntos económicos que afectan la vida de todos los habitantes de un estado o inclusive, del mundo. En este sentido, nos interesa también caracterizar virtudes económicas, que, a nuestro juicio, no han sido explicitadas en el campo educativo formal.

Las virtudes ciudadanas están constituidas por conductas, valores y habilidades que si bien, son inicialmente inculcadas en casa, creemos que es en la escuela, sobre todo en la educación formal obligatoria, donde deben ser desarrolladas y/o potencializadas. De igual modo, consideramos que su evolución no es responsabilidad de un solo espacio curricular, pues involucra saberes de diferentes disciplinas y, por ende, su construcción es corresponsabilidad de todas las asignaturas del currículum.

1.2. El currículum de Educación económica para la ciudadanía en la etapa Primaria

1.2.1. El currículum español

1.2.1.1. Decreto 97/2015 y Orden para el desarrollo del currículo de la enseñanza primaria en Andalucía.

En el Decreto 97/2015, de 3 de marzo (Junta de Andalucía, 2015a), se establece la ordenación y las enseñanzas relacionadas a la Educación Primaria en Andalucía, como eje vertebral y

estratégico de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de capacidades de los estudiantes e integración de las competencias en el currículo y en las prácticas docentes. Su aprendizaje basado en competencias incorpora el “saber hacer” y el “saber ser o estar” además del saber. Intenta formar una ciudadanía basada en competencias clave para lograr su desarrollo personal social y profesional; aquéllas que demanda la construcción de una sociedad plural, democrática y solidaria, dinámica y emprendedora. Por lo cual, el proyecto educativo general promueve la socialización, la incorporación a la cultura y la autonomía de acción en su medio por parte de los educandos.

La Orden, de 17 de marzo (Junta de Andalucía, 2015b), por la que se desarrolla el currículo básico de la Educación primaria, determina los aprendizajes básicos para cada área curricular. En lo que atañe al presente estudio sobre concepciones económicas, se analiza el área de Ciencias de la Naturaleza y la correspondiente a Ciencias Sociales, cada una organizada en: aspectos generales, objetivos generales, mapa de desempeño, desarrollo curricular y contenido.

Los principios que se explicitan para el desarrollo del currículo son el aprendizaje por competencias determinado por la transversalidad e integración, el dinamismo, el aprendizaje funcional, el trabajo por competencias basado en el diseño de tareas motivadoras a partir de situaciones-problema, participación y colaboración, contextualización de los aprendizajes, uso de diversas fuentes de información y concientización sobre temas y problemas globales.

Las orientaciones metodológicas del trabajo docente para el desarrollo de las competencias sugieren la elaboración de programaciones didácticas con atención a la diversidad del alumnado y sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, la metodología centrada en la participación y actividad del alumnado, que el aprendizaje desarrolle una amplia diversidad de procesos cognitivos. Se prevé que el profesorado trabaje en equipo para facilitar un enfoque interdisciplinar, el empleo las TIC's como instrumento y la lectura como factor fundamental. Por otra parte, se menciona la integración, colaboración y corresponsabilidad de las familias en el ámbito escolar como un compromiso de convivencia en el proceso educativo.

Con respecto al desarrollo de las nociones económicas del alumnado, no existe un espacio específico para tal fin en las áreas curriculares. El docente puede retomar contenidos de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias Sociales para elaborar propuestas que interrelacionen temáticas de distintas disciplinas. En este sentido, se exponen a continuación orientaciones metodológicas, competencias clave, objetivos del área y por etapa, contenidos por bloques, criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizaje.

El marco normativo que establece el currículo andaluz de educación primaria, comprende seis cursos académicos, distribuidos en tres ciclos de dos años cada uno organizado en áreas integradoras por competencias.

Tabla 1.1. Áreas de estudio de las Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias Sociales en la enseñanza primaria de Andalucía.

Curso académico	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Ciclo escolar	1er Ciclo		2do Ciclo		3er Ciclo	
Área de Ciencias de la Naturaleza	Bloque 1: “Iniciación a la actividad científica”					
	Bloque 2: “El ser humano y la salud”					
	Bloque 3: “Los seres vivos”					
	Bloque 4: “Materia y energía”					
	Bloque 5: “La tecnología, los objetos y las máquinas”					
Área de Ciencias Sociales	Bloque 1. Contenidos comunes.					
	Bloque 2. El mundo en que vivimos.					
	Bloque 3. Vivir en sociedad.					
	Bloque 4. Las huellas del tiempo.					

Fuente: Junta de Andalucía (2015).

El área de Ciencias de la Naturaleza en la educación primaria se relaciona con la alfabetización económica por su contribución al desarrollo, los avances científicos y tecnológicos que permiten comprender la evolución de la humanidad, los seres vivos, los recursos y el medio ambiente, la implicación en su cuidado y conservación, además del uso adecuado de materiales y herramientas.

El bloque uno, denominado *Iniciación a la actividad científica* presenta un tratamiento con pocas posibilidades para el desarrollo de las nociones económicas infantiles. Busca que el alumnado clasifique materiales, sustancias y objetos en torno a sus propiedades elementales y relacionen los usos que tienen en la vida cotidiana.

El bloque dos, *El ser humano y la salud*, no incluye ningún tópico u objetivo con implicación económica explícita. En *Los seres vivos*, correspondiente al bloque tres, se clasifican los componentes bióticos de un ecosistema y se valora la importancia el agua como recurso indispensable para la vida, además se fomenta el cuidado y respeto por los seres vivos y el medio ambiente, aunque no se enuncian directamente relaciones económicas.

En el segundo ciclo se relaciona la interacción del ser humano con la naturaleza por medio de la observación y descripción de paisajes, así como la identificación de los recursos naturales agotables o no renovables y el contenido actitudinal relacionado con su uso racional. El tercer ciclo aborda las relaciones entre los seres vivos para asegurar la especie y el equilibrio de los ecosistemas, se reconoce la importancia del agua para los seres vivos, su contaminación y gasto excesivo, además se abordan medidas de acción para su aprovechamiento adecuado, se desarrollan hábitos de respeto y cuidado medioambiental y se fomentan valores ciudadanos para la defensa y recuperación del equilibrio ecológico.

El bloque cuatro, *Materia y energía*, permite al alumnado conocer la reducción de residuos mediante el reciclaje y reutilización de objetos y sustancias, la utilidad de algunos

productos y materiales para el progreso de la sociedad, valorar el uso responsable de las fuentes de energía y su ahorro, el origen de las materias primas y las diversas fuentes de energía, así como las ventajas y desventajas de las energías renovables y no renovables.

El bloque quinto, *La tecnología, los objetos y las máquinas*, tiene como propósito que el alumno identifique, observe y clasifique las máquinas y aparatos de su entorno; describa su funcionamiento, aplicaciones e importancia en la vida cotidiana; identifique y describa profesiones en relación con los materiales, máquinas y herramientas que emplean; y que conozca los inventos y descubrimientos importantes para mejorar la vida humana.

Como se puede observar, existen contenidos intrínsecamente relacionados con las nociones económicas sobre todo a partir del tercer ciclo. Sin embargo, ninguno de ellos se plantea una relación explícita con problemas naturales o humanos que requieran explicaciones económicas. Todo lo cual, permite reflexionar la importancia de la labor docente en la ordenación y organización de los contenidos para que alcancen un abordaje global de acuerdo a la edad e intereses del alumnado. Aunque, desgraciadamente, existe la opción de recurrir de manera única al empleo de materiales didácticos como los libros de texto que simplifican y parcializan aún más estos contenidos.

El área de Ciencias Sociales constituye obviamente el campo de conocimientos más relacionados con la alfabetización económica. El decreto de enseñanza propone el estudio de las personas como seres sociales y las características de su entorno, lo cual se relaciona con aspectos sociológicos, económicos, geográficos e históricos determinantes de una sociedad o cultura. Para comprender la realidad del mundo en el que habitan y el espacio en el que se desarrolla la vida en sociedad, los alumnos, adquieren saberes, capacidades, hábitos y valores organizados en cuatro bloques temáticos a lo largo de los tres ciclos de formación primaria. Estas ciencias, en el currículo andaluz, presentan relaciones económicas implícitas en algunos de sus contenidos temáticos que fomentan la adquisición de nociones económicas de los niños y niñas.

Con respecto al primer ciclo, el bloque I aborda los *Contenidos comunes*, de los cuales interesa el referido al compromiso y el análisis para la búsqueda de mejores alternativas para desarrollarse y progresar mediante el conocimiento de los medios tecnológicos y su uso adecuado; como ejemplificaciones se plantean tareas sobre los tipos de máquinas y herramientas utilizados en la vida cotidiana y la importancia de dichos avances tecnológicos.

En lo que respecta a los temas de *El mundo en que vivimos*, bloque segundo, se aborda la concientización sobre la importancia del agua y sus usos; el medio natural, su relación con el ser humano y la diversidad geográfica del medio rural y urbano andaluz; el cuidado de la naturaleza, su contaminación y la sequía con el objetivo de que el alumnado conozca y valore el patrimonio natural de forma responsable y cívica, participando en la disminución de las causas contaminantes, en el desarrollo sostenible y el consumo responsable por medio de la búsqueda de alternativas de prevención y reducción. En el segundo ciclo, los educandos

analizan el impacto de las actividades humanas sobre el medio, la transformación y organización del territorio geográfico, así como el aprovechamiento de los recursos naturales. Por último, en el tercer ciclo escolar, se continúa el análisis la intervención humana en el medio, causante de problemas ambientales como la degradación, la contaminación y la sobre explotación de recursos; para lo cual se propone la conservación y protección del medio natural con medidas como la acumulación de residuos, el reciclaje, el desarrollo territorial sostenible y el consumo responsable.

En el tercer bloque, *Vivir en sociedad*, los alumnos durante el primer ciclo, enumeran, clasifican y reconocen la procedencia de diversas materias primas de origen vegetal, animal y mineral; identifican productos elaborados típicos del entorno como el queso, el pan, el aceite, etc., además, describen y dibujan su proceso de producción. Del contenido podemos sustraer el tema relativo a las profesiones, en el cual los alumnos, reconocen en su familia y contexto las actividades de cada sector económico (agricultura, ganadería, pesca, artesanos, talleres, fábricas, educación, transporte público, etc.) y realizan listados diferenciando las actividades de los talleres artesanales y las fábricas identificando las máquinas y herramientas que utilizan, con el objetivo de estudiar las empresas de su entorno y desarrollar la capacidad emprendedora actuando con responsabilidad sobre el consumo, el ahorro y la salud laboral.

Durante el segundo ciclo de *Vivir en sociedad*, el alumno identifica a la población económicamente activa y no activa según la estructura profesional, las actividades económicas en los tres sectores económicos y de producción en Andalucía y España, comprende cómo se producen los bienes y servicios; asocia las materias primas y los productos elaborados con las actividades laborales, y conoce la importancia de servicios como el comercio, turismo, el transporte y las comunicaciones.

En el tercer ciclo, además de continuar el conocimiento de los sectores productivos y producción de bienes y prestación de servicios, se abordan los temas de consumo y publicidad consumista; la educación financiera -aunque no se define en el currículo-; los conceptos de dinero y ahorro; la empleabilidad y el espíritu emprendedor; el concepto de empresa, el conocimiento sobre su actividad y funciones, la diferenciación entre pequeñas y grandes, así como sus formas de organización.

Por otra parte, en el cuarto bloque *Las huellas del tiempo* uno de los objetivos de la etapa es situar en el contexto de cada época descubrimientos del desarrollo industrial, en el contenido del segundo ciclo, el alumno conoce las actividades económicas y producciones de los seres humanos de la Edad Antigua, y en el tercero, las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX comprendiendo los acontecimientos históricos desde el punto de vista económico.

En esta área se encuentran más contenidos económicos que pueden ser trabajados de maneras innovadoras e integrales; sin embargo, el enfoque no está relacionado con el propósito explícito de promover una educación económica y puede abordarse desde

perspectivas maniqueístas que no reflejan, por ejemplo, la verdadera complejidad entre las actividades económicas y las repercusiones ambientales.

1.2.1.2. Aportaciones del Proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12)

El proyecto curricular *Investigando Nuestro Mundo*, por sus siglas INM, (Cañal, Pozuelos & Travé, 2005) nace como una propuesta didáctica experimentada, dirigida, sobre todo a maestros, estudiantes e interesados en integrar estas nociones en su práctica escolar. Es una propuesta de currículum integrado que tiene el propósito de favorecer la comprensión crítica de la realidad socionatural en el alumnado de la etapa infantil hasta la obligatoria. Los enfoques que emplea son de carácter globalizador e integral que posibilitan visiones panorámicas, relacionadas y complejas que no permiten los modelos disciplinares ortodoxos.

INM ofrece propuestas didácticas alternativas al profesorado interesado por estrategias de enseñanza por investigación pero que encuentra obstáculos en ese camino como la selección de finalidades educativas, la delimitación del conocimiento escolar relevante; así como, otras de tipo curricular relacionadas con la dificultad de aplicar la opción metodológica como proyecto de aula, ciclo y centro. El material aportado por INM (6-12) constituye, por ende, un material valioso para ayudar a los maestros en la tarea de diseñar, desarrollar y evaluar sus propias propuestas de clase.

El proyecto retoma un enfoque metodológico basado en la Investigación en el aula, cuya naturaleza, ayuda a responder interrogantes de niñas y niños, propiciando su involucramiento en la búsqueda de respuestas, promoviendo en sí mismo una fuente de curiosidad e interés.

Otra innovación es la forma de organizar la enseñanza a partir de la articulación de una propuesta de trabajo basada en Ámbitos de Investigación (AI), definidos “*como espacios educativos constituidos por subsistemas de la realidad socionatural que puedan promover el desarrollo de conocimientos escolares amplios e interrelacionados, que cubran la etapa primaria*” (Travé, 2006, p. 10). Los AI, por tanto, permiten: a) determinar el conocimiento escolar y el conocimiento profesional desde puntos de vista no disciplinares, b) la conexión entre las propuestas generales que suelen realizar los proyectos de etapa o de área de conocimiento y los proyectos de aula. Cabe destacar también que los AI no sólo incluyen una propuesta de conocimiento escolar deseable, sino que también concretan y delimitan un conjunto de posibles objetos de estudio y unidades didácticas para definir el currículum de aula y lograr el avance de los aprendizajes de acuerdo con la orientación proporcionada por la propuesta de conocimiento escolar deseable, no se ocupan tan sólo del problema de los

contenidos sino que también del cómo enseñar, o el de cómo intervenir en la formación del profesorado.

INM se compone de materiales de fundamentación para el desarrollo profesional del profesorado y de materiales de aula compuestos por ámbitos de investigación: *Investigando las actividades económicas* (Travé, 2006), *Investigando las sociedades actuales e históricas* (Estepa, 2007), *Investigando la alimentación humana* (Pozuelos, González & Travé, 2005), *Investigando los seres vivos* (Cañal, 2008), *Investigando los ecosistemas* (García, 2003), *investigando los asentamientos humanos, investigando la tierra y el universo* (Hernández, 2013), *Investigando las máquinas y artefactos* (Criado & García-Carmona, 2008).

El proyecto INM y más concretamente el Ámbito Investigando las actividades económicas IAE reconoce las dificultades que tienen los maestros para incorporar contenidos económicos en su práctica escolar por lo escasamente estructurado que se encuentran estos en las propuestas curriculares oficiales. En general, la economía ocupa un lugar secundario “(...) Sólo se utiliza la economía como instrumento para explicar la historia o la geografía, obviando de esta forma multitud de contenidos y relaciones económicas que han quedado al margen del currículum obligatorio” (Travé, 2006, p.7).

Al respecto se ha desarrollado el ámbito Investigando las Actividades Económicas. Cabe destacar, que, aunque presenta una designación disciplinar, posee un enfoque basado en un currículum integrado, con el cual, las demás disciplinas pueden conectar sus contenidos para facilitar una comprensión compleja y crítica de la realidad social. También hace énfasis en el fortalecimiento de la dimensión vital y social del que aprende (necesidad individual y demanda social). En ese sentido, se habla de una alfabetización económica como parte de una alfabetización científica con su correspondiente desarrollo de nociones, habilidades y valoraciones.

La relación existente entre IAE y el resto de los ámbitos del proyecto, se encuentra en las conexiones de las diferentes disciplinas con los conceptos de bienes o recursos y servicios. El medio socionatural aporta recursos y servicios con relación a la tierra y el universo, los ecosistemas, seres vivos, alimentación, sociedades actuales e históricas, asentamientos humanos, así como máquinas y artefactos.

La importancia de IAE en la enseñanza primaria, tiene sus bases en la consideración de que, aunque las concepciones sobre el mundo económico se forman tanto en la vida, con la experiencia cotidiana y los medios de comunicación; definitivamente, la escuela es el principal espacio donde se pueden estructurar las nociones provenientes de las demás fuentes. Es por esto, que es relevante contar con experiencias sistematizadas de investigación en el aula que permitan una exploración, contrastación y reacomodo de las ideas de las niñas y los

niños. Ante un modelo de desarrollo social consumista, IAE puede apoyar al alumnado de primaria a construir ciertos criterios para realizar mejores elecciones económicas y reflexionar sobre elementos económicos para defender intereses públicos y privados.

En concordancia con los objetivos de INM, los objetivos prioritarios del IAE son desarrollar: a) una creciente autonomía económica personal y moral, así como de una integración social crítica, no reproductora, b) una conciencia de glocalidad, que implica el conocimiento y valoración de nuestro entorno cercano, sin olvidar que pertenecemos a un sistema mucho más amplio y complejo, c) una conciencia económica problematizadora de la realidad económica, a partir de integrar en la escuela problemas socioeconómicos que el alumnado y profesorado de primaria perciben como afectivamente cercanos, d) un compromiso por la defensa del medio ambiente, para formar ciudadanos con un modelo de desarrollo sostenible, e) Una conciencia económica crítica que permita, a partir de la promoción de actitudes reflexivas que cuestionen convencionalismos sociales: el consumismo irracional, la explotación salarial, etc. (Travé, 2006, pp. 68-69).

Por tanto, se abordarán a continuación algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas sobre nociones económicas.

a) ¿Qué se debe saber para enseñar?

Bajo el lema “nadie puede enseñar aquello que desconoce”, IAE hace énfasis en lo que los docentes deben saber acerca de las ciencias para enseñar nociones económicas en primaria. Es indispensable entonces que los docentes conozcan las ciencias que abordan los conocimientos sobre la organización económica de la sociedad y sobre la obtención y uso de los recursos naturales por parte de las comunidades humanas y las confluencias donde los objetos de estudio de las ciencias sociales (primordialmente) comparten conocimientos en conexión funcional como son la Economía, Geografía e Historia y de las Ciencias Experimentales: Ecología. De igual manera, las áreas transversales del currículum Educación para el Consumo, Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Género o Educación para el Desarrollo, entre otras (Travé, 2006). Todas estas disciplinas abordan temas nodales que no se pueden obviar cuando se implementa un trabajo de investigación en el aula para no perder la panorámica integral y compleja de la realidad. Todas ellas también dan elementos para analizar de manera crítica el modelo de globalización insostenible y dan las bases para imaginar y crear otro de carácter social donde valores como la libertad, igualdad, paz, justicia, democracia se pueda ir perfilando en los conceptos de los educandos.

El manejo didáctico de estos temas implica que el maestro se acerque a las concepciones de los alumnos y vaya de planteamientos simples a unos más complejos. Por ejemplo, los relacionados con la Educación Ambiental irán desde propuestas simples que

establezcan relaciones someras entre el medio y la intervención económica, hasta relaciones entre ecosistema y sociosistema como entidades conceptuales con sus implicaciones.

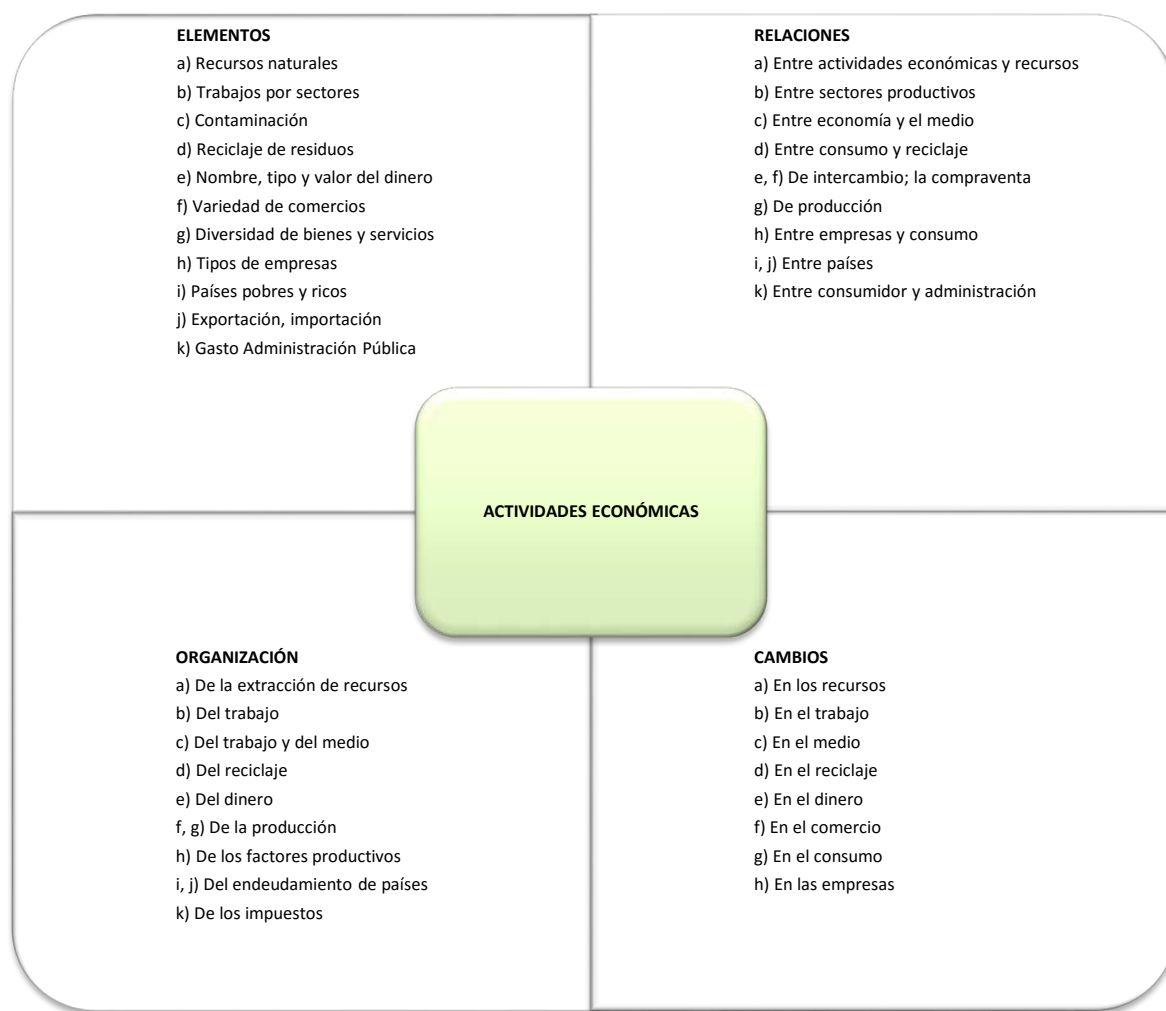
Otra cuestión que IAE pone en la mesa de los saberes indispensables para todo docente que se adentre a tratar estos temas en el aula es el relacionado con las señas de identidad de la economía actual, el capitalismo informacional, con su orientación hacia la innovación y la competitividad, incorporado a la cultura, la tecnología y la red de intercambios globales. En el capitalismo actual las ganancias van a parar a los mercados financieros globales, siendo dependientes de ese sistema. *“La globalización de las actividades económicas, la flexibilidad organizativa y un mayor poder de las empresas frente a los trabajadores constituyen algunas de las características del sistema económico actual”* (Travé, 2006, p. 25). Estas características de la globalización han traído pérdida del papel de los Estados en el aseguramiento del estado de bienestar para sus habitantes, menores regulaciones para los intercambios económicos, mayor intervención de las empresas multinacionales en la toma de decisiones en materia de política económica y ambiental en los países, pérdida de derechos y; por ende, desigualdad y exclusión social.

Los problemas relevantes de la sociedad son una fuente de estudio importante para la escuela. Temas que, de otra manera, un ciudadano común no podrá analizar a profundidad en la vida cotidiana, pueden y deben ser abordados por la educación formal, por la potencialidad para establecer conexiones científicas entre las diversas disciplinas como por su importancia existencial para el individuo. IAE seleccionó una serie de problemáticas relacionadas con el *mercado, el trabajo y el desempleo, el medio ambiente, el dinero o el consumo*, de igual forma aborda conceptos que pueden ser relevantes en el contexto escolar y se enfoca en aspectos polémicos que no se han tenido respuesta definitiva por las ciencias sociales.

En el caso de *la relación medio ambiente y producción de bienes y servicios*, es clara una dicotomía entre mayores beneficios y mayor deterioro ambiental en contraposición a un respeto de los límites de los recursos naturales disponibles. Aquí se plantean tres posturas diferenciadas; la de la economía clásica que defiende la primacía del hombre frente al medio, una postura crítica que plantea la integración del hombre con el medio y, una tercera, intermedia llamada desarrollo sostenible. A pesar de que el desarrollo sostenible y el concepto de sociedad sostenible que se deriva de él, sugieren la planeación de la sociedad teniendo como base una visión a largo plazo, este modelo no ha sido la solución a la problemática, pues muchas empresas que se dicen respetuosas del medio ambiente, no realizan los cambios sostenidos de fondo que se requieren, además de que las sanciones económicas no son la solución. En este sentido, el desarrollo sostenible debe incorporar presupuestos de la teoría crítica como el que busca la armonía y el trato igualitario a todas las especies (Travé, 2006)

Otro aspecto importante que propone IAE es que el conocimiento profesional económico se articule en las cuatro variables que define a los sistemas: componentes, interacciones, organización y cambios (Ver figura 1.1).

Figura 1.1. Análisis de los aspectos básicos del conocimiento profesional en relación al sistema económico.



Fuente: Travé (2006, p. 40)

Lo planteado permite al docente tener una visión más completa sin desatender cada faceta. Sin embargo, es menester que se tome en cuenta la edad y las concepciones de los alumnos, así como los aspectos de la estructura económica (producción, intercambio, consumo y reproducción).

b) Conocer las ideas iniciales del alumnado y los obstáculos para la comprensión de las actividades económicas

Otra de las aportaciones de IAE estriba en tomar en cuenta los conocimientos iniciales que tiene el alumnado de primaria sobre diferentes conceptos económicos, así como las dificultades que presentan las niñas y los niños para tener una mirada integral de los mismos. Las dificultades de comprensión sobre las nociones económicas se presentan en las *relaciones de intercambio* (proceso de compra, ganancia...), las *relaciones de producción* (procesos de fabricación y distribución de productos y dinero; trabajo y salario...); las *relaciones entre las actividades económicas y el medio* (impacto ambiental, residuos, contaminación...); y, por último, en las *relaciones de desigualdad* derivadas de magnitudes macroeconómicas o de economía internacional (personas y países pobres y ricos...). Este proyecto presenta el resultado de investigaciones realizadas principalmente en el área de la psicología sobre los obstáculos detectados en la elaboración de este entramado de relaciones y conceptos.

En cuanto a la temática de estudio del consumo, por ejemplo, un gran obstáculo en los primeros años es la comprensión del concepto de beneficio o ganancia, sin el cual, es muy difícil entender el principio de compraventa. Una de las conclusiones a las que llegan los estudios es que los niños tienden a aplicar las mismas reglas tanto a las relaciones amistosas como a las transacciones bancarias, aunque posteriormente, de manera gradual, reconocen la necesidad de la ganancia. Otras dificultades de comprensión se relacionan con la presencia de ideas aisladas e inconexas y con la consideración de que el precio es una cualidad intrínseca de las mercancías y no cambia con las actividades comerciales.

IAE caracteriza el tipo de obstáculo por el que atraviesa el niño en la construcción del mundo económico de acuerdo a los autores revisados. Las primeras dificultades son de tipo cognitivo y se basan principalmente en la incapacidad de los niños para relacionar distintos tipos de información, con la fijación de la atención en un solo aspecto o centración, así como con problemas relativos a los procesos en sus aspectos causales espaciales y temporales, pues consideran que las cosas suceden porque sí, sin ninguna razón precedente. Las visiones parciales de los procesos económicos también se relacionan con las dificultades para concebir la realidad como un sistema con elementos interdependientes.

Existen otras dificultades de carácter sociomoral relacionadas con la consideración infantil de que las cuestiones económicas se abordan con reglas morales de reciprocidad y de justicia, cuando los adultos emplean reglas de beneficio económico.

Comprender la naturaleza de estos obstáculos permite al docente diseñar estrategias didácticas adecuadas para potenciar la evolución de las ideas de los alumnos. A partir de estudios de carácter longitudinal y transversal en educación primaria, IAE plantea una

hipótesis de progresión que oriente al profesorado sobre la construcción del conocimiento económico y cómo superar los obstáculos referidos.

Los aspectos del proceso productivo considerados en la elaboración de hipótesis de progresión son *relaciones de intercambio, relaciones de producción y relaciones entre las actividades económicas y el medio ambiente*.

c) Seleccionar el conocimiento escolar relevante sobre las actividades económicas

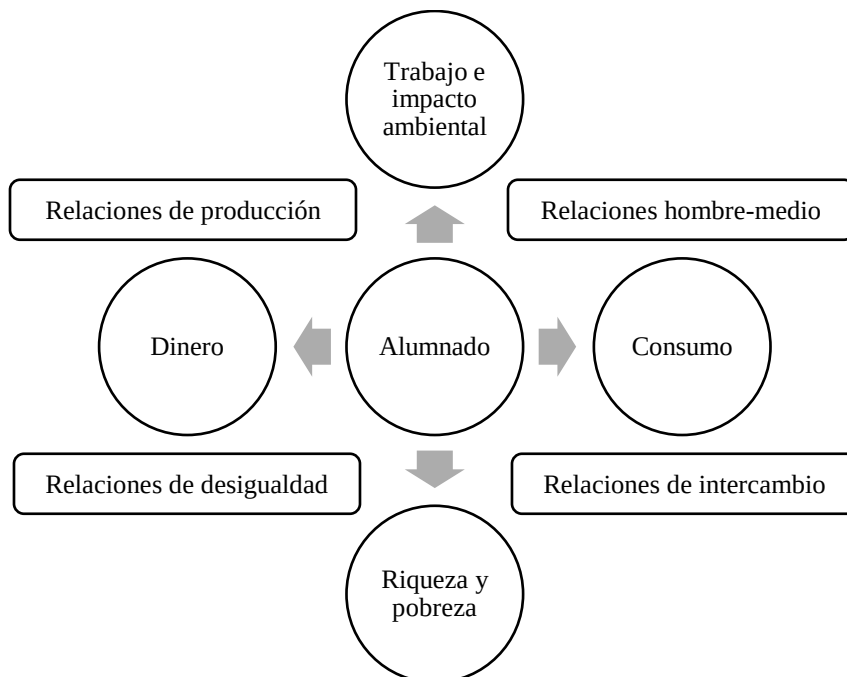
Con el fin de realizar una propuesta fundamentada para la educación primaria se analizan los objetivos y enfoques empleados en la enseñanza de la economía. Uno de los objetivos primordiales de la educación primaria es la enseñanza de las nociones económicas que busca la alfabetización económica de ciudadanos y consumidores.

El conocimiento escolar para la enseñanza de las nociones económicas requiere una selección de conocimientos basados en el *enfoque conceptual*, según los conceptos fundamentales de economía, microeconomía, macroeconomía y de economía internacional. Por otro lado, el enfoque de la toma de decisiones busca desarrollar capacidades vinculadas con el pensamiento económico por medio de la comprensión de situaciones reales de la vida cotidiana.

El proyecto INM (6-12) considera que ambas perspectivas son compatibles si se adaptan al nivel conceptual de los educandos. La selección de contenidos de IAE toma en consideración los estudios sobre el análisis de la construcción de nociones económicas de los estudiantes, el análisis de diseños curriculares oficiales y otros, los conocimientos científicos de la Economía, Geografía, Historia y Ecología, las aportaciones ideológicas y los diseños y experimentaciones curriculares relacionadas con lo económico.

Para estructurar los contenidos sobre el conocimiento económico se realizó una selección alrededor de cuatro campos de investigación: el trabajo y el impacto ambiental, el dinero, el consumo, y la riqueza y la pobreza. Aspectos que facilitan la comprensión de las relaciones económicas de producción (trabajo e impacto ambiental, dinero), de intercambio, del ser humano con el medio natural, y las relaciones de desigualdad y entre países.

Figura 1.2. Campos de investigación y relaciones económicas relevantes en la enseñanza primaria



Fuente: Travé (2006, p.72).

La temática del *trabajo* forma parte de la experiencia cotidiana del niño, principalmente las profesiones de sus familiares cercanos y las actividades laborales de su entorno próximo, además observan las relaciones de producción y los efectos de las actividades económicas sobre el medio. Los conceptos se articulan en este campo al considerar que el trabajo permite la obtención del salario para satisfacer las necesidades y alcanzar el bienestar, su carencia provoca el desempleo y exige los derechos laborales, a su vez, el trabajo se realiza según las profesiones u oficios realizados en empresas de distintos sectores de producción. Por otro lado, el trabajo provoca un impacto ambiental en los recursos naturales generando la contaminación al producir bienes y servicios para obtener ganancias económicas por lo que se toman medidas de conservación ambiental como el reciclaje.

El *dinero* es una problemática de interés para aproximar al conocimiento sobre las relaciones de intercambio y su comprensión del engranaje económico de la sociedad. De forma conceptual se considera al dinero en forma de salario para el sustento familiar e impuestos de la administración pública, que se intercambia en los bancos o cajas de ahorro, cuya desigualdad económica genera pobreza o riqueza; por otro lado, reporta beneficios a las empresas en el mercado mediante la publicidad que promueve el consumo y su exceso, el *consumismo*.

El estudio del *consumo* en la escuela es un campo de investigación que permite procesos de reflexión y comprensión madura sobre la publicidad en los medios de

comunicación para la satisfacción de necesidades reales y procurar la sostenibilidad ambiental. Desde un punto de vista conceptual, se retoma que el consumo satisface las necesidades primarias y secundarias dependiendo de la riqueza o pobreza y que se produce en el mercado mediante precios según la ley de oferta y demanda. Este fenómeno requiere de la producción de las empresas por medio del trabajo generando un impacto ambiental en los recursos naturales, mediante el comercio o trueque para la distribución de productos empleando publicidad que induce al consumismo. Por ello en educación primaria se ha de fomentar el consumo crítico, es decir, un *consumerismo* crítico, racional y ecológico.

La riqueza y la pobreza de las personas y naciones que se expresa en sus relaciones de desigualdad, es también una problemática de interés para el alumnado por su conocimiento del entorno cercano o a través de los medios de comunicación masiva. Los conceptos vinculados con la riqueza son la prosperidad y el desarrollo económico que pueden producir empresas, y con ellas; fuentes de trabajo, tomando expresiones en forma de opulencia y derroche. Por otro lado, la pobreza se relaciona con el concepto de escasez y subdesarrollo que demanda justicia social y solidaridad ya que provoca exclusión social, injusticia, hambruna y emigración.

Para aplicar los conocimientos deseados en los diversos ciclos de la educación primaria se formulan tres niveles progresivos de complejidad aplicables en la construcción del conocimiento conceptual a través de conceptos específicos o *inclusores* y secundarios o complementarios.

El concepto específico que estructura al campo de investigación denominado *Actividades económicas e impacto ambiental* es el *trabajo* que se complementa con los conceptos de desempleo, profesión, empresa, proceso productivo, recurso natural, materia prima, contaminación y reciclaje. Por ejemplo, el trabajo, en un primer nivel, se identifica con la actividad a la que se dedican las personas; en el segundo, se representa como una ocupación con la cual se ganan la vida las personas y cubren sus necesidades, además cuestiona su escasez; y en un tercer nivel, se amplía lo anterior y se define como la acción humana aplicada en la transformación de los recursos naturales en bienes y servicios para satisfacer necesidades, teniendo en cuenta sus posibles efectos en el medio ambiente. En relación al desempleo, el alumno concibe en primer lugar la ausencia de trabajo y el fenómeno del paro; en segundo término, extiende su comprensión sobre las medidas de apoyo a través del seguro de desempleo; y en el tercer nivel se considera como un hecho no sólo individual sino también un hecho social que tiene consecuencias como la pobreza y la emigración, además el papel que desempeña el gobierno con las políticas al respecto.

El concepto inclusor *dinero* propuesto para vertebrar el campo *Relaciones de intercambio* se analiza según su nivel de representación en el alumnado introduciendo como conceptos secundarios el mercado, comercio, administración pública e impuesto. En el primer nivel, se parte de la percepción vivencial del infante al identificar las monedas al comprar cosas sin comprender aún el mecanismo monetario; en un segundo nivel el alumno

comprende la función del dinero como medio de intercambio de productos, el pago de servicios y del mismo dinero; en el tercero, se propicia la idea de que es medio para el pago de bienes y servicios que acepta una comunidad en diversas clases de dinero como monedas, billetes, cheques, tarjetas bancarias, acciones, etc., y que permite el funcionamiento económicos de las sociedades.

El *consumo*, concepto específico del tercer campo de estudio, se relaciona de forma complementaria con las nociones de bienestar económico, necesidad económica y publicidad. Al inicio el niño asocia el consumo con el gasto de cosas necesarias para la vida o que nos gustan, posteriormente se refiere al uso tanto de bienes como de servicios, y por último se busca que comprendan los rasgos elementales de la sociedad de consumo que estimula mediante la publicidad la compra aún sin ser necesaria, y asentar un criterio racional y crítico al consumir.

Los conceptos inclusores de rico y pobre corresponden al cuarto campo *Pobreza y riqueza*. En un primer nivel, el alumno relaciona el concepto de pobreza con la idea de miseria. Por otro lado, la riqueza se consigue de forma fantástica y en segundo lugar por consecuencia del trabajo, aunque no comprende cómo. Se define entonces como rico a la persona que posee muchos bienes y dinero, y pobre a quien no tiene lo necesario para la vida, separando su concepto de la miseria.

El conocimiento procedimental, es decir el saber hacer, en la selección de contenidos de las propuestas de enseñanza de la economía tiene como finalidad la comprensión de la realidad no sólo desde un punto de vista cuantitativo sino también cualitativo. Se toman en cuenta los aspectos relacionados con el planteamiento de interrogantes y problemas de la realidad social, con la obtención y el tratamiento de la información, y con el uso de la información en orden para obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas.

Los procedimientos y técnicas sobre los problemas socioeconómicos de la realidad social se favorecen mediante la investigación de situaciones problemáticas empleando la causalidad e intencionalidad para explicar las relaciones de sus hechos a través de cuestionarios, fichas sencillas documentales, guías de trabajo y la determinación de problemas que justifiquen el estudio.

Entre las estrategias, destrezas y habilidades para la obtención, análisis y síntesis de información resaltan el manejo de fuentes informativas en torno a las actividades económicas; la interpretación y elaboración de planos, mapas, gráficos y diagramas; el análisis cuantitativo y cualitativo de situaciones económicas en la vida cotidiana, el manejo de la información derivada de la observación y recopilación de datos en las salidas del trabajo de campo.

Algunos procedimientos para exponer los resultados de las investigaciones económicas en el aula son la recogida y archivo de estudios; la elaboración de síntesis por medio de murales e informes; expresión, difusión y contrastación de las ideas del alumnado

en debates, asambleas y puestas en común; y la obtención de conclusiones, expresión de las ideas y opiniones propias.

Los contenidos de actitudes, valores y normas algunas veces explícitos en las propuestas en enseñanza de la economía son el centro de la formación de hábitos que se deben favorecer en el ámbito educativo. Esta concepción ideológica aplicada en la evolución del modelo de interpretación del mundo destaca los contenidos de actitudes y valores relacionados con el estudio, los conocimientos, el tipo de juicio y valoración de la realidad social, así como actitudes ligadas con la disposición e intervención en la misma.

Algunos contenidos actitudinales referentes al estudio y conocimiento de la realidad social son el relativismo y análisis crítico de las fuentes de información, el rigor y objetividad en la realización de los trabajos y tareas, y la empatía relacionada con las profesiones, los lugares donde se realizan y la curiosidad por conocer realidades socioeconómicas.

Las actitudes y valores respecto al juicio y valoración de la realidad social se vinculan con la conservación medioambiental responsable, el respeto crítico por las normas establecidas por la comunidad, la actitud crítica ante el comportamiento consumista que pretende la publicidad y sobre la explotación abusiva de los recursos, asimismo una actitud crítica frente a los prejuicios xenófobos o sexistas.

Se busca también que el alumno asuma actitudes de disposición e intervención sobre la realidad social mediante la sensibilización y solidaridad ante los problemas laborales y rechazo ante la injusticia social, intervención en su contexto frente al conocimiento de cuestiones económicas injustas locales o globales, sensibilización respecto al impacto ambiental de la industria, participación en la defensa y conservación del medio, e intervención ante las desigualdades económicas.

Estas actitudes evolucionan a un reconocimiento de la diversidad y la tolerancia. En un primer nivel, se centra en la hipótesis de la dependencia afectiva y moral simplificadora; en el segundo, se torna relativa dicha dependencia y se reconoce la diversidad y el diálogo; y en el tercero, se pretende la autonomía moral y afectiva, la negociación social democrática y el reconocimiento respetuoso de la diversidad.

d) Elección de problemas económicos relevantes para investigar en clase

Por otro lado, se hace una selección de los principales problemas económicos que se pueden abordar para indagar en clase con el objetivo específico del IAE referente a fomentar una conciencia problematizadora de la realidad económica; los cuáles son importantes desde el Proyecto INM (6-12) como núcleos vertebradores del currículum de educación primaria relacionados con las cuestiones significativas y de interés del alumnado desde un punto de

vista económico. Dichos problemas objeto de estudio convierten las necesidades, demandas e interrogantes de la sociedad en el eje central que articula los contenidos educativos mediante el principio de *glocalidad*.

Los problemas seleccionados en el Proyecto INM para estructurar la construcción del conocimiento económico para el marco escolar en la etapa primaria son: ¿Qué bienes y servicios se producen y prestan?, ¿Para qué se producen?, ¿Cómo se producen?, ¿Cómo se distribuyen?, ¿Dónde se localizan?, ¿Cómo cambian en el tiempo?, ¿Qué impactos ocasionan al medio ambiente? Con base en ellos se pueden establecer los objetos de estudio para investigar en el aula los aspectos prioritarios para la comprensión del campo científico económico y el diseño y desarrollo de las unidades de estudio que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje.

Los problemas susceptibles a ser objetos de estudio para investigar en la escuela son inagotables, sin embargo, en IAE se expone una trama de cuestiones sobre las actividades económicas dependiendo de sus elementos (¿qué y quiénes?), relaciones (conexiones entre ellas), organización (estructura del sistema económico) y los cambios que originan (en el espacio y el tiempo).

Elegido el objeto de estudio, se elabora un cuestionario que permita diseñar las actividades, tareas y ejercicios de la unidad didáctica y obtener información de diversas categorías. Por ejemplo, si se elige el objeto de estudio *¿qué trabajos hay en mi localidad?* se podría diseñar la unidad didáctica *¿qué trabajo me gusta más?* para materializarla en la práctica educativa mediante las interrogantes enlistadas a continuación:

Tabla 1.2. Categorías y preguntas que delimitan el objeto de estudio *¿qué trabajo me gusta más?*

Categorías	Interrogantes	Preguntas relativas a la unidad didáctica <i>¿qué trabajo me gusta más?</i>
Concepto, hecho o situación	¿De qué se trata?	De qué se trata (concepto de trabajo)
Características	¿Cómo es?	Cómo es el trabajo (características)
Localización	¿Dónde se da?	¿Dónde se hace (lugar, época...)
Fases	¿Cuáles son los momentos?	¿Cuál es el proceso de trabajo? (organización)
Causas	¿Por qué sucedió?	¿Por qué se hace?
Consecuencias	¿A qué se llegó?	¿Están satisfechos los trabajadores?
Intencionalidad	¿Quiénes y para qué lo hacen?	¿Para qué se hace?
Producciones, vestigios	¿Cómo lo hemos conocido?	-
Evolución	¿Cómo fue el proceso?	-

Fuente: Travé (2006, p. 100).

e) Actividades didácticas para enseñar nociones económicas

A partir de la elección de problemas socioeconómicos es necesaria la planificación de las actividades didácticas que se van a implementar en la propuesta didáctica. Una de las aportaciones de IAE es la proponer actividades didácticas significativas para enseñar nociones económicas.

Para la elaborar unidades didácticas integradas INM (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005) se organiza en función de las fases de: a) planificación en la que participan profesores y alumnos puede integrarse por actividades de selección del problema, de expresión y contraste de conocimientos iniciales del alumnado y de planificación del estudio , b) búsqueda de información, concreta la fase de planificación e introduce actividades de exploración de diversas fuentes con ayuda del profesor c) estructuración (primaria y secundaria), trabaja con la información seleccionada para afianzar o construir nuevos esquemas conceptuales y d) comunicación y evaluación, estas actividades culminan el proceso de investigación escolar a partir de la comunicación de los resultados del trabajo. Esta fase ayuda a comprender y valorar el aporte de cada fase para la comprensión de las nociones económicas. Se pueden elaborar muchas actividades para cada fase, incluso algunas se pueden emplear en diferentes fases, de acuerdo a los propósitos que tenga el docente en cada caso.

El banco de actividades para enseñar economía en educación primaria que propone IAE tiene como base enfoques constructivistas del aprendizaje y se articulan a partir de proyectos de investigación en el aula. A continuación, se mencionan algunas actividades de acuerdo a las fases antes mencionadas.

Fase de planificación

Actividad de conocimientos iniciales mediante la confección de mural de fotos y dibujos (Fotoproblema mural). Esta actividad es de planificación, se desarrolla en pequeño grupo, en el cual los alumnos seleccionan imágenes acompañadas de frases que evidencian sus ideas iniciales y sentimientos sobre un problema económico actual.

Fase de búsqueda de información

Actividad de experiencia de observación sobre objetos y procesos económicos: las salidas de investigación escolar. Esta actividad potencia el desarrollo social de los alumnos al posibilitar el acercamiento al entorno y el conocimiento sobre cómo se han ido conformando las actividades económicas. Es muy importante la preparación para la salida con la elaboración de guiones de observación o de entrevistas a los agentes económicos. También es importante el tratamiento de la información obtenida y la reflexión en plenaria de la misma.

Actividades de búsqueda de información en publicaciones periódicas. Utilización de la prensa. IAE considera a la prensa tanto en su formato tradicional o telemático es un medio

importante para en la enseñanza que aporta noticias, artículos de opinión, análisis de gráficos para contrastar los temas estudiados.

Actividades de búsqueda de información en fuentes musicales. La audición de canciones. La música es un buen medio para acercarse a la exposición de ideas y críticas de situaciones económicas. Las actividades inician con la escucha de la letra, repetición o lectura de la letra, análisis del contenido y traducción del contenido a otros tipos de textos o dibujos.

Actividades de búsqueda de información en fuentes documentales. El análisis crítico de la publicidad. Por sus características la publicidad que encontramos en la prensa escrita, los medios audiovisuales y telemáticos, requiere el desarrollo de competencias para el análisis crítico de la forma y el contenido tanto verbal como no verbal (lectura de imagen). Una de las estrategias para este fin es la construcción de preguntas y respuestas que realizan maestros y alumnos sobre valores, actitudes y modelos de comportamiento que se intentan reproducir por estos medios.

Actividades de búsqueda de información en fuentes audiovisuales: Uso de las TIC. Implica el empleo de recursos telemáticos y audiovisuales. Los recursos derivados de los medios de comunicación masiva y las más recientes tecnologías de la información que hacen uso del internet y posibilitan la búsqueda y análisis de contenidos económicos actualizados y novedosos para el alumnado.

Fase de estructuración de la información

Actividades de diagnóstico de una situación económico. Las actividades de diagnóstico de una situación económica tienen como objetivo ayudar al análisis, comprensión y crítica de las situaciones reales y las relaciones de sus elementos. Se desarrollan mediante el consenso y la elección de criterios en grupo sobre una situación problemática económica. Sus materiales de información se pueden extraer, por ejemplo, de un artículo periodístico, un videoreportaje o una canción. Para el análisis cualitativo y cuantitativo se realizan en clase las actividades de representación de datos mediante tablas y diagramas empleando el lenguaje estadístico sobre los fenómenos económicos como las profesiones de los padres, los sectores de producción locales, los presupuestos para la educación, fiestas y deporte. Se recomienda su empleo con fundamento conceptual más que de solo cálculos matemáticos.

Actividades de representación de datos mediante tablas y diagramas. Análisis cualitativo y cuantitativo de situaciones económicas. Las actividades de representación mediante esquemas del friso de la historia individual o colectiva facilitan el contraste sincrónico y diacrónico de hechos socioeconómicos a través del tiempo, personales, familiares, locales, regionales, nacionales e internacionales. La elaboración de mapas económicos o planos de escalas espaciales y temporales favorece la comprensión de datos y

situaciones para localizar y comparar datos precisos de sectores productivos, tasas de actividades, países desarrollados y subdesarrollados, medioambiente y economía, etc.

Fase de comunicación y evaluación

Actividad de expresión de resultados mediante denuncias y reclamaciones. Es una actividad que se puede llevar a cabo en pequeño o gran grupo. Se requiere de formalización de hojas de reclamación que pueden ser solicitadas en organizaciones de consumidores o extraídas de internet. El alumnado denuncia formas de corrupción o injusticia de carácter socioeconómico para lograr solución a la problemática planteada. Se socializan en plenaria las reclamaciones y se someten a debate para obtener conclusiones.

Actividad de expresión de resultados mediante dramatización y juegos de simulación. En este tipo de actividad el alumnado adopta roles económicos, haciendo evidente sus modelos interpretativos ante una temática lo que también permite el tratamiento de contenidos actitudinales. La dramatización producto de la interpretación de una problemática socioeconómica se utiliza principalmente en los primeros años de la infancia, les permite incorporar y socializar las reglas del juego y el comportamiento de los actores económicos.

Los juegos de simulación se emplean más al final de la primaria y en la secundaria, cuando el alumnado asume roles de actores o espectadores.

Actividad de evaluación mediante informe de trabajo dirigido al profesor. La carpeta de investigación. Esta actividad de evaluación se realiza por medio de un informe de trabajo destinado al maestro. La carpeta de investigación constituye un banco de evidencias individuales y grupales relativas al progreso en el proceso de indagación.

Otros recursos didácticos

La cooperativa escolar vista como una organización de niños, permite la administración financiera de los fondos del aula obtenidos de las cuotas de sus integrantes, la venta de sus trabajos y actividades. Propicia la comprensión de los procesos económicos básicos y las relaciones de intercambio referentes a conceptos de ingreso, gasto, saldo y reintegro; nociones como la planificación económica, la inversión, el coste y beneficio, el control de gastos, etc. En los años iniciales, la cooperativa funciona por medio de una caja de caudales en el salón, libreta de control, encargados por turnos, etc. Luego, la caja de ahorro tiene el fin de financiar gastos como materiales escolares y eventos sociales, para comprender rasgos económicos más complejos.

Los talleres de experiencia reproducen en el aula, de manera colectiva y cooperativa, situaciones de las vivencias económicas, es decir, de procesos de producción, obtención,

venta, distribución y consumo de bienes y servicios. Esto siguiendo la metodología de la investigación escolar mediante la selección de un problema, el planteamiento de una hipótesis, la recopilación de datos, el desarrollo de las tareas del taller y la obtención de conclusiones. Se recomienda la organización de talleres relacionados a productos alimenticios como la fabricación del pan y de lácteos, y talleres sobre bienes y productos no alimentarios de tiendas, publicitarios, las agencias de servicios, de entretenimiento, de medio ambiente y ecológicos, etc. A respecto se ejemplifica la actividad que contesta a la pregunta ¿Cómo podemos ganar dinero en clase para hacer un viaje? En la cual los alumnos se organizan para administrar el dinero o saldo de la cooperativa, elaborar bocadillos, fijar su precio y venderlos, para favorecer la comprensión de nociones básicas de los elementos de una empresa y su funcionamiento.

En este apartado se mostró *grosso modo* las aportaciones de IAE en el marco de INM (6-12) como una propuesta curricular experimentada que puede ofrecer una base teórico-metodológica; así como, alternativas didácticas funcionales para el diseño o aplicación de unidades didácticas relativas a la enseñanza de la economía en educación primaria.

1.2.2. El currículum mexicano

En México, país en el que focalizaremos el segundo estudio de casos, el sistema educativo es centralizado en las etapas de educación básica y normal. Las reformas curriculares son diseñadas por un grupo de expertos elegido por la Secretaría de Educación Pública. Actualmente en la Educación Básica en México, se desarrolla el Plan de Estudios 2011, mismo que nace en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), una política pública con la pretensión manifiesta de elevar la calidad educativa y favorecer la articulación de los currículos de educación preescolar, primaria y secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2011). Esta reforma integra, los cambios curriculares de educación preescolar, secundaria y primaria, emitidas en los años 2004, 2006 y 2009, respectivamente.

1.2.2.1. Plan de Estudios de Educación Básica en México

El plan de Estudios 2011, consolida las reformas curriculares “[...] *aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes*” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 9). Presenta elementos que posibilitan entender la educación primaria como un proceso articulado de largo aliento, incluyendo el listado de competencias que se alcanzarán en el perfil de egreso de la educación básica, así como los estándares curriculares establecidos por periodos escolares.

El *Plan de estudios 2011* para educación básica en México se sustenta en diversos *principios pedagógicos* para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. El principio que atañe al presente estudio es el *de incorporar temas de relevancia social*, dentro de los cuales se encuentran enunciados explícitamente la educación ambiental, la educación financiera y la educación del consumidor. Estos contenidos aunados a otros como educación en valores y ciudadanía, equidad de género y educación para la salud, se aconseja se aborden en diferentes espacios curriculares de acuerdo a las necesidades de los alumnos y el contexto. Al respecto no se encuentran espacios curriculares creados *ex profeso*.

En el plan, las competencias que pueden relacionarse con la alfabetización económica y la educación ambiental son las denominadas *competencias para la vida*, entre las que encontramos las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones –tomar decisiones, actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida, etc.-, para la convivencia -relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, tomar acuerdos y negociar con otros, etc.- y las competencias para la vida en sociedad.

Una de los propósitos del *Perfil de egreso de la Educación Básica* es “definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica” (SEP, 2011, p. 39). Derivado del proceso de formación básica el alumno mostrará los siguientes rasgos deseables:

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.” (SEP, 2011, p. 39).

Como se puede observar dentro de los rasgos se pretende que el alumnado construya un conocimiento del ámbito siconatural que le permita contar con las bases para tomar decisiones fundamentadas en su actuación como ciudadano participativo.

El Mapa curricular de la Educación Básica, en sus tres niveles educativos (Preescolar, Primaria y Secundaria), plantea un trayecto formativo para desarrollar competencias alineadas con los campos de formación vinculados. Los *Estándares Curriculares* se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno (de preescolar a secundaria) que corresponden a rasgos o características del desarrollo cognitivo de los estudiantes y que son el referente para el diseño de instrumentos de evaluación.

En los estándares curriculares generales se pretende promover un tipo de ciudadanía global, para poder incorporar a México a la economía del conocimiento y formar parte los países que basan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo. Se plantean dos dimensiones: “(...) *la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional*” (SEP, 2011, p. 50).

Los Estándares Curriculares del 2° periodo escolar corresponden a los alumnos de primer a tercer grado de educación primaria (6 a 9 años aprox.), cuyo campo de formación relacionado con las nociones económicas es el denominado *Exploración y comprensión del mundo natural y social* que incluye la asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*. (Ver tabla 1.3).

Tabla 1.3. Campo de formación Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social del Mapa curricular de Educación Básica en México 2011

Habilidades Digitales	Estándares Curriculares	1er Periodo escolar			2° Periodo escolar			3er Periodo escolar			4° Periodo escolar		
	Campo de formación para la Educación Básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud					La Entidad donde Vivo	Geografía			Tecnología I, II y III		
Historia								Geografía de México y del Mundo	Historia I y II				
										Asignatura Estatal			

Fuente: Adaptado de Secretaría de Educación Pública (2011a).

El campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social, se compone de enfoques disciplinares vinculados con cuestiones biológicas, sociales, económicas, científicas, culturales, históricas y geográficas. Su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social del país y del mundo fortaleciendo la identidad personal. Así también añade “*la perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, en espacios curriculares especializados conforme se avanza en los grados escolares, sin menoscabo de la visión multidimensional del currículo*” (SEP, 2011, p. 49).

En la asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, se pretende que los educandos observen objetos y seres vivos, discernan sus peculiaridades, expresen preguntas sobre lo que desean conocer, indaguen o experimenten para poder dilucidar sobre el mundo natural, entorno social y familiar. En los dos primeros grados de formación primaria se fijan los cimientos de la formación científica elemental e ideas generales sobre tecnología, el espacio geográfico y el movimiento de la sociedad en el tiempo.

Es necesario mencionar que en México las orientaciones curriculares están acompañadas por un libro de texto oficial que es un medio que pretende unificar y dosificar los contenidos a nivel nacional. Muchos de sus contenidos tienen naturaleza heurística; sin embargo, lo manifestado ahí en forma de conocimiento científico, en ocasiones limita la búsqueda de otras fuentes que podrían enriquecer la comprensión de problemas siconaturales. Cabe aclarar también que la iniciativa docente puede hacer un uso estratégico de diferentes medios para abordar de manera más integral los contenidos.

La asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* de primer grado, (Secretaría de Educación Pública 2011b), tiene como propósitos que los niños y niñas reconozcan las relaciones entre los elementos de la naturaleza y la sociedad, indaguen sobre sus componentes para describir y representar sus cualidades y cambios a través del tiempo, valoren la diversidad natural y cultural del entorno en el que habitan reconociéndose como parte de él y participar en actividades para prevenir desastres.

Los Estándares Curriculares de Ciencia en los cuatro periodos escolares, se presentan en las categorías de: conocimiento científico; aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología; habilidades y actitudes asociadas a la ciencia. Su progreso se valora en la adquisición de un vocabulario básico del lenguaje científico, el aumento de la capacidad de interpretación y representación de procesos y fenómenos naturales, y, para explicarlos, se vincula el conocimiento científico con otras disciplinas.

En el segundo periodo escolar, -de primer a tercer grado de educación primaria que concluye entre los ocho y los nueve años de edad, se enfoca el *conocimiento científico* sobre las partes del cuerpo y su movimiento, su relación con el medio y las necesidades básicas de alimentación. En relación a la naturaleza se orienta hacia la nutrición, la respiración y desarrollo de los seres vivos, incluido el ser humano; los cambios de estados físicos y fenómenos naturales, la aplicación de fuerzas, el magnetismo, el sonido; las características de materiales y mezclas; y, características de los astros.

Con respecto a las *aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología* se fomenta su desarrollo para relacionar las características de los materiales con las formas de uso, y, las fuerzas, el magnetismo, el sonido, la electricidad, la luz con aparatos de uso

cotidiano; que reconozcan la intervención de las actividades cotidianas en el medio natural y medidas de prevención; además, el cuidado de la salud.

Se promueven las *habilidades asociadas a la ciencia* para la indagación científica en el medio local; hacer conclusiones basadas en evidencias; diseñar y evaluar modelos; y transmitir los resultados de observaciones y experimentos a través de dibujos, esquemas y demás formas simbólicas.

En cuanto a las *actitudes asociadas a la ciencia* los estándares curriculares coadyuvan a que el alumnado exprese curiosidad sobre los fenómenos y procesos naturales y comparta sus ideas sobre los mismos; decida con responsabilidad sobre el cuidado de la salud y el ambiente; manifieste compromiso con la idea de interdependencia de los humanos con la naturaleza; valores y respete las diversas formas de vida, las diferencias culturales y de género.

En esta asignatura, el enfoque didáctico de los contenidos se destina a establecer los cimientos para la formación científica básica, el conocimiento del espacio geográfico y del tiempo histórico. El fin de la *formación científica básica* es que los educandos comprendan y propongan explicaciones básicas de fenómenos y procesos naturales, además de que construyan la noción de ambiente y distingan las características de los seres vivos y demás componentes del medio donde habitan. El estudio del *espacio geográfico* permite reconocer los rasgos naturales, sociales, económicos, políticos y culturales del espacio local donde viven que fortalecen su identidad. Además, se concibe el devenir del ser humano, la noción de cambio, las secuencias y medición del *tiempo histórico* que les permite entender la cómo las personas y la naturaleza se transforman.

Las competencias de la asignatura a desarrollarse implican la *relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo; exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información; y el aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad*. En ellas se integran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de estos aprendizajes empleados en las situaciones cotidianas.

Correspondiente al papel del docente para mejorar el aprendizaje, se requiere que el docente domine y realice un empleo didáctico de los contenidos; que conozca los aprendizajes esperados, las competencias, los propósitos y el enfoque. Por su parte, el alumno desempeña un papel activo en su aprendizaje en el cuál se demanda su interés y participación.

El docente requiere de actividades y recursos empleados para el aprendizaje que permitan a los educandos observar, explorar, experimentar o comparar la información y así reflexionar y contestar sus dudas. Se deben tomar en cuenta los animales y las plantas de su medio; objetos de uso cotidiano presentes o pasados; visitas y recorridos a lugares cercanos

para observar la naturaleza, actividades económicas, etc.; esquemas de fenómenos naturales o sociales; dibujos y croquis como recursos didácticos y productos de los alumnos para representar componentes, naturales, sociales, culturales y económicos; líneas de tiempo para el desarrollo de la noción del tiempo histórico; historia oral, como entrevistas a familiares y vecinos, la cual favorece el interés por la investigación; e imágenes.

Se propone que los alumnos desarrollen un proyecto al final del bloque V, según los programas de la asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* de primero y segundo grados. En dichos proyectos los alumnos aplican los conocimientos adquiridos durante el curso mediante una problemática de su elección para así indagar y actuar de forma crítica y participativa.

Los programas de la asignatura *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* se conforman de cinco bloques de estudio bimestrales que integran las competencias que se favorecen -mencionadas anteriormente-, los aprendizajes esperados y los contenidos.

En el primer bloque de estudio denominado “*Yo, el cuidado de mi cuerpo y mi vida diaria*” se pretende que los alumnos identifiquen sus características personales y sus semejanzas o diferencias con los demás, el cuidado y la nutrición que requieren para conservar la salud, refuercen ideas sobre el paso del tiempo, describan el lugar donde viven y otros.

El objetivo del segundo bloque, “*Soy parte de la naturaleza*”, es la exploración del lugar que habitan, destacando los componentes naturales, las transformaciones en la naturaleza, sus beneficios y riesgos.

El tercer bloque, “*Mi historia personal y familiar*”, tiene el fin de que los alumnos indaguen sobre su pasado familiar y se identifiquen con sus orígenes, y construyan la idea del devenir del tiempo.

Con relación al cuarto bloque, “*Las actividades del lugar donde vivo*”, describen las ocupaciones de las personas, los lugares donde las realizan y su importancia comunitaria; identifican los horarios de trabajo; reconocen el empleo de transportes para las actividades cotidianas; identifican las fuentes energéticas naturales de luz y calor, así como su aplicación; clasifican los materiales con los que están hechas las cosas que utilizan.

Por último, en el bloque quinto, “*Los riesgos y el cuidado del lugar donde vivo*”, exploran los lugares de su entorno e identifican acciones que perjudican la naturaleza y colaboran en su cuidado de manera participativa; y, elaboran un proyecto para el cuidado del patrimonio histórico o natural del lugar donde viven aplicando los conocimientos aprendidos durante el curso.

Como se puede observar, esta guía de asignatura orienta mucho el trabajo del docente y da pautas para organizar contenidos de acuerdo a los bloques temáticos. Con base en este espacio curricular y con relación especialmente con los bloques segundo, cuarto y quinto fue que se realizó se llevó a cabo la propuesta didáctica del caso mexicano, fundamentándose también en el *Programa de Formación Económica y Educación Financiera*, el *Fichero para el maestro* y el *Manual la Productividad en la Escuela*.

1.2.2.2. Programa Formación Económica y Educación Financiera

En el año 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume la responsabilidad de modelar el concepto de ciudadanía desde las aulas y promover en los alumnos el fortalecimiento y conocimiento de sus capacidades para iniciar un proyecto de vida; la comprensión de la realidad social; la responsabilidad por el cuidado de su economía, su salud y la mejora del entorno natural y social. Por ello el *Programa de Formación Económica y Financiera* (SEP, 2008a) fomenta el pensamiento económico en la educación básica para valorar la administración de recursos; la relación entre el trabajo remunerado y la satisfacción de necesidades; la creación de un patrimonio y el bienestar económico a largo plazo.

Las orientaciones y propósitos que constituyen su alineación programática sectorial se basan en las normas del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que establece la promoción de la competencia en el sector financiero y de la educación financiera, e incluye estrategias como la conformación de una agenda nacional para la competitividad que involucre al gobierno y al sector privado. Así, la formación de la ciudadanía, es vista no sólo en cuestiones éticas, cívicas y de salud, sino en cuanto la formación económica y financiera para lograr una educación de calidad que pretende promover el crecimiento económico de la población en el futuro, la cual es importante para el mundo productivo.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 considera la relevante mejorar la calidad educativa para que los alumnos accedan a un mayor bienestar y coadyuven en el desarrollo del país. Pretende formar ciudadanos que participen de forma productiva y competitiva en el mercado de trabajo. En lo que concierne a la educación básica, su eje central articula en la formación ciudadana, los temas de medio ambiente, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la equidad de género, etc. La instrumentación del programa buscará desarrollar las habilidades para solucionar problemas económicos, financieros y fiscales posteriormente en la educación media superior.

La educación económica y financiera es definida en el programa como el “habilitar en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a la ciudadanía, en

su condición de consumidores, productores y ahorradores o inversionistas, tomar decisiones correctas, personales y sociales, de carácter económico en su vida cotidiana, así como utilizar productos y servicios financieros para mejorar su calidad de vida bajo condiciones de certeza” (SEP, 2008a, p. 15).

Debido a que a nivel internacional es insuficiente la alfabetización económica, este programa respondió a las recomendaciones que divulgó, en el año 2005, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), sobre Principios y Buenas Prácticas para promover la educación financiera dirigida al sector público, las cuales proponen el fomento de campañas nacionales sobre los riesgos financieros y formas de protección mediante el ahorro, seguros y educación financiera; que la educación financiera escolar se debe comenzar a la edad más temprana permitida; añadir temas de educación financiera a los programas de asistencia social; considerar un organismo especializado en coordinar y promover la educación financiera nacional; publicar información financiera para la población a través de una página web; e impulsar la cooperación internacional en la materia.

La creación de este programa formativo en la educación básica fue resultado de la colaboración con instituciones, públicas y privadas, como la Secretaría de Hacienda, la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF), el Museo Interactivo de Economía (MIDE), Banamex, Bansefi, Bancomer, Santander, entre otras.

En México, todos los programas se elaboran acordes al Artículo 3º Constitucional y a la Ley General de Educación Artículo 12 y otros conjuntos de normas. Así pues, el Programa de Formación Económica y Financiera se articula con los procesos de las asignaturas en el ámbito de la formación ciudadana que se promueve en la educación básica.

El enfoque del programa posee las características siguientes:

- Es sustentado en la pedagogía de competencias, ya que los planes y programas de estudio vigentes se conforman alrededor de esquemas complejos a desarrollarse mediante la conjugación de habilidades, actitudes y conocimientos que se aplicarán en la vida cotidiana.
- Promueve el conocimiento comprensión crítica del entorno, a saber, de los procesos sociales y económicos vinculados con la producción, organización, distribución, consumo de bienes y prestación de servicios; el cual favorece la construcción de nociones y la orientación de acciones económicas.
- Posee un enfoque formativo sustentado en principios éticos universales o derechos humanos que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas y con aspectos como la desigualdad económica y social que reducen la democracia plena.

- Hace énfasis en la aplicación práctica personal, familiar y colectiva de proyectos económicos o financieros, mediante actividades vivenciales en el salón o el aprendizaje lúdico.
- Mantiene un compromiso con el bienestar personal y con el bien común, esto es, en los niveles individual, grupal y social relacionados con el desarrollo de los aspectos micro, meso y macroeconómicos.
- Es congruente con el nivel de desarrollo moral y cognitivo de los alumnos por ser paralelo al proceso evolutivo del pensamiento económico.
- Brinda atención a la diversidad de contextos culturales, económicos y sociales, en términos de variedad y desigualdad, así como la influencia de estos.

El programa tiene como propósito que el alumnado, a mediano plazo de educación primaria, desarrolle competencias para “comprender los procesos económicos y financieros que experimenta en su vida cotidiana, insertarse en el sector productivo, tomar decisiones pertinentes sobre el uso de los recursos, aprender a consumir, a planificar y, en general, asumir responsabilidades para el bienestar económico personal y social” (SEP, 2008a, p. 27), por medio de la aplicación de estrategias de intervención y de los materiales educativos. Tiene aplicación en tres ámbitos o componentes del contexto escolar: el currículo, el ambiente escolar, y, las familias y la comunidad.

Las competencias económicas y financieras del programa proponen la participación para el progreso personal, familiar y comunitario, el uso racional de los recursos, la toma de decisiones económicas y financieras, el ejercicio de derechos económicos, el compromiso con una economía solidaria y el civismo fiscal. Estas competencias son el producto de la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan la toma de decisiones sobre la generación, la administración y el uso de los recursos.

La estrategia pedagógica se desarrolla a partir de los contenidos curriculares, la planeación didáctica, y el reconocimiento de la dinámica de la escuela primaria y del contexto cultural de aplicación. La *formación económica y financiera* se relaciona a partir de los contenidos en los programas vigentes por medio de un mapeo del currículo, requiere que los docentes planifiquen sus actividades para la promoción de los contenidos curriculares en diversas asignaturas, el análisis crítico del entorno, que tomen en cuenta las ideas previas del alumnado, entre otros rasgos; asimismo, para lograr el éxito en la estrategia de educativa se deben considerar las diversas condiciones de aplicación y de funcionamiento escolar: acatar la dinámica de la escuela, conocer su calendario, la carga académica, etc.

En el año 2008 la Secretaría de Educación Pública publicó el *Fichero para el maestro* (SEP, 2008b), propuesta didáctica para abordar contenidos sobre la formación económica y financiera que se organizó en cuatro ejes temáticos de actividades: ingreso y gasto, manejo

de recursos, ahorro y trabajo, y consumo inteligente. Estos ejes reúnen algunas de las nociones básicas para el desarrollo del pensamiento económico que se abordan de primero a sexto grado en niveles progresivos.

Las fichas se estructuran en un propósito, los aprendizajes esperados, conceptos clave, y el desarrollo de actividades dividido en una actividad para recuperar las experiencias previas de los alumnos, la actividad principal para trabajar buscando su acercamiento a los contenidos de forma práctica, otras actividades para que reflexionen sobre lo aprendido y los docentes evalúen los aprendizajes alcanzados, y un glosario de los conceptos clave.

Tabla 1.4. Ejes temáticos del fichero para el maestro. Programa Formación Económica y Financiera

Grado	Ingreso y gasto	Manejo de recursos	Ahorro y trabajo	Consumo Inteligente	Proyecto
1°	¿Para qué sirve el dinero?	¿Cómo aprovechamos los recursos?	Ahorro para alcanzar una meta	Necesidades y deseos	Ahorro hoy, para poder disfrutar de los recursos mañana
2°	Cobro, pago y ahorro	Un producto de mi localidad... ¿cómo se elabora?	Oficios y Profesiones	Siempre tomamos decisiones	Proponemos actividades para impulsar el ahorro
3°	Los trabajos producen bienes y servicios	Cuando los recursos son limitados	El trabajo en mi comunidad	¿Qué debo tomar en cuenta antes de comprar?	A producir
4°	Proceso de compra-venta	Recursos renovables y no renovables	Metas de ahorro	Todos somos consumidores	Me informo antes de consumir
5°	Planifiquemos	¿Cómo vivo en mi comunidad?	Formas de ahorrar	Optimicemos el gasto familiar	Organicemos un negocio
6°	¿Cómo crece la economía de un país?	El desarrollo sustentable	Cuenta de ahorro: Una forma de guardar mi dinero	La oferta y la demanda	Ingreso a secundaria: Planeo los gastos

Fuente: SEP (2008b).

Sobre el eje *ingreso y gasto*, la primera cuestión *¿Para qué sirve el dinero?*, pretende que el alumno comprenda el concepto del dinero y su función en el intercambio de bienes y servicios, así como identifique las monedas y billetes de diversas denominaciones. En lo concerniente al *cobro, pago y ahorro* se espera que el alumnado conozca sus conceptos y que comprendan la obtención del dinero por medio del trabajo empleado para comprar bienes, pagar servicios y ahorrarlo. El tema *Los trabajos producen bienes y servicios* busca el reconocimiento de la importancia del trabajo, la comprensión del proceso de producción de bienes, conocimiento de los servicios, y que identifiquen cuáles son los bienes y servicios que aportan beneficios a su comunidad. Es también importante que conciban el *proceso de compra-venta* por medio de actividades de experimentación en el aula para conocer los

conceptos de comprar y vender. En *Planifiquemos* los alumnos logran definir un plan financiero familiar de los gastos conozcan sus beneficios. Luego, los estudiantes elaboran un proyecto referente a *¿Cómo crece la economía de un país?* para comprender el crecimiento económico ligado al bienestar social de una nación.

El *manejo de recursos* es aprendido en los diversos grados de educación primaria iniciando con la interrogante *¿cómo aprovechamos los recursos?*, que pretende la identificación de las formas en que los humanos aprovechan los distintos recursos naturales, humanos y de capital, así como su uso adecuado. *Un producto de mi localidad... ¿cómo se elabora?*, tiene como fin que reconozcan procesos de elaboración de productos, investigue ejemplos de productos en su localidad que requieren ser producidos y comprenda su finalidad para satisfacer deseos y necesidades humanas. *Cuando los recursos son limitados*, tiene como propósitos que valoren la importancia de cuidar los distintos tipos de recursos y reflexionen sobre las consecuencias de su escasez. Con el aprendizaje de los *recursos renovables y no renovables* se espera que conozcan su clasificación, diferencia y propongan alternativas para su aprovechamiento. Luego de indagar sobre la cuestión *¿cómo vivo en mi comunidad?*, definen el concepto de bienestar social y los elementos que la integran como la educación, vivienda, empleo, salud, nutrición, medio ambiente y entorno social. Además, se propicia la comprensión del concepto del *desarrollo sustentable* y la existencia de los ámbitos económico, social y ambiental para el desarrollo de su localidad aunado al económico.

Acerca de los temas de *ahorro y trabajo* la ficha *Ahorro para alcanzar una meta* tiene como propósito que el alumno comprenda el concepto de ahorro y su utilidad, conozcan sus diferentes usos, y que elaboren plan de ahorro para lograr una meta. En este eje correspondiente al trabajo los niños y niñas distinguen las diferencias y similitudes entre los *oficios y profesiones*, describen las actividades que realizan y valoran el ahorro como derivado del trabajo y medio de acceso futuro a bienes y servicios. Observan los trabajos de las actividades que se realizan en su localidad y algunos derechos laborales en *El trabajo en mi comunidad*. En las *Metas de ahorro* investigan el concepto de meta, establecen una meta de ahorro e identifican las de corto, mediano y largo plazo. Además, aprenderán las *Formas de ahorrar* formales y no formales, y en *Cuenta de ahorro: Una forma de guardar mi dinero* reconocen los instrumentos formales bancarios de ahorro y sus ventajas sobre otros no formales.

En cuanto al eje *consumo inteligente* es primordial que el estudiante distinga entre *deseos y necesidades* para tomar decisiones inteligentes sobre su consumo, adicionalmente describe las actividades que hace para cubrir sus necesidades básicas o porque le gustan o desean. *Siempre tomamos decisiones* permite comprender la presencia constante de la toma de decisiones en la vida y su costo de oportunidad. Aprenden el significado de comprar de forma responsable, sus beneficios y características sobre *¿Qué debo tomar en cuenta antes de comprar?* Por la razón de que *todos somos consumidores* se invita a reflexionar y

enterarse de sus derechos como consumidores y comentar lo que consumen en su localidad. Con la aplicación de la ficha *Optimicemos el gasto familiar* consideran la importancia, los beneficios y el procedimiento de la elaboración de un presupuesto para la planificación del gasto familiar. Por último, encuentran las relaciones entre *la oferta y la demanda* y los factores económicos que las determinan en el mercado.

Para consolidar lo visto sobre los temas referidos de primer a sexto grado de primaria, se propone el desarrollo de proyectos de investigación. El proyecto inicial, *Ahorro hoy, para poder disfrutar de los recursos mañana* fortalece el aprendizaje de los recursos, su finalidad y la importancia de conservarlos. Con *Proponemos actividades para impulsar el ahorro* se indica a los alumnos que determinen las medidas para el ahorro de recursos económicos, naturales y energéticos. En el proyecto *A producir*, diseñan y elaboran un producto para consumo, adquiriendo nociones sobre el proceso de producción, distribución, difusión y venta. Respecto a *Me informo antes de consumir*, indagan sobre de los derechos de los consumidores que emite la Procuraduría General del Consumidor y conocen los datos que deben saber de los productos al adquirirlos. *Organicemos un negocio*, propicia la planificación de gastos necesaria al emprender un negocio, el proceso que implica y su semejanza con la del gasto familiar. Y al concluir la primaria elaboran el *Ingreso a secundaria: Planeo los gastos*, con el fin de planificar sus gastos futuros al iniciar la educación secundaria, saber los materiales requeridos y considerar la importancia del ahorro de recursos.

En el año 2009 se diseñó el *Manual de orientaciones pedagógicas para fomentar la productividad. La productividad en la escuela* (SEP, 2009) para fomentar en los educandos conocimientos, actitudes y valores que consideren la importancia del trabajo para el desarrollo y bienestar -personal y colectivo-, así como su reconocimiento como personas productivas y competitivas con la capacidad de afrontar los retos económicos y sociales del país para consolidar la jornada de productividad en la escuela.

Para lograr el aprendizaje de las nociones elementales que sirvan de base a la productividad el cuadernillo se divide en diez actividades temáticas con una duración de sesenta minutos cada una; se recuperan las experiencias previas de los niños y niñas, para luego realizar un trabajo, reflexionan el tema a partir de una interrogante o actividad adicional. Respecto a la primera cuestión, *Los oficios y profesiones en mi comunidad*, el alumnado identificará la fuente de ingreso familiar, los distintos trabajos que se realizan en su comunidad y comprenderá la diferencia entre un oficio y una profesión; tendrá la idea general de los conceptos de oficio, profesión, ingreso y trabajo. El alumno reflexiona sobre la importancia de los oficios y profesiones con la interrogante: ¿Qué pasaría si no existieran los oficios y las profesiones?

Acerca de *El trabajo en mi comunidad*, el alumnado realiza juegos de memoria, clasifica y dibuja diversos oficios, profesiones, bienes y servicios de su localidad y los que proveen la fuente de ingreso familiar considerando los beneficios de tales bienes y servicios que se obtienen del trabajo.

En *Cómo aprovechamos los recursos en mi comunidad*, se abordan saberes en torno a su uso racional para lograr el desarrollo sustentable local; los alumnos comentan los oficios y profesiones que les gustaría hacer y lo que necesitan para realizarlos, el uso de la bicicleta, como ejemplo, para el ahorro de gasolina, mejorar la salud y reducir la contaminación; reflexionan lo que pasaría si no existiera la flora, fauna, luz solar, el agua y el aire; y por último retoman los conceptos de recursos renovables y no renovables señalando los problemas que enfrentan.

Con el objeto de que el alumnado conciba el proceso de producción de bienes y refuerce la noción del trabajo como elemento para su obtención, *La elaboración de un producto*, propicia su participación para el progreso personal y familiar. Se mencionan ejemplos de productos que se elaboran en casa como los pasteles y las tortillas, quién los hace y para qué, así como los materiales y quienes participan en la confección de un pantalón o el traje de un rey. Como trabajo se comentan los usos y el proceso de producción de las tortillas valorando el papel del trabajo en el mismo.

Por otro lado, explican la clasificación de recursos en renovables y no renovables con ejemplos como el agua y el petróleo, conocen con los que cuenta su localidad, ubican los aquellos que están en peligro y proponen soluciones participativas con padre y miembros de su comunidad en relación al contenido de *Recursos ¿renovables o no renovables?*

En lo concerniente a *El presupuesto de mi familia* pretende que los alumnos reconozcan la planificación de los gastos diarios familiares y su importancia favoreciendo la competencia en la toma de decisiones económicas y financieras. Se analizan opciones antes de invertir, ahorrar, cooperar o gastar, definido en qué se utiliza el dinero y la mejor forma de distribuirlo equitativamente en casa.

El tema *Actividades Económicas* favorece la comprensión de ellas y cómo influyen en el bienestar colectivo; se le cuestiona al alumnado sobre su vocación laboral y se enfatiza que fruto del trabajo se puede obtener el dinero utilizado en la adquisición de productos para satisfacer una necesidad. Los niños exponen su noción de actividades económicas; destacan aquellas que se realizan en su comunidad clasificadas en primarias, secundarias y terciarias; esquematizan las que se practican en México, tales como la agricultura, ganadería, pesca y las actividades forestales, además destacan. Asimismo, se les pide que realicen visita al mercado -a nivel micro- de las actividades económicas en su localidad, previa elaboración de un cuestionario, sobre los productos que producen o venden, la cantidad de personas que

trabajan, los medios de transporte para su distribución, y los materiales que emplean para elaborarlos y su procedencia.

Con el propósito de advertir la importancia de las actividades económicas comunitarias, nacionales e internacionales, en la cuestión *¿Cómo crece la economía de México?*, permite vislumbrar la dinámica económica familiar y del entorno social. Se comparan las actividades observadas en el mercado local con las de escala nacional para entender lo que ocurre en México y otros países. Con base en fuentes geográficas los alumnos elaboran fichas de las actividades económicas en América y exponen en equipos su definición, los tipos que existen, los productos principales por países y su utilidad.

Por último, *Trabajando en equipo*, propone la lectura de una historia sobre la colaboración en las actividades grupales y la puesta en práctica a lo largo del ciclo escolar del trabajo en conjunto, la creatividad, la responsabilidad, y demás valores implícitos.

En este primer capítulo hemos abordado la importancia de la educación para la ciudadanía, los retos educativos para coadyuvar a la formación de una ciudadanía económica, así como las propuestas curriculares de educación primaria de España y México. En el próximo capítulo analizaremos el estado del arte respecto a la construcción de representaciones socioeconómicas en la infancia. Para, en el capítulo 3, diseñar y analizar dos experiencias didácticas relacionadas con la alfabetización económica del alumnado de educación primaria desarrolladas en Huelva (España) y en Xalapa (México).

Capítulo 2

Investigaciones sobre las representaciones socioeconómicas del alumnado

A lo largo de la historia, la Psicología y otras disciplinas se han debatido entre las dimensiones individuales o colectivas, internas o externas del ser humano para explicar el pensamiento y la conducta social. Así encontramos aproximaciones ambientalistas, conductuales, cognoscitivas, psicogenéticas o socioculturales.

En el siglo XIX, antes de la investigación propiamente dicha sobre el pensamiento social, Emilio Durkheim y exponentes de otras perspectivas sociológicas adjudicaban al ambiente el rol principal en la conformación de creencias y representaciones. La hipótesis de Durkheim se basaba en la existencia de una mentalidad colectiva que se forma a partir de una presión social. Otra perspectiva ambientalista de los años 50's y 60's del siglo XX fue la denominada de *la socialización*, misma que propició el estudio de la relación de variables del ambiente como la clase social, las ideas de los padres, afiliaciones políticas o religiosas sobre las ideas de los niños (Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995).

Por su parte, la perspectiva psicogenética de Jean Piaget que había presentado trabajos pioneros relacionados con el razonamiento, juicio y criterios morales en el niño a principios del siglo XX Piaget (1926, 1932), abandonó esta línea y se enfocó principalmente en el estudio de las categorías generales que permiten organizar la realidad en los campos lógico-matemáticos y físicos. Esta situación prevaleció un largo tiempo, debido en parte, a que las posiciones más ortodoxas del constructivismo evolutivo no veían en términos generales una gran diferencia entre el conocimiento social y el natural (Delval, 1989).

A mediados del siglo XX la psicología social centraba sus pesquisas en la conducta social y grupal, dominada por la corriente conductista. Por otro lado, la psicología cognitiva, tenía como objeto de estudio los procesos psicológicos relacionados a la conducta social al margen del contexto social. A finales de los años 60's se observan posiciones menos extremas con mayor aceptación de enfoques cognitivos en Psicología, mismos que también incorporaron ciertos aspectos del contexto (Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995).

Otra vertiente de estudios prevaleciente hasta nuestra época es la teoría de las representaciones de Serge Moscovici (1984) que considera a éstas como elaboraciones que provienen de la interacción y de los discursos. Son una construcción social, cuyo origen se puede catalogar como externo (Navarro & Enesco, 1998). Esta manera de conceptualizar las representaciones es diferente a la propuesta por los seguidores de corriente psicogenética en cuanto a que no hace referencia al desarrollo cognitivo individual.

Acorde a la teoría psicogenética, el sujeto desempeña un rol activo e individual en la construcción de representaciones de la realidad, si bien es cierto que estos modelos mentales tienen sus referentes, se estructuran y reestructuran a partir de las interacciones con el medio, su principal interés es dar cuenta del progreso cognitivo, de las pautas semejantes que emplean los sujetos para organizar estas representaciones y las estructuras que les dan cabida. El proceso evolutivo de elaboración de representaciones comienza con acercamientos iniciales o nociones que construye el niño al enfrentarse a las resistencias o retos que le impone su realidad, compara sus ideas con lo que sucede a su alrededor y las enriquece si no puede resolver los problemas que se le presentan (Delval, 1989).

Por su parte a Moscovici y a sus seguidores (Emler, Ohana & Dickinson, 1990) les interesa de qué construcción cultural y social provienen los referentes de las representaciones que presentan las personas, qué valores están inmersos en ellas y a qué contenidos específicos modelan. Aunque inicialmente esta teoría se abocó más a estudios con sujetos adultos, recientemente se ha aplicado en investigaciones sobre las ideas infantiles, y se observa en sus explicaciones, respecto a la elaboración de representaciones sociales, un desdén por el papel del desarrollo cognitivo en pos de otras variables sociales. Como se puede observar se trata de un mismo concepto, pero su objeto de estudio es diferente.

Aparte de las primeras investigaciones de Piaget en los años veinte del siglo pasado, referentes al desarrollo del juicio y desarrollo moral, otros investigadores como Flavell & Pozo (1984) y Kohlberg (1992) se interesaron por el desarrollo del pensamiento social. Sin embargo, fue hasta la apertura de la psicología a las posturas cognoscitivas que la teoría evolutiva tuvo su mayor florecimiento en el acercamiento a las ideas sociales en la infancia.

La educación para el desarrollo sostenible ambiental y social debe incluir la formación para la participación ciudadana y la educación para la ciudadanía económica. Se cuestiona el carácter ilimitado de los recursos y el crecimiento económico guarda cada vez menos proporción con el bienestar, por ser escaso en recursos para la población, de forma que para los modelos de crecimiento sostenible ante el deterioro excesivo del medio ambiente surgen exigencias ecológicas que se resuelven no sólo con tecnología sino con actitudes ciudadanas. La educación no se ha de instrumentar sólo para generar capital humano productivo, sino también tomando en cuenta el desarrollo desde los ámbitos interrelacionados del crecimiento -tener-, el del desarrollo ambiental -estar- y el desarrollo humano -ser- (Sanz, 2003).

La creciente globalización ha presentado desafíos pedagógicos afrontados por los sistemas educativos en el currículo de educación ambiental ante su responsabilidad crítica y de cambio (Sauvé, 2006). La enseñanza escolar afectada por la globalización reconoce su inscripción en el proyecto educativo del desarrollo sostenible desde las esferas económica, social y ambiental. Esta relación ocupa distintos marcos de referencia como la ecología social, el ecodesarrollo, la ecología política, el ecosocialismo y el ecofeminismo; ya que la formación ambiental es importante para la construcción y reconstrucción de la identidad individual y colectiva, es decir, el principio dual de singularidad y universalidad, identidad y alteridad, localidad-globalidad. Esta identidad ecológica que nos relaciona con la otredad nos lleva de la perspectiva del globalismo hacia el holismo, pensar globalmente para actuar localmente.

La disertación doctoral *Alfabetización ecosófica* (Conde, 2011), acerca de la contribución del modelo pedagógico bioético para afrontar la crisis social y medioambiental que sufre la humanidad, fue aplicada en el ámbito escolar comunitario de un barrio periférico de la Ciudad de México por medio de microproyectos con participantes alumnos, profesores y asesores.

Este modelo con ámbitos de influencia en el aula, escuela, comunidad-colonia y región-urbe tiene rasgos como la transdisciplinariedad, la praxis que promueve la reflexión y

acción responsable, su laicidad, su enfoque sistémico o visión integradora, humanista, planetaria y de prospectiva por su incidencia en el porvenir (Conde, 2011, 373). Desde perspectiva teórica, Conde y los educadores de Miravalle, México, entienden la alfabetización ecosófica como la religación del humano con su cuerpo, con la comunidad en que vive y con el medio ambiente en busca de la sustentabilidad ambiental.

Los problemas que enfrenta la pedagogía bioética son la devastación ambiental, una sociedad oprimida y un ser humano enajenado. Por ello la utopía de la pedagogía bioética aspira a la sustentabilidad, la emancipación de las comunidades y la autoafirmación de los sujetos. Esta alfabetización ecosófica se conjuga de las interacciones entre el educador, el educando, el medio ambiente mediante la praxis de la propuesta metodológica para conocer/se, cuidar/se y transformar/se, además de las experiencias de aprendizaje (Conde, 2012, 4-8).

Ante la crisis socioambiental se propone un cambio en la educación para conformar una ciudadanía planetaria que posibilite la sostenibilidad (Borghi, García-Pérez & Moreno-Fernández, 2015). Las prácticas educativas han de sentar sus bases en la participación de la comunidad local y global. Entre los rasgos a tener en cuenta para la adopción de un enfoque curricular integrado, se propone la educación vinculada a la acción participativa en el análisis y solución de problemas reales; los problemas a tratar deben ser formulados en un nivel de tratamiento sencillo al inicio del proceso; se trabajen con las aportaciones del conocimiento científico de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales primordialmente.

En nuestro caso, se han analizado dos campos de aportaciones fundamentales para conocer en profundidad los procesos de construcción de las nociones económicas: por una parte, los estudios centrados en el aprendizaje y, por otra, aquéllos basados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas nociones.

Así, en primer lugar, desde la perspectiva psicogenética, el estudio de las representaciones es importante porque permite profundizar en la forma en que los individuos seleccionan información, además de que el tipo de representaciones que construyen las personas es un indicador de su estado cognitivo. De acuerdo a Delval (1989) estudiar las representaciones sociales en la infancia responde a intereses tanto epistemológicos, psicológicos como educativos. Desde el punto de vista epistemológico es imprescindible conocer la génesis de las representaciones en la infancia para entender las concepciones de los adultos, y esto, a su vez, permite a la psicología dar cuenta de aspectos ideológicos, motivacionales o afectivos que forman parte de las representaciones. Por otra parte, y, en segundo lugar, no deja de ser menos importante ahondar en los estudios que provienen de la perspectiva educativa, donde es fundamental conocer las ideas que reelaboran los alumnos en el proceso de desarrollo curricular de cualquier propuesta didáctica centrada en la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas.

2.1. Estudios relacionados con el aprendizaje de las nociones económicas

Diferentes teorías sobre la construcción de las representaciones del mundo social para explicar los fenómenos económicos dan cuenta de su importancia y trascendencia a través de la historia. Los avances derivados del intercambio en el campo de las ciencias sociales, proponen diversos modelos de interpretación para ampliar el conocimiento de la realidad, analizando el pensamiento económico en torno a temáticas como la desigualdad en la distribución de la riqueza, el trabajo, la jerarquía laboral, el desempleo y las aspiraciones ocupacionales.

2.1.1. Representaciones acerca de la desigualdad en la distribución de la riqueza

Uno de los mayores logros de la humanidad, lo es sin duda la capacidad de representación, ya que permite trabajar intelectualmente con modelos que prescinden de la forma física de los fenómenos. Las representaciones son ideas y creencias sobre distintas parcelas de la realidad que se constituyen en referentes base para actuar en el mundo (Delval 1989, 2007, 2013). El sistema de representación está constituido por normas, reglas, valores y explicaciones, esta organización que en un principio presenta una naturaleza individual (con base en la interacción con el medio y los otros), va adquiriendo niveles de generalidad crecientes que permiten crear pautas para actuar en el mundo.

De acuerdo a la teoría psicogenética, las explicaciones del porqué de las cosas, no le son dadas al niño por medio de la socialización; sus herramientas intelectuales le permiten construirlas a partir de la interacción con el medio. En este sentido, para la psicología evolutiva es importante el estudio de la desigualdad o la movilidad social debido a que las nociones o explicaciones de estos ámbitos asegura grandes tareas constructivas por parte del individuo (Delval, 2007). Una de las razones de lo anterior es que ambos conceptos requieren de la elaboración de categorías cada vez más sofisticadas sobre realidades que le son cercanas en su entorno.

Los conceptos desigualdad socioeconómica, estratificación y movilidad social se relacionan entre sí, la desigualdad social se entiende como (...) *la distribución inequitativa de ciertos atributos (...) bienes y servicios, derechos y obligaciones, poder y privilegios, en función no de características personales sino de posiciones sociales*” (Amar, Denegri, Abello & Llanos, 2002, p. 7). La posición social depende de diferentes variables como el grado de estudios o el desempeño laboral. La estratificación es una consecuencia de la desigualdad y está relacionada con una clasificación en grupos, segmentos o estratos de la población de acuerdo a criterios como la ocupación, riqueza, poder social, económico o político. La forma de estratificación contemporánea es la de clases sociales: alta, media y baja, y excluidos sociales. En la antigüedad se conocieron otro tipo de estratificaciones basadas en la esclavitud y las castas. Por su parte, la movilidad social se logra cuando los individuos o familias adquieren los atributos característicos de otro estrato, principalmente por el acceso a la educación.

A pesar de que las manifestaciones externas de este complicado proceso de jerarquización social, se aprecia a edades tempranas, la psicología evolutiva empezó a estudiar relativamente tarde estas representaciones (Amar, Abello, Denegri, Llanos &

Jiménez, 2001). Los primeros trabajos en esta línea no se centraron particularmente en el constructo relacionado a la desigualdad social y la movilidad social, constituyeron investigaciones exploratorias sobre ideas económicas generales como rico y pobre, trabajo y distribución de la riqueza (Stendler, 1947; Danziger, 1958; Connell, 1970; Delval, Soto, Fernández, Deaño, González, Gil & Cuevas, 1971; Burris, 1983; Burgard, Cheyne & Jahoda, 1989).

A continuación, enunciaremos diferentes trabajos de acuerdo a los aspectos del conocimiento social tratado, algunos autores aparecen en más de un grupo, porque sus investigaciones abordaron diferentes objetos de estudio.

Con respecto a los aspectos de la desigualdad social, profundizando aún más en las nociones de rico y pobre y las concepciones sobre la estratificación económica, se encuentran diversas aportaciones de corte psicogenético (Baldus & Tribe, 1978; Goldstein & Oldham, 1979, Leahy, 1981; Berti, Bombi & Duveen, 1988; Díaz-Barriga, Aguilar, Hernández, Castañeda, Díaz, Hernández, Vila & Peña, 1992; Delval, 1994; Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995; Navarro & Peñaranda, 1998). Todos ellos abordan cómo conciben los niños de diferentes edades la estratificación económica, así los preescolares dividen a la sociedad en ricos y pobres enfatizando aspectos externos como la posesión de bienes materiales, los escolares incorporan la idea de un estrato intermedio y adjudican a cada estrato características internas y de comportamiento. Los adolescentes relacionan la situación económica con la idea de oportunidades de vida de cada estrato social.

Diferentes investigaciones abordan la movilidad socioeconómica y la obtención de riqueza, mismas que se han desarrollado en contextos sociales diversos (Berti, Bombi & Duveen, 1988, 1988; Burris, 1983; Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995; Navarro & Enesco, 1998; Tan & Stacey, 1981). En general, los resultados de estos trabajos coinciden en cuanto a la pauta del desarrollo pero sobre todo a características cualitativas del mismo, pues no sólo se encontró una mejora en cuanto al manejo de la información a mayor edad, sino también en cuanto a la estructuración de la misma en sistemas más complejos que van de una comprensión de las causas de la movilidad relacionadas con el esfuerzo personal o voluntarismo a otras explicaciones macrosociales y la participación del trabajo cualificado en la obtención del dinero y la movilidad social.

Otro aspecto estudiado es el relacionado con la percepción de la propia situación socioeconómica de niños y adolescentes de diferentes contextos sociales y culturales en los que se ubican en un estrato intermedio entre ricos y pobres, no importando su procedencia socioeconómica (Berti, Bombi & Duveen, 1988; Connell, 1970; Delval, 1994; Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995; Jahoda, 1953; Simmons & Rosenberg, 1971; Tan & Stacey, 1981).

En los años setenta del siglo XX, se abre una línea de investigación en España (Delval, 2012) sobre la representación de nociones como riqueza, pobreza, poder, cambio histórico, ganancia y distribución del capital. Un estudio que aborda de manera particularizada los niveles de los cambios evolutivos acerca de la representación y la comprensión de los elementos que componen la organización social con niños y adolescentes españoles es la de Enesco, Delval, Navarro, Villuendas, Sierra & Peñaranda (1995). En ésta se abordaron las

nociones de riqueza y pobreza, estratificación, movilidad y la desigualdad social, así como la determinación de estos conceptos según la pertenencia a un grupo social. Para ello, se aplicó una entrevista clínica piagetiana a 82 sujetos, 40 mujeres y 42 hombres, de entre 6 a 16 años, de nivel socioeconómico medio-alto y bajo, pertenecientes a un colegio privado de un barrio residencial y a dos colegios públicos de barrios obreros situados en Madrid, respectivamente.

En la entrevista semiestructurada, los primeros apartados dedicados a los rasgos y el trabajo, permitieron conocer la descripción de ricos y pobres asociada a los rasgos externos, psicológicos o comportamentales. En primer lugar, los rasgos externos fueron los más referidos, luego de los rasgos psicológicos y de personalidad, sin embargo, los rasgos comportamentales se presentaron en menor medida. Los cambios en los tipos de rasgos fueron evolucionando según la edad; los niños de 6 años describieron a los ricos y pobres según rasgos externos y anecdóticos, a los 8 los describen con rasgos más subjetivos como los de personalidad y juicios morales que se acentúan posteriormente a los 10-12 años, tendencia similar en ambas clases sociales. Aparecen algunas referencias de rasgos del comportamiento hasta los 14-16 años, evolución más presente en el grupo de clase media-alta.

En cuanto a los rasgos psicológicos y de personalidad (morales, afectivos y emocionales), se observaron desde los 8 años (excepto dos niños de 6 años que refirieron aspectos subjetivos al definir “buenos” a los ricos y “malos” a los pobres); mencionaron más atributos morales negativos a los ricos que a las personas pobres, y expresaron valoraciones duales como la avaricia y bondad, humildad y egoísmo, sencillez y soberbia. En general definieron a los ricos como avariciosos, soberbios y egoístas, mientras que a los pobres como personas sencillas, simpáticas, generosas o buenas, aunque pueden realizar actos reprobables como robar.

Otro aspecto importante para conocer las nociones de ricos y pobres fue el tipo de actividades que desempeñan. Ante la interrogante *¿los ricos trabajan?, ¿los pobres trabajan?*, respondieron que “sí trabajan”, “no trabajan” y “algunos”, “depende”. Se halló que la mayoría de la muestra de ambas clases sociales afirmaron que los ricos trabajan y los pobres, no. Sin embargo, los preadolescentes (10-12 años) reconocen que los pobres sí trabajan, así como los ricos. A partir de los 10 años, en ambas clases sociales, relacionan a las actividades laborales por el estatus de las personas ricas como profesionales, empresarios, jefes, etc. y de los pobres como oficios, empleos subordinados y el subempleo.

Al indagar las razones o causas de la desigualdad social, casi la mitad de la muestra fue incapaz de dar una explicación, aunque con la edad aumenta su capacidad para introducir relaciones causales.

Respecto a sus explicaciones se hallaron factores individuales, sociales, aleatorios y de origen, siendo los individuales los más frecuentes, seguidos en mucho menor grado por los sociales (a partir de 10-14 años) y de origen de las personas. En escaso número se explicó la desigualdad social por factores aleatorios como la buena o mala suerte. Cabe señalar que la desigualdad es contemplada como un fenómeno simple y estático, se basan en el propio

individuo asociadas con el ahorro o el despilfarro, van evolucionando con la edad centrando al trabajo como la principal causa, pero considerando factores sociales como la pertenencia a una clase social y el gobierno responsable en parte de la misma; entonces los adolescentes conciben la desigualdad como derivada de un proceso histórico y de múltiples causas.

Para erradicar la pobreza los alumnos propusieron soluciones organizadas en términos de caridad, asistencia social, oportunidades y superación personal. Predominó la solución caritativa hasta la preadolescencia, desapareciendo a los 14-16 años; conforme avanza la edad se consideró la asistencia social (en aumento gradual) y las oportunidades de trabajo, solución frecuente a los 10 y 12 años. Cabe destacar que la superación personal surge sólo en estudiantes de clase baja, adolescentes principalmente.

Para analizar cómo se genera la movilidad social o los cambios de nivel socioeconómico se encontraron diversos factores para explicarla como procedimientos fantásticos o irreales (6-8 años fundamentalmente), la educación para el acceso a un trabajo cualificado (10-16 años), el trabajo y la jerarquía ocupacional (frecuente en todas las edades), la situación de origen o familiar del individuo (con aumento gradual por edad), la herencia familiar (a partir de los 10 años, casi en la mitad de la clase media-alta), el azar como la lotería y los juegos de azar (progresivo), el ahorro de forma estática sin inversión (sólo de 6-8 años en clase media-alta y el 22 % en la clase baja de todas las edades), la inversión en negocios (10-16 años), las aptitudes o rasgos personales (10-16), las relaciones sociales que facilitan el proceso de enriquecimiento (10-16), relaciones con grupos de poder o estatus social elevado (10-16), los medios ilícitos para obtener dinero (10-16), la pertenencia a un sistema o grupo social como el educativo (10-16), y la explotación de los pobres por ricos (6-8 y 14-16 años).

Estas explicaciones implicaron una evolución de cuatro niveles sucesivos de conocimiento. En el nivel I los estudiantes relatan casos particulares que sirven como explicaciones a los asuntos de forma tautológica o circular en varias ocasiones. Los fenómenos suelen exponerse de forma fantástica con elementos visibles, “islotos” inconexos, y actos de la propia experiencia del infante. Las personas se enfrentan a obstáculos o resistencias vistos como limitaciones individuales o hechos azarosos como un robo que se pueden solucionar fácilmente, sin contemplar los obstáculos de la realidad social adecuadamente. En este nivel primario, el conocimiento de los trabajos u ocupaciones es limitado e impreciso; reconocen los trabajos de su experiencia cercana principalmente de sus padres; asocian los términos “trabajar-ganar dinero” pero de forma inestable y confusa (en unos trabajos pagan, en otros no, o creen que debe pagar para obtener el trabajo), además no contemplan las diferencias de las retribuciones correspondientes a los sectores de la jerarquía ocupacional. Por lo tanto, son un misterio las fuentes de obtención y circulación del dinero en este nivel inicial, ya que por sus experiencias, sólo creen que se obtiene de máquinas, del banco o en la tienda. Además, consideran las relaciones personalizadas establecidas por la amistad, la ayuda mutua, o lo contrario.

En el nivel II de cognición, desaparecen las explicaciones fantásticas y la tendencia anecdótica de explicar a partir de un caso particular; comienza a recurrir a guiones

alternativos que abarquen más casos, entre la casuística y la explicación genérica. Se continúan las ideas más centradas en aspectos visibles, llegando a ser poco realistas sin caer en el absurdo. Casi no existen restricciones externas, sino que la mejora económica depende sólo de la voluntad del individuo. En este estadio, el alumnado reconoce una mayor variedad y cantidad de ocupaciones aunque con una función tangible; asocia el trabajo con la remuneración de forma estable y se reconoce la existencia de diferencias en la retribución más por la cantidad de trabajo que por la cualificación laboral, por el tamaño o costo de un producto, o por cualidades subjetivas como hacer bien las cosas; presenta la idea incipiente de trabajos “buenos” o “malos” en los que se gana más o menos dinero sin detallar sus cualidades. Estas concepciones, aunque están alejadas de la realidad se basan en ciertos “anclajes” pero sin referencia histórica o temporal, comprenden el enriquecimiento o empobrecimiento no como un proceso gradual en el que intervienen distintos, sino un desenvolvimiento natural de un plan o camino sin resistencias de la realidad si se sigue.

Los progresos del nivel III se manifestaron en la comprensión de la movilidad socioeconómica entendida como un proceso con etapas a lo largo del tiempo que presenta obstáculos o restricciones externas con variables individuales como el esfuerzo personal, la preparación y las aptitudes para su ascenso, así como variables de la estructura socioeconómica como la escasez de trabajo, de recursos y desequilibrios en la oferta y demanda, aunque es el papel del individuo el de mayor relevancia es este nivel. Además de tener mayor información de las profesiones, distinguen variables que suponen el establecimiento de una jerarquía ocupacional como la cualidad o tipo de trabajo, el prestigio y la remuneración.

Por último, en el nivel IV el alumnado toma conciencia de la existencia de grupos socioeconómicos con intereses antagónicos con una justificación pragmática y del sistema u orden social existente con juicios de valor o crítica a él. Establecen relaciones entre diversas variables, por ejemplo, la educación que facilita la obtención de un mejor trabajo, pero otros factores pueden impedir su acceso como la demanda laboral mayor a la oferta, o promoverlo como la pertenencia a un estatus social acomodado; entonces la promoción socioeconómica presenta mayores matices al reconocer diferentes obstáculos individuales y sociales. Sin embargo, no siempre articulan coherentemente sus ideas y reconocen sus contradicciones, por ejemplo, al cambiar de una visión social del problema y luego otorgar más responsabilidad al individuo.

Así, en el nivel primitivo, encontramos a los niños de entre 6 y 9 años, desde los 10 años entre segundo y tercero; a los 12 años se sitúan principalmente en el tercer nivel desapareciendo las respuestas del primero. El cuarto estadio fue alcanzado sólo por los adolescentes de clase media-alta a partir de los 14 años y de clase baja hasta los 16-17 años. Caso semejante se muestra en edades entre 10-12 años cuya mayoría de clase media-alta se sitúa en el tercer nivel, mientras que los de estatus bajo se sitúa en la misma hasta los 12 años.

A finales de la década de los noventa, se inaugura en México una línea de investigación encaminada a conocer el surgimiento y evolución de la concepción acerca de

la organización y estratificación del mundo social, en niños y adolescentes, desde la perspectiva de la psicología evolutiva y constructivista con un carácter transcultural. Es así como un colectivo de investigadores de la Facultad de Psicología de la UNAM, encabezados por Frida Díaz-Barriga, ha colaborado con Juan Delval y un equipo de la Universidad Autónoma de Madrid, para llevar a cabo estudios paralelos con poblaciones españolas y mexicanas de diversa extracción socioeconómica y cultural (Taboada & Valenti, 1995).

Entre los estudios realizados por este grupo de investigadores se encuentra un trabajo inicial exploratorio (Díaz-Barriga, F., Aguilar, J., Castañeda, M. N., Díaz, N., Hernández, S., Hernández, I., Muria, L. & Peña, 1990), así como estudios subsecuentes con alumnos y adolescentes de diferentes niveles socioeconómicos. Es así como se estudian muestras de medio urbano y nivel socioeconómico bajo (Díaz-Barriga, Aguilar, Hernández, Castañeda, Díaz, Hernández, Vila & Peña, 1992), de indígenas bilingües del estado de Oaxaca (Barroso, 1995), así como de menores marginados de la periferia de la ciudad de México (Hinojosa & Daza, 1995). La metodología planteada en estas investigaciones es semejante, pues se parte de un método clínico psicogenético que emplea como instrumento fundamental, la entrevista clínica. Las interrogantes planteadas a niños y adolescentes abarcan una gama de aspectos del mundo social como son: la pobreza, la riqueza, la estratificación, los orígenes de la desigualdad, la movilidad social, las soluciones a la pobreza, el trabajo y las ocupaciones.

Se han encontrado pautas semejantes en el desarrollo de los sujetos escolarizados de clase baja y media/alta, pasando de concepciones más periféricas e individuales a las de carácter propiamente social, volviéndose más complejas e incluyendo paulatinamente factores económicos, psicológicos y sociales. Los cambios evolutivos fueron más marcados en los sujetos urbanos que en los indígenas y marginados, aunque estos últimos presentan una comprensión precoz de los procesos de intercambio social (Hinojosa & Daza, 1995) y de requisitos administrativos en cuanto a la documentación indispensable para solicitar empleo debido a su experiencia con actividades laborales o a las dificultades que como comunidad étnica tienen al respecto (Barroso, 1995). En este último trabajo con niños indígenas y marginados en Oaxaca, también destaca su autocategorización como pobres, sin reconocer una clase media entre ellos, dato que da cuenta de su situación sociocultural.

A partir de estos resultados y retomando comparativamente los encontrados en México y España, Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa & Daza (2006), realizan una investigación con carácter de estudio preliminar en la misma línea, acerca de las concepciones sobre el trabajo de menores que laboran en la calle, en la ciudad de México, con la finalidad de conocer como éstos definen su trabajo y las circunstancias en que lo realizan, así como el sentido y valor que le asignan. Las edades de los niños y adolescentes fluctúan entre 7 y 15 años, en general se dedican al trabajo informal y se encuentran alejados del mundo escolar. La entrevista clínica psicogenética es el instrumento que se emplea para la recogida de datos.

Este estudio recapitula los hallazgos de las investigaciones antecedentes y concluye que las ideas acerca de la organización social, sobre todo con respecto a la estratificación y movilidad social en niños y adolescentes escolarizados mexicanos y españoles son semejantes en lo general, en la medida de que los niños y adolescentes estudiados son sujetos

escolarizados, provienen de zona urbana y de clase social baja y media/alta. Sin embargo, los autores se preguntan si estos resultados son diferentes en niños y adolescentes que trabajan, reciben dinero y tienen una experiencia social distinta. Ante la diferenciación expuesta, el problema que se plantearon se relaciona con la articulación entre la experiencia directa y el conocimiento que promueve la escuela.

Los resultados muestran que, aunque los alumnos trabajadores de la calle presentan adelantos en el conocimiento de aspectos relacionados con su propia experiencia en el trabajo o en los intercambios económicos en la venta ambulante; sus explicaciones son limitadas en aspectos de los que no tienen experiencia, presentando dificultades para construir un conocimiento más general y abstracto. Por otra parte, aunque muchos de los entrevistados se consideran pobres y prefieren trabajar a no hacerlo, no son capaces de establecer alguna relación entre pobreza y los factores socioestructurales asociados a ella o manifiestan conciencia con respecto a la importancia de la escolaridad en el ascenso social.

Al parecer, cuando la influencia escolar es menor, las representaciones sociales de los niños y adolescentes están más fuertemente determinadas por el contexto donde viven. Estos hallazgos hacen evidente que la escuela, aún con las dificultades que enfrenta es fundamental para la promoción de nociones más generales y abstractas sobre la realidad social, que vayan más lejos de destrezas sociales concretas que se adquieren a partir de una experiencia laboral directa.

Otro equipo de investigación interdisciplinario es el conformado por el Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano -Gidhum- de la Universidad del Norte, en Barranquilla (Colombia), y el Grupo de Investigación en Psicología Económica y del Consumo de la Universidad de La Frontera, en Temuco (Chile) que han desarrollado investigaciones relacionando la psicología y la economía, con objeto de conocer el comportamiento de los grupos sociales, a partir de la comprensión de las representaciones de su entorno económico. Con respecto a representaciones sobre ricos y pobres, pobreza, desigualdad social y la autocategorización de los participantes, se realizó una investigación a partir de una muestra integrada por 486 niños/as, de entre 6 y 18 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas de Barranquilla y pueblos circunvecinos en la región Caribe colombiana, (Amar, Abello, Denegri, Llanos & Jiménez, 2001; Amar, Llanos, Abello, & Denegri, 2003).

La muestra fue estratificada por edad, sexo y estatus socioeconómico; se empleó la entrevista clínica individual piagetiana, cuyas respuestas fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente encontrándose cuatro niveles secuenciales y evolutivos del desarrollo cognitivo conforme a la edad de los sujetos.

En el primer nivel de pensamiento, el desarrollo de las representaciones sobre la pobreza y la desigualdad social se reflejó principalmente en niños de 6 a 10 años con 11 meses caracterizado por explicaciones poco realistas en torno a los rasgos más visibles sin considerar las restricciones en las personas. En el subnivel IA (pensamiento preeconómico) se ubicaron infantes con explicaciones fantásticas o anecdóticas (mayoría del nivel I), en las cuales la riqueza es alcanzada sencillamente sin limitaciones, tampoco explican claramente

cómo sucede la pobreza y sus soluciones, además no reconocen la existencia de un estrato intermedio. Sin embargo, en el subnivel IB (Pensamiento económico primitivo) (casi la mitad de los niños/as) aunque continúan las ideas poco concretas, no hay presencia de explicaciones fantásticas y comienzan a comprender que la riqueza se obtiene por medio del trabajo y algunas otras razones poco precisas, consideran que se puede ascender de la situación de pobreza sólo por la voluntad del individuo, no obstante, aparece la idea de apoyo por parte del gobierno, además se presenta la noción de un estrato socioeconómico intermedio.

En el segundo nivel de construcción psicosocial (pensamiento económico subordinado) encontrado en jóvenes de 15-18 años, principalmente, y de 11-14 años (en menor proporción) los individuos no sólo le dan prioridad a los aspectos visibles de la realidad sino que observan más las actitudes y comportamientos de las personas, de modo que consideran la voluntad, el deseo, el esfuerzo y las acciones individuales importantes para progresar social y económicamente, pero creen que el Estado es el responsable de dar solución al problema de la pobreza y brindar asistencia social; se observa una asociación entre la jerarquía de las ocupaciones y el salario; comienzan a contemplar restricciones externas, sin comprender los obstaculizadores socioeconómicos, aunque priman las variables individuales; la movilidad social es promovida no sólo por el esfuerzo individual sino la preparación previa o educativa, la cual se da paulatinamente a lo largo del tiempo y no por el azar referida en el primer nivel.

El grado más coherente y avanzado observado en el desarrollo de las representaciones de pobreza, desigualdad y movilidad socioeconómica, concerniente al nivel III (Pensamiento económico inferencial o independiente), fue alcanzado sólo por algunos individuos (3,4 %) de entre 15 a 18 años, los cuales mostraron una comprensión más compleja de la estratificación social, de los procesos de movilidad social y las causas de la desigualdad social; reconocieron con más claridad la existencia de obstáculos externos que dificultan la movilidad social sin dejar a un lado las acciones del individuo para mejorar; se visualiza la pobreza de forma más integral considerando aspectos interrelacionados como los económicos, históricos e ideológicos; proponen soluciones con alternativas diferentes al fenómeno de la pobreza de acuerdo a su estrato y contexto de procedencia, sin embargo observaron con pesimismo la idea de erradicar la pobreza; además continuaron señalando las oportunidades del sector público pero unidas a la acción del individuo para aprovecharlas.

De este estudio se desprende que estas representaciones respondieron a etapas del proceso de construcción progresivo del conocimiento, en el cual, el niño no es un ser pasivo, sino que aprende y procesa la información acorde a las herramientas cognitivas que posea en la etapa evolutiva en la que se encuentre.

En general, la perspectiva constructivista ofrece explicaciones con pautas constantes y presencia de niveles por edades, aportes importantes que han enriquecido el conocimiento sobre el pensamiento del niño y el adolescente. Sin embargo, también existen aproximaciones respecto a estas temáticas derivadas de investigaciones sociocognitivas (Vygotsky, 1985), dentro de este grupo podemos encontrar intereses por indagar sobre los juicios realizados por las personas respecto a las causas de la pobreza a partir de la identificación de atribuciones.

De acuerdo a Sotirovic (2003) esta teoría permite comprender una amplia gama de situaciones sociales no sólo las explicaciones en torno del comportamiento individual.

Un investigador pionero en el ámbito de las representaciones sociales es Feagin (1972) quien realiza un estudio sobre los juicios respecto a la pobreza y propone la denominación de atribuciones *fatalistas* para aquellas causas fuera del control humano, las sociales estructurales las que hacen énfasis en la estructura social como factor determinante y las individualistas, que consideran a las personas como únicas causantes de su condición.

En esa misma línea Maciel, Brito y Camino (1998) indagan sobre las atribuciones presentadas por niños en situación de calle sobre las causas de la desigualdad, y cómo éstas, se ven influidas por la participación en organizaciones sociales. A su vez, Vázquez y Panadero (2007) abordan atribuciones causales en una muestra de estudiantes universitarios.

Por otro lado, en vista del reducido número de trabajos sobre las representaciones infantiles que toman como referente de análisis la teoría de la atribución y el interés por el desarrollo cognitivo, se han realizado investigaciones bajo esta perspectiva, tal es el caso de Imhoff & Brussino (2015) quienes tenían dos propósitos: uno relacionado con indagar sobre las nociones asociadas al origen de la desigualdad en niños de Córdoba, Argentina de 10 y 11 años para identificar construcciones valorativas e ideológicas subyacentes y en los procesos atribucionales involucrados. Su segunda intención consistía en determinar el impacto de una experiencia de socialización política alternativa sobre las nociones sociales. Se empleó un estudio cuasi-experimental con pre y post-test con un grupo cuasi-control. El estudio aporta elementos para comprender qué características adquiere el proceso atribucional en esta etapa. Sus resultados sugieren que los niños emplean los tres tipos de atribuciones identificadas en los adultos por Feagin (1972), individualistas, fantásticas y estructurales. Sin embargo, la mayoría emplea más de un tipo a lo que denominaron procesos atribucionales mixtos, también identificaron la ausencia de los mismos. Por otro lado, concluyen la posibilidad de identificar atravesamientos ideológicos en la comprensión del mundo social en la infancia, ya que el mundo social y político no se produce en un vacío social.

Recientemente, Acuña, Aguilera, Cesario e Imhoff (2016) realizaron un estudio acerca de las concepciones sobre la desigualdad de niños/as de grupos sociales diferenciados enfocándose en los contextos de pertenencia social. Para tal fin, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a 67 niños/as con entre 10 y 12 años de niveles socioeconómicos medio-alto y bajo pertenecientes a la ciudad de Córdoba. Para el análisis de contenido cualitativo se fijaron relaciones de oposición, proximidad y asociación en sus categorías de análisis; se reconocieron los cruces ideológicos considerando los prejuicios respecto a los ricos o pobres y los juicios de valor sobre el fenómeno de desigualdad social; y se indagó el origen de las explicaciones sobre desigualdad social para luego, desde la teoría de la atribución, identificar atribuciones individualistas, sociales-estructurales, fantásticas o mixtas.

Entre los aspectos similares en la forma de concebir la desigualdad social, la mayoría de los/as infantes, la caracterizaron por sus rasgos externos, las formas de subsistencia y calidad de vida. Respecto a la estratificación económica, ambos grupos manifestaron algún

conocimiento de su estructuración y todos se autopercebieron pertenecientes a la clase media. En cuanto a la movilidad social, todos los sujetos consideraron la posibilidad de ascender o descender en la escala socioeconómica, el ascenso se logra principalmente mediante el trabajo y en menor medida gracias a la educación, a su vez, todos coincidieron en que se puede descender en la escala social por distintas razones como el ser víctima de la delincuencia o debido a las malas decisiones. Para resolver la desigualdad social, todos los entrevistados coincidieron en la intervención gubernamental, el papel que desempeñan las empresas, así como la acción de agentes sociales responsabilizando a las personas por su condición.

Por otro lado, se hallaron diferencias de particularidades entre ambos grupos sociales en relación a las pertenencias sociales: por un lado, el grupo de clase social media-alta caracterizó a las personas pobres indicando comportamientos prototípicos que indican la reproducción de prejuicios contrario a los/as niños/as de clase social baja que, para describirlos, emplearon rasgos psicológicos, de la personalidad y del comportamiento; y acerca de las personas ricas, los participantes de clase social baja mencionaron con mayor frecuencia una caracterización de los rasgos comportamentales y menor referencia a los psicológicos.

Acerca de la movilidad social los entrevistados de clase social media-alta explicaron el ascenso social por medio de la suerte, gracias a la ayuda de otros o, con menor frecuencia, debido a factores personales como el esfuerzo y la voluntad de cambio; y afirmaron, mayoritariamente, que la movilidad social descendente es generada por la pérdida del empleo o la disminución salarial. Ante la desigualdad social ambos proponen algunas soluciones distintas; los niños de clase media-alta relacionan la solución del fenómeno a la intervención de la autoridad y de personas ricas -por un sentido de obligación moral-. Por otro lado, el grupo de clase social baja considera como principales responsables de la desigualdad social a terceras personas como los padres y los ricos, y con menor frecuencia, proponen la intervención del gobierno, así como acciones sin especificar los actores.

Al abordar el origen de la desigualdad en los grupos analizados se observaron atribuciones individualistas en ambos -el individuo como sujeto responsable-; emergieron atribuciones sociales en menor medida sociales-estructurales (economía, gobierno, factores circunstanciales, etc.); de manera aislada se identifican atribuciones fantásticas -como la suerte- en ambos casos; por otro lado, aparecen atribuciones mixtas en el 11% del grupo medio-alto y el 17% en clase social baja.

Dentro de las aportaciones de la investigación se puede mencionar que la identificación de un observable social como lo es la existencia de personas ricas y pobres, ayuda a los niños a abstraer sus propias creencias y representaciones sobre lo que consideran desigualdad social, además el tipo de niveles planteados puede ayudar a identificar la génesis de prejuicios sociales. Cabe destacar también, que a pesar de que se estudió a niños socializados en contextos socioculturales diferentes, se identificaron similitudes entre los entrevistados, lo que hizo evidente que se encontraban en un mismo estadio del desarrollo de acuerdo a la propuesta psicogenética. No obstante, se detecta un error fundamental de

atribución de los niños del nivel socioeconómico bajo quienes atribuyen principalmente la pobreza a factores disposicionales y no a situacionales, lo que tal vez denote prejuicios relativos a la relación falta de voluntad y pobreza en menoscabo de factores sociales complejos.

De acuerdo a Dakduk, González y Malavé (2010) desde la década de los 70's el estudio de las atribuciones ha ido tomando un lugar destacado en el campo de las investigaciones psicosociales por su incremento en el número de trabajos. Esta investigación estudia la adquisición de nociones socioeconómicas enfatizando la construcción activa de las personas a partir de elementos que perciben del medio social.

Actualmente se desarrolla una gran cantidad de investigaciones en el ámbito social-cognitivo que suponen que los niños y jóvenes emplean tres tipos o dominios de razonamiento social: uno moral, convencional social y personal. El razonamiento moral se refiere a juicios sobre el daño, la justicia y la equidad; el razonamiento convencional social a normas sociales, las normas, las leyes y el consenso; y el razonamiento personal a juicios sobre las preocupaciones pragmáticas o personales. Este tipo de razonamiento también puede ser empleado para formular atribuciones sobre actos incívicos vecinales que influyen en cómo los chicos criados en entornos urbanos deteriorados juzgan los comportamientos violentos en estos ambientes.

Al respecto Pitner y Astor (2008), examinaron los razonamientos morales, sociales y personales de los niños acerca de la pobreza, el deterioro físico de los barrios y el peligro diferentes contextos vulnerables o de barrios empobrecidos. Para este fin participaron 367 sujetos estudiantes de escuelas primarias y secundarias de Midwest, U.S.A. (cercanas a barrios pobres y con altos índices de violencia), a quienes se mostraron dos series de fotografías que representaban las mismas casas y barrios: una, de un entorno físicamente deteriorado y, otra, en un barrio restaurado y sin deterioro físico, sin la presencia de humanos. Luego de su observación, se les entrevistó sobre las cuestiones: ¿Cuál de estas casas crees que es de una zona pobre? ¿Cuál de las casas podría ser más peligrosa? ¿Por qué? Y se presentó una situación hipotética en la cual una madre, cansada de vivir en un barrio peligroso, decide mudarse y se cuestiona al alumnado ¿cuál casa crees que ella elegiría? Derivado de las respuestas del alumnado, se obtuvo que los niños menores confirieron mayores atribuciones morales de peligro a los rasgos visibles del entorno físico, los barrios decadentes con deterioro material se asociaron a las familias y barrios pobres, y su peligrosidad se atribuyó más a las creencias acerca del ambiente que respecto a las personas que lo habitan. Sin embargo, los niños/as mayores mostraron un aumento en la complejidad de su comprensión social al referir que los contextos de los barrios deteriorados no son tan peligrosos como cuando se hallan personas en ellos; aceptando estereotipos respecto a los grupos sociales con más argumentos y justificaciones provenientes de las creencias inculcadas por la socialización familiar, su conocimiento de estereotipos sociales a través de los medios de comunicación, etc.

Por otra parte, derivada de los resultados de diversas investigaciones (Gelman, 2004; Diesendruck & HaLevi, 2006; Del Río & Strasser, 2007; Del Río, 2008), ha nacido una nueva

hipótesis sobre la categorización social en la infancia: el esencialismo cognitivo, corriente que estima la presencia a edades tempranas de la capacidad para categorizar a partir de una especie de esencia o condición imanente o subyacente que le adjudican a las personas o las cosas, rasgos no observables, de naturaleza inmodificable que determina la identidad de las mismas. Del Río & Strasser (2007) consideran que constituye un sesgo en el proceso de categorización y emerge a temprana edad en algunos contextos culturales. Esta especie de conjetura fija se constituye en un problema que afecta el desarrollo de la categorización adulta. El esencialismo que de origen es genético según estos autores se refuerza con el tiempo en algunos contextos culturales.

Al respecto se realizó un estudio de las creencias acerca de la pobreza y la categorización social en la infancia, para ello se entrevistaron 121 niños de entre 5 a 7 años de edad, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Barranquilla, Colombia (Amar, Abello, González, Martínez, Monroy, Cortés & Crespo, 2015). El objetivo fue determinar si su categorización del entorno social referente a la pobreza se basaba en creencias esencialistas. Al respecto, los niños afirmaron que la pobreza se basa en situaciones o circunstancias ajenas a las personas más que en razones esencialistas.

Las clasificaciones de las categorizaciones e inferencias pueden conducir a problemas sociales serios como la exclusión social, los prejuicios y la discriminación. El esencialismo psicológico -tendencia a creer que objetos, personas o grupos tienen una esencia subyacente que los hace lo que son- tiene consecuencias psicosociales negativas como la creencia de que los atributos o cualidades humanas son inmutables siendo proclive a formar estereotipos sociales relacionado a factores innatos.

Para probar la hipótesis de que la categorización social de la pobreza generada en conjunción con el esencialismo y las creencias promovidas dentro de la propia cultura se aplicó: la auto-categorización en función al estatus socioeconómico de sí mismos, la similitud grupal para saber la percepción de la variabilidad entre los pobres, la clasificación según sus rasgos internos sobre los superficiales y la exploración de la creencias sobre la persistencia de la pobreza heredada a pesar del crecimiento de sus miembros.

Al hablar del término de pobreza el alumnado recurre a la falta de bienes materiales, las actividades o comportamientos de lo “pobre”, la carencia de apoyo social y la situación de abandono. Indicaron como factores externos relacionados con la pobreza creencias sobre condiciones de vida y de salud, la falta de poder adquisitivo limitante, el estado anímico triste asociado a la pobreza, e ideas sobre las razas y la predestinación.

De forma estadística no hubo diferencias significativas según al sexo, la edad y el nivel socioeconómico entre el grupo analizado más que la capacidad de autocategorización de acuerdo con su estatus social.

En las respuestas dadas por los 12 niños entrevistados, no hubo referencia a las causas esencialistas pertenecientes a la categoría de pobreza. En términos generales, cuando se preguntó a los niños sobre la naturaleza de la pobreza ("¿Cómo son los pobres?"), apelaron en particular a la falta de bienes materiales, a los comportamientos o actividades propias de

los "pobres", y una situación de falta de apoyo social. También sugirieron, aunque a un menor medida, las ideas sobre la presencia de agentes externos asociados con la pobreza, las creencias sobre la salud y las condiciones de vida, la falta de poder adquisitivo que limita la capacidad de los individuos pobres para conseguir trabajo o comida, e ideas de predestinación y raza asociados con la pobreza.

A modo de recapitulación de este primer epígrafe, comentaremos algunas conclusiones de los estudios reseñados acerca de las representaciones de la desigualdad en la distribución de la riqueza. Podemos constatar cómo se ha desarrollado este campo de estudio con participación de diferentes disciplinas y matices en cuanto a la forma de abordar los objetos de estudio, algunos tratan de enriquecer la comprensión del pensamiento social del niño a partir de replicar algunas investigaciones realizadas en otros contextos o a través de la introducción de nuevas hipótesis o acercamientos innovadores.

El estudio de la desigualdad socioeconómica, entendida como una distribución inequitativa en función de posiciones sociales, así como la estratificación y la movilidad social, son importantes para la psicología evolutiva ya que sus nociones y explicaciones permiten conocer las tareas constructivas del conocimiento individual a partir de la interacción con el medio. Sin embargo, se comenzaron a estudiar las representaciones del proceso de jerarquización social relativamente tarde, explorándose inicialmente las nociones económicas generales como el concepto de trabajo, la distribución de la riqueza, las nociones de rico y de pobre.

Diversas aportaciones de corte psicogenético abordan la forma en la que los niños de diferentes edades conciben la estratificación económica. Inicialmente los niños resaltan aspectos externos, después determinan un estrato socioeconómico intermedio y; por último, relacionan la situación económica con las oportunidades de cada estrato. Otros estudios se aproximan desde contextos sociales diversos cuyos resultados vislumbran una mayor comprensión de las causas de la movilidad como el esfuerzo personal y la voluntad, el trabajo cualificado y otras explicaciones macrosociales. Además, se ha indagado la autopercepción de la situación económica de niños y adolescentes, ubicándose en un estrato intermedio indiferentemente al nivel socioeconómico al que pertenecen.

En España, a partir de los años setenta del siglo XX se estudian los cambios evolutivos respecto a la comprensión de la organización de la sociedad en niños y adolescentes, encontrándose que las causas de la desigualdad social son explicadas, a edad temprana, a partir de rasgos externos, posteriormente resaltan aspectos más subjetivos como la personalidad y juicios morales, así como rasgos del comportamiento. Sobresalió la solución caritativa hasta la preadolescencia, a partir de la cual sugieren la superación personal. Progresivamente, las explicaciones sobre movilidad social giraron en torno a procedimientos fantásticos, la educación, el origen familiar, la herencia, el azar, el ahorro, la inversión, rasgos personales, relaciones sociales, medios ilícitos, la pertenencia a un grupo social y la explotación de pobres a ricos.

En México, desde finales de los noventa, se han estudiado las representaciones de la estratificación y organización social, en niños-as y adolescentes de diferentes estratos

socioeconómicos, desde la perspectiva de la psicología evolutiva y constructivista transcultural. Se hallaron mayores cambios evolutivos en sujetos urbanos que en indígenas o marginados, los niños trabajadores manifestaron avances en el conocimiento de aspectos laborales como el intercambio económico, sin embargo, no establecen una relación entre la pobreza y los factores socioestructurales.

Otros estudios recientes reiteran que las representaciones sobre ricos y pobres, la desigualdad social y la autocategorización, responden a etapas progresivas del proceso de construcción cognitiva donde el niño demuestra un papel activo en el aprendizaje.

Asimismo, para entender la desigualdad social desde la perspectiva de la teoría de la atribución el alumnado asignó a la pobreza causas fantásticas, individualistas y socioestructurales, manifestando procesos atribucionales mixtos. No obstante, generalmente emergieron atribuciones individualistas sin mediar otros factores sociales. Se atribuyeron mayores prejuicios morales, sociales y personales basados en los rasgos externos de los comportamientos, los grupos sociales y del medio de procedencia.

Por otro lado, desde la corriente del esencialismo cognitivo, emerge a edad temprana la adjudicación de rasgos no observables a las personas y las cosas. No obstante, se concluyó que la categorización social de la pobreza se basó en circunstancias o situaciones externas más que en creencias esencialistas.

2.2.2. Representaciones sociales acerca del trabajo, desempleo y jerarquía ocupacional

En general el tema del trabajo ha recibido poca atención en la educación formal, encontrando sus contenidos diseminados en el mapa curricular de los niveles básicos, situación que promueve una escasa comprensión sistematizada de estos contenidos por parte de los alumnos. Por otro lado, el mundo laboral no constituye un tópico con el cual los niños tengan una experiencia temprana, aparte de conocer de manera nominal, en el mejor de los casos, el trabajo de los padres (Diez-Martínez, 2003). Los estudios al respecto, han girado en torno a conceptos, actitudes y aspiraciones, principalmente desde aproximaciones psicogenéticas.

El concepto de trabajo fue indagado en alumnos de 1º, 3º y 5º de primaria por Goldstein y Oldham (1979) cuya mayoría coincidió que el empleo es una forma de obtener dinero. Por otra parte, Danziger (1958), Strauss (1952) y Jahoda & France (1979) hallaron que niños de 7-8 años relacionaron la retribución con el trabajo. Leiser (1983) estudió en israelitas de 7 a 17 años, el concepto de salario y la percepción de las relaciones entre el patrón y el trabajador, resultando que los sujetos de menor edad no comprendían el origen del trabajo y sólo los mayores distinguieron los empleos públicos y privados.

Uno de los trabajos más integrales al respecto es el de Berti, Bombi y Duveen (1988) con niños y adolescentes acerca de la retribución, las formas de adquisición del empleo y el

origen de la noción de jefe. A partir de esta investigación plantearon tres niveles respecto a la relación trabajo y retribución: en el primer nivel los niños reconocen que se trabaja para obtener dinero; sin embargo, existen actividades como las que realizan los maestros, payasos o músicos que no son lucrativas, tienen más un carácter benéfico ya que sus servicios son intangibles, en un segundo nivel, aumenta su conocimiento sobre las ocupaciones, sobre todas las más concretas, comienzan a entender que la retribución puede también venir de un jefe, no sólo de los beneficiarios directos; sin embargo todavía no comprenden de dónde sale el dinero para la remuneración (banco, otro jefe que paga al jefe), tampoco los beneficios de las fuentes de producción, ni la forma en el que el Estado actúa como recaudador, en el tercer nivel, los preadolescentes y adolescentes entienden las relaciones entre jefe y empleado y que el dinero es producto de los beneficios de la producción y los impuestos. Por último, en el cuarto nivel, reconocen los procesos de circulación del dinero en relación al trabajo y su remuneración, a la venta de mercancías y servicios, actividades pagadas directamente y las que están mediadas por una relación laboral, aspectos intangibles como responsabilidades de las ocupaciones y su relación con la jerarquía ocupacional. También Furth (1980) se interesó por la descripción de los modelos del pensamiento con relación a las ocupaciones. De ambos estudios se puede concluir que los niveles de conocimiento y estructuración dependen, de manera general, del nivel cognitivo.

Otros trabajos se relacionan con lo que los niños saben del trabajo de sus padres (Goldstein y Oldham, 1979). Estos autores también indagaron el concepto de trabajo en alumnos de 1º, 3º y 5º de primaria cuya mayoría coincidió que el empleo es una forma de obtener dinero.

En una investigación sobre el desarrollo del concepto del trabajo, enmarcado en el enfoque teórico cognitivo-evolutivo, se aplicaron entrevistas clínicas individuales niños-as y adolescentes de entre 5 a 17 años (Sierra, 1994). En primer término, se destacó que los estudios sistemáticos de la noción de trabajo aún son escasos, a pesar del auge creciente de este ámbito de la investigación. Se concluyó, que las representaciones acerca del mundo del trabajo (jerarquía ocupacional, retribución, etc.) evolucionan con la edad en la cantidad de información que manejan y en la calidad de su organización. Los sujetos en la etapa inicial basaron sus observaciones en aspectos observables hasta considerar posteriormente procesos implícitos y relaciones multicausales para la elaboración del concepto del trabajo, dando lugar a cambios conceptuales.

Paralelamente han surgido trabajos de carácter más contextual que proponen análisis culturales y ecológicos (Ogbu, 1981, 1989), los cuales pretenden ser una alternativa a la teoría psicogenética, cuestionando la idea de que el proceso de reestructuración de nuevos conocimientos en los niños se presenta de acuerdo a estadios universalmente similares. Desde esta perspectiva, Beverly J. Armento (2003) realizó un estudio exploratorio y comparativo con el objetivo de conocer los conceptos, actitudes y aspiraciones acerca del trabajo, en el que participaron 48 alumnos/as afroamericanos que cursaban de preescolar a 7º curso, con entre 5 a 12 años, 35 procedentes a una escuela de un barrio céntrico de nivel socioeconómico bajo, y 16 de un barrio periférico residencial de estatus alto, al sudeste de los Estados Unidos.

Respecto a los tipos o clases de trabajo que hacen las personas, mencionan trabajos no cualificados, con poca o ninguna seguridad social; señalan trabajos estereotipados de acuerdo a su género, o desconocen muchos otros relacionados con una mayor gama de posibilidades de cualificación (no cualificados o cualificados); indican trabajos bien remunerados y atractivos, o presentan una amplia gama de actividades incluyendo la categoría de artes, ocio o deportes.

Por género y estrato socioeconómico, los niños de ciudad nombraron más trabajos no cualificados (40%) que las niñas (13%), y los niños del barrio periférico (de un nivel socioeconómico alto) no mencionaron casi trabajos no cualificados.

Todos los niños-as de la ciudad pertenecientes al estrato socioeconómico más bajo que los de los suburbios mencionaron trabajos no cualificados, sobre todo los niños pequeños. Los niños de clases altas del barrio periférico introdujeron la categoría laboral de artes, ocio deportes, mencionada en el 30% de sus elecciones frente a un 2% de los niños de la ciudad.

Los niños/as de la ciudad señalaron ejemplos de trabajos mal remunerados con escasa seguridad laboral, sin embargo, los sujetos del barrio periférico se refirieron a ocupaciones bien remuneradas y “atractivas”. Por otro lado, casi la tercera parte de las niñas del barrio periférico tuvieron respuestas estereotípicas de género como secretaria, cajera y vendedora. Y actividades como las de operación de ordenadores, la banca, empresariales, matemáticas y científica, presentaron los menores porcentajes.

Acerca de la finalidad del trabajo para las personas, los niños/as consideran que se trabaja por dinero comprendiendo el concepto de remuneración; se presenta una amplia gama de posibilidades o necesidades que se pueden cubrir con el dinero de acuerdo al nivel socioeconómico (pagar gas o comprar un seguro de vida, ahorrar para impuestos); y consideran que se trabaja también por razones humanitarias, para ayudar a alguien, porque la gente necesita algo que hacer, se trabaja para aprender, para saber más cosas. Pueden incluirse labores para sentirse bien y para asegurarse un mejor futuro.

A la cuestión ¿por qué trabajan las personas?, los estudiantes argumentaron que, para ganar dinero, para ayudar, porque la gente tiene que hacer algo, para aprender, pasárselo bien o divertirse, y para asegurarse un futuro brillante.

Todos los alumnos/as de la muestra coincidieron en que la gente trabaja por dinero, y algunos dijeron que sus ingresos los emplean, por ejemplo, para comprar un casa, obtener comida, mantener a la familiar, comprar un automóvil, pagar servicios de energía eléctrica y gas, mantener los gastos escolares, los impuestos y seguros; los niños/as de ambos contextos sociales comentaron que se trabaja también por razones humanitarias como ayudar a las personas, hacer el bien a lo demás; sólo un niño ciudadano de 2º, comentó que laboran porque las personas tienen que hacer algo; uno por cada grupo mencionó que para aprender; el trabajo por diversión fue concebido más por las niñas de 3º correspondientes al barrio periférico de clase alta que en los niños, y en los niños/as ciudadanos de clase baja aparece esta finalidad hasta el 7º; y una alumna de la ciudad de 5º expresó que la gente trabaja para

asegurarse un mejor porvenir o el éxito. Estas razones no parecieron relacionarse con la edad, reflejando lo que saben en su experiencia y vida cotidiana.

Desde otra perspectiva, se ha empleado un modelo psicológico enfocado en la influencia de los procesos sociales a través del estudio de las representaciones que tienen los niños de las realidades económicas relacionadas con la distribución de la riqueza en la sociedad (Diez-Martínez, 2016). Estos trabajos han sido recopilados por Lunt y Furnham (1996).

A partir de que se acuña el término de alfabetización económica (Yamane, 1997; Macpherson, 1997), el trabajo, se considera en un elemento conceptual y práctico que permite conocer al individuo otras actividades económicas a las que se hayan expuestos los niños y adolescentes. Con el carácter de alfabetización se adquiere cierto imperativo educativo por abordar estos contenidos y un derecho ciudadano.

A partir de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1984), Dickinson y Emler (1993, 1985, 2005) han estudiado la relación entre trabajo y desigualdades. Sus resultados han puesto de manifiesto la importancia de la clase social de los sujetos del estudio. En respuesta, a las conclusiones de uno de estos trabajos, los investigadores psicogenéticos Burgard, Cheyne y Jahoda (1989) han realizado estudios con la finalidad de refutar sus conclusiones. En Alemania Occidental, investigaron las representaciones acerca de las desigualdades económicas en niños. Seleccionaron tres escuelas: una grande ubicada en un barrio obrero habitada por trabajadores semicualificados y manuales no cualificados, y dos escuelas de una zona residencial con población de clase media de padres profesionistas o administradores; se eligieron aleatoriamente 140 niños de entre 8,0, 9,7, y 12,2 años similar a los grupos pequeños, medianos y mayores estudiados previamente por Emler y Dickinson (1985); a la muestra se aplicó una entrevista así como a los padres, con apoyo en recursos como dinero de diferente tipo y denominación y fotografías de ocupaciones. Cuestionaron los ingresos de cuatro ocupaciones, maestro, médico, conductor de autobús y barrendero, cuya cantidad era conocida a través de rumores. Las estimaciones de los salarios fueron comparadas con los valores reales y dedujeron que el conocimiento de los infantes era irreal acerca de la retribución por tipos ocupaciones.

Además, encontraron diferencias relevantes relacionadas con la edad y ocupación, pero no con la clase socioeconómica, sin que influyera notablemente la opinión de los padres también entrevistados. De acuerdo a sus conclusiones sus resultados refutan en buena parte los obtenidos por Emler y Dickinson (1985).

Algunas aproximaciones al trabajo como objeto de estudio se abocan a estudiar la construcción social de normas y valores que se encuentran en la base de las representaciones sobre la división sexual del trabajo, así como la asignación de roles (Edholm, Harris & Young, 1981). En relación a esta línea Corona y Diez-Martínez, (1988) plantean una investigación de carácter exploratorio a partir de una serie de entrevistas realizadas a niños mexicanos de escuelas primarias públicas: 16 de tercer grado y 16 de sexto grado, con un número igual de niños y niñas. Su propósito fue estudiar el proceso de construcción que los niños hacen sobre la noción de trabajo, particularmente en cuanto a la comparación

entre trabajo doméstico y trabajo remunerado. Se realizó una entrevista de tipo clínica, en donde se exploraron dos aspectos: la valoración del trabajo doméstico y la posibilidad de que intercambien funciones el padre y la madre.

En general, el trabajo realizado en el ámbito doméstico es menormente valorado, cuando se compara con el del padre, principalmente porque este último es remunerado y requiere fuerza física. Las niñas de los dos grupos valoran menos el trabajo de la madre. Respecto al segundo propósito, los niños de tercer grado consideran que las madres no pueden realizar el trabajo del padre porque les falta fuerza para hacerlo, en contraposición consideran que los padres sí pueden llevar a cabo el trabajo de las madres, ya que lo han visto hacerlo. Las niñas y niños de sexto grado aceptan la posibilidad de que padres y madres intercambien sus trabajos. Este último dato es el único relacionado con la edad con carácter significativo.

Los resultados ponen en evidencia el valor diferencial que se le otorga al trabajo doméstico y que los sujetos hacen mayor referencia a las características que la sociedad le otorga a la masculinidad y a la figura paterna más que a las características del trabajo de sus padres.

Aunque se han realizado numerosos estudios psicológicos en adultos que sufren desempleo, sólo algunos se han dedicado al tema del conocimiento y comprensión de niños y adolescentes sobre esta problemática relevante (Winefield, Tiggerman, Winefield & Goldney, 1993; Agulló, 1997) así como las causas sociales y del individuo para la obtención y pérdida del empleo.

En el estudio *South African children's views of wealth, poverty, inequality and unemployment* (Bonn, Earle, Lea & Webley, 1999) se exploraron las concepciones de riqueza, pobreza, desigualdad y desempleo en 225 niños y adolescentes negros sudafricanos de entre 7, 9, 11 y 14 años de edad procedentes de contextos socioeconómicos rural (80), urbano (60) y semiurbano (85). Se recolectaron los datos por medio de una entrevista individual con preguntas abiertas, de cuyo análisis descriptivo se desprende que las nociones de los niños difirieron según el contexto social de pertenencia al seleccionar información de su entorno. La mayor parte del desarrollo la investigación social se basó en la tradición neo-piagetiana y describe las etapas que los niños a través de la edad con el fin de obtener una comprensión completa de los conceptos económicos de la muestra.

El desempleo, para casi la mitad de los niños de contexto rural, fue considerado una de las causas relevantes del fenómeno de la pobreza y de la desigualdad social, sin embargo, los sujetos de los contextos urbano y semiurbano relacionan en menor grado el desempleo con la pobreza. En sus opiniones sociales, los niños de contexto rural manifestaron una visión fatalista y consideraron a Dios como el responsable de que exista desempleo, la pobreza y la desigualdad social, en contraparte, los niños del contexto semiurbano pensaron que las causas de estos fenómenos son las características individuales y la carencia de educación. Muchas de estas nociones son reflejos de las experiencias reales en su entorno como la idea de que los ricos son las personas de raza blanca, creencia principal en los niños del medio rural donde todos son pobres, y menos frecuente en los niños de la zona semi-urbana donde

observan que los negros también pueden ser ricos, y distinguen diferencias individuales en posibilidades y riqueza.

La línea de investigación sobre las fuentes y condiciones que permiten a los educandos comprender la forma en la que se establece la organización jerárquica de categorías sociales asociadas principalmente al trabajo y la actividad ocupacional de las personas, ha sido analizada por Diez-Martínez (2003).

Se investigó el concepto del trabajo mediante interrogatorios individuales semi-dirigidos de tipo piagetiano, de 30 niños y preadolescentes de entre 9 y 13 años de edad, provenientes de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México (Corona & Diez-Martínez, 1988).

Como resultado, respecto a la jerarquía ocupacional, los sujetos pudieron proporcionar una descripción básica del trabajo de sus padres desde los aspectos visibles a más abstractos según aumenta la edad, aunque es un conocimiento menor comparado con lo que saben del trabajo de otras personas. Sobre cómo consiguieron el trabajo sus padres, la mayoría de los sujetos coincidió que por medio de relaciones personales y al avanzar su edad expresaron la importancia de la preparación educativa y la experiencia para su promoción laboral. Aunque la mayor parte no sabía el nivel de estudios de los padres, sí conocían la preparación que requerían otras ocupaciones presentadas.

Desde una postura teórica cognitivo-evolucionista, se indagó la influencia televisiva en el conocimiento de las ocupaciones, en 218 adolescentes de 12, 14 y 17 años de contextos urbano alto, urbano y rural (Diez-Martínez, Miramontes & Sánchez, 2000).

Se comprobó que es a través de la televisión como obtienen cierta información relacionada con el mundo del trabajo y en algunos casos la única fuente como las menciones de juez, abogado y político. Los sujetos de contexto urbano alto y urbano medio afirmaron conocer mayor cantidad de ocupaciones por medio de la televisión y de la vida real, señalando que su experiencia en el contexto en el que habitan les permite obtener esa información, por otra parte, los adolescentes del medio rural reconocieron menos ocupaciones y tampoco en la televisión porque las que pueden conocer por las circunstancias de su entorno son reducidas.

Posteriormente, fue realizado un análisis descriptivo con relación a las ideas del mundo del trabajo y las ocupaciones (Diez-Martínez, Miramontes & Sánchez, 2001a). Los resultados sobre cuál, cuánta y cómo se proporciona la información económica a los niños mexicanos acerca de las ocupaciones, identificaron que la mayor parte de este contenido se refiere al sector servicios, oficios y actividades técnicas, y en menor medida a otros sectores productivos. Pareciera que tal vez los sectores laborales de servicios, técnicos y oficios fueran más importantes en el país, lo cual podría incidir en las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes. Cabe señalar, que las descripciones de las ocupaciones en los libros de texto escolares no presentaron un eje temático explícito y desarrollado.

Luego de indagar fuentes informativas sobre ocupaciones y el trabajo, se llevó a cabo un estudio en torno al fenómeno social del desempleo en la comprensión de los niños y adolescentes mexicanos (Diez-Martínez, Sánchez & Miramontes, 2001b), analizando variables individuales (escolaridad, ausentismo, origen social, color de piel, sexo, estado civil, número de hijos...); variables sociales en la obtención y pérdida del empleo (despidos masivos por cuestiones económicas, políticas gubernamentales, devaluación monetaria, etc.) y las consecuencias (huelgas, manifestaciones, delincuencia, entre otras), además buscó conocer las concepciones sobre el desempleo y sus causas. Para tales fines se aplicaron cuestionarios y entrevistas individuales a 227 sujetos de 12, 14 y 17 años de edad de contextos urbano alto, urbano medio y rural.

Como resultado, se descubrió que reconocían a edad temprana fácilmente los factores individuales para la obtención o pérdida de un empleo. Todos los niños y adolescentes de la muestra consideraron que las principales causas del desempleo eran el bajo nivel de estudios, la edad y el ausentismo laboral. Los de menor edad negaron que el estado civil y el número de hijos sean determinantes para obtener o perder un empleo, incluso que una persona con muchos hijos pudiera ser desempleado por sus necesidades, denotando nociones de justicia retributiva sin distinguir los factores institucionales.

Para los sujetos de 12 y 14 años de estatus social alto el origen social fue una variable prioritaria para la promoción laboral, pero no para los del medio rural quienes creyeron no es importante la procedencia sin estar conscientes de las diferencias sociales sobre las oportunidades. Por otra parte, la totalidad de los niños y adolescentes reconocieron que las crisis económicas generan un incremento en el desempleo, y su relación con el aumento de la pobreza y la delincuencia.

Otra investigación acerca de la comprensión de la organización social con relación a los aspectos de la distribución de riqueza y el estatus socioeconómico (Diez-Martínez & Ochoa, 2002) tuvo por objetivo conocer los diferentes trabajos en la jerarquía ocupacional, sus posibilidades de consumo y de ahorro. El instrumento de investigación fue la entrevista sobre una situación problemática, que fueron aplicados a 106 sujetos mexicanos de 12, 14 y 17 años (similares a los anteriores estudios de Diez-Martínez), procedentes de tres contextos sociales diferentes (urbano alto, urbano medio y rural).

En este análisis todos los niños y adolescentes de los tres estratos sociales tuvieron ideas incorrectas del valor adquisitivo real del dinero y mencionaron muchos bienes que las personas de distintas ocupaciones podían adquirir con una cantidad determinada. Así, la mayoría de la muestra afirmó que el consumo de las personas con diversas actividades laborales se basaría principalmente en bienes de consumo personal como comida, vestido, automóviles y muebles, seguido del ahorro para, por ejemplo, invertir en la compra de herramientas y pagar sus estudios para la promoción de su movilidad social ascendente. Los más jóvenes, y en menor medida los mayores, consideraron cierto grado de altruismo en el trabajo de algunas ocupaciones como la del médico, la enfermera y la maestra, desde una visión de relaciones personales sin concebir adecuadamente los papeles institucionales de algunas actividades laborales.

Resalta que una cantidad importante de las tres edades y contextos señaló que las personas ahorran parte de sus ingresos, con diferencias según las edades de la muestra, ya que los sujetos de menor edad definieron al ahorro como simple acumulación de dinero, mientras que los de mayor edad mencionaron otras formas de ahorro, por ejemplo, para el consumo futuro de bienes, ahorro previsor y como mecanismo de inversión. De esto, se aprecia que el desarrollo del pensamiento económico se basó inicialmente en rasgos concretos, y conforme avanza la edad, abarcan aspectos más complejos y abstractos en la comprensión de la realidad social.

La investigación realizada por De la Vega (2012) se centró en el análisis de las concepciones de jerarquía ocupacional y su relación con diferentes bienes de consumo a partir de una muestra integrada por 271 adolescentes de entre 11 a 17 años, que cursaban 1° de secundaria, 1° y 5° semestres de preparatoria en centros escolares procedentes de tres niveles socioeconómicos (urbano medio alto, urbano medio y urbano bajo) de la ciudad de Morelia, Michoacán, México, quienes respondieron un cuestionario sobre el reconocimiento de 36 ocupaciones, la asignación de retribución y de bienes de consumo. Para el análisis de los datos se recurrió a la perspectiva psicogenética, la teoría social, la teoría cognitiva y la teoría sociocognitiva.

En cuanto al reconocimiento de las ocupaciones, de forma general, la mayoría identificó los oficios de albañil, mesero y chofer de servicio público, dándose la pauta de algunas ideas estereotipadas de ocupaciones presentes en cualquier contexto social; al respecto, más de la mitad del alumnado distinguió la condición del migrante más que como ocupación pudiendo realizar diversos trabajos como albañil, pintor, y carpintero. Entre las ocupaciones más conocidas figuraron las actor o actriz, técnico en mecánica automotriz, y estilista; estas dos últimas las más frecuentes de los oficios técnicos mencionados. Respecto a las profesiones sobresalieron, jerárquicamente, la de profesor, veterinario, abogado, músico, biólogo e ingeniero civil. En relación al grado escolar y el nivel socioeconómico, los oficios correspondieron más frecuentemente a respuestas de los sujetos de contextos urbanos medio y bajo (sobretudo); las ocupaciones técnicas fueron menos conocidas por los alumnos de nivel socioeconómico urbano bajo. No obstante, quienes menos conocen profesiones fueron también los sujetos de contexto urbano bajo; sin embargo, este reconocimiento de las ocupaciones profesionales se va incrementando conforme avanzan los grados escolares en todos los niveles socioeconómicos.

La percepción general del salario mensual asignado a algunas ocupaciones referidas, fue congruente con el ingreso real en la mayoría de los casos, excepto en los trabajos de comerciante (26,94 %), político (73,6 %) y migrante (10 %) cuya estimación no correspondió debido a la escasa información de la retribución laboral al respecto. Existió una sobrevaloración del salario real en las ocupaciones técnicas de secretaria, trabajadora social y técnico en mecánica automotriz y, en general, las profesiones de actor/actriz y piloto aviador presentaron los salarios más altos. En el caso de las profesiones, hubo un mayor grado de congruencia en la estimación de salarios con los verdaderos, que en oficios y ocupaciones técnicas.

Fueron asignados diversos bienes de consumo a las ocupaciones referidas, entre los que figuran sitios para comer donde no se gasta mucho dinero (cocina económica, tacos callejeros, mercado) para las personas con oficios u ocupaciones técnicas, y en el caso de las profesiones asignaron en mayor frecuencia lugares como Vips, Sanborns y restaurante Lugano.

Con relación a las actividades o lugares recreativos, asisten generalmente al partido de fútbol la mayoría de las personas que realizan ocupaciones clasificadas como oficios, y el parque, personas de oficios de clase social baja como el campesino y la empleada doméstica, y sólo el político podría asistir a un juego de golf (27,7 %).

En cuanto a los tipos de música consumidos respecto a las ocupaciones, se mostró que la música clásica era generalmente comprada por las personas profesionistas, mientras que quienes realizan ocupaciones técnicas consumen en su mayoría música pop, y los que desempeñan oficios, música grupera sobretodo.

La asignación de tipos de lectura consumida en los resultados vertidos según la ocupación mostró que las personas con profesiones leen principalmente libros científicos y especializados y en menor medida revistas de divulgación científica, mientras que los que desempeñan ocupaciones técnicas tienen preferencias de lectura variadas, y las personas que realizan oficios tienden a comprar periódico, revistas pornográficas y de temas populares.

Recapitulando, podemos concluir que los niños y adolescentes perciben que las ocupaciones de las personas tienen una clasificación jerárquica a partir de lo que consumen que no siempre depende del nivel educativo o del ingreso económico que reciben por su trabajo, sino a las construcciones conceptuales acerca del mismo.

La evolución de las organizaciones sociales ha promovido la estratificación laboral y la subsecuente jerarquía salarial, de acuerdo a muchos factores relativos a la preparación académica, experiencia empírica, demanda de la profesión en el mercado laboral o incluso el prestigio social.

Diversas investigaciones han puesto en evidencia que los niños y adolescentes van construyendo su perspectiva del mundo laboral a partir de diferentes fuentes, en el camino, adjudican mayor o menor importancia al nivel de cualificación laboral a la cantidad de trabajo, a la producción o tiempo de jornada, así como al riesgo que conlleva realizarlo, entre otras suposiciones.

Inicialmente encontramos una asociación inestable entre trabajar y ganar dinero, expresan ideas precarias sobre el grado de retribución de diversos oficios y pueden considerar que cualquier actividad es remunerativa y el trabajo tiene una función benéfica y no de intercambio económico. La remuneración desigual puede depender de las cualidades del trabajador, o bien, el alumno puede no ser capaz de jerarquizar las ocupaciones. En cuanto su estratificación económica puede no existir la noción de clase (ricos, pobres) pero se distinguen algunos rasgos externos.

En niveles avanzados los chicos y chicas comprenden la relación entre la cualificación y el ascenso en la escala ocupacional, que la relación entre el trabajo y el salario se rige por el mercado laboral (factores como la escasez, la habilidad, la educación, etc.), que el sistema socioeconómico influye en la creación de las fuentes de empleo, el individuo es restringido por el medio, además se vislumbra la conciencia de clase.

2.3.3. Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales

Aspiraciones ocupacionales es el calificativo con el que los investigadores en el campo han venido denominando a las ideas que los niños tienen sobre el trabajo que realizarán cuando sean adultos, constituyen para muchos de ellos un proceso que se desarrollará a lo largo de toda la vida y que inicia en la niñez (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005; Magnuson & Starr, 2000; Trice & McClellan, 1994). Aunque parece ser un proceso transitorio en los primeros años de escolaridad, es interesante estudiarlo para investigar de qué manera los niños construyen las ideas sobre la sociedad y el mundo del trabajo a partir de diversos referentes formales y no formales. Muchas de las concepciones de los niños a este respecto, dan elementos sobre su conocimiento sobre los niveles de jerarquía social y clase que implican (Diez-Martínez, 2003).

El estudio de las aspiraciones ocupacionales ha tenido un origen psicogenético principalmente, como muchas de las demás representaciones sociales; sin embargo, su campo de conocimiento también ha tenido la influencia de perspectivas que retoman las cuestiones sociales y culturales (Emler & Dickinson, 1996, 2005). Actualmente en esta línea de trabajo se encuentran perspectivas combinadas que rescatan tanto las diferencias individuales como las variaciones interindividuales (Roland-Levy, 1990).

La amplia investigación de Berti, Bombi y Duveen (1988) también generó conocimientos en el campo de la jerarquía ocupacional relacionada con los diferentes trabajos y la retribución económica, nociones importantes para ir construyendo las aspiraciones ocupacionales en niños y adolescentes. Por otra parte, los investigadores de corte social, también han explorado lo que los niños consideran como buenos trabajos o mejor remunerados, de inicio por las horas laboradas o el esfuerzo físico que requieren (Siegal, 1981; Emler y Dickinson, 1996) o para los niños mayores y adolescentes, con relación a factores socioeconómicos como el estatus en cuanto al ingreso o al prestigio ocupacional.

En el estudio de Armento (2003) las aspiraciones ocupacionales del alumnado fueron, en un primer nivel, trabajos no cualificados, con poca o ninguna seguridad social; en el segundo nivel, mencionaron ocupaciones estereotipadas respecto a su género, pero desconocían muchas otras con amplia gama de posibilidades de cualificación (no cualificados o cualificados); y en el tercer nivel, mencionaron trabajos bien remunerados y atractivos, o presentan una mayor variedad de trabajos incluyendo las artes, el ocio o los deportes.

Ningún estudiante aspiró a realizar trabajos no cualificados o semicualificados, tampoco empleos que utilicen computadoras, y tan sólo el 7% de las niñas de barrios periféricos quiso trabajar como vendedora u oficinista.

De los empleos escogidos, el 44 % de los niños de la ciudad desearon tener profesiones de la categoría de servicios a la comunidad, principalmente policía, ocupación por la que los niños de la ciudad mostraron admiración y respeto; casi una quinta parte correspondió a la categoría de artes, ocio y deportes; el 13 % de medicina y derecho, y sólo un 6 % a la docencia y científico o técnico. Contrario a lo esperado, los niños de la ciudad eligieron en menor medida las ocupaciones deportivas, y en ocasiones fue la segunda preferencia aspiracional. Además, los niños/as del barrio central citadino nombraron trabajos seguros con un salario medio y alto. Las ocupaciones elegidas por las niñas de la ciudad fueron principalmente la enseñanza (40 % maestra, excepto 2°) y el derecho (abogada, 30 %), y en menor preferencia medicina (15 %), y sólo algunas científica y empresarial.

Los trabajos que desearon realizar en el futuro los niños del barrio periférico encajaron principalmente en la categoría científico-técnico (33 %) en ejemplos como ingeniero, arquitecto y científico; en segundo grupo de popularidad fue la categoría de artes, ocio y deportes, así como las profesiones médicas; y sólo algunos correspondieron a la categoría del derecho (8 %). Estas categorías incluyeron una remuneración alta y un alto nivel técnico. Por otro lado, las respuestas de las niñas de barrio periférico correspondieron, en orden de popularidad, a medicina (36%) y enseñanza (21%), científica técnica (14 %), y algunas optaron por el derecho y el ocio o las artes (7 %).

Las preferencias femeninas fueron evidentes respecto a las profesiones de enseñanza en las niñas de la ciudad (40 %) y en las de barrio periférico (21 %), contrario a los niños a quienes no les resulta interesante la docencia, lo cual se entiende porque generalmente son maestras quienes imparten clases de escuela elemental y este *modelo de género* positivo para sí lo consideran alcanzable. En contraparte, únicamente los niños, tanto del barrio periférico (25 %) como de la ciudad (19 %), expresaron su deseo de ser deportistas.

Con relación a los estratos socioeconómicos, las preferencias de los niños/as procedentes del barrio periférico de clase alta, que prefirieron ocupaciones prestigiosas y altamente remuneradas de los ámbitos de la medicina y científico-técnico. Por el contrario, en el caso de los niños/as citadinos de clase baja, optaron por la enseñanza y los servicios a la comunidad como policía. Estas respuestas pudieran estar en función de las expectativas sociales y modelos en la vida propia de cada contexto.

Al indagar sobre los trabajos que hacen las personas, aunque los niños de la ciudad señalaron conocer trabajos manuales no cualificados (40 %) para sí escogieron trabajos de servicios a la comunidad (44 %); caso parecido al de los niños del barrio periférico que, aunque mencionaron saber ocupaciones de la categoría de artes o deportes (30 %), sus respuestas de aspiraciones correspondieron a la categoría de científico-técnico (33). Por otra parte, las niñas del barrio periférico eligieron como primera opción la medicina (36 %) aunque de los trabajos conocidos refieren en primer sitio los de oficinista o secretaria; y sólo

las niñas de la ciudad reconocieron las ocupaciones de la categoría de enseñanza (18 %) la eligieron en mayor medida como su opción laboral a futuro (40 %).

Acerca de la movilidad social ascendente, todos los sujetos manifestaron cierto grado de comprensión intuitiva del estatus socioeconómico. De forma que los alumnos/as pertenecientes al barrio periférico de clase alta eligieron actividades mejor remuneradas y que requieren mayor nivel educativo, mientras que los alumnos/as de ciudad de clase baja optaron por trabajos menos remunerados como maestro/a o policía. Resulta interesante que las niñas de la ciudad tuvieron mayores aspiraciones ocupacionales que los niños de su mismo contexto. Esto podría deberse a las oportunidades laborales que realmente les ofrece la sociedad en su propio estrato y la conveniencia o no conveniencia de las profesiones según la opinión que reciben de sus padres, profesores, compañeros o la influencia de los medios de comunicación.

Un estudio similar se realizó en Querétaro, México, acerca de las *Aspiraciones ocupacionales en adolescentes de secundaria pública y privada* (Ochoa & Diez-Martínez, 2005) mediante la aplicación de un cuestionario escrito a 88 adolescentes de 15,3 años en promedio que cursaban 3° de secundaria (43 de escuela pública y 45 de escuela privada), en el cuál se indagó el conocimiento de las ocupaciones, su descripción, su fuentes de información, las preferencias o aspiraciones y los requisitos para ejercer un trabajo o profesión.

El conocimiento de las ocupaciones de los educandos fueron en mayor medida las profesiones (policía, enfermero, abogado, reportero, diseñador, ingeniero, deportista, psicólogo, fotógrafo, nutriólogo, biólogo, etc.) y en menor número oficios que requieren estudios técnicos (mecánico, electricista). Cabe señalar que en el caso de los oficios de administrador, agrónomo y comunicólogo son mejor conocidos por los sujetos de la escuela privada.

Según el grupo de la escuela pública, las fuentes de información para el conocimiento de los trabajos fueron el contexto o el entorno familiar (42 %) y la televisión (22 %), antes que el entorno escolar. Al respecto, en el grupo de la escuela particular o privada, es la familia la fuente principal de conocimiento sobre trabajo (49), pero el contexto escolar ejerce más influencia que en los sujetos de la escuela pública.

Las aspiraciones de las ocupaciones, de entre las 64 mencionadas, giraron en torno a las áreas profesionales de ciencias sociales y administrativas (47 alumnos/as, mayormente abogado), ingeniería y tecnología (43 sujetos: arquitecto, ingeniero en sistemas, ing. civil, ing. mecánico), y salud (40 sujetos, médico). Las ocupaciones técnicas u oficios no cualificados (11 y 19 sujetos, respectivamente) no tuvieron una preferencia significativa

Entre las razones por las que prefirieron estos oficios o profesiones, se halló que una quinta parte de los estudiantes de la escuela pública eligió por ser trabajos útiles para la sociedad (21 %), por tener ingresos altos (14 %) o proporcionarles un estatus en la sociedad (13 %), caso semejante a los sujetos de la escuela privada donde también existe la búsqueda de una buena posición socioeconómica.

Ambos grupos coincidieron en pensar que la voluntad y el esfuerzo para superarse es lo que se necesita para llegar a desempeñar la ocupación elegida, por encima de los estudios y las habilidades asociadas, sin interesarles conocer mucho acerca del trabajo.

Se concluyó que las aspiraciones de las ocupaciones de los adolescentes se concentran en las que requieren estudios superiores universitarios, más que las que requieren una preparación técnica, sin preferir ningún trabajo no cualificado. Lo cual refleja la incongruencia entre la oferta y demanda educativa, y laboral del país.

Debido a que, en los estudios previos del tema, los contextos urbanos difieren de los rurales por las fuentes de comunicación, la formación familiar y el entorno socioeconómico de los sujetos, se llevó a cabo la investigación en un contexto rural de Morelia, México (De la Vega, Pérez & Vázquez, 2007), en el cual se aplicó una entrevista individual semiestructurada a 50 alumnos/as de entre 9 a 12 años correspondientes a una escuela rural mexicana. El instrumento se integró por componentes acerca de la importancia social del trabajo, las ocupaciones conocidas, las aspiraciones ocupacionales y su origen.

Los resultados obtenidos, gracias a las respuestas de los participantes, mostraron que, en general, el trabajo ayuda para la satisfacción de necesidades personales como la alimentación, el vestido, la retribución y la protección familiar; y sólo algunos consideraron que sirve para ayudar a otros u obtener un mejor estatus social.

Sobre su conocimiento de ocupaciones, diferenciaron oficios (plomero, sirvienta, mesera, agricultor, albañil...), profesiones (maestra, doctor, abogado, ingeniero...) y otros (empresario, productor, aeromoza). De las tres categorías, las actividades laborales más conocidas fueron los oficios, sin embargo, la mayoría de las aspiraciones corresponden a profesiones.

Los orígenes de esas preferencias sobre la elección ocupacional se asociaron a razones como el gusto personal, porque ayuda a las personas, por la influencia familiar o debido al contexto social de su experiencia.

En este caso, el estudio de las ideas aspiracionales de los niños y pre-adolescentes, no descarta la influencia directa de la economía de su medio rural, resultados que podrían aportar elementos empíricos para su aplicación curricular.

En la línea del pensamiento socioeconómico Diez-Martínez, Ochoa y Virues (2008), desde una aproximación evolutiva y una perspectiva de la alfabetización económica, exploran las aspiraciones ocupacionales en niños y adolescentes a partir de un estudio cualicuantitativo y el empleo del cuestionario como instrumento de recogida de datos. Se indagó en 360 niños y adolescentes, específicamente al finalizar la educación primaria (edad promedio 12,4), secundaria (edad promedio 15,3) y preparatoria (edad promedio 17,8), procedentes de contextos urbanos alto, medio y bajo, sobre sus aspiraciones ocupacionales en relación a: conocimiento y descripción de las ocupaciones, fuentes de información sobre las mismas, preferencias ocupacionales, razones de esa preferencia y requisitos para ejercer la profesión u ocupación.

Los resultados muestran que a pesar de que existe una gran diversidad de ocupaciones conocidas por niños y adolescentes, las preferencias de las ocupaciones se concentran en las que requieren estudios universitarios y son muy tradicionales (veterinario, médico, abogado, etc.), relacionadas principalmente con las ciencias sociales y administrativas; con la ingeniería y la tecnología; y con la educación, humanidades y arte, tendencia mayor conforme avanza la edad. Mostraron menor interés en las profesiones relacionadas con las ciencias naturales y exactas, con las ciencias de la salud y las ciencias agropecuarias; sin destacar significativamente los vinculados a las ocupaciones de espectáculos, deportes, policías y bomberos, las técnicas y los oficios no cualificados.

Respecto al contexto de procedencia, las ocupaciones mencionadas en mayor frecuencia por la muestra de contexto urbano alto fueron las áreas profesionales vinculadas a la ingeniería y la tecnología; los sujetos del contexto urbano medio prefirieron las profesiones educativas, de humanidades y artes; las relacionadas con las ciencias sociales y administrativas; sin embargo, la muestra del contexto urbano bajo optó por ocupaciones técnicas y oficios preferentemente.

El avance entre los chicos de primaria, secundaria y preparatoria, en cuanto a razones de preferencias, estriba en que gradualmente le dan mayor ponderación a la variable ingresos, así como al hecho de que su opción laboral ofrece fuentes de trabajo o que va de acuerdo a su género. Además, en mayor frecuencia en todas las edades se mostró que prefirieron una ocupación porque les gusta (primordialmente en el grupo de 12 años), porque les resulta de interés, tienen las capacidades y habilidades para ejercerla, seguido de su utilidad para la sociedad. No obstante, la familia no jugó un papel importante en sus elecciones, ni la posibilidad que pueda brindar una mejor posición en la sociedad.

Contrasta en cierta medida, que los sujetos del contexto urbano alto, en mayor frecuencia, aspiran a una ocupación porque consideran tener las capacidades y las habilidades requeridas para realizarlas, mientras que los de contexto urbano bajo le dan mayor importancia a ocupaciones que proporcionen buenos ingresos, que ofrezca fuentes de trabajo y a la orientación familiar.

En cuanto a los requisitos para ejercer una profesión, los adolescentes de secundaria se percatan de que para esta tarea se requiere no sólo de voluntad sino de estudios específicos y de habilidades. Por último, un hallazgo interesante se relaciona con las fuentes de información para el conocimiento de las ocupaciones: en general los adolescentes eligieron en primer lugar a su entorno familiar, en segundo la televisión y en tercero la escuela o entorno social, lo que da pie a muchas interrogantes sobre el rol de la escuela en la elección vocacional (Diez-Martínez, Ochoa & Virues, 2008).

Una de las decisiones más trascendentes para el individuo es la elección ocupacional y, por ende, su preparación para el trabajo deseado desde temprana edad como escalón en sus planes aspiracionales. La deserción escolar de los estudiantes mexicanos es un fenómeno en el que inciden factores como la insuficiencia de habilidades y saberes, las cualidades personales y la escasa orientación vocacional. A este respecto, toma relevancia la relación

entre el conocimiento acerca de las ocupaciones y sus fuentes de información para comprender el desarrollo de las ideas aspiracionales.

Ochoa y Diez-Martínez (2009) analizaron la influencia de algunos factores que inciden en la elección vocacional, por medio de la aplicación de un cuestionario y una entrevista individual a 120 sujetos de 18,4 años en promedio del 5° semestre de bachillerato en una escuela pública y otra privada de Querétaro.

De la variable correspondiente a la escolaridad alcanzada por padres y madres de los contextos alto, medio y bajo, se observó que en el contexto de clase alta casi la totalidad de padres y cerca de tres cuartas partes de las madres tuvieron educación universitaria; porcentajes similares en los contextos medio y bajo, salvo por tener estudios universitarios 8 padres de clase media y sólo 2 de clase baja; se destacan varias respuestas en las que niegan conocer el nivel educativo de los padres. La mayoría de las madres se desempeñaban como amas de casa, pero en el nivel alto las madres realizaban trabajos que requerían más estudios que las de nivel medio y bajo.

Los resultados relativos a las aspiraciones laborales mostraron que las más ocupaciones más frecuentes correspondieron a profesiones (ingeniero, maestro, abogado, psicólogo, dentista...) sin demostrar una tendencia estereotipada por género, de lo cual se puede afirmar que las aspiraciones ocupacionales se determinan cada vez en menor grado por el género (Watson, Quatman & Edler, 2002).

Un dato de interés fue que las aspiraciones de los adolescentes reflejaron en cierta medida las ocupaciones que desempeñaban ambos padres, al estar presentes aspiraciones de estudios universitarios en el contexto de clase alta y de menor requisitos educativos en el contexto de clase baja.

Por contexto socioeconómico, sobresalen las profesiones en todos los niveles, y en mucho menor preferencia los trabajos de espectáculos (más ligadas a lo fantástico e irreal), las ocupaciones técnicas y los oficios no cualificados. En orden de frecuencia, mencionaron principalmente profesiones relacionadas con la ingeniería y la tecnología (34%), las ciencias sociales y administrativas (23%), la educación, humanidades y arte (14 %) y en menor cantidad las ciencias de la salud, y las ciencias naturales exactas, estas últimas por ser consideradas áreas difíciles para el alumnado. Auger, Blackhurst, y Wahl (2005) señalan que los niños que no han optado por una ocupación aspiracional en específico, descartan algunas opciones por sus fracasos escolares, las opiniones de los padres, las ideas de sus cualidades de eficacia o por la falta de orientación sobre los campos de conocimientos para decidir lo que desean estudiar. Por otra parte, estos autores, afirman que los niños mayores desean carreras que son socialmente más prestigiosas y menos tipificadas sexualmente en comparación con los de los niños más pequeños.

Las razones de preferencia están asociadas más al gusto personal y porque ese trabajo les parece interesante (en los tres contextos urbanos), además porque consideran tener las habilidades y capacidades necesarias para realizarlo (contexto urbano alto), o porque tiene buenos ingresos económicos (contexto urbano bajo). Es probable que estas inclinaciones se

basen en aspectos concretos visibles, pero no conozcan en profundidad las cuestiones abstractas y las responsabilidades que implican esos trabajos, observándose entre los planos concreto y abstracto una falta de correspondencia en los niveles cognitivos (Piaget & Inhelder, 1969; Piaget, J., Inhelder, B., Delval, J., 2015). Además, algunos alumnos afirmaron que eligen una ocupación por ser útil para la sociedad (contexto medio), ofrece fuentes de trabajo (urbano bajo), va de acuerdo con su género (urbano medio) y en muy baja frecuencia porque les brinda una posición social importante (contexto urbano medio y bajo).

Por otro lado, las ideas acerca de lo que es necesario para ejercer la ocupación preferida, según los sujetos de contexto alto giran en torno a las habilidades, el conocimiento y la voluntad, ya que nociones del empeño, la voluntad y la autoeficacia en la vida, son transmitidas por las familias de clase social alta (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001) seguido de los saberes para llevar a cabo los trabajos. En el contexto medio además de considerar importantes las habilidades, le dan prioridad a los conocimientos sobre la ocupación y a los estudios generales y específicos que requieren (urbano medio y bajo). Sin embargo, los sujetos del contexto urbano bajo creen que además de los estudios es un requisito prioritario la práctica en la ocupación o en algo similar. El papel de la educación se considera entonces un factor determinante para la obtención de un mejor nivel de vida.

Aunque no hay diferencias considerables entre las diversas fuentes de conocimiento en los tres contextos, los sujetos reconocieron que algunos familiares han ejercido la ocupación a la que ellos aspiran o que sus padres le han orientado al respecto, sobresale entonces el papel de la familia en su orientación vocacional y como modelos a seguir (Ritchie, Buchanan & Flouri, 2005). Otros en cambio, porque su maestro la ejercía (aspiraciones de docencia), a través de la televisión, de libros escolares o porque en la escuela le han proporcionado la información. Denotando que las aspiraciones se pueden ver motivadas o afectadas por la información o falta de conocimiento que transmiten sus maestros (Blackhurst, Auger & Wahl, 2003).

Estos resultados demostraron que los adolescentes aspiran ejercer trabajos en áreas profesionales con exceso de demanda educativa, sin tener los conocimientos necesarios de los requisitos para realizarlos. Principalmente sus motivos de preferencia son el gusto e interés por estas ocupaciones, observándose la influencia del contexto de pertenencia en sus preferencias, además se fuentes de información más importantes fueron los padres y familiares, así como sus maestros y el entorno escolar.

Ochoa & Diez-Martínez (2001) realizaron una investigación acerca de la relación entre la primera y la segunda aspiración ocupacional de 90 niños y adolescentes mexicanos con edades de 12, 15 y 18 años, que cursaban 6° primaria, 3° secundaria y 3° preparatoria, respectivamente, en escuelas públicas de un contexto socioeconómico urbano medio, de la ciudad de Querétaro, México, a quienes se aplicaron entrevistas individuales.

A partir de los datos recabados, se obtuvo que la mayoría de los niños de 6° de primaria no consideraron una segunda posible elección laboral denotando que a esta edad aún no reflexionan lo suficiente sobre sus futuras ocupaciones; tampoco existió una congruencia entre la primera y segunda opción de aspiración ocupacional, por ejemplo,

arquitecto y médico, arquitecto y contador, médico y profesor; sólo que la mayoría corresponde a profesiones, siendo ocupaciones representadas ampliamente en la sociedad, basando sus aspiraciones en aspectos concretos y visibles de la realidad en su entorno cercano. Estos alumnos, a punto de ingresar al próximo nivel educativo, no reflexionan sobre sus preferencias, ya que en la mayoría de los casos la transición de primaria a secundaria no es vista como una decisión sino como un hecho.

En los adolescentes de 3° de secundaria, se encontró muy escasa correlación entre la primera y segunda opción respecto al área de conocimiento de ambas, en ejemplos como Ingeniería Civil y Arquitectura, hallándose incongruencia en trabajos de Mecánica y Gastronomía o Administrador de Empresas y Biólogo. También encontraron más alumnos que aspiraron a una segunda opción ocupacional comparado con los niños de primaria; y casi todas las ocupaciones mencionadas en este nivel fueron profesiones (excepto algunas como azafata y estilista).

En el caso de 3° de preparatoria, 21 adolescentes sí añadieron una segunda aspiración ocupacional, frente a 9 que no lo ha contemplado. Sólo existió una pequeña diferencia, en secundaria apenas tres sujetos fueron congruentes en sus aspiraciones mientras que en preparatoria sólo cuatro, a pesar de que en este último nivel se tratan temas directamente vinculados con la orientación educativa y vocacional.

Relativo a las áreas de conocimiento de las aspiraciones ocupacionales, primera y segunda opción, en los tres niveles educativos analizados, se demostró que la mayoría de los participantes optaron por carreras o profesiones universitarias concentradas en las áreas de las ciencias sociales, la ingeniería y la tecnología, las ciencias de la salud, pero ninguna relacionada a las ciencias exactas, las cuáles son áreas saturadas en cuanto a la demanda académica y con escasa oferta laboral actual en México, dato relevante sobre la inclusión y exclusión educativa.

Como se observa, generalmente no hubo relación entre la primera y segunda aspiración y las áreas del conocimiento a las que se refieren. A partir de este estudio de caso se sugiere la elaboración de un proyecto académico y de vida respecto a la orientación educativa a partir de la enseñanza básica, principalmente durante los últimos grados de los niveles de primaria, secundaria y preparatoria, para la reflexión y toma de decisiones acerca de sus aspiraciones ocupacionales (Sánchez, 2001).

La demanda de las carreras profesionales tradicionales (derecho, medicina) continúan sobreesaturadas a pesar de que en la actualidad existe una mayor diversificación de la oferta educativa (Freidson, 2001) lo que origina un círculo de inclusión y exclusión social que imposibilita la realización de los estudios elegidos y el desempleo de los egresados. Por ello la importancia de proporcionar una orientación vocacional adecuada, información suficiente y propiciar la elección de la ocupación que permita el logro de las expectativas del alumno, puesto que su carencia o desorientación influye en la deserción escolar (Martínez, 2002). Además de la manera en que las nociones acerca de las ocupaciones son influenciadas por diversos factores culturales (Hou & Leung, 2005).

A este respecto, en un estudio similar al anterior, se realizó el análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional considerando la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa (Diez-Martínez & Ochoa, 2013), mediante la aplicación de un cuestionario y una entrevista en la que participaron 470 sujetos que cursaban 6° de primaria pública (12,4), 3° de secundaria pública (15,3) y 3° de preparatoria privada (17,8), procedentes de tres contextos socioeconómicos (urbano alto, urbano medio y urbano bajo) de la ciudad de Querétaro, México.

En los tres niveles las tendencias de las ocupaciones preferidas mencionadas por los alumnos correspondieron principalmente a profesiones de las áreas del saber relacionadas con las ciencias sociales y administrativas (principalmente abogado), con la ingeniería y la tecnología (ingeniero), con las ciencias de la salud (médico), y vinculadas con la educación, humanidades y arte. Es interesante que hubo una escasez de aspiraciones en los trabajos de las ciencias agropecuarias (veterinario) y ciencias naturales y exactas (biólogo, químico), y cabe subrayar la falta de interés por ejercer trabajos como las ligadas a la seguridad (policías, bomberos), los deportes y espectáculos (más comunes a los 12 años), las ocupaciones técnicas y oficios no cualificados.

Por su contexto de procedencia, los sujetos del nivel socioeconómico urbano alto, medio y bajo, optaron, por las profesiones asociadas con las ciencias sociales y administrativas, con la ingeniería y tecnología, y con las ciencias de la salud; sin embargo, ningún alumno del nivel alto eligió un oficio no cualificado u ocupaciones ligadas a la seguridad, y con alguna frecuencia en los niveles medio y bajo.

A nivel primaria sólo algunos alumnos mencionaron una segunda aspiración ocupacional sin presentar congruencia respecto a las áreas de conocimiento de ambas opciones; a nivel secundaria más de la mitad de los sujetos eligieron una segunda aspiración y sólo algunos presentaron una conexión entre ambas; y a nivel preparatoria también más de la mitad del alumnado mencionó una segunda opción ocupacional con una incongruencia similar que en los demás niveles educativos.

El resultado general del estudio, aportó que los sujetos aspiraron a ejercer trabajos en áreas profesionales saturadas, y al comparar ambas preferencias ocupacionales se demostró que existía incongruencia entre estas al no haber relación entre tales aspiraciones y el área de conocimiento al que corresponden.

A modo de síntesis, las representaciones aspiraciones ocupacionales consideradas como un proceso iniciado en la niñez y desarrollado a lo largo de la vida que implican elementos de conocimiento sobre niveles en la jerarquía social. El origen de su estudio ha sido primordialmente psicogenético, pero su campo de conocimiento también ha sido influido por otras perspectivas de corte social y cultural, retomando tanto las variaciones individuales como las interindividuales. Su estudio en niños y adolescentes han generado saberes acerca de la jerarquía ocupacional y su relación con la retribución, el esfuerzo, el tiempo de la jornada, y factores socioeconómicos como el estatus socioeconómico en relación al prestigio ocupacional y el ingreso.

Se observaron distintos niveles cognitivos, en niños-as de la ciudad, vinculados con la cualificación laboral, los estereotipos por género y la retribución. De este modo, mostraron predilección por los trabajos cualificados; una tendencia a preferir ocupaciones según estereotipos de género, aunque se determinan cada vez en menor grado por ello; y una expectativa basada en modelos sociales propios de cada contexto socioeconómico, optando por ocupaciones bien remuneradas los niños-as de clase alta, a diferencia a los de estatus bajo. Asimismo, se han analizado diferencias de las ideas aspiracionales de alumnos-as pertenecientes a los contextos urbano y rural, observándose la influencia directa de la economía del medio al que pertenecen.

Se obtuvo que las principales fuentes de información de las ocupaciones provienen del entorno familiar, el medio televisivo antes que el contexto escolar y social. Justificaron su elección laboral por el gusto e interés, la utilidad para la sociedad, su alta remuneración, el estatus social que proporcionan o porque creen tener las cualidades necesarias.

Los requisitos para desempeñar la ocupación predilecta se centraron en el conocimiento, las habilidades o la práctica, el empeño y la autoeficacia; considerando que la voluntad y el esfuerzo es más importante que el estudio y las habilidades para llegar a desempeñar una ocupación. Estas nociones, son transmitidas primordialmente por las familias de clase social alta. Las aspiraciones reflejaron en cierto grado, las ocupaciones de los padres, la influencia familiar, y, por ende, las expectativas de acuerdo a su contexto sociocultural.

Asimismo, conforme avanza la edad prestan mayor importancia a los ingresos, así como a los trabajos de mayor oferta y al género al que corresponden, según su criterio. No obstante, tienden a elegir ocupaciones de áreas profesionales con exceso de demanda educativa, presentándose una incongruencia entre la primera y segunda aspiración laboral y las áreas de conocimiento a las que ambas pertenecen.

2.2. Estudios centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas

Para conocer a profundidad los procesos en la construcción del pensamiento económico analizaremos el campo de aportación desde la perspectiva educativa. Los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de diversas propuestas didácticas nos permitirán conocer las ideas que reconstruye el alumnado a lo largo del desarrollo curricular. Estos estudios didácticos versan sobre experiencias o investigaciones en el aula en torno a la enseñanza sacionatural en educación primaria; las percepciones, ideas y creencias relacionadas con la naturaleza y el medio socioeconómico; las actividades económicas y su impacto ambiental; la contaminación, el uso de recursos y la conciencia ambiental; así como otras aportaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje socioeconómicos.

2.2.1. Aportaciones de los estudios basados en la enseñanza sacionatural en primaria

En el estudio acerca de las concepciones didácticas y la práctica del profesorado en la enseñanza del medio natural y social de infantil y primaria (Cañal, Criado, García, & Muñoz, 2013), se invitó a participar a 248 docentes y tutores y 548 alumnos de los cuales 162 correspondieron a primaria, 84 a infantil y 2 sin determinar quienes respondieron un cuestionario.

En relación al conocimiento escolar sobre el medio, negaron que los contenidos de infantil y primaria presenten escasa relación con el saber cotidiano; sin embargo, aceptaron que es necesaria la promoción de un conocimiento integrado y vinculado más que memorizado. Por otra parte, consideran que es un equívoco dar mayor relevancia a los contenidos conceptuales que a los actitudinales y procedimentales además de la separación de los contenidos del medio natural del medio social, a su vez mencionaron que el libro de texto no es la mejor fuente de información y no tiene la secuencia adecuada, pero aceptaron su empleo casi generalizado en la Didáctica de las Ciencias Sociales. De igual manera, estimaron de forma positiva el juego y el trabajo grupal en infantil y primaria.

Y por último se dedujo que los/as maestros/as de infantil emplearon menos el libro de texto o internet, empleando frecuentemente otras fuentes como el entorno, experiencias y actividades; por otro lado, en primaria predominan las actividades por medio del uso del libro de texto como fuente de información primordial.

Entre los diversos programas educativos que promueven la ciudadanía responsable, crítica y comprometida con el entorno sacionatural en Andalucía, podemos mencionar el desarrollo de los programas *Ecoescuela*, *Parlamento Joven* y *Seguro que te mueves*, acerca de los cuales se realizó una investigación a profundidad que analizó las ideas de los alumnos participantes relacionadas con variables como la educación ciudadana planetaria, la participación y la educación ambiental (Moreno-Fernández & García-Pérez, 2015a). Se recogieron los datos a partir de 177 cuestionarios de preguntas abiertas, 18 entrevistas individuales semiestructuradas y 6 grupos de discusión, aplicados al alumnado escolarizado de 5º de Educación Primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, pertenecientes a 6 centros escolares públicos andaluces.

Los resultados obtenidos del alumnado participante se analizaron mediante categorías agrupadas en cuatro niveles de complejidad. En nivel cero (16%), el alumnado desconocía los temas; en el nivel uno (22%), los participantes consideraron que las causas de las problemáticas socioambientales son debidas a los fenómenos naturales; en el nivel 2 (47%), relacionan las causas de los problemas socioambientales con el uso inadecuado de los recursos que repercuten en la salud o en el entorno, pero considerándola sólo a nivel local; y por último en un tercer nivel (15%), comprenden que las causas de los problemas socioambientales impactan a nivel global y que los recursos son imprescindibles para la

supervivencia, que los problemas locales pueden ser globales, e interrelaciones sus causas y consecuencias.

Como otro referente, tras la incorporación al contexto escolar y desarrollo de los temas transversales del programa educativo andaluz *Ecoescuela* se averiguaron las concepciones del alumnado y profesorado para analizar si la formación inicial del profesorado prepara para enfrentar las problemáticas socio-ambientales desde la educación ambiental y la perspectiva de la ciudadanía planetaria (Moreno, & García-Pérez, 2015b). Para tales objetivos, 45 alumnos/as de dos centros educativos, 5º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, respondieron un cuestionario, 12 realizaron grupos de debate y 5 entrevistas. Además, se aplicó un cuestionario a 42 docentes del programa *Ecoescuela*.

De los instrumentos citados se desprendió (como dato de interés para nuestro estudio), que los escolares relacionaron los problemas locales con los globales considerando que los problemas sociales y ambientales afectan a nivel planetario y presentaron una visión global al sentirse parte de una comunidad mundial. Sin embargo, a diferencia de los alumnos de la ESO, los educandos de primaria expresaron su dificultad para considerarse ciudadanos del mundo pertenecientes a su entorno local.

En cuanto a las ideas del profesorado, aunque la mitad señaló que la ciudadanía planetaria se trabaja desde la *Ecoescuela*, con una perspectiva localista, reconociendo la necesidad de abordar los problemas sociales y ambientales ligando lo local con lo global con una perspectiva cosmopolita glocal, lo cual coincide con las visiones del alumnado respecto a la escala de análisis de estos fenómenos (Moreno-Fernández & García-Pérez, 2015, 22-23).

La enseñanza medioambiental como eje para la construcción de una cultura ambiental desde la primera infancia fue recientemente estudiada en niños/as de 1º de primaria en Colombia (Martínez, 2015). La muestra seleccionada para el estudio de caso se compuso por 22 escolares, de entre 5 y 6 años, pertenecientes a un colegio de San Sebastián Mariquita, y para encontrar rasgos del contexto de los niños/as se trabajó con 5 docentes, y 2 padres de familia.

Los instrumentos para el diagnóstico de la investigación fueron entrevistas, talleres, encuestas a los actores de la comunidad educativa y un *cuestionario de colores*, en el cual, los infantes señalaron mediante círculos las diferentes representaciones visuales de los seres vivos, el bosque, la contaminación, la basura, el reciclaje, ahorro del agua, acciones para el cuidado de la naturaleza y lo que esta significa. Esto con el objeto de interpretar la cultura ambiental, los pre-conceptos y conocimientos acerca del patrimonio natural local de manera participativa hacia la sostenibilidad. Cabe señalar que el ámbito local se caracteriza por su biodiversidad y riqueza natural de ecosistemas boscosos cuya fertilidad a excusa para su tala y transformación derivada de las actividades de agricultura y ganadería.

Como resultado se encontró la existencia de una brecha entre el aprender a conocer y aprender a hacer, es decir, conocen en general conceptos ambientales del currículo correspondientes a su nivel, identifican elementos del entorno y diversas problemáticas

ambientales, conocimientos adquiridos en el hogar, por los medios de comunicación, o desde el aula en el área de ciencias naturales; sin embargo, no realizan acciones como la separación de la basura en el colegio y desperdician el agua a pesar de expresar el deber de poner en práctica el ahorro de este recurso. También resulta contradictorio el desconocimiento del patrimonio natural de su localidad a pesar de hacer un bosque aledaño y un santuario natural de cataratas, sólo refieren algunos ríos municipales como sitios de esparcimiento familiar.

Los talleres realizados en el proyecto permitieron reconocer que no hay una integración de la educación y conciencia ambiental en el proceso educativo, además se identificaron factores que interfieren en que el enfoque educativo actual no se cumpla plenamente: la subestimación de los saberes de los infantes; se desaprovecha el aprendizaje externo al adquirido en el contexto escolar; no existe un área específica de educación ambiental en su currículo salvo los contenidos del área de ciencias naturales; no se realiza un control de los proyectos de reciclaje escolar; se observó que la formación ambiental que reciben los niños del caso es reduccionista sin considerar las demás áreas del conocimiento, sin una propuesta holística que integre a los actores de la comunidad educativa (Martínez, 2015, p. 71-72).

El trabajo de investigación en Perú del *Programa Educativo “Cuidemos nuestro ambiente”* buscó demostrar su contribución para desarrollar la actitud ambiental de los niños de educación primaria (Tejada, 2016). La muestra se constituyó por 108 niños/as de 3er grado de primaria, con edades de entre 8 y 9 años, de quienes se recogió información por medio de la observación, fichaje y pre-test y pos-test.

Considerando que desarrollo de la actitud ambiental lleva un proceso secuencial compuesto las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa o conductual, se infirió una mejora en el nivel de conocimiento del alumnado según el promedio de 9,62 en el pre-test, y de 15,14 en el pos-test, con una diferencia significativa de 5,52, aunque consideraron necesaria mayor información.

También existió una mejora relevante (de nivel regular-bueno en el pre-test, a muy bueno en el pos-test) en cuanto a comportamientos, habilidades y conductas para la conservación del medio ambiente semejante a los resultados de la evaluación de actitudes al considerar un deber la participación para la reducción de contaminantes, el depósito de basura en recipientes especiales, y participar en acciones de conservación.

Al observar las reacciones del alumnado ante las situaciones planteadas, se encontró dispersión en sus actitudes en niveles entre muy de acuerdo (1 ítem), de acuerdo (6 ítems), e indiferentes (4 ítems) respecto a no reconocer la importancia de los impactos ambientales. Pero luego de las actividades y experiencias vivenciales cambió su actitud mayormente al nivel de Muy de acuerdo (9 ítems) frente a Indiferente (1 ítem). Así, luego de recibir información la básica sobre aspectos como la contaminación ambiental, se demostró la internalización de valores traducidos en comportamiento o conductas proambientales. Se concluyó entonces que la aplicación del dicho programa educativo influyó significativamente en la mejora de la educación ambiental desde las esferas cognitiva, conativa y actitudinal.

En este grupo de trabajos, encontramos un análisis de Travé, Estepa y Delval (2017), referente a la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del Medio en España sobre los temas relacionados a las sociedades actuales e históricas y actividades económicas en Primaria. A partir de un análisis de los manuales escolares y su contraste con las declaraciones de los docentes que los empleaban en sus clases, los autores, pudieron encontrar importantes obstáculos de carácter epistemológico, axiológico y psicológico que dificultaban el conocimiento integral de las sociedades actuales e históricas.

En cuanto a los aspectos epistemológicos de los materiales revisados, encontraron en general, que el conocimiento se presenta de manera descriptiva como una copia reducida del conocimiento descriptivo, obviando contenidos más cercanos y comprensibles para el conocimiento cotidiano. Los obstáculos axiológicos estriban fundamentalmente en la poca atención prestada a las finalidades prácticas, críticas y valorales, dotando de mayor relevancia a la información necesaria para superar las asignaturas escolares. Por otro lado, en cuanto a las características psicológicas, se privilegia el aprendizaje memorístico poco relacionado con los conocimientos previos del alumnado. Como discusión, los autores mencionan la necesidad de materiales curriculares que atiendan la interacción del conocimiento cotidiano con el social y científico, coadyuven a desarrollar actitudes y valores acordes a un pensamiento práctico, reflexivo y crítico y que promuevan un aprendizaje significativo.

En síntesis, tanto el alumnado como el profesorado, no considera la separación de los contenidos del medio natural y del medio social en la educación primaria, tampoco otorgar mayor relevancia a los contenidos conceptuales que a los actitudinales y procedimentales. Así también, la realidad socionatural como fuente de información se consideró más importante que el libro de texto, sin embargo, se aceptó en general el marco teórico de enseñanza.

En la formación inicial de primaria se establecieron relaciones entre los problemas socioambientales locales con los globales, manifestando una perspectiva cosmopolita glocal considerándose ciudadanos del mundo desde su entorno local.

Acerca de la construcción de la cultura ambiental basada en la enseñanza medioambiental se presentó una separación entre el aprendizaje de conocimientos y el aprendizaje práctico. El alumnado reconoció elementos del entorno natural y problemáticas ambientales derivados de la experiencia o por la adquisición de saberes en el contexto sociofamiliar y escolar, u otros medios. Sin embargo, no realizaron acciones encaminadas a disminuir la contaminación y conservar los recursos naturales. Por lo tanto, no se observó una integración de la educación y la conciencia ambiental.

Además, se observó una mejora e influencia significativa en la actitud ambiental del alumnado luego de recibir información acerca de la contaminación del medio, que implicó un proceso dimensional cognitivo, afectivo y conductual.

2.2.2. Estudios relacionados con las percepciones, ideas y creencias infantiles acerca de la naturaleza y su relación con el medio socioeconómico

Para hablar de las ideas propias sobre el mundo del infante se aplica una polisemia de términos como concepciones, ideas previas, teorías, concepciones alternativas e incluso concepciones erróneas «misconception», según su enfoque (Cubero, 2005), que han de enquirecerse con el conocimiento escolar y otros conocimientos domésticos, técnicos, etc. (García, 1998).

Las etapas o estadios psicoevolutivos desarrollados con la edad de las concepciones de escolares sobre lo vivo en el proceso de construcción del conocimiento y el aprendizaje científico (Garrido, 2007) se ha basado en modelos explicativos como la epistemología genética de Piaget (1984) sobre la representación del mundo en el niño, la teoría del aprendizaje de Vygotski (1979), el aprendizaje significativo de Ausubel diferenciado del memorístico (Ausubel, Novak, & Hanesiañ, 1983) y demás aportaciones de la psicología cognitiva como la teoría de los esquemas (Rumelhart & Ortony, 1977).

Al respecto, cabe mencionar un estudio reciente realizado a 55 alumnos/as de 2º, 4º y 6º pertenecientes a una escuela primaria de Madrid, con el objeto de conocer los criterios básicos de clasificación de la materia viva en la educación primaria se realizó un estudio a (Galán, & Martín, 2013). Se suministraron distintos tipos de imágenes conocidas por el alumnado, observándose que la mayoría asociaron espontáneamente a la materia viva con los términos animal o planta, y en un tercer grupo con otras formas de vida, clasificando principalmente lo vivo en sólo dos reinos; atendieron sus criterios de clasificación principalmente por el atributo de movimiento que pueden tener, o por ejemplo, criterios estructurales, fisiológicos, o globalizadores presentes en frases como “necesitan agua para vivir”.

Se considera muy importante para el desarrollo de los niños y el futuro del planeta su relación con la naturaleza (White, 2004). Por ello se propone que en la primera infancia sean proporcionados entornos de calidad al aire libre ricos en oportunidades educativas, específicamente en las áreas de habilidades sociales y de aprendizaje del medio ambiente, ya que actualmente muchos ambientes escolares de recreación y esparcimiento infantil tienen un diseño estéril donde no existe la oportunidad de interactuar con la naturaleza, debido a la subestimación de la importancia del juego para los niños.

Los niños han tenido contacto íntimo con la naturaleza a lo largo de la mayor parte de la historia cuando tenían la libertad de jugar en el ambiente salvaje más cercano como un patio con árboles, un curso de agua, la maleza, una granja, el campo o bosque. Al extinguirse la experiencia de acceso al mundo natural por el incremento extensivo de la urbanización y la inseguridad ya no son libres de salir a sus barrios y periferia salvo con supervisión de los adultos desplazándolos al interior de sus viviendas formándose una sociedad alejada de su origen natural generándose la apatía hacia las preocupaciones ambientales.

Ahora, desconectados del mundo natural sus experiencias son intervenidas por la virtualización de los medios de comunicación masiva, las lecturas e iconografía. Sin embargo, los espacios educativos, donde pasan de 40 a 50 horas por semana, pueden ofrecer la esperanza con actividades exploratorias al aire libre para la formación de actitudes positivas hacia el medio natural a edad temprana.

Enseñar a edad prematura conceptos abstractos de problemas ambientales como la destrucción de la selva, la lluvia ácida, la caza de ballenas puede causar disociación y ansiedad, por lo que se procurará evitar el desarrollo de una *biofobia* -un miedo al mundo natural y los problemas ecológicos- a través de una relación de valor afectivo y lazos emocionales con la tierra mediante su descubrimiento y aprendizaje exploratorio asimilando de forma familiar el entorno natural, es decir, el mejor profesor es la naturaleza misma que desarrolla su amor por la Tierra -*biofilia*-. Así, el infante podrá ir descubriendo el *yo ecopsicológico* -sentido de sí mismo en relación con el mundo natural- y considerarse parte de la naturaleza y esta tendencia innata de correlación se ha de alimentar a partir de sus primeros años fomentándose la empatía y actitudes ambientales positivas de afiliación con la naturaleza (White, 2004, p. 4). La falta de contacto y socialización con el mundo natural podría propiciar que los niños se vean separados de él y entonces pensar sólo en su control más que en la preservación del planeta y sus recursos derivada de la actitud afectiva.

La identificación de las ideas que tienen los alumnos de Primaria sobre los contenidos escolares de ciencias es uno de los problemas prácticos para la enseñar contenidos concretos (Solís, Porlán, Martín, & Siqueira, 2016).

Para crear un instrumento que permitiera detectar las ideas científicas del alumnado participaron 149 estudiantes de magisterio (90 % mujeres) de entre 18 y 25 años. Del itinerario de progresión hallado, el tercer nivel de referencia que ha de considerarse el adecuado implicó que el contenido de las preguntas se relacione con significados, que el nivel de relación con la realidad a la que se refiera una cuestión corresponda al mesocosmos y a la percepción habitual con relación a los niveles más próximos de micro y macrocosmos; que la formulación de preguntas sean predominantemente abiertas; se empleen recursos comunicativos como textos, dibujos, esquemas con un número razonable de preguntas; y se demanden respuestas elaboradas producto de la relación, reflexión, etc.

Así, ya que en el estadio de la *cultura académica* existen obstáculos se ha de considerar la *cultura de edad* en cuyo instrumento, basado en los conocimientos, se detectan las ideas del alumnado con preguntas sobre los significados de su entorno próximo (Solís, Porlán, Martín, & Siqueira, 2016, p. 13).

Investigaciones iniciales que abordan la percepción de los niños y niñas hacia la naturaleza y han examinado las formas en que la escuela ha facilitado su relación con los discursos sobre el medio ambiente y sus implicaciones (Barron, 1995; Rickinson, 2001). Por su parte, Keliher estudió la percepción infantil acerca de la naturaleza (Keliher, 1997) y apoyó la hipótesis respecto a que las experiencias tempranas de la vida pueden ser fundamentales para el desarrollo de una conciencia activa sobre el medio ambiente, y afirmó que la comprensión de la forma en que los niños perciben la naturaleza podría ayudar a los

educadores a proporcionar experiencias significativas que fomenten su preocupación por el entorno natural y a planificar los primeros años de su enseñanza. Para ello realizó su investigación con niños de 6 a 7 años de un medio urbano encontrando una variedad de percepciones relacionadas con su familiaridad y la experiencia con el medio ambiente, recolectó los datos por medio de entrevistas estructuradas y no estructuradas, cuestionarios, observaciones, guiones dibujados y escritos. Debido a que en nivel primario inferior el lenguaje verbal no es el más adecuado dibujaron lo que pensaban sobre lo que es la naturaleza. El estudio sugiere que los niños tienen percepciones bien formuladas de la naturaleza, moldeadas por sus interacciones con la misma, la literatura infantil, los medios de comunicación (particularmente la televisión) y la escolaridad. Los educadores deben estar conscientes de la forma en que los niños perciben su entorno y cómo influyen las experiencias en las percepciones ambientales.

En México, una investigación del conocimiento ambiental y la percepción infantil sobre la naturaleza (Barraza & Ceja-Adame, 2003) se llevó a cabo de forma valorativa-evaluativa etnográfica, con 663 niños de los seis niveles de educación primaria, de entre siete y doce años de edad, pertenecientes a escuelas públicas y privadas aledañas a la comunidad rural de San Juan Nuevo Parangaricutiro, Michoacán, México. Para interpretar y describir sus significados y la forma en que conciben el mundo natural se aplicó durante la impartición de clases y el recreo en concordancia con sus contenidos curriculares de Ciencias Naturales.

Las categorías de desarrollo cognitivo establecidas bajo el planteamiento “*cuando me hablan de la naturaleza pienso en...*” se condesaron en cuatro: fauna-flora, ecosistemas, acción (a favor del ecosistema) y descriptivo-teológica. De las cuales más de la mitad del alumnado percibió a la naturaleza con una visión fragmentaria y especificista compuesta de elementos de la flora y la fauna no relacionados entre sí y en contraparte menos de la décima parte de los sujetos la percibió como un sistema ecológico. Cabe mencionar que casi un tercio de la muestra le dio un sentido religioso y de gratitud hacia la divinidad y que sólo una décima parte ve la importancia de tomar medidas de acción para su protección y conservación. Así pues, en general, los niños tienden a percibir la naturaleza a partir de elementos básicos como animales y plantas, la describen principalmente por medio los elementos bióticos que abióticos salvo al detallar paisajes, los niños de entre 10 a 12 años de edad manifiestan una actitud de conciencia ecológica.

Por otra parte, el papel que desempeñan los padres en la formación de sus conceptos ambientales (Barraza, 2003) debido a que son el primer modelo a seguir de los niños que puede inculcar los valores y actitudes ambientales dentro del proceso de socialización comenzado en el hogar. De los resultados de una muestra compuesta por 459 padres de estudiantes que cursaban 1°, 3° y 5° grados de enseñanza primaria, resalta que la mayoría de los padres transmiten acciones positivas de cuidado ambiental, pero la mitad discute con sus hijos problemas relacionados con mayor profundidad, además que sólo una quinta parte dedican algún tiempo semanal con sus hijos realizando actividades en la naturaleza.

Mediante un estudio transcultural se analizaron las creencias ecológico-ambientales en la infancia, específicamente las que corresponden a las formas de vida y su conservación

(Villuendas, Liebana, Córdoba, & Riva, 2005). Se solicitó a 234 niños/as escolarizados colombianos, españoles e ingleses de entre 9 y 11 años imaginar una isla desierta donde vivirían para evaluar su educación ecológica ambiental al enfrentarse a una situación hipotética e identificar aquellos recursos que consideraron, podrían emplear. La construcción de significados bajo los estados intencionales según las necesidades básicas para la supervivencia e integridad relacionadas con el ecosistema pretendía detectar conductas no depredadoras y de conservación para el equilibrio natural. Se encontró entonces una concepción etnocéntrica respecto al desarrollo tecnológico occidental.

Ante el nuevo entorno comenzaron a inferir cuáles son sus creencias acerca de las necesidades vitales para su adaptación. Ante la cuestión “¿qué te llevarías a la isla?” las categorías que resaltaron fueron: cosas afectivas, instrumentos facilitadores víveres, materiales cognitivos, instrumentos y materiales de construcción, instrumentos para la captura y cultivo elementos de reproducción de animales y vegetales (semillas, animales), instrumentos de comunicación y otros. La categoría de mayor importancia fue la correspondiente a los objetos facilitadores (ropa, utensilios y objetos de la casa, transporte, etc.), seguido en un segundo nivel se otorga prioridad a los víveres, las cosas afectivas y materiales cognitivos (libros, instrumentos musicales) semejante en los niños y niñas de los tres países, pero sólo las niñas colombianas consideraron menos prioritarias las cosas afectivas y materiales cognitivos. En el tercer nivel se mencionaron los instrumentos de comunicación – más importante para los niños que para las niñas- y elementos de reproducción (semillas, animales) -los niños de 11 años se refieren más a la categoría de reproducción respecto a los de 7 años-. En último término las categorías menos comentadas fueron los instrumentos y materiales de construcción y los instrumentos para la captura y cultivo (caña de pescar, escopetas).

Seguido de este análisis fueron estudiadas las concepciones de las representaciones ecológicas en la infancia y si niños y niñas de diferentes culturas mostraron similitudes en su manera de entender la vida y su conservación (Villuendas, Liébana, Fernández, & Córdoba, 2005). Con tal fin, 840 niños de seis a doce años de Argentina, Colombia, España e Inglaterra elaboraron dos dibujos sobre una isla imaginaria (en la que podrían llevar todo lo que quisieran) de la cual cuestionarían su situación al llegar y después de un año de habitar en ella.

La integración de las necesidades humanas con las de la biósfera es prioritaria para la supervivencia de la especie, con un enfoque holístico que contempla a la humanidad como parte del mundo biótico en la comprensión ecológico-ambiental. Por ello, las funciones simbólicas manifestadas en las representaciones acerca del mundo real se encuentran implícitas en la exploración mental de las representaciones internas de los niños antes de convertirlas en un conocimiento explícito. Estas representaciones sociales cumplen las funciones de dar sentido al mundo y permitir dominarlo, transformar en saber científico en sentido común y facilitar las formas de comunicación.

Para analizar la similitud o disparidad de las representaciones sociales según su país de origen se observaron las categorías de representación de los componentes iniciales (tierra

aislada o rodeada de agua, árboles, ríos, montañas, animales, objetos...), los cambios (entre el primer y segundo dibujo) y las transformaciones (agricultura/ganadería, urbanismo, organización social, viviendas, topografía, etc.).

De las representaciones iniciales no se encontraron diferencias interculturales importantes, sin embargo, sobresale que la mayoría concibieron la necesidad de realizar diferentes transformaciones para adaptarse a vivir en el nuevo ambiente de la isla desierta. Prevaleció una homogeneidad en la muestra que hace referencia a un espacio antropocéntrico más que en relación con el medio natural para provisión de las necesidades de supervivencia, observándose una actitud irresponsable que adolece de suficientes valores ecológico-ambientales, y una idea etnocéntrica, propia de las sociedades occidentales consumistas, que considera a la naturaleza desde una visión antropocéntrica de la dominación y la conquista (Villuendas, Liébana, Fernández, & Córdoba, 2005, 27-28).

Otra investigación acerca de las ideas de naturaleza de los infantes tuvo como objetivo encontrar las relaciones interculturales entre cuatro comunidades para la explicación de lo vivo (Molina, & Mojica, 2007) mediante el análisis de 90 narrativas (carta escrita) de niños y niñas entre 8 y 13 años de edad, empleando un enfoque multicultural para el manejo conceptual de las ideas analizadas.

La triangulación de los datos demostró que los sujetos ciudadanos, inmigrantes y u'was (amerindios colombianos) tienen nociones distintas entre sí acerca de la naturaleza, caso contrario en los pertenecientes a las comunidades campesinas que no diferenciaron sus nociones de las demás. Los cruces evidenciaron que los individuos de las comunidades ciudadana, inmigrante y campesina comparten ideas emocionales, estéticas y éticas de la naturaleza; las comunidades u'was e inmigrantes una visión naturalista; y, las comunidades urbanas, inmigrante y u'was tienen una percepción espacial del mundo natural.

Sus visiones se organizaron en categorías expresadas con una idea naturalista de dinámica natural, de conjunto entre entes naturales, como un todo esencial para la vida o por su utilidad y sobrevivencia humana; con una visión espacial de naturaleza; a través de visiones estéticas de belleza y diversidad, emocionales y éticas relacionadas a la conciencia ecológica; o significar un emblema que caracteriza a una nación por la asociación con su biodiversidad y riqueza de recursos. Además, el discurso infantil de la comunidad u'wa vislumbra al ser humano como parte de la naturaleza y a la misma como un todo incluyéndolo – visión totalitaria incluyente-, pero asocia lo natural con lo no intervenido por el hombre y viceversa.

Concerniente a la educación preescolar, se instrumentó un proyecto de formación ambiental en la educación básica de Tabasco, México, sobre el cual se analizaron los resultados de los aspectos favorecidos en los estudiantes sobre la construcción del conocimiento ambiental (Bustos, 2015). Los tópicos didácticos ambientales de la intervención se abordaron por medio de cuentos como alternativa pedagógica en educación ambiental recuperando el recurso oral del aprendizaje intuitivo. La muestra del diagnóstico pedagógico se compuso por 59 niños/as de 3° de preescolar y 38 profesores, con quienes se

empleó el instrumento semiótico, las bitácoras de campo, cuestionarios a maestros, seguimiento comunitario y un cuestionario de evaluación.

Un aspecto a considerar del medio de la muestra es que Tabasco alberga el 35 % del agua de México, una región con amenazas de fenómenos hidrometeorológicos como inundaciones, debido a ello se emplearon además testimonios escritos por niños en forma de cuentos acerca de las inundaciones, siendo los cuentos y la oralidad puentes culturales del aprendizaje local.

Cabe mencionar un criterio de abordaje de la investigación, la dimensión social, que reconoce a la población y su contexto ambiental y económico. Resalta, entre los resultados de las referencias ambientales de los educandos preescolares de Tabasco, que identificaron las actividades productivas coincidiendo con el trabajo de los padres y familiares, además ubicaron oficios típicos de la región como pescados o lanchero; de ello se dedujo que el entorno y la sociedad son un campo de desarrollo importante proporcionando información diversa siendo un área de oportunidad para mayores competencias de relación con el contexto económico y social regional (Bustos, 2015, p. 197).

En otro estudio similar, se indagaron las concepciones de los infantes sobre el medio ambiente; los elementos que reconocen de su entorno, la forma en la que integran su concepto de naturaleza, ciudad y sociedad, y las carencias en su concepción sobre el medio ambiente (Cuervo, García & Silva, 2015). Para dicho objetivo se analizaron, mediante el modelo interpretativo, los dibujos explicados por 300 infantes, de entre 3 y 6 años, correspondientes a 12 centros educativos preescolares aledaños a los manglares y humedales de Tuxpan en México.

¿El tema de la composición de sus dibujos giró en torno a la cuestión “cómo es mi ambiente?”, de la cual se desprendió que la representación del 69 % indicó elementos e interacciones bióticas frente a un 49 % que alude a las abióticas. Otro aspecto por resaltar fue que el 53, 42 % expresaron elementos e interacciones sociales y en mayor medida, 66, 67 %, valoraron y representaron la vegetación local.

Estos dibujos aportaron la identificación en su pensamiento de elementos no sólo bióticos y abióticos sino también sociales para definir el ambiente. En estas primeras nociones de la infancia se observó el rastro y presencia humana notoria al dibujar principalmente casas o viviendas, e integrantes de la familia o a sí mismos. Destacó la preocupación por el cuidado del ambiente en representaciones gráficas de acciones a favor del ambiente realizadas por ellos u otras personas como una persona regando plantas o tirando la basura en un bote; esta actitud para el cambio ambiental/social se descubrió en casi la mitad de los infantes (47 %).

La forma de integración de su concepción de la naturaleza, la ciudad y la sociedad con el ambiente, fue naturalista, centrada en elementos bióticos de su paisaje esbozado como los árboles, el pasto, las flores, el sol, las aves y las nubes, con especies domésticas y silvestres, terrestres o acuáticos indistintamente. La ciudad no fue notoriamente representada, salvo que ilustraron viviendas, y, por otra parte, la sociedad fue representada por la figura

humana de ellos y de familiares. La percepción ilustrada coincidió con su propio ambiente natural de los manglares y humedales. Sin embargo, se presentaron ausencias en su concepción de ambiente acerca de las representaciones de los detalles, relaciones o interdependencias entre los componentes bióticos, abióticos y sociales.

Se han explicado las etapas psicoevolutivas que el alumnado desarrolla con la edad acerca de lo vivo a partir de modelos de la psicología cognitiva como la epistemología genética, la teoría del aprendizaje, el aprendizaje significativo y la teoría de los esquemas.

A modo de recapitulación, se considera primordial para el desarrollo de los niños-as y el futuro planetario su relación e interacción con la naturaleza. A edad temprana se ha de procurar evitar el desarrollo de una *biofobia*, por sino propiciar el amor por la Tierra o *biofilia*, a través del cual descubre el *yo ecopsicológico*, es decir, su sentido de pertenencia a la naturaleza.

La percepción infantil de la naturaleza a temprana edad es fundamental para el desarrollo de una conciencia ambiental. Se observó que las percepciones de la naturaleza bien formuladas son moldeadas por su interacción con la misma, además de su conocimiento escolar, el papel de los padres como primer modelo a seguir para inculcar valores y actitudes ambientales, así como otros medios. Por esta razón, los educadores deben prestar atención a la manera en que los niños perciben el entorno ambiental y su influencia.

Para la detección de las ideas científicas del alumnado, considerando la cultura de la edad, se realizan cuestionamientos sobre los significados de su entorno cercano. De forma que, el nivel de relación con la realidad corresponde a la percepción habitual del micro, macro y mesocosmos.

Al respecto se ha observado la asociación de lo vivo generalmente con los reinos animal y vegetal. Asimismo, además de la categoría flora-fauna, las ideas de la naturaleza giran en torno a los ecosistemas, acciones proambientales y nociones descriptivo-teológicas. La mayoría percibe a la naturaleza de forma fragmentaria con elementos bióticos, generalmente, y abióticos sin manifestar interrelaciones o interdependencias entre sus componentes. Por otro lado, en menor grado es percibida como un sistema ecológico, confieren un sentido divino, o expresan una actitud de conciencia ambiental.

En relación a las creencias ecológico-ambientales en la infancia, se establecieron categorías de representación de componentes del medio, los cambios y las transformaciones sin mostrar diferencias interculturales de importancia. Sin embargo, sobresale que la mayoría considera la necesidad de realizar transformaciones en la naturaleza prevaleciendo una visión antropocéntrica y etnocéntrica.

Se encontraron diferencias interculturales en relación a la concepción de naturaleza, no obstante, fue semejante en niños-as de comunidades campesinas. Las ideas se clasificaron en una visión naturalista; espacial; estética, emocional y ética; un emblema nacional; o como una visión totalitaria que incluye al ser humano. Además, los elementos percibidos coincidieron con los de su propio ambiente natural.

2.2.3. Estudios basados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las actividades económicas y su incidencia medioambiental

A comienzos de los años 80's se investigaron las concepciones sociales del niño sobre los medios de producción, sus propietarios y las influencias familiares en la adquisición de las nociones de las fábricas, el transporte público y las tierras de cultivo (Berti, A. E., Bombi, A. S., & Lis, A., 1982). Mediante el método clínico piagetiano se atendieron a 120 niños de cinco grupos de edad (de 4 a 14 años) en un distrito de clase obrera en Venecia rodeado de actividades agrícolas. Posteriormente se entrevistó a los padres de los niños con el fin de determinar en qué grado los sujetos habían experimentado las situaciones indagadas y así obtener una evaluación parental del nivel de comprensión de cada infante.

Luego de verificar la conciencia del niño sobre la existencia de los medios en cuestión se buscó determinar si reconocía la existencia de su propietario y cómo llegó a serlo, de productos agrícolas e industriales y de quién eran, además la ganancia que el propietario obtenía de cada uno de los medios de producción.

Las respuestas se clasificaron en diez niveles relacionados a partir de ideas sobre el trabajo de los padres, la determinación de la propiedad de su hogar, la función y la propiedad de los medios de producción, y el uso de los productos. Esto con el fin de conocer cómo los niños piensan que una persona se convierte en propietario, cómo emplea los medios y recursos se observaron las tendencias generales del desarrollo cognitivo basados en diferentes modos de experiencia directa con respecto al autobús y al campo; cabe mencionar que derivado del análisis del cuestionario aplicado se reveló que el 85% de los sujetos no había tenido ninguna experiencia directa de la vida en el campo.

Se confirmaron las hipótesis sobre el desarrollo de las ideas infantiles en cuya evolución progresiva se encuentra una correlación con la edad, pero cabe destacar que en la etapa preescolar había casi un total desconocimiento sobre las fábricas y el campo -los trabajadores en los campos de cultivo de su región que forman pequeñas propiedades familiares no industrializadas fueron pocos para ser observados-. La idea de intercambio económico se encuentra ausente antes de los ocho años, pero entre los 8 a 9 años, los sujetos afirmaron que los propietarios de las fábricas y de los campos venden sus productos, y niños de 10 o más años pudieron relacionar el pago del trabajo con el pago de las mercancías; cuando declaran que incluso el tendero debe comprar la mercancía y que la fábrica y los propietarios de los campos se ocupan de sus productos, ellos no expresan nociones obtenidas directamente de la experiencia, sino que mediante inferencias el niño construye nociones complementarias que le han proporcionado por observación. La fábrica es casi completamente desconocida inicialmente, y en cuanto organización separa el trabajo industrial de los transportes.

En la misma década se realizó un proyecto de investigación longitudinal sobre la comprensión de los niños de la agricultura como una actividad económica con énfasis en el papel de la información figurativa o visual (Ajello, Bombi, Pontecorvo, & Zuccheromaglio,

1986) inspirada en la familiaridad con escenas sociales necesarias (pero no suficientes) relacionadas al proceso de producción para permitir que los niños comprendan sus conceptos.

Los estudios llevados a cabo revelan que el trabajo de los agricultores es poco conocido; más de un tercio de los niños mostraron dificultad en aceptar que los agricultores, considerados productores, obtienen un ingreso por el cultivo de la tierra al observar figuras representativas (similar a los que trabajan en el comercio o la industria). Además, casi la mitad de los sujetos no tuvieron en cuenta el hecho de que los agricultores tienen que comprar lo que necesitan con el fin de producir (implementos, materiales y otros recursos de capital) además de los bienes de consumo para ellos y sus familias. Hubo incluso los niños que no tenían conocimiento de que los agricultores tienen algo que ver con el dinero, alegando que podían vivir sólo de sus productos porque pueden comer cosas que cultivan o animales que crían. Esto se puede explicar porque el reconocimiento de los sujetos económicos, que venden bienes para obtener dinero, se obstaculiza por el tipo de bien producido, la comida, que puede satisfacer las necesidades básicas de los agricultores. Por otro lado, la figura del agricultor se ha devaluado por la reciente industrialización generalizada identificada más con la riqueza y el progreso, además que los niños del medio urbano al no estar familiarizados con la agricultura, no poseen un fondo figurativo al que se pueda relacionar con la información proporcionada por la escuela.

La importancia de la familiaridad de la adquisición del conocimiento social en los niños se haya implícita en la enseñanza basada mediante la observación directa del medio ambiente, aunque aún los docentes desean que sean capaces de entender los fenómenos sociales complejos sin basarse o tratarse mediante la observación directa. En su estudio se pretendió demostrar que los agricultores, al igual que otras actividades económicas, producen principalmente para vender y que identificaran los pasos por los cuáles determinados productos llegan al consumidor.

En el plan de estudio semi-experimental sobre la producción y distribución en el sector primario se presentaron una serie de imágenes para reconstruir las distintas etapas de un producto agrícola, su producción, procesamiento industrial y venta. La investigación se aplicó a 95 niños de 4° (54 niños y 41 niñas) de diferentes escuelas primarias de Roma. En un primer y segundo nivel los alumnos identificaron a los agricultores con figuras económicas, y en tercer nivel relacionan la actividad agrícola con una estructura en la cadena de distribución. Así, algunos resultados demostraron que la idea predominante, el 46% de las respuestas, fue clasificado en un segundo nivel, afirmando que los agricultores venden sus productos directamente a los comerciantes, y sólo el 5%, en el nivel cero, fueron incapaces de comentar algo sobre su distribución, y el 25% en el tercer nivel mencionaron la existencia de un intermediario entre el productor y el minorista. Estos datos confirmaron que las nociones económicas más desarrolladas pueden ser adquiridas siguiendo un plan de estudios específico en cuya propuesta curricular se permita la construcción de escenas sociales con el apoyo de figuras preseleccionadas en lugar de o como preparación para la observación directa.

Con relación al estudio citado anteriormente, en una escuela primaria de Huelva, España, se implementó la unidad didáctica *¿De qué vivimos? Las actividades económicas* (Estepa, Travé & Wamba, 1995) para el conocimiento de los sectores de producción en los niveles de 3º, 4º y 5º, así como para identificar las profesiones locales más representativas y clasificarlas por sectores de producción, las características de un comercio, una empresa o cooperativa pesquera -puesto que es una región portuaria- y de una industria (Carrillo, Espinosa, & Vázquez, 1999).

En lo que concierne a los conceptos de producción y distribución de productos, la mitad del alumnado no consideró la figura del intermediario, sino que la mercancía llega directamente del productor o fabricante al consumidor, lo que indica una comprensión escasa del engranaje del sistema económico. Se desglosó la unidad en contenidos con el fin de distinguir el sector terciario: cómo se comercializan los productos; el secundario: cómo se transforma la materia prima; y el primario: cómo se extrae la materia prima. Resolvieron cuestiones como ¿de qué vivimos? (¿y en la región en que habitan? ¿y en otros lugares?), ¿qué proceso hay detrás de una lata de sardina?, etc. Al respecto, los alumnos ignoraban la cantidad de salario de los trabajadores y por qué razón eligieron su ocupación, además desconocían las distintas formas de pescar, cómo llega el pescado a una fábrica, el envasado y colocación de publicidad en las latas de sardina.

Acorde a la línea de investigación, Travé (1997, 1998, 1999) estudió las concepciones sobre las relaciones intercambio, de producción y el impacto ambiental de las actividades económicas en el alumnado de educación obligatoria española, considerando la transversalidad de la enseñanza de las nociones económicas con la Educación ambiental y la Educación del Consumidor. Sus categorías de análisis se organizaron respecto a las relaciones de compra-venta de bienes y servicios abordando el concepto de beneficio y ganancia; las relaciones de producción empresariales, la distribución de mercancías; las relaciones entre las actividades industriales y medioambientales, la determinación de las industrias contaminantes y los tipos de contaminación que generan, así como las posibles soluciones propuestas por el alumnado para resolver el problema de la contaminación.

Los objetivos a indagar fueron las concepciones de los alumnos sobre las relaciones de intercambio, producción e impacto medioambiental que provocan, los tipos de obstáculos que superan con la edad sin recibir una enseñanza económica elemental, y si acerca de construcción del conocimiento económico en los escolares, se podría formular una hipótesis de progresión conceptual. Además, se pretendió elaborar una descripción evolutiva, por edad, de las concepciones económicas del alumnado. Para ello, se diseñó una entrevista, mediada por dibujos y fotografías, alrededor de un cuestionario de 18 ítems que se aplicó en 1994 a una muestra de 335 alumnos/as de 2º, 4º, 6º de curso de Educación General Primaria, pertenecientes a 17 colegios de Huelva, Andalucía.

En dicha entrevista semiestructurada se buscó recopilar información en categorías acerca de la venta (tiendas), la distribución (los intermediarios), la producción (fábrica) y la extracción (materia prima), para luego ordenar los contenidos de compra-venta y sus relaciones de intercambio, en el precio de un producto, la libertad de los precios y el concepto

de beneficio económico; las relaciones de producción empresariales en distribución mercantil y los factores de producción; las relaciones entre las actividades de la industria con el medio ambiente y su impacto en contenidos sobre las industrias contaminantes, los tipos de contaminación y las soluciones a los problemas ambientales.

Para su análisis se realizó un listado de concepciones por frecuencia y porcentajes para posteriormente obtener la estimación de los niveles de complejidad de las respuestas. Así, de la categoría referente a las relaciones de intercambio en la compraventa de bienes y servicios se obtuvo que casi la mitad del alumnado mostró tener un conocimiento acertado sobre el precio real de la leche 50-125 pts., más de una tercera parte entre 125-200 pts. y poco más de una décima parte le confirió valor mayor a 200 pts. Respecto a su evolución por edad -basada en su experiencia comercial e informaciones como la publicitaria y de los padres- sólo casi una tercera parte de los estudiantes del primer ciclo de Educación Primaria sabe el precio real de la leche ante casi dos terceras partes que lo sobrevalora, en segundo ciclo el acierto es casi de la mitad y en 8° curso aumenta a casi dos terceras partes, pero un tercio de la muestra sobrevalora su precio comprobando su falta de experiencia.

Se encontraron, entonces, tres niveles de análisis sobre el precio de un producto conocido y consumido (la leche), el primero con respuestas que lo minimizan o sobrevaloran (44,9 % del alumnado de 2° curso), el segundo con acercamiento al valor estimado y el tercero con asertividad en el precio real del mercado (64 % de 8° curso).

De las respuestas que corresponden a la categoría de libertad del precio en el mercado se depende que la mayoría de la muestra (61,7 %) consideraron que el tendero no puede variar el precio de venta de la leche por razones morales (21,1 %), causas de jerarquía ya que el precio lo impone otra persona como el transportista, el intermediario o fabricante (13 %) o por razones competitivas (6,8 %). Al contrario, el libre cambio es concebido por el 38,2 % de los entrevistados, de los cuales una parte (21,1 %) no considera factores externos en sus respuestas intuitivas y de relaciones simples, mientras que en otras sistemáticas y de relaciones complejas (7,9 %) tienen en cuenta factores como los precios del mercado y las ganancias. Por otra parte, el análisis por niveles mostró que el grado alcanzado por la mayoría de los educandos situó en el nivel II (61,7 %) aunque mejora con la edad.

Los resultados de los datos recabados en torno al concepto de ganancia o beneficio económico demostraron que más de la mitad (57,3 %) del alumnado piensa que el tendero pagó menos que el comprador, pero, al contrario, el 37,4 % opinó que el tendero paga lo mismo o más que el comprador por un producto. Se encontró que había una relación entre la edad y la noción de beneficio, al apreciarse que la mayor parte de la muestra de 2° mostró mayor dificultad en comprenderla, mientras que se redujo paulatinamente en los cursos 4°, 6° y 8°. En un primer nivel (48,7 %) de su noción son importantes para la venta otros procesos como el costo del trabajo que puede encarecer un producto, luego en un segundo nivel (11,6 %) mantienen la teoría moral y amistosa sin ganancia, mientras que en el tercer nivel (84,7 %) se aplica la idea de beneficio.

En cuanto a las relaciones empresariales de producción, casi la mitad del alumnado cree que la distribución de mercancías se da a partir de las fábricas a las tiendas, un tercio

que de la granja a la tienda y una quinta parte del almacén o mayorista a la tienda. En el primer nivel se muestra la relación simple (lechero o transportista), mayoritariamente en segundo correspondiente a la fábrica (44 %) y en tercero al mayorista o almacenista.

Para el análisis de los factores de la producción industrial -los recursos naturales, los recursos humanos y los medios de trabajo- en la mente de los educandos se reflejó, por un lado, un modo de concepción sincrética del mundo industrial en la que se unen todos los tres sectores de producción en la fábrica, noción que no permite diferenciar los procesos económicos. Por otro lado, la concepción analítica del sector industrial que posibilita la comprensión de su función y actividades específicas y diferenciadas de los otros sectores, de forma que el alumnado identificó factores necesarios para la producción de la industria. De estos factores los más mencionados fueron los de “maquinaria” (64 %) y “materia prima” (58,9 %), y sólo la tercera parte “mano de obra” (33,3 %), y en algunas respuestas “energía” y “capital”. Así, la concepción sincrética representó un primer nivel, las respuestas de mínimo tres factores productivos, el segundo, y las que mencionaron la mayoría de factores, el tercero.

Al señalar industrias contaminantes la respuesta más recurrente fue la industria minera (53,2 %) confirmando su tendencia a la experiencia vivencial ya que pertenecen a una región donde se desarrolla dicha actividad. En segundo término (26,8 %), una cuarta parte mencionó otras actividades como las fábricas de celulosa, alimentos, navales y metalúrgicas.

De entre los residuos contaminantes del medio ambiente que identificó el alumnado, la opinión que prima (65,6 %) es haciendo alusión a los humos, donde se encontraba principalmente el vapor de agua, y en menor medida los líquidos (20,7 %) y los sólidos (25,5 %), mientras que otras fuentes como la contaminación acústica y visual se mencionara escasamente (3,4 %) sólo en 8º curso. Entonces, en función al tipo de contaminante de sus respuestas, el primer nivel (65,7 %) menciona sólo una sustancia (gases o residuos), el segundo dos (gases y residuos sólidos o líquidos, y el tercero mínimo tres contaminantes.

Al considerar las soluciones de los problemas originados por la contaminación tan sólo el 1,7 % pensó que no es necesario hacer nada y se debe seguir así, contrario al 98,3 % de los chicos quienes valoraron la necesidad de intervenir en ellos. La medida de “cerrar las fábricas” es frecuente en los educandos -nivel I- del primer ciclo (40 %) siendo menos drásticas y simples las medidas propuestas conforme aumenta la edad (15,2 % en 8º); “el uso de filtros” (49,6 %) fue más recurrente en el segundo ciclo -nivel II- y sólo una cuarta parte -nivel III-, se refirió a otras medidas más complejas como el reciclaje, el empleo de materiales inocuos, el cambio de maquinaria, etc. Cabe señalar que en las respuestas no proponen la reducción del consumo de recursos ni tampoco su uso racional sin considerar su responsabilidad ante la contaminación.

En términos generales, concluyó que los resultados obtenidos muestran similitud con los estudios de Schug y Birkey (1985) aunque se demostró que en la construcción de los conceptos económicos no siempre aumenta su competencia con la edad. Asimismo, que las concepciones estudiadas son comunes a distintos alumnos/as, sin distinguirse por la edad, la cultura, la región urbana o rural, la escuela pública o privada, ni con estudios en otros países

(Danziger, 1958; Berti, Bombi & Duveen, 1988; Delval, Enesco & Nararro, 1994). También, se obtuvieron resultados semejantes a otros estudios respecto al concepto de ganancia (Delval et al., 1971; Jahoda, 1981; Ajello, 1987; Echeita, 1988) aunque hay poca trascendencia en la didáctica de la educación primaria dando por sobreentendida su noción en la aritmética; y se confirmó la hipótesis de construcción progresiva de las nociones acerca de algunos aspectos del proceso productivo (Hannoun, 1977; GIE, 1991; Cuello et al, 1992) como evolución del pensamiento infantil en relación a sus experiencias, de la etapa del *medio indiferenciado* a la del *medio como escenario*, y de la noción del *medio como recurso* al *medio como conjunto de sistemas complejos*.

A modo de recapitulación, a partir de los ochenta, se indagaron las nociones sobre aspectos relacionados con las actividades económicas como los medios de producción, las fábricas, el transporte, las tierras de cultivo. Por medio del método clínico piagetiano, se confirmó la hipótesis de evolución progresiva de las ideas infantiles en correlación con la edad desde una visión del medio indiferente, como escenario, como recurso o sistémica.

Inicialmente las nociones sobre las fábricas y el campo son desconocidas, y conforme avanza la edad se presenta la idea de intercambio económico y relacionan la retribución con el pago de mercancías. Se reveló que el conocimiento del trabajo de los agricultores es escaso, demostrando dificultades para comprender que obtienen ingresos derivados del cultivo de la tierra y en considerar los recursos de capital necesarios para producir. Asimismo, la industrialización se identificó más con la riqueza y el progreso que la agricultura, con la cual no están familiarizados los niños-as de contextos urbanos.

Respecto al proceso de producción y distribución en el sector primario y secundario, en ocasiones los infantes no consideran la figura del intermediario como el mayorista e incluso pueden ignorar por completo la forma de distribución. Sin embargo, otros consideran que los productores del sector primario o las industrias venden directamente a los comerciantes o a las tiendas. El alumnado también presentó dificultades para estimar el salario de diversos trabajos, las razones de elección, precio real del mercado, las diferentes etapas de producción, así como la comprensión del concepto de ganancia o beneficio económico.

De acuerdo a los factores de producción industrial, pueden reflejar una concepción sincrética sin diferenciar los procesos o una concepción analítica que distingue factores como la maquinaria y el capital (recursos de capital); la materia prima y recursos energéticos (recursos naturales); y la mano de obra (recursos humanos).

En cuanto al impacto medioambiental que provocan las actividades económicas, se reconocen generalmente las industrias contaminantes que corresponden al medio al que pertenecen. A su vez identifican los tipos de contaminantes generalmente como sólidos, líquidos y gases. Inicialmente las soluciones propuestas a la problemática de la contaminación son simples y drásticas, pero con la edad son más complejas y metódicas. No obstante, la minoría considera que no es necesario hacer algo para evitar la contaminación originada por las actividades productivas.

2.2.4. Estudios basados en la construcción de las nociones sobre el uso de recursos, la contaminación y la conciencia ambiental

Para la enseñanza en el área del Conocimiento del Medio en el currículo de Educación Primaria española se destaca el papel de las nociones del alumnado estudiadas en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Derivado de la práctica de la asignatura Concepciones de los Alumnos (6-12 años) sobre la Ciencia, para la formación de maestros de Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid podemos retomar algunos resultados de sus estudios acerca de las ideas científicas de los alumnos y alumnas de primaria que detectaron y analizaron mediante tareas, dibujos y textos en torno a temáticas como el ciclo del agua, la clasificación de la materia, los minerales, el reciclaje, la salud y alimentación, el reciclaje, la energía, la electricidad, etc. (Arillo, Ezquerra, Fernández, Galán, García, González, De Juanas, Del Pozo, Reyero & San Martín, 2013).

Tocante al tema de la explotación de los recursos minerales y su fabricación, identificaron diferentes usos que tienen en la vida cotidiana como materia prima, a través de su fabricación manufacturera (ladrillos, cemento, vidrios, tejas) o como productos derivados de una transformación que no establece relación a simple vista con la materia prima de origen (plásticos, combustibles, aleaciones metálicas) vislumbrando los problemas medioambientales que originan. Entre los alumnos de 3º, 4º y 6º niveles se observó un alto desconocimiento del origen mineral de distintos productos al cuestionar si “se utilizan rocas para fabricar...”. Sobresale entonces que la mayoría de la media de la muestra coincidió en que no se emplean minerales para fabricar un impermeable (94 %), un jersey de lana (90 %), una lata de refresco (86 %), un juguete (85 %), la gasolina (74 %), un vaso de cristal (74 %) y el brazo de yeso (71 %), es decir, que los derivados del petróleo como los plásticos, los metales y los vidrios son percibidos con dificultad por su origen mineral, sin aumentar significativamente su comprensión sobre la transformación de la materia prima mineral en 4º y 6º.

Las presentaciones del ciclo del agua y sus elementos como los ríos, mares, nubes, aguas subterráneas, glaciares, humanos, etc. como recurso vital imprescindible, se incluye en diversos currículums oficiales de formación primaria con el fin de inculcar en la infancia valores de respeto, usos y comportamientos responsables para su conservación. A efecto de estudiar dichas concepciones, se analizaron las tareas de 86 escolares de 1º, 2º y 3º en diversos colegios de Madrid (Arillo et al, 2013, p. 108). Con relación a la ubicación del agua líquida, cabe destacar que la mayor parte de los chicos consideró las aguas superficiales de los mares, ríos y lagos (75, 71 y 42 % respectivamente) frente a un tercio que señaló aguas subterráneas como grifos, fuentes, pozos y manantiales; y sólo una quinta parte aludió a reservorios de hielo en la naturaleza o en estado gaseoso.

Al interrogar a dónde va la lluvia cuando ha caído tan sólo el 8% del estudiantado de 2º ciclo responde que va a las ciudades y pueblos, mientras el 17% de 2º y 3º ciclo afirmó que, a las alcantarillas, lo cual manifiesta su descontextualización entre las relaciones del medio urbano y medio natural, importante para comprender la escasez y contaminación de

recursos. Sin embargo, se apreciaron elementos urbanos en los dibujos del 1^{er} y 2^o ciclo escolar considerando la lluvia un fenómeno cercano a la vida cotidiana de su comunidad retratándolo en un ciclo de agua antrópico con transformaciones humanas para su extracción, distribución, depuración y disposición. (Arillo et al, 2013, p. 123).

El reciclaje como parte de la regla de las Tres R para tratamiento de residuos, aunado al concepto de reducir y reutilizar, se encuentra señalado en el bloque de contenidos referente a la *Materia y energía* de los tres ciclos en la etapa primaria, como un conocimiento relevante para desarrollar la competencia científica del uso y consumo racional y responsable de los recursos naturales. Su significado y hábitos se identificaron a través de un cuestionario con imágenes realizado a una muestra de 96 estudiantes pertenecientes a un colegio público de Madrid (Arillo et al, 2013, p. 164) de cuyas respuestas se obtuvieron tres niveles de complejidad: el reciclaje entendido como separación de residuos o basura (nivel I) en contenedores, como reutilización de materiales (nivel II) y como un proceso de transformación (nivel III).

Resultó que el concepto de reciclaje se asoció principalmente con la realización de acciones con la basura y la reutilización de materiales, noción que se incrementa gradualmente a través de los ciclos. Consideraron la importancia del reciclaje para evitar el aumento de la contaminación relacionada con ideas como la muerte y la devastación, recurrentes desde el primer ciclo. Además, mayor parte -más en primer ciclo-, afirmó que se recicla en su casa y conforme avanza la edad conocen más los contenedores y su función.

Así, sobre la cuestión “¿qué pasaría si no reciclásemos?”, la mayor parte de la muestra del 1^{er}, 2^o y 3^{er} ciclo afirmó que habría más contaminación (36, 51 y 50 %) y no se aprovecharían los recursos (24, 25 y 22% respectivamente). Sólo algunos alumnos del primer ciclo creyeron que los animales y las personas morirían y habría deforestación. En segundo ciclo, afirmaron que habría más basura y menos cosas, además de calentamiento global y destrucción de la atmósfera. Asimismo, en el tercer ciclo, se presentó la misma idea de calentamiento de la tierra añadiendo la destrucción del medio ambiente.

Retomando los contenidos del bloque *Materia y energía* en el currículo español de primaria, acerca de los recursos energéticos y sus formas, su clasificación en renovables y no renovables, su uso y ahorro responsable para fomentar el desarrollo sostenible se identificaron las formas en que conciben la conservación y la transformación de la energía a partir del análisis de las tareas desarrolladas por 70 alumnos/as de 2^o, 4^o y 6^o niveles de enseñanza básica (Arillo et al, 2013, p. 127). La noción de energía la relacionaron principalmente con los términos de luz y electricidad, seguramente por su uso cotidiano, y con aparatos que consumen o gastan como calefactores o electrodomésticos, sobresale que el 40 % de los alumnos del 1^{er} ciclo no la asociaron con ninguna palabra disminuyendo su desconocimiento en 2^o (10 %) y 3^{er} ciclo (5 %), caso similar a la cuestión “¿De dónde sale la energía?” sobre la que un tercio de los estudiantes de 2^o ciclo no contestó o ignoró.

Vinculado con los bloques *Materia y energía* y *Objetos, máquinas y nuevas tecnologías* incluidos en el currículo español se detectaron las concepciones respecto a la electricidad y su importancia, en una clase integrada por 21 alumnos de 6^o nivel de primaria

(Arillo et al, 2013, p. 139). Los resultados obtenidos demostraron que sólo el 40 % de los educandos concibió la electricidad como energía, mientras que se la mayoría le asignó otros significados imprecisos como una fuerza, algo transportado por cables o que tiene la utilidad de proporcionar “luz” para dar calor, hacer funcionar electrodomésticos y otros aparatos. Este ejemplo refleja la carencia cognitiva sobre el tema en los infantes de la etapa primaria, idea previa necesaria para la comprensión integral del empleo y conservación de recursos energéticos, en este caso, la electricidad.

Rodríguez, Kohen y Delval (2008) realizaron un trabajo que buscó conocer las representaciones sobre desarrollo sostenible, la vinculación de la naturaleza y la economía, en la mente del infante y adolescente, por medio de la aplicación de entrevistas a 40 niños escolares españoles de entre 9 y 16 años correspondientes a barrios de niveles socioeconómicos medio y medio alto. La contaminación antropogénica fue estudiada desde las dimensiones de los mecanismos de contaminación, la acción humana y el calentamiento global, mientras que el problema del carácter económico del desarrollo sostenible se concibió en relación a la escasez de recursos y su gestión económica, así como la correlación del crecimiento económico con el agotamiento de recursos naturales.

Derivado del análisis de respuestas se clasificaron tres niveles progresivos de comprensión acerca del desarrollo sostenible: en primer nivel, de 9 a 10 años, se observó la concepción del mundo estático basado en las apariencias, así los impactos de la contaminación y la escasez son excepcionales, breves y afectan a algunas zonas; en un segundo nivel, de 11 a 14 años, los participantes conciben de forma más abstracta los conflictos ambientales considerando sus efectos acumulados, o sea, que basan sus explicaciones en problemas globales, progresivos y de afectación planetaria grave, considerando el impacto de la escasez en la población pobre y entonces la reducción de la demanda o el incremento de la oferta sería la solución, pero sin incorporarlas en un sólo sistema; y en el tercer nivel cognitivo, los participantes de 15 a 16 años, expresaron una representación compleja del mundo manifestada en la interdependencia de los fenómenos económicos y naturales, aprehendiendo el desarrollo sostenible en distintas dimensiones como el hecho de que la contaminación ocasionada por el crecimiento económico sucesivamente provoca efectos económicos negativos, y que la escasez es variable respecto a la oferta y la demanda afectando a toda la sociedad sin importar su clase socioeconómica, por lo cual, proponen medidas a favor del ambiente como el reciclaje o el uso de alternativas energéticas.

Para comprender la relación del humano con su hábitat natural se indagaron, desde el enfoque cualitativo etnográfico, las concepciones de lo vivo en niños indígenas Murui Uitoto de Colombia (Giagrekudo, Candre & Gittoma, 2013, p. 62) llevado a cabo con 30 estudiantes indígenas de entre 6 a 12 años, con el empleo de técnicas como la entrevista, registro fotográfico y diarios de campo; debido a que la principal actividad económica de subsistencia de las comunidades, donde provienen los niños investigados, es la pesca para el consumo e ingreso, se encontró una clasificación muy diversa de las especies de peces de la región, demostrándose que la relación directa y estrecha del niño con el medio natural acuático proporciona un mayor grado de conceptualización y aprehensión de la realidad. En menor

grado las nociones de los animales silvestres, trepadores y aves conocidas por las actividades de caza y la recolección de frutos silvestres, comunes de la región, se debió al vínculo del indígena con la naturaleza; prácticas observadas y enseñadas por sus mayores propiciando la construcción del conocimiento del menor acerca de los medios naturales de subsistencia en su escenario cultural (chagra, selva, río, maloca o casa comunal ancestral) (Giagrekudo, Candre, & Gittoma, 2013, 56-57).

Otra investigación en el campo de la didáctica medioambiental, buscó hallar la existencia de concepciones prototípicas y novedosas sobre el uso, gestión y contaminación del agua en estudiantes sevillanos de 1° de bachillerato (Fernández, Rodríguez, & Solís, 2013). Durante el curso 2010/11, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a 27 sujetos de la muestra -15 adolescentes mujeres y 12 varones-, además se recabó información obtenida del diario de clase de docente y de las grabaciones de audio de las sesiones en el aula. El análisis de las ideas del alumnado giró en torno a once actividades acerca del ciclo del agua, su captación y potabilización; consumo y costes del sector industria, servicios y población; la contaminación del agua; reflexiones individuales y grupales con relación a su uso, gestión y contaminación; y el desarrollo del proceso de transformación de una gota de agua.

Entre los resultados podemos resaltar que para los sujetos el ciclo del agua en las ciudades es cerrado limitándose al espacio urbano independiente del natural, mientras que la idea del ciclo natural del agua no contempla que caiga sobre masas de agua como el mar; por otra parte, en relación al ciclo urbano del agua y su contaminación no consideran diferencias entre los procesos de potabilización y depuración; en general piensan que el agua tiene un uso consuntivo, incluso en casos como la producción de electricidad, y que el agua salada no es un recurso utilizable; respecto a la contaminación del agua sólo una parte no contempla los procesos y modificaciones físico-químicas, se repite la asociación de las ideas de venenos, productos tóxicos y productos químicos con la muerte, la mayor parte de la muestra cree que los microorganismos son un componente del agua y sólo algunos creen que las enfermedades puedan ser causadas por el agua contaminada.

Al respecto, cabe mencionar la propuesta didáctica sobre el recurso hídrico para alumnos de primaria, con el objeto de fomentar el desarrollo sostenible de la provincia de Albacete en España (Agenda 21 Escolar, 2017), la cual aporta saberes y actitudes al alumnado mediante actividades asociadas al uso sostenible del recurso, acerca de su importancia para la vida, la concientización, su gasto en el hogar y la escuela, así como medidas de ahorro.

En ciudad de Linares, Nuevo León ubicada al noreste de México (segunda urbe más importante del Estado y la principal de la región citrícola), se indagó, por medio de una encuesta, a 345 informantes que cursaban el nivel medio superior -preparatoria- en dos planteles de la UANL, concerniente a la percepción social de problemas ambientales en la comunidad estudiantil (Méndez, Alanís, Jurado, & Aguirre, 2014), cuya muestra se integró por un 59 % de mujeres y 41 % varones de 15 a 17 años.

Como resultado se obtuvo que casi el total del alumnado (99,4 %) consideró la existencia de problemas ambientales que afectan al planeta, identificándose 11 problemas

principales que son la contaminación -con mayor mención-, basura, deforestación, escasez del agua, explotación de recursos naturales, falta de reciclaje, caza de especies en peligro de extinción, calentamiento global, sobrepoblación, cambio climático y “otros” como la carencia de conciencia ambiental y maltrato animal.

La mayoría (dos tercios) afirmaron realizar acciones proambientales para el cuidado y conservación de los recursos naturales, con ejemplos como no tirar basura o depositarla en su lugar (53 %), ahorrar recursos como el agua y energía eléctrica (16 %), reusar o reciclar (9 %) y plantar árboles (7 %), aunque sólo un 5 % separa los residuos del hogar o concientiza a las personas de su entorno para actuar en consecuencia. Por el contrario, la tercera parte negó efectuar acciones a favor del medio ambiente.

Respecto a su grado de compromiso y participación, en el caso de establecer programas medioambientales en sus planteles educativos y comunidad, el problema que les gustaría solucionar en primer lugar es mayoritariamente la contaminación (40 %), la basura (28 %), la deforestación (18 %), y en menor orden de prioridad el calentamiento global (5 %), la carencia de concientización, la falta de reciclaje y la escasez de agua (3 %). Resulta interesante que el vital líquido no prima en las soluciones inmediatas propuestas a pesar de ser un recurso imprescindible para el ser humano y el desarrollo sostenible, y que no mencionaron la prioridad de disminuir la explotación de recursos naturales. Por otro lado, algunos alumnos piensan que se deberían canalizar los recursos económicos para disminuir la contaminación y la deforestación.

Continuando con la investigación de los pensamientos de niños y adolescentes sobre la contaminación se analizaron las habilidades cognitivas necesarias para comprender los sistemas ambientales (Rodríguez, Kohen, & Delval, 2015) de 80 participantes con edades entre 9 y 16 años (46,3 % chicas y 53,8 % chicos), estudiantes de tres escuelas primarias en el área metropolitana de Madrid. En ese estudio se postula que, para comprender el fenómeno de la contaminación, se deben desarrollar habilidades cognitivas asociadas con el pensamiento sistémico y el razonamiento inferencial temporal y causal. Su estudio buscó determinar si los cambios en las ideas acerca de la contaminación de los niños se relacionan con las habilidades de razonamiento inferencial que podrían ser útiles para mejorar la enseñanza del medio ambiente.

Después de aplicarse entrevistas mediante el método clínico-crítico piagetiano, se reconstruyeron tres estructuras epistémicas progresivas que difieren en el tipo de relación causal y temporal establecida por los participantes y los mecanismos en que los participantes solían vincular la contaminación con sus efectos.

El primer nivel la contaminación de compuso por la *suciedad y rasgos aparentes*, categoría de *impactos inocuos y locales, directos e inmediatos* (9-10 años). El contaminante no estaba temporal o espacialmente separado de sus impactos, siendo superficial y fácilmente percibido por los sentidos el antecedente y el consecuente.

En un segundo nivel cognitivo señalan *virus, microbios y sustancias invisibles* (11-12 años) o partículas microscópicas que transmiten los efectos de la contaminación con

impactos globales, indirectos y progresivos (11-16 años); el contaminante apareció separado de sus impactos en el medio ambiente. Los participantes discutieron los impactos nocivos acumulados a lo largo del tiempo de forma cuantitativa (13-16 años).

El tercer nivel se compuso por categorías acerca de *la acumulación de contaminantes y los impactos económicos* (15-16 años). Establecieron una relación espacial-temporal basada en dimensiones ocultas, pero su mecanismo de concepción no era de partículas microscópicas nocivas sino la generalización de los impactos del desequilibrio ambiental causado por el aumento de la cantidad de una sustancia en el ecosistema que pudo sustituir a otra preexistente o mezclarse resultando un cambio en las propiedades del ambiente que permitió que sucediera su impacto (cambios cualitativos). Otra diferencia con el segundo nivel fue la mayor incorporación de conocimiento en sus explicaciones.

Ya que los fenómenos de la contaminación son considerados sistemas complejos en los que se integran diferentes partes por medio de relaciones causales y temporales, es importante estudiar su contigüidad espacial para establecer conexiones entre los contaminantes y los diferentes efectos que perciben los estudiantes en el aula, durante excursiones y actividades al aire libre. Además, ayudar al estudiante a conectar los elementos fuera de los sistemas ambientales, como las razones económicas para contaminar o los impactos económicos de la contaminación (Rodríguez, Kohen, & Delval, 2015, pp. 88-89).

En un grupo de estudiantes secundarios urbanos (primer semestre en escuela particular) de Temuco, se indagó de forma cualitativa, el desarrollo de actitudes y conocimientos a favor del medio ambiente (Pérez & Osses, 2015), empleando el material de las Guías de Aprendizaje sobre Problemas Ambientales Urbanos relativos al agua, la energía y los residuos sólidos. Los grupos focales, las puestas en común y el registro de aprendizajes en sus guías de trabajo mostraron que los estudiantes consiguieron construir saberes y adquirir actitudes promedioambientales, pero con un ritmo distinto en su proceso de aprendizaje.

Se estableció un sistema de cuatro categorías para el análisis cualitativo acerca del: ahorro del agua y energía en el hogar y terceros, relacionado con la percepción del aprendizaje a nivel individual y grupal en términos de significado y cantidad, y la necesidad de cambio actitudes mediante la internalización de un paradigma del cuidado que incluye a sí mismo, el otro y el planeta; la conciencia y cuidado del agua y los energéticos manifestando su preocupación por modificar sus actos; la preocupación ante la presencia de residuos sólidos causada por la “basura” no seleccionada; y preocupación por el uso del agua. Estas dos últimas categorías causadas por la indiferencia ante el consumo humano y los hábitos negativos solucionados por el cambio de actitud, la falta de reciclaje y acciones en el entorno, añadiendo que su preocupación por el consumo del agua tiene por causas la escasez del recurso y su derroche buscando acciones que produzcan cambios de actitudes en la revaloración de los recursos, el compromiso y la sensibilización personal/familiar.

Se halló que los motores del cambio de actitudes y la construcción cognitiva del alumnado fueron la búsqueda dirigida de la información, el tipo de actividades de aprendizaje conectadas con la realidad como el contacto con el medio con el medio natural seguido de

un proceso reflexivo, y la diversidad de estrategias didácticas durante el proceso facilitando la organización de los aprendizajes (Pérez & Osses, 2015, p. 233).

A modo de recapitulación, tras el análisis de las ideas científicas del alumnado de primaria a partir de la enseñanza en el área del Conocimiento del Medio, se identificaron diferentes usos de la materia prima en la vida cotidiana y su transformación o fabricación, teniendo en cuenta las problemáticas que generan en el medio. Sin embargo, presentaron dificultades en percibir los materiales por su origen como los derivados del petróleo y otros minerales, aumentando su comprensión con el grado escolar. Acerca del ciclo del agua, manifestaron una concepción antrópica con transformaciones humanas para su obtención y distribución, así como una descontextualización del medio urbano y del medio natural, manifestando un ciclo hídrico cerrado al espacio urbano independiente del natural. La noción de energía se expresó en términos de luz y electricidad por su uso cotidiano, encontrándose un desconocimiento en alumnos-as del primer ciclo y, en general, una carencia cognitiva necesaria para la comprensión del empleo y conservación de recursos energéticos en la etapa primaria. En general piensan que los recursos tienen un uso consuntivo.

La contaminación fue relacionada con las ideas de muerte y devastación, venenos, productos tóxicos y químicos. La percepción de los problemas ambientales que afectan al planeta se reflejó en aspectos como la basura, la escasez y la explotación de recursos naturales, y la carencia de conciencia ambiental. Sin embargo, sólo en algunas ocasiones refieren ideas como el calentamiento global, la destrucción de la atmósfera, el cambio climático y la sobrepoblación. Entre las acciones proambientales señalan depositar la basura en su lugar, el ahorro de recursos y en menor medida el cultivo o crianza. A su vez, presentaron tres niveles de gradualidad de complejidad en el tratamiento de materiales; la separación de residuos en contenedores, la reutilización de materiales y como un proceso de transformación. Coincidió la mayoría en que, si no reciclamos, habría más contaminación y no se aprovecharían adecuadamente los recursos.

Se observaron tres niveles epistémicos progresivos en la comprensión del fenómeno de la contaminación. En el primer nivel, sus impactos son inocuos y locales, directos e inmediatos; en segundo nivel, contemplan impactos globales, indirectos y progresivos; y en el tercer nivel, conciben la acumulación de contaminantes y los impactos económicos.

Para conocer las representaciones sobre la vinculación entre la naturaleza y la economía, se analizó la comprensión acerca de la contaminación antropogénica y del carácter económico del desarrollo sostenible. De acuerdo a los niveles progresivos de comprensión, en primer lugar, manifestaron la concepción estática del mundo aparente con excepciones en los impactos de la contaminación y escasez; en una segunda etapa evolutiva, conciben de forma abstracta los problemas ambientales considerando sus efectos acumulados; y en un tercer nivel, comprenden una interdependencia de los fenómenos económicos y naturales.

Por otro lado, desde un enfoque cualitativo etnográfico se demostró una estrecha relación de niños-as indígenas con su hábitat natural proporcionando un mayor grado de conceptualización y aprehensión de la realidad en torno a las actividades económicas de subsistencia de las comunidades y el uso de sus recursos naturales.

Asimismo, se obtuvo que el cambio de actitudes proambientales es producida por la búsqueda dirigida de información, actividades de aprendizaje vinculadas con el medio natural, y estrategias didácticas facilitadoras.

2.2.5. Estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje socioeconómicos

El estudio de las aportaciones y perspectivas de la investigación didáctica y la realidad escolar en el aprendizaje de las nociones económicas, realizado por Travé (1998), expuso la carencia de una visión integradora de la realidad como resultado de una educación estática y conservadora. Su objeto consistió en analizar y reflexionar el problema en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria.

Para tal fin se abordó: 1) El estado de la investigación didáctica, la metodología de los instrumentos de investigación y los modelos de formación de profesorado. 2) La investigación sobre el aprendizaje de la economía, explorando las dificultades de los alumnos para interpretar el sistema económico, analizando la construcción de las ideas sobre las relaciones de intercambio las relaciones de producción y los problemas medioambientales. 3) Las concepciones económicas de los alumnos, detectando los problemas de aprendizaje para generar hipótesis sobre el conocimiento económico, pudiendo estas servir como base para los docentes al definir la instrumentación, la investigación y el análisis de datos recopilados. 4) La investigación sobre la enseñanza de las concepciones económicas, realizando una revisión de diversas investigaciones relacionadas con la enseñanza económica los contenidos, el contexto de los conocimientos económicos, posibles intereses ideológicos en los planes de estudio y la enseñanza a partir de hechos económicos. 5) El currículo en la práctica, explicando el proceso de investigación en la experimentación de la unidad didáctica.

El autor concluyó que para aportar lucidez y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la economía se ha de sintetizar la progresión de las concepciones económicas del alumnado de acuerdo con la edad y el nivel educativo para la detección de sus dificultades de aprendizaje y las carencias de la enseñanza económica en la educación obligatoria. De esta forma, apuntala a la investigación/acción sobre la didáctica en la enseñanza de la economía como un agente para contribuir en la mejora de la calidad educativa.

Por otro lado, en el marco del proyecto curricular *Investigación y Renovación Escolar*, se analizaron las concepciones del alumnado de ESO relacionadas al medio urbano como referente para el conocimiento escolar deseable (García-Pérez, 1999). Desde una perspectiva didáctica, piagetiana, de la educación ambiental y del área de las ciencias sociales, su estudio pretendió una aproximación al conjunto general de las ideas del alumnado en relación con el medio urbano y el establecimiento de una gradación en la evolución de los sistemas de ideas. Asimismo, se detectaron algunas dificultades en el desarrollo de las mismas y se extrajeron conclusiones para orientar la elaboración y experimentación de propuestas curriculares acerca del medio urbano en educación secundaria obligatoria.

Para tales objetivos, se recogieron los datos por medio de un cuestionario a una muestra de 119 alumnos/as de entre 13 y 16 años, agrupados en cinco aulas, pertenecientes a cinco colegios e institutos de Sevilla. El conjunto de variables de la propuesta educativa se estructuró con base en los conceptos de ciudad, barrio, equipamientos y servicios públicos, vivienda y calidad de vida desigual en el medio urbano. Para el análisis de los datos se utilizó una metodología de investigación cualitativo-cuantitativa, con un tratamiento estadístico básico de apoyo para el análisis de contenido descriptivo de los resultados.

Se obtuvo que las nociones del alumnado acerca del medio urbano se integran por el conocimiento cotidiano y el escolar en una serie progresiva de grados de construcción. En un primer nivel, corresponde a una visión sincrética y armónica del ser humano, en un medio-escenario reducido al ámbito del barrio; el segundo nivel, presenta una transición hacia una visión analítica descriptiva del medio urbano, señalando una mayor cantidad de elementos urbanos; el tercer nivel, una visión analítica y descriptiva del medio urbano, distinguen y describen diversos rasgos sin llegar a integrarlos en un sistema único; el cuarto nivel, es una transición hacia una visión compleja y sistemática del medio urbano, se extiende el nivel espacial y temporal de análisis a un territorio más amplio y se comparan los barrios desde lejos, comprenden procesos de transformación del medio urbano; el quinto nivel, de una visión sistemática y compleja en continua construcción, se refiere el uso de modelos para el análisis de fenómenos urbanos con determinado enfoque histórico.

Se encontraron dificultades es el proceso como obstáculos para categorizar los diferentes elementos y separar el componentes afectivo y vivencial de otros rasgos; para distinguir lo importante de lo irrelevante y formular jerarquizaciones; la falta de ampliación de la escala espacial y temporal, y el empleo de diferentes niveles de análisis adecuados a cada caso; y la ausencia de modelos de interpretación generales y de una perspectiva histórica.

Por lo anterior, se concluyó que la concepción del medio en el alumnado se desarrolla en una progresión evolutiva a partir de planteamientos egocéntricos, simples y descriptivos hasta explicaciones complejas y relativas de la realidad, hallándose relación con las investigaciones psicológicas piagetianas. Su estudio, por lo tanto, constituye una aportación al conocimiento del medio geográfico urbano, para la elaboración de proyectos educativos que favorezcan la construcción de las ideas del alumnado, y para la intervención ciudadana a través del aprendizaje que favorezca el desarrollo humano.

Un estudio similar al anterior, fue realizado con alumnos de secundaria en Bogotá, con el objetivo de indagar las concepciones sobre el medio urbano, sus obstáculos e implicaciones didácticas (González & García-Pérez, 2014). La intervención educativa se fundamentó en la perspectiva constructivista y evolucionista, la perspectiva sistémica y compleja de la realidad, así como la perspectiva crítica de la sociedad y la enseñanza. Se aplicó un cuestionario abierto y una entrevista semiestructura a una muestra estuvo constituida por alumnos-as de 6° a 11° de secundaria, con edades de entre 11 y 17 años, procedentes de diferentes localidades de Bogotá, Colombia. Las categorías de análisis se

centraron en aspectos relacionados con los problemas urbanos, el espacio público, la participación ciudadana y la calidad de vida.

Acerca de la dimensión de los problemas urbanos, estos constituyen un motor para las ideas puesto que se presentan situaciones reales y cercanas a su experiencia e información, los cuáles propician su visión crítica de las causas y posibles soluciones. Las nociones del espacio público sugieren la formulación de propuestas didácticas que consideren el “apego” por el propio barrio. Se apreció una convicción de que la participación ciudadana es una estrategia favorable para mejorar la vida en el barrio o la ciudad. La calidad de vida se ve reflejada en su deseo de vivir en una ciudad segura y con oportunidades de trabajo.

En cuanto a la evolución conceptual del alumnado, en el nivel preliminar, el medio urbano no es tomado en consideración. El primer nivel se caracteriza, por la percepción del medio urbano de manera homogénea e indiferenciada. En el segundo nivel, el medio urbano se concibe como el resultado de relaciones de causalidad de carácter mecánico y lineal. Por último, en el tercer nivel cognitivo, se manifiesta una visión más compleja del medio urbano.

Los obstáculos observados a partir del nivel preliminar al uno, fueron la falta de interés y el fuerte componente afectivo que condiciona su visión del entorno. Del nivel de progresión uno al nivel dos, predominaron ideas simplistas, evidentes y segmentadas del medio urbano. Del nivel de progresión dos al nivel tres, se mostró dificultad al identificar y clasificar de manera estructurada los elementos y factores del medio urbano.

De acuerdo con la línea de investigación sobre las concepciones económicas en Didáctica de las Ciencias Sociales, Travé (2001) realizó una visión panorámica del estado de la cuestión en España. Retoma los trabajos pioneros de Juan Delval y otros (1971) acerca de la función que los niños-as confieren al dinero, quienes transitan de una concepción estática de la realidad económica con elementos aislados, a un nivel de comprensión dinámica con la interacción de elementos. Asimismo, el estudio de Echeita (1988), realizado a una muestra de 200 alumnos-as madrileños de 1º a 5º de primaria, obtuvo resultados similares respecto a la función del dinero a la determinación del precio y al concepto de ganancia, observándose diversos niveles de construcción conceptual.

El concepto de progreso en las interpretaciones del alumnado de secundaria analizadas por Martín y otros (1993), tuvo una fuerte repercusión del neoliberalismo en sus concepciones ideológicas por lo cual propuso la necesidad de brindar una educación sociopolítica crítica.

Por otro lado, Denegri (1995) indagó las representaciones del alumnado en torno al origen y circulación del dinero en una muestra de 100 niños/as y adolescentes españoles de clase media y baja. El estudio evolutivo registró un aumento de la organización e inferencia de la información acerca de la emisión y circulación de la moneda con la edad presentando algunas diferencias por sexo. Navarro (1995) exploró las concepciones sobre movilidad y estratificación socioeconómica de alumnos mexicanos y españoles entre 6 y 14 años, concluyendo la presencia de cambios evolutivos en la construcción de niveles de comprensión sin diferencias significativas entre los sujetos de ambos países. Asimismo, las

nociones acerca del concepto del trabajo fueron estudiadas por Sierra (1994) mediante una entrevista clínica a alumnos-as de entre 5-17 años. Se demostró que las representaciones progresan en cantidad y calidad con la edad, desde una etapa de concepciones poco construidas y rasgos visibles, evidentes y anecdóticos, hasta la comprensión de procesos y relaciones multicausales.

Por su parte, Travé y Pozuelos (1995) y Travé (1998) mediante una entrevista estandarizada no secuenciada, entrevistaron a 335 alumnos de educación primaria, secundaria y de Magisterio, para indagar sus concepciones acerca de las relaciones de intercambio, de producción y el impacto ambiental que provocan. Se obtuvo como resultado una hipótesis de progresión del conocimiento económico deseable para la educación obligatoria y para su aplicación en la formación inicial de los docentes.

Respecto a la línea de investigación didáctica en torno a la enseñanza del consumo en la escuela, Rodríguez (2003) repasa los posibles fundamentos teóricos como principios para orientar las propuestas que desarrollen una cultura del consumo. Señala la insuficiencia de los postulados ante del fenómeno del consumo y los principios orientadores para su enseñanza que surgen de la escuela clásica neoliberal, socialdemócrata keynesiana reformista y responsable, y neoliberal. Asimismo, sugirió la práctica de una enseñanza facilitadora de la comprensión del fenómeno que posibilite una cultura diferente de consumo más crítica, justa y solidaria en el aula.

Como conclusión, propuso ampliar la comprensión de que las propuestas de enseñanza, no sólo las que corresponden al consumo, son resultado de las posturas económicas, ideológicas y políticas dominantes de la sociedad hacia una nueva cultura de consumo que más la favorezcan. Sugiere la necesidad de crear propuestas globales de alfabetización económica que incluyan una cultura de consumo novedosa y el desarrollo de capacidades de pensamiento económico de la realidad cotidiana. Así también, que las propuestas de enseñanza deben superar los postulados previos aprovechando sus avances, y que los objetos de estudio de carácter económico, como el consumo, que implican problemas socioambientales importantes se deben enfocar desde una perspectiva integrada y transdisciplinar del currículo y basarse en una metodología de carácter investigativo.

Por otra parte, Travé y Delval (2009) buscaron conocer la evolución de las concepciones del alumnado de primaria en cuanto al conocimiento de aspectos de la vida cotidiana del presente y del pasado, tales como el trabajo y el comercio, a partir de un enfoque histórico regresivo. Detectaron las dificultades respecto a la comprensión del mercado de trabajo cercano a su realidad y el grado de veracidad de sus construcciones. Por último, indagaron el conocimiento histórico-económico construido por el alumnado en relación al trueque, el dinero y la globalización.

Esta investigación fue aplicada a 19 alumnos-as de 6º curso de una primaria pública andaluz perteneciente a un contexto social desfavorecido, buscando identificar las concepciones histórico-económicas de los alumnos. El equipo de profesores diseñó, desarrolló y aplicó la unidad didáctica con una metodología de estudio de caso, aplicando un modelo de investigación-acción en la que la fundamentación concentró corrientes de la

psicología y la didáctica, analizando instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos de investigación se conformaron por declaraciones en entrevistas, registros escritos de los alumnos, el maestro e investigador, y la observación de clases en video.

Del análisis de la información recogida, se concluyó que la construcción del pensamiento económico está fuertemente ligada al entorno social y a la falta de enseñanza económica estructurada. Esto fue observado en planteamientos de alumnos-as con ideas erróneas, superficiales y distanciadas de los datos estadísticos o concepciones académicas, por ejemplo, la no relación de sistemas antiguos como el trueque, basado en el principio de reciprocidad, con los conceptos de necesidad o escasez propios del sistema económico monetario. Sin embargo, también se muestran ideas histórico-económicas en las que relacionan el progreso continuo de la humanidad con la abundancia y la automatización, acercándolos a una conceptualización sobre el sistema global económico. Así pues, el estudio de estas concepciones histórico-económicas del alumnado, ofrecen una base para abordar las problemáticas socioeconómicas de importancia en el contexto escolar.

El estudio de las ideas del alumnado de primaria acerca de las actividades económicas en el marco del proyecto curricular *Investigando Nuestro Mundo* (Travé, 2006) dieron por resultado una hipótesis de progresión para superar las dificultades del alumnado. El desarrollo de la construcción del concepto del medio como base para la progresión de las concepciones económicas del alumnado respecto al proceso productivo, sugiere entonces una serie de etapas: el medio indiferenciado, desde una percepción egocéntrica y sincrética de la realidad; el medio como escenario, o un mejor conocimiento del entorno como escenario armónico y fragmentado de la realidad; el medio como recurso, caracterizada de relaciones concretas de utilitarismo y finalismo; y por último el medio como un conjunto de sistemas complejos, estableciendo interrelaciones entre los distintos sistemas siconaturales.

Respecto a la construcción escolar acerca de las relaciones de intercambio económico se consideran tres niveles de progresión. La primera fase o etapa del trueque, se caracteriza por una concepción del comercio como actividad amistosa sin beneficio, la sobrevaloración o minimización de precios, un liberalismo o determinismo económico. En la segunda etapa se presenta un acercamiento al valor real de las cosas, manifiestan una la teoría moral del precio justo y comienzan a comprender el concepto de ganancia comercial. Finalmente, en la tercera etapa, se establece una autonomía en las relaciones comerciales, un mayor conocimiento de los precios, la visión del liberalismo económico al considerar que los precios dependen de diversos factores, así como una concepción compleja de las leyes mercantiles en relación al beneficio económico, la oferta y la demanda.

En cuanto a la construcción cognitiva del alumnado acerca de las relaciones de producción, la primera fase presenta un simplismo e idealización del proceso productivo, así como una visión sincrética de la industria. En el segundo nivel de comprensión, se le da prioridad al papel de la fábrica en el proceso de producción y se manifiesta una tendencia tecnológica de la industria destacando la importancia de las máquinas. Por su parte, la tercera etapa presenta una comprensión integral de la cadena productiva, se concibe la distribución

de bienes y la figura del mayorista, una visión analítica de la empresa y se considera la importancia de todos los factores que intervienen en el proceso de producción.

La construcción del conocimiento acerca de las relaciones entre las actividades productivas y el medio ambiente presentó tres niveles sucesivos de comprensión. El primer nivel, el alumnado manifiesta una prioridad por lo intuitivo y vivencial, estereotipos de la realidad (contaminación = humo) y soluciones drásticas proambientales (por ejemplo, cerrar las fábricas). A partir del segundo nivel, establecen relaciones ambientales simples y soluciones paliativas a favor del medio ambiente. En el tercer nivel se observa una interrelación entre las problemáticas ambientales (contaminación = sólidos, líquidos y gases), la comprensión de los efectos de medidas drásticas, además proponen soluciones correctivas ante los fenómenos que afectan al medio natural (reciclado, producción no contaminante, etc.).

En otra investigación realizada por Travé y Pozuelos (2008) se analizaron las percepciones y las dificultades que presenta el profesorado en el diseño e implementación de una unidad didáctica de contenido socioeconómico. El estudio fue realizado a lo largo de dos años en un colegio de educación infantil y primaria compensatoria de especial dificultad, perteneciente a un contexto sociocultural desfavorecido de Andalucía. Mediante la metodología de estudio de caso, fueron aplicados como instrumentos de investigación las declaraciones de entrevistas y grupos de discusión, registros escritos del maestro e investigador, y las observaciones de clase en su modalidad de observación participante.

Las concepciones y la práctica reflexionada sobre el término de investigación escolar se caracterizaron por su simplicidad, dirigida al alumnado respecto a la búsqueda de información bibliográfica, o como investigación científica educativa. Acerca de la enseñanza de la economía en primaria, se observó la carencia de formación económica básica del profesorado que fomenta el analfabetismo económico del alumnado. Se produjo un desarrollo profesional del de los docentes a lo largo del proceso de elaboración de la unidad didáctica experimental. El profesorado reconoció dificultades genéricas, así como las dificultades específicas de un contexto socioeconómico y cultural desfavorecido, con bajo nivel educativo, carencia de apoyo familiar, de materiales, de recursos, y de materiales curriculares contextualizados. Manifestaron la necesidad de apoyo para desarrollar procesos de investigación escolar adoptando enfoques cooperativos de los equipos docentes y enfoques comunitarios de colaboración familiar, local y escolar.

Así pues, las líneas de investigación del enfoque metodológico fundamentado en la investigación escolar y de la enseñanza de las concepciones económicas son relevantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Una propuesta innovadora de enseñanza de la economía es el programa educativo *Valores de Futuro* (Ullmo & Travé, 2009), concebida para alumnos-as de primaria y de 1º y 2º de ESO con la intención de promover la educación financiera desde edades tempranas y propiciar la adquisición de competencias económicas en niños-as españoles acerca de la función del dinero, así como el aprendizaje de valores de uso individuales y colectivos.

El desarrollo curricular de la propuesta atañe a las competencias lingüística, matemática, en el conocimiento del entorno y el mundo físico y natural, social y ciudadana, así como la competencia de autonomía e iniciativa personal. Desde un enfoque metodológico, la secuencia de las actividades se articula en tres fases, a partir de la exploración de ideas iniciales, el análisis y desarrollo de contenidos, y finalmente la síntesis.

A lo largo de la propuesta se abordan contenidos acerca de la representación del dinero en la vida cotidiana; la escala de valores en la toma de decisiones adecuadas y su relación con el valor del dinero; el intercambio económico vinculado con los conceptos de compra-venta y ganancia; el tiempo en la gestión del dinero por medio del ahorro, el endeudamiento y el crédito; el trabajo a partir de la experiencia cotidiana; la responsabilidad en el uso de recursos y el consumo responsable; y el debate acerca del valor del dinero y su rol en nuestras vidas.

Estas aportaciones de contenidos dotan al alumnado y al profesorado de conocimientos y competencias que ayudan a enfrentar diversas realidades económicas. Además, constituye un valor agregado al modelo educativo como un recurso que promueve una apropiación significativa de los contenidos en la enseñanza socioeconómica.

Un interesante trabajo en la ciudad de Huelva contrasta las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre el patrimonio para la formación de la ciudadanía con el pensamiento del alumnado (Lucas & Estepa, 2016). Para tal fin se emplearon dos cuestionarios; uno para el profesorado con preguntas abiertas y de escala de valoración; y otro, para el alumnado, que contenía preguntas abiertas, de tipo dicotómico y cerradas. Las características de los instrumentos permitieron identificar cuestiones puntuales, así como argumentos para ciertas posiciones.

Los resultados muestran que los docentes presentan una visión global e integrada del patrimonio, pero no llegan a desarrollar una perspectiva simbólico-identitaria de los referentes patrimoniales, de forma que se integre en todos los elementos los aspectos culturales que puedan definir a una sociedad, además existe una predominancia por las manifestaciones de carácter histórico-artístico. Por su parte los alumnos presentan ciertos obstáculos para valorar algunas tipologías patrimoniales como la etnográfica, sin embargo, el patrimonio natural es tan valorado como el histórico-artístico. La valoración por el patrimonio histórico-artístico está relacionada con la perspectiva tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales; en cuanto a la valoración por el patrimonio natural, los autores la relacionan con la sensibilidad propia del alumnado y con la difusión en la sociedad occidental de los valores ecológicos o por los problemas medioambientales de su contexto inmediato.

Con respecto a las concepciones sobre ciudadanía, la mayoría del profesorado, considera que el aprendizaje del patrimonio es un elemento clave para conocer la organización política y social del grupo y el pasado para entender el presente. Sin embargo, presenta dificultades para volver operativas sus ideas en el salón de clases. Los alumnos, presentan un concepto limitado de ciudadanía con tendencia hacia una posición pasiva. No obstante, estos hallazgos, los autores encuentran en lo ambos sujetos de estudio, un

interesante punto de vista respecto a la relevancia del patrimonio como instrumento educativo para obtener un pensamiento crítico y acciones comprometidas con el entorno.

Un amplio estudio sobre la relación entre el patrimonio, la educación, la identidad y la ciudadanía que conecta las Ciencias Sociales con las Ciencias Naturales y experimentales es el llevado a cabo por Cuenca, Estepa y Martín (2017), que analiza información aportada por el profesorado y los libros de texto de educación primaria. La metodología empleada combina técnicas cuantitativas y cualitativas desde el paradigma interpretativo, para lo cual se diseñó una tabla de categorías (elaboradas como una hipótesis de progresión) que permitió un análisis de los datos obtenidos a través de cuestionarios, rejillas de toma de datos y grupos de discusión.

Los resultados ponen de manifiesto, una concepción mayoritaria del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos entre el profesorado estudiado (nivel II de la hipótesis de progresión planteada), aunque se encuentran diferencias con respecto al profesorado de Ciencias Sociales y en menor medida; una visión simbólica-identitaria (nivel III). En los libros de Ciencias Sociales se encuentra una visión del patrimonio caracterizada por la excepcionalidad y monumentalidad (nivel I), le sigue, en menor medida, una perspectiva estética (nivel II), y una visión simbólica-identitaria, para determinados aspectos y temáticas (nivel III). En cuanto a los tipos de patrimonio que utilizan con más frecuencia, predomina el patrimonio histórico, artístico y natural, el patrimonio etnológico sólo se identifica de forma esporádica. En cuanto a la perspectiva educativa se observa el predominio de visiones estéticas y temporales, estrategias metodológicas de carácter tradicional y finalidades académicas conservacionistas (nivel II).

Por su parte, la propuesta para la enseñanza económica de la ciudadanía en la ESO (Travé & Carroza, 2010) plantea una secuencia de orientaciones para el profesorado acerca del consumo. Los contenidos de las actividades abordan inicialmente las cuestiones, “¿Qué sabemos sobre el consumo?” “¿Qué actitud tenemos ante el consumo?”, en torno al conocimiento valorativo o actitudinal del tema. Se proponen actividades de búsqueda de información con el objeto de establecer relaciones entre los conceptos de consumo, publicidad y medio ambiente, así como la indagación de modelos de desarrollo (consumo, consumismo, consumerismo). Se pretende que el alumnado reflexione la actitud que mantenemos en relación al consumo responsable. Son planteados los derechos y obligaciones de los consumidores, así como las formas de las reclamaciones de consumo. Finalmente, se establece una actividad de síntesis y se debate en grupo la temática “Consumismo y medio ambiente: alternativas para frenar el cambio climático”.

Recientemente, se llevó a cabo una revisión y análisis por un grupo docente sobre la necesidad de incorporar la educación económica y financiera (Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Mieres, Sandoval, Chávez & Ojeda, 2013) como herramienta para favorecer a la sociedad. Es decir, que la formación económica aporta una sensibilización de las problemáticas sociales, y una integración que ayuda a posicionar al individuo en una sociedad íntimamente ligada a los procesos de producción y manejo de recursos.

Se contempló a la educación económica como un medio para combatir a los elementos adversos que conforman la exclusión social. A su vez, con el fin de generar individuos mejor preparados para enfrentar un paradigma económico cambiante, el cual exige la toma de decisiones que repercuten en el desarrollo individual y, por consecuencia, impactan en todos los estratos de la sociedad. Haciendo un análisis de planteamientos teóricos y explorando conceptos básicos y estrategias didácticas, se buscó generar un marco para futuras investigaciones, que pudieran dar aportaciones en el campo de la educación económica y además de generar estrategias plausibles para el mejoramiento de dichos conocimientos en los alumnos.

En relación a los aportes de la inclusión social y ciudadana de la educación económica escolar, la investigación plantea la necesidad de que la población genere habilidades y destrezas que lo dirijan a un uso racional de recursos económicos escasos. Asimismo, se afirma que la limitación de recursos humanos, sociales, físicos y materiales es principalmente generada por el desconocimiento de su manejo el cual constituye una limitación para el desarrollo integral del individuo en la sociedad, negándole el trabajo, la justicia y demás factores que identifican a una sociedad en desarrollo. Por este hecho, se considera a la alfabetización económica como un factor de inclusión para todos los individuos en la sociedad.

La propuesta de un modelo para la formación inicial de profesorado desarrolla los conceptos teóricos que forman un marco de aplicación, considerando al docente como un medio alfabetizador de los conceptos de economía. Se considera que, el individuo alfabetizado económicamente ha desarrollado un pensamiento económico que incluye destrezas cognitivas y afectivas para comprender la complejidad de las problemáticas económicas. Al respecto, se establecieron tres niveles cognitivos psicogenéticos: en el primer nivel, el pensamiento extraeconómico y económico primitivo; en el segundo nivel, el pensamiento económico subordinado; y en el tercer nivel, el pensamiento económico inferencial. Asimismo, se contempla la socialización económica en la infancia teniendo en cuenta la interacción con mediadores tales como la familia, la escuela, los pares y los medios de comunicación.

Respecto a la alfabetización mediática y lectura crítica de los medios se exploró el impacto de los medios en la sociedad y su utilidad para crear un paradigma de educación económica. Se establecieron tres niveles de análisis de los medios de comunicación, el productivo en cuanto a los autores de mensajes; el socio-semiótico de reconocimiento de los contenidos, y el crítico-social que reconoce el tipo de mensaje. Estos niveles de análisis manifiestan un desempeño funcional, analítico o crítico.

Las etapas y actividades desarrolladas en el modelo formativo implican distintos requerimientos teóricos y metodológicos que el profesorado debe emplear para apoyar la educación económica de los alumnos. Entre ellos, la experiencia, la capacidad de cuestionamiento, la reflexión aguda, ejercicios de competencia y una prospección futura de aplicación. En cuanto al desarrollo, se busca generar un aprendizaje de conceptos por medio del seguimiento de los profesores, el reconocimiento de preconceptos, razonamientos

oportunos a partir de ellos, además de la creación de técnicas didácticas como materiales hechos por alumnos y profesores, englobando elementos verbales, visuales y auditivos.

Finalmente, se exploran diversas estrategias didácticas aplicables a alumnos, que les permitan su integración correcta con los conceptos de economía, recursos y planteamientos socio-económicos. De forma que las competencias a desarrollar son la comprensión del sistema económico, la responsabilidad frente al consumo, la lectura crítica de medios y la educación económica de responsabilidad social y ciudadana. Además, se explora la importancia del aprendizaje cooperativo, resaltando el papel de los individuos en un determinado grupo, su interacción beneficiosa al asumir responsabilidades y el ejercicio de competencias que aporten a la generalidad de la sociedad.

La experiencia de investigación en el aula acerca del mundo del trabajo en Educación Primaria (Travé, G. H. & Travé, 2015) fundamentada en el Proyecto Curricular *Investigando Nuestro Mundo*, INM 6-12 (Cañal, Pozuelos & Travé, 2005; Travé, 2006) con un enfoque cooperativo, comunitario, de currículo negociado, y de orientación crítica para la mejora de la enseñanza en el ámbito de las nociones económicas.

La propuesta didáctica fue implementada por un grupo de 6 docentes del 1^{er} ciclo de educación primaria del centro educativo bilingüe de Huelva, España, y aplicado a 160 alumnos-as correspondientes a 6 aulas, dentro del periodo escolar 2012-2013. Se buscó una integración de las ideas de alumnado en lo concerniente a las actividades laborales, el entorno, relación inmediata con distintas problemáticas socioeconómicas, los preconceptos, la interpretación y la autoevaluación del conocimiento acerca del trabajo indagando en el entorno familiar y social.

La formulación del proyecto giró en torno a ocho preguntas-problema que dieron origen a los objetivos. De esta forma, los alumnos-as abordaron el concepto de trabajo y desempleo, así como su tipología laboral. Identificaron la realidad laboral familiar y del barrio escolar. Analizaron, acerca del pasado, el trabajo de los abuelos, y reflexionaron acerca de sus aspiraciones ocupacionales a futuro. Reconocieron los bienes y servicios que se obtienen del trabajo, además de la materia prima para la elaboración de productos. Identificaron la función de las máquinas y herramientas en las ocupaciones. Se cuestionaron la existencia de ocupaciones por género para evitar estereotipos sexistas. Finalmente, reflexionaron acerca del trabajo infantil en distintos contextos de la realidad.

Para su desarrollo de actividades, se indagaron las ideas previas del alumnado en torno al mundo del trabajo, dibujaron una iconografía del tema, realizaron un fotomural sobre las profesiones, un mural de los oficios familiares, un mural del friso temporal de los oficios de los abuelos, padres y sus expectativas futuras, una salida para conocer los oficios del barrio, un juego-debate sobre oficios por género, y talleres de experiencia en la elaboración de productos alimentarios artesanales.

Asimismo, a lo largo de la implementación se identificaron las concepciones del profesorado, el proceso de implementación, se detectaron dificultades y facilitadores, y se observaron los niveles de satisfacción, logros y expectativas de la enseñanza bilingüe.

Dentro de las dificultades en la implementación, se observó que la gestión y organización del programa de actividades implicaba mucha colaboración y limitantes relacionadas con el tiempo. Estas variables podrían propiciar el desinterés de parte de algunos docentes por aplicarlo. A pesar de eso, al final del proyecto, se observó una mayor integración del cuerpo docente los familiares y un mayor interés de los alumnos-as ante las problemáticas planteadas, además de abrir espacios para nuevas propuestas educativas.

Los docentes interpretaron como positiva la propuesta didáctica en la medida que propició en los alumnos condiciones favorables para la interpretación ética, social, histórica y económica de los hechos concernientes al ámbito laboral. Al señalar los conceptos iniciales de los alumnos se pudo identificar una ampliación de dichas concepciones y una reinterpretación del trabajo, la producción y su función en la sociedad, además se hicieron evidentes problemáticas de género latentes tanto en niñas como en niños.

En síntesis, las aportaciones presentadas sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las representaciones socioeconómicas del alumnado definen el estado de desarrollo de esta importante línea de investigación.

Las aportaciones a partir la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se sintetizaron en la progresión conceptual de las nociones económicas en función con la edad y el nivel educativo, detectándose dificultades de aprendizaje y carencias en la enseñanza.

El estudio de las ideas del alumnado acerca al medio urbano permitió determinar una progresión desde planteamientos egocéntricos, simplistas y descriptivos hasta explicaciones complejas de la realidad. Además, se detectaron dificultades de categorización y jerarquización, con énfasis en el componente afectivo.

Esta línea de investigación se ha enfocado a analizar procesos de construcción conceptual del alumnado, relacionados con el dinero, su origen y circulación, el precio, la ganancia, el progreso, el consumo, las relaciones de intercambio, las relaciones de producción y su impacto en el medio ambiente. Se constató que las concepciones histórico-económicas respecto al trabajo y al comercio están vinculadas al entorno social y a la carencia de enseñanza económica estructurada. Además, se propone la hipótesis de progresión para superar los obstáculos y dificultades del alumnado en la comprensión de las actividades económicas y su vinculación con el medio ambiente.

Por otra parte, el análisis de las concepciones y prácticas del profesorado respecto a la enseñanza de la economía, permitieron observar la carencia de formación en el tema, reconocer dificultades genéricas, así como específicas del contexto socioeconómico y cultural.

Asimismo, se presentaron propuestas innovadoras de contenido y práctica. para el alumnado y profesorado, que fomentan el desarrollo de competencias y conocimientos del alumnado acerca de temas medulares como el valor del dinero en la vida cotidiana, el consumo responsable y la lectura crítica de los medios, la educación para la ciudadanía económica y el mundo del trabajo. Los resultados de la implementación de tales propuestas

didácticas dan cuenta de su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje al favorecer la construcción conceptual de las representaciones socioeconómicas del alumnado a partir de la investigación escolar.

Finalmente, y a modo de recapitulación, en los estudios vinculados con el aprendizaje de las nociones económicas, se analizaron las representaciones relacionadas con la desigualdad en la distribución de la riqueza, el trabajo, el desempleo, la jerarquía ocupacional y las aspiraciones ocupacionales.

Por otro lado, las investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas abordaron la enseñanza sacionatural en primaria; las percepciones, ideas y creencias infantiles en torno a la naturaleza y su relación con el medio socioeconómico; las actividades económicas y su incidencia medioambiental; el uso de recursos, la contaminación y la conciencia ambiental; así como otras aportaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje socioeconómicos.

La construcción conceptual de los alumnos-as se manifestó en niveles semejantes de pensamiento económico, independientemente del lugar de procedencia, como lo constatan estudios replicados en otros contextos socioculturales.

Admitimos, por lo tanto, que es necesaria, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la experimentación de propuestas didácticas innovadoras que involucren a los distintos factores del entorno escolar desde una perspectiva colaborativa e integradora de las prácticas escolares y el currículo.

Los diversos estudios cercanos a la presente tesis, brindan un panorama amplio en la línea de investigación educativa acerca de las representaciones socioeconómicas del alumnado, aunque consideramos necesario continuar su estudio por la relevancia y trascendencia de su contribución en el campo de la formación para la ciudadanía económica.

Capítulo 3

Diseño y metodología de la investigación

En este capítulo se describe el diseño y el desarrollo de la investigación. Se presentan, en primer término, los problemas y objetivos del estudio, seguidos de las categorías y subcategorías de análisis. Posteriormente, se describe el origen, el contexto escolar y social, los protagonistas las fases de dos estudios de caso. Por último, se exponen los aspectos metodológicos de las técnicas e instrumentos de recopilación de información, el tipo de análisis llevado a cabo, así como el tratamiento de la información obtenida.

El análisis de los datos permite delimitar y examinar el grado de saberes, el nivel cognitivo, la forma en la que los niños construyen su conocimiento y los cambios observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las representaciones socioeconómicas.

3.1. Planteamiento de problemas, finalidades y objetivos de la investigación

Los procesos económicos globales establecen nuevas y cambiantes necesidades sociales y educativas en los países, situación que requiere de una serie de competencias económicas y tecnológicas para permitir una participación igualitaria en el sistema económico internacional (Castells, 2010), (Hernández-Carrión, 2016). Sin embargo, la alfabetización económica es una tarea pendiente en la educación básica de casi todos los países del mundo Perrenoud (2003), UNICEF (2012), OECD (2015).

Si bien es cierto que las concepciones sobre el mundo económico se forman en todas las facetas de la vida, con la experiencia cotidiana, la familia y los medios de comunicación; definitivamente, la escuela es el principal espacio donde se pueden estructurar las nociones provenientes de las demás fuentes, así como propiciar la creación de esquemas conceptuales más complejos (Travé, 1999; Delval & Denegri, 2002; Kohen & Delval, 2008; Delval, 2013; Denegri et al, 2013, Denegri et al, 2014).

Al respecto, existen pocas investigaciones sobre representaciones socioeconómicas relacionadas con lo que acontece en contextos naturales, aunque existe cada vez mayor interés por el campo de la investigación integrada (Creswell, Plano & Garret, 2008; Pozuelos & Rodríguez, 2008; Santiesteban, 2008).

Por esto, es relevante contar con experiencias sistematizadas de investigación en el aula que permitan acercarse a los procesos de exploración, contrastación y reacomodo de las ideas de las niñas y los niños. El conocimiento de las ideas y representaciones del alumnado es la base epistemológica para de ahí promover significativos progresos en su desarrollo económico (Delval, 1989, 2007, 2013).

Problemas de investigación y objetivos

Los temas a tratar se concentraron en tres problemáticas desglosadas por medio de cuestiones que derivan en los objetivos de estudio propuestos para el caso.

Problema 1. ¿Qué representaciones económicas sobre el mundo del trabajo tiene el alumnado de educación primaria participante y su repercusión personal, social y medioambiental?

Las representaciones son modelos mentales que posibilitan conocer el progreso cognitivo, su estudio también permite dar cuenta de aspectos ideológicos, motivacionales o afectivos de gran importancia para el desarrollo de procesos educativos formales (Delval, 1989, 2013).

El trabajo es una actividad humana que constituye un concepto-eje para la comprensión de muchos fenómenos socioeconómicos. Para Diez (2003), éste presenta dos características importantes, las psicosociales y las sociopolíticas. Dentro de las psicosociales nos interesan la de ser una fuente de roles, de poder, prestigio y jerarquización social, además de que permite el desarrollo de aspiraciones, expectativas, actitudes, proyectos y realizaciones personales. En cuanto a las sociopolíticas, podemos destacar que representa un medio de integración en la vida social, política y cultural; por otro lado, es una vía de acceso al circuito de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios.

Con este problema damos inicio a la indagación de conocimientos, nociones, ideas, concepciones o representaciones socioeconómicas de las actividades productivas y su relación con el medio ambiente.

En este sentido, nos preguntamos respecto a los alumnos/as:

- ¿Cuáles son las concepciones que poseen acerca del trabajo y el desempleo? ¿Cuál es la finalidad del trabajo? ¿Cuál es la relevancia que le otorgan a las actividades productivas?
- ¿Qué trabajos conocen en su entorno social? ¿Conocen los trabajos de sus padres y familiares? ¿Consideran que hay trabajos de hombres y/o de mujeres?
- ¿Cuál es su jerarquización ocupacional? ¿En cuáles ocupaciones se gana más dinero? ¿En qué trabajos se gana menos dinero?
- ¿Qué aspiraciones ocupacionales tienen?
- ¿Cuáles son las concepciones sobre el impacto medioambiental de las actividades económicas? ¿Qué nociones tienen acerca de la naturaleza y la contaminación de recursos naturales? ¿Cuáles son las ideas que poseen respecto a la conservación de los recursos naturales?

Objetivo 1. Identificar y analizar las representaciones económicas del alumnado sobre el mundo del trabajo en los aspectos individuales y socioambientales.

Problema 2. ¿Cómo evolucionan las representaciones económicas del alumnado acerca del mundo del trabajo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?

Se pretende conocer el aprendizaje que acontece en el contexto escolar a partir de una experiencia educativa de alfabetización socioeconómica. De inicio partimos del supuesto de que se llevará a cabo un proceso de construcción y reconstrucción de significados, con una tendencia a una mayor y progresiva atribución de sentido ante contenidos escolares organizados (Coll & Sánchez, 2008).

A su vez, se pretende identificar, interpretar, describir y clasificar niveles sucesivos de significación respecto a las representaciones que elabora el alumnado sobre algunos

aspectos de la realidad socioeconómica. Cada nivel de conceptualización se elaborará a partir de una serie de criterios generales para definir las características de complejidad en el desarrollo de la comprensión en relación a las argumentaciones que ofrecen los sujetos centradas en el funcionamiento económico de la sociedad.

A propósito, nos cuestionamos, acerca de las representaciones de los alumnos:

- ¿Es posible identificar cambios en las representaciones en el transcurso de la propuesta didáctica?
- ¿Qué tipo de modificaciones se observan en sus ideas acerca del mundo laboral por la instrucción en el aula?
- ¿Qué características presentan las interacciones docente-alumno que generan evolución en las representaciones socioeconómicas?
- ¿Presentan diferentes niveles progresivos de complejidad en su comprensión sobre el mundo del trabajo y su relación con el mundo natural?
- ¿Cuál es la lógica de construcción y características de cada nivel?
- ¿El nivel cognitivo de sus nociones socioeconómicas corresponde al nivel de aprendizaje deseado en los propósitos del currículo?

Objetivo 2. Explorar la evolución de las concepciones económicas del alumnado acerca del mundo del trabajo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, detectando sus dificultades de aprendizaje.

Problema 3. ¿Qué dificultades y facilitadores encuentra el alumnado en la construcción de las nociones económicas a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje?

La práctica educativa implica una interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza, cuya complejidad requiere acercamientos que den cuenta de la construcción del conocimiento en un contexto interactivo y discursivo docente-alumno (Coll & Sánchez, 2008) alumno-alumno. Se pretende a partir de este problema identificar procesos de construcción conjunta de significados en el contexto del aula (Cubero, *et al*, 2008). Sin embargo, en todo proceso de educación formal se pueden encontrar tanto aspectos intersubjetivos que facilitan como aquéllos que obstaculizan el progreso cognitivo del alumnado en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, nos cuestionamos:

- ¿Qué características presentan las interacciones docente-alumno y alumno-alumno que generan la evolución en las representaciones socioeconómicas?
- ¿Qué tipo de seguimiento y retroalimentación realiza el docente para el enriquecimiento de las ideas de los alumnos con respecto al mundo del trabajo?

- ¿Qué características del contexto educativo dificultan la evolución de las concepciones socioeconómicas?
- ¿Qué características intersubjetivas obstaculizan el desarrollo de las representaciones socioeconómicas del alumnado?

Objetivo 3. Identificar dificultades y facilitadores que encuentra el alumnado en la construcción de las nociones económicas a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2. Categorías y subcategorías de la investigación.

Para responder a los objetivos de la investigación, se organizó la información obtenida con base en la formulación de tres categorías y sus correspondientes subcategorías para el análisis de los datos según las dimensiones de estudio del marco teórico y la recogida de datos, de cuyo proceso surgieron otras variables de forma inductiva a partir del seguimiento de las propuestas didácticas. Estas dimensiones son definidas como sigue:

Tabla 3.1. Problemas, objetivos, categorías y subcategorías de investigación

PROBLEMAS	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. ¿Qué representaciones económicas sobre el mundo del trabajo tiene el alumnado de educación primaria participante y su repercusión personal, social y medioambiental?	1. Identificar y analizar las representaciones económicas del alumnado sobre el mundo del trabajo en los aspectos individuales y socioambientales.	1. Representaciones respecto al trabajo y al desempleo	1.1. Concepto y finalidad del trabajo 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo 1.3. Desempleo
		2. Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social	2.1. Aspiraciones ocupacionales 2.2. Salario y jerarquía ocupacional
2. ¿Cómo evolucionan las representaciones económicas del	2. Explorar la evolución de las concepciones económicas del		

alumnado acerca del mundo del trabajo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?	alumnado acerca del mundo del trabajo y sus repercusiones a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, detectando sus dificultades de aprendizaje.	3. Representaciones sobre el impacto ambiental de las actividades económicas	3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción 3.2. Trabajo y contaminación ambiental 3.3. Conservación de los recursos
3. ¿Qué dificultades y facilitadores encuentra el alumnado en la construcción de las nociones económicas a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje?	3. Describir y reflexionar acerca de las ventajas e inconvenientes detectados en el proceso de construcción de las nociones económicas	4. Dificultades y facilitadores obtenidos en la elaboración escolar de las nociones económicas	4.1. Dificultades 4.2. Facilitadores

3.2.1. Categoría 1. Representaciones respecto al trabajo y al desempleo

La indagación de esta categoría busca conocer el desarrollo del pensamiento económico infantil de las representaciones sociales acerca del trabajo, las razones por las cuales trabajan las personas, los tipos de ocupaciones que reconocen los niños en su entorno social, los trabajos por género, las ideas sobre las diferencias entre ocupaciones y la división social del trabajo, los tipos de ocupaciones que ayudan a la sociedad y su importancia, además de las concepciones sobre el desempleo.

Subcategoría 1.1. Concepto y finalidad del trabajo

Se buscará identificar las diferentes concepciones acerca del trabajo, los motivos por los cuales las personas trabajan, en particular, del contexto familiar y social cercano; por otro lado, la utilidad y la razón de existencia de las actividades laborales, y si éstas proporcionan bienes o servicios.

Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo

En esta categoría, se identificará la tipología de ocupaciones conocidas por el alumno en su entorno social y la categorización laboral en relación al nivel de estudios o preparación que requiere para desempeñarlas, la percepción de género vinculado a las ocupaciones y su estratificación, el grado de comprensión de la división social del trabajo, las actividades económicas que ayudan a la sociedad y de qué manera lo hacen, así como la importancia de del trabajo para cubrir las necesidades humanas.

Subcategoría 1.3. Desempleo

Según el criterio del alumnado, se averiguará lo que sucede con las personas que no trabajan, si saben de personas sin empleo, los factores de pérdida u obtención del empleo, la comprensión de la escasez de la oferta laboral y el reconocimiento de los factores de movilidad social.

3.2.2. Categoría 2. Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social

Los contenidos de esta dimensión abordarán las distintas ocupaciones que los niños desean desempeñar en el futuro, la distinción de éstas respecto al monto de retribución, su estatus social y el grado de preparación que ameritan.

Subcategoría 2.1. Aspiraciones ocupacionales

Para el estudio de esta subcategoría, se parte de la identificación de las ocupaciones familiares como referentes de las concepciones sobre las ocupaciones deseadas, después se identifica la primera y segunda opción de las aspiraciones ocupacionales y su preferencia por género, ocupaciones comunes elegidas que son propuestas en las actividades del aula, el grado de conocimiento que tienen de la ocupación elegida (actividades que realizan y recursos que emplean) y las razones de su elección, así como las nociones sobre la preparación que exigen los trabajos y el alcance de sus anhelos laborales.

Subcategoría 2.2. Salario y jerarquía ocupacional

Se estudiarán los contrastes salariales entre diferentes tipos de ocupaciones y las que aspiran desempeñar, el grado de preparación que requieren las personas que desempeñan estas ocupaciones y otras formas para el logro de las aspiraciones laborales. Asimismo, se observarán los factores de movilidad social al identificar actividades más o menos remuneradas y la mayor o menor cualificación que precisan para su realización.

3.2.3 Categoría 3. Representaciones sobre el impacto ambiental de las actividades económicas

Esta dimensión, indagará las representaciones sociales sobre las actividades económicas productivas y su repercusión en el medio ambiente. En este caso, se analiza el concepto de naturaleza, la obtención y uso de recursos necesarios la producción de bienes y servicios, las nociones del proceso de producción, la distribución y las relaciones de intercambio de mercancías, la relación entre el trabajo y la generación de contaminación ambiental, la identificación de los tipos de contaminantes, propuestas de conservación y uso sostenible de los recursos naturales.

Subcategoría 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción

Buscará conocer el concepto de naturaleza y los elementos asociados a ella, la identificación y la forma de obtención de recursos necesarios para la vida, el reconocimiento de las ocupaciones importantes para la supervivencia humana en determinados contextos, el uso de los recursos naturales renovables y no renovables, humanos y de capital en las actividades productivas, así como explorar las ideas acerca de las fábricas y las relaciones del proceso de producción de bienes y servicios, la distribución y las relaciones de intercambio en la compra-venta de mercancías.

Subcategoría 3.2. Trabajo y contaminación ambiental

Se pretende detectar el impacto medioambiental del trabajo, los diferentes tipos de contaminantes conocidos que afectan a los ecosistemas, y el reconocimiento de la vinculación causal de las actividades económicas humanas vinculadas a su consecuente afectación en el entorno natural local y global.

Subcategoría 3.3. Conservación de los recursos naturales

Finalmente, se indagará el conocimiento del alumnado respecto a los recursos naturales no renovables, la identificación de las actividades económicas contaminantes del agua, suelo y aire, la importancia y las formas de conservación de los recursos naturales (renovables, no renovables, energéticos). Asimismo, mediante la comprensión del concepto del ahorro (desde el hogar), reciclaje y reutilización, así como las acciones propuestas en consecuencia por el alumnado para el cuidado, conservación y uso racional de los recursos naturales.

3.2.4. Categoría 4. Dificultades y facilitadores en la construcción de las nociones económicas estudiadas

Los contenidos de esta dimensión abordarán aspectos o procesos intersubjetivos indicativos de facilitadores dificultades u obstáculos en la construcción de nociones socioeconómicas en el contexto del aula.

Subcategoría 4.1. Dificultades en la construcción de las nociones económicas

Modalidades de interacción educativa, aspectos intersubjetivos que dificultan el progreso cognitivo del alumnado de concepciones socioeconómicas en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Subcategoría 4.2. Facilitadores en la construcción de las nociones económicas

Modalidades de interacción educativa, aspectos intersubjetivos que facilitan la evolución cognitiva del alumnado de representaciones socioeconómicas en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Estudio propuesto en la investigación

El estudio de casos constituye la alternativa metodológica utilizada en esta investigación. Esta opción permite conjugar el análisis de corte cualitativo y cuantitativo, por lo tanto, constituye una estrategia de gran utilidad la investigación interesada en abordar de manera compleja diversos problemas didácticos. Como modelo de investigación, permite profundizar en diferentes aspectos de un proceso de enseñanza y aprendizaje en su contexto natural, lo que posibilita el enriquecimiento de las interrogantes iniciales del investigador, la implementación de diferentes instrumentos que facilitan el contacto con su objeto de estudio y el seguimiento de las ideas de los alumnos-as.

Después de un largo periodo de discusiones respecto a la incompatibilidad de los modelos de investigación derivados de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, actualmente en el ámbito de la educación se tiende a una síntesis metodológica, aportando propuestas coherentes de articulación. Algunos autores hablan de una síntesis metodológica (Carr & Kemis, 1988, Reichardt & Cook, 2005, Porlán, 1995), de una posición integradora (Travé, 1998), ecléctica (Goetz & Le Compte, 1988) y otros de una complementación mutua (Walker, 1989) o mediación mutua (Bolívar, 1995).

La combinación e integración de métodos cualitativos se ha desarrollado rápidamente en campos de estudio como la Psicología, la Educación y la Sociología, promoviendo una metodología de la investigación con identidad propia (Denscombe, 2008). Algunos autores

lo consideran un nuevo movimiento metodológico en relación al enfoque cuantitativo y cualitativo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2010).

La investigación de métodos mixtos ha fructificado en los últimos años (Cameron, 2011; Creswell, 2013; Graff, 2014; Brown, 2014; Turner, Cardinal & Burton, 2015; Molina-Azorin, 2016; Munce & Archibald, 2017). Al respecto han surgido debates interesantes que se han abordado en espacios editoriales como la revista metodológica *Journal of Mixed Methods Research*, Sage y la asociación científica *Mixed Methods International Research Association*.

Las elecciones que realiza el investigador respecto al empleo de técnicas cuantitativas o cualitativas, están relacionadas con los propósitos de la investigación (Sagadin, 2004; Travé & Delval, 2009; Simons, 2011). En nuestro estudio se privilegia el aspecto cualitativo, aunque se complementa la presentación de los resultados con datos cuantitativos.

Al respecto el estudio de caso es un esquema, diseño o modelo de estudio que utiliza metodologías integradas o mixtas en la investigación didáctica, permite dar cuenta de un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado, contando su evolución (Mckernan, 1999). Constituye, por otra parte, una forma de publicar la información a manera de informe, derivada de una investigación cualitativa como la investigación acción que debe narrar de manera cronológica los hechos, las etapas de acción y los resultados (Elliot, 1996). Además de que representa “*un modelo de investigación que permite realizar un análisis intensivo y profundo, de uno o varios ejemplos*”, con la intención de evaluar los alcances y resultados de una propuesta de intervención social o educativa, así como comprender un fenómeno u hecho y generar conocimiento del análisis realizado (Goetz & LeCompte, 1988, p. 71).

Para Stake (2007) el estudio de casos desde una perspectiva naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica y biográfica es “*el estudio de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (p.11), su propósito no es la generalización sino una particularización interpretativa fundamentada, un conocimiento profundo de qué es y qué hace el objeto de estudio. Según este autor, generalmente los casos de interés en educación son personas y programas; sin embargo, el caso también puede estar constituido por un colectivo de alumnos, de docentes, incluso por un conjunto de escuelas; siempre y cuando, se constituya como algo específico, acotado, complejo y en funcionamiento, además de que cumpla con las funciones de un sistema.

Dentro de las razones para elegir el estudio de caso como metodología de investigación, podemos encontrar la conjunción de intereses técnicos, prácticos pero también transformadores de la realidad (Habermas, 1990; Carr & Kemmis, 1998). La comprensión del proceso de construcción de las representaciones socioeconómicas en el aula, abre una puerta a la toma de conciencia social sobre las finalidades últimas de la educación relacionadas con potenciación de la autonomía y el sentido crítico frente a la toma de decisiones que afectan la vida de las personas y su medio ambiente. En este sentido, el estudio de casos constituye un engranaje de estrategias metodológicas que permite estudiar procesos cuyas interacciones probablemente se pasarían por alto a partir del empleo de metodologías

más focalizadas en la medición de variables elaboradas *a priori*. La riqueza de esta forma de acercamiento permite abordar a detalle y de manera más profunda realidades complejas, permitiendo la reflexión de las prácticas (Mckerman, 1999; Bell, 2002; Stake, 2007; Simons, 2011, Hamilton, 2011, Brown, 2014; Yin, 2014; Miles, 2015). Este tipo de investigación permite acceder a información significativa y relevante de situaciones y campos particulares. Su intención no es la generalización sino la profundización, o una generalización analítica (Yin, 2014) donde la teoría generada se emplea para analizar los resultados de otros casos.

Los estudios de caso se fundamentan en un proceso inductivo y después generan alguna perspectiva teórica coherente con lo que se ha encontrado, por lo que la teoría derivada se denomina teoría fundamentada (Esterberg, 2002), a diferencia de partir de supuestos teóricos iniciales que dirijan el camino o permitan la elaboración de hipótesis a probar como en los estudios experimentales.

Por otro lado, los estudios de caso que se presentan en esta investigación, no pretenderán poseer un carácter comparativo, sino más bien, tratarán de sistematizar procesos intencionados y críticos de intervención en el aula, así como proporcionar elementos para comprender su influencia en la evolución de las representaciones económicas en alumnos de educación primaria, y en último caso, constituirse en un ejercicio de alfabetización económica desde la educación obligatoria en ambos países.

El presente estudio, por sus características, constituye un análisis de la práctica del aula al interesarse no sólo por lo que piensa el alumnado sino también por la influencia de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno en el aula para la evolución de sus representaciones (Cubero *et al*, 2007; Coll & Sánchez, 2008).

3.3.1. Estudios de caso. Proyectos didácticos *Investigamos el mundo del trabajo* y *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*

Esta investigación en general es de naturaleza intrínseca ya que se basa en un interés por sí mismo, no constituye un medio para comprender otros casos; sin embargo, también cumple funciones instrumentales porque nos permite obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico y pone a prueba resultados de investigaciones anteriores realizadas en el campo (Stake, 2007).

Por otra parte, de acuerdo a una perspectiva interpretativa y constructivista, este estudio tiene como propósitos describir para entender y lograr una interpretación de los procesos constructivos de los infantes en el contexto escolar (Merriam & Tisdell, 2015).

En concreto, se presentan 2 estudios de caso relacionados con la alfabetización económica del alumnado de educación primaria desarrollados en Huelva, Andalucía (España) y en Xalapa, Veracruz (México). En el estudio de caso español se analizaron las representaciones económicas de los niños-as mediante la aplicación de la unidad didáctica *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014) (Anexo 3.1), a través de entrevistas,

análisis de documentos y observación, a 23 sujetos de 2° de primaria, pertenecientes a un estrato socioeconómico de clase media-trabajadora. Por otro lado, para el estudio de caso mexicano, se diseñó e implementó la propuesta didáctica *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) en un grupo de 20 niños-as de 1° de primaria, correspondientes a un estatus socioeconómico de clase trabajadora media y media-baja, con el empleo de las mismas técnicas de investigación citadas para el caso español. Así mismo, las estrategias metodológicas fueron cualitativas y cuantitativas para la triangulación de los datos.

3.3.1.1. Estudio de caso 1. Proyecto didáctico *Investigamos el mundo del trabajo*

El caso de España nace a partir de la oportunidad de acceso y seguimiento a una intervención en el aula de un docente de 1° ciclo (segundo grado) de Educación Primaria denominada *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014) (Anexo 3.1), que surge por el interés de un equipo docente por explorar propuestas innovadoras y puesta en marcha como investigación colaborativa por el colectivo en sus respectivos grupos. Sin embargo, el caso que se presenta sólo da cuenta del trabajo de un docente. No obstante, representó, una valiosa coyuntura para sistematizar una intervención de alfabetización socioeconómica, cuyo principal interés fue conocer la construcción de representaciones socioeconómicas del alumnado durante un proceso de enseñanza y aprendizaje. La temática económica seleccionada, referida al trabajo de los familiares y las profesiones del barrio, fue consensuada por los docentes siguiendo el criterio de la cercanía a la vida cotidiana y la motivación que despertó entre el alumnado (Travé, G. H., 2014).

Investigamos el mundo del trabajo: una propuesta de investigación escolar en Educación Primaria

La unidad didáctica relacionada con la didáctica de la economía que se llevó a cabo en el estudio de caso de España *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014; Travé, G. H. & Travé, 2015) (Anexo 3.1) tuvo sus bases en el proyecto *Investigando Nuestro Mundo* (6-12 años) y en el ámbito *Investigando las Actividades Económicas*. Al respecto, se puede identificar un enfoque cooperativo, comunitario y de currículo negociado en su diseño y evaluación, así como la intención de promover una conciencia económica problematizadora y crítica en su desarrollo.

La propuesta didáctica se sitúa en el primer ciclo de educación primaria para cuyo diseño se integró un equipo docente, que se cuestionó sobre la relevancia de implementar una propuesta que abordara con su alumnado, el mundo del trabajo. De igual forma, se exploraron de manera general, las ideas e intereses de los alumnos respecto a esta temática.

Para el diseño de la propuesta, el equipo realizó sesiones de trabajo colectivo y de revisión de bibliografía. También se enviaron cartas a los padres de familia para comunicarles sobre la experiencia educativa en la que iban a participar sus hijos, además de solicitarles algunos puntos de vista o aportaciones al respecto. Se elaboraron problemas en forma de preguntas y objetivos derivados de éstas. La temática del trabajo se abordó en cuanto a su tipología, las formas de organizarlo, el trabajo en el pasado y en el futuro a partir de la investigación del trabajo de los abuelos del alumnado y su proyección laboral en el futuro. También se indagó sobre lo que se obtiene del trabajo y las herramientas que se emplean en diferentes ocupaciones. Una pregunta problema relacionada con el desarrollo de conciencia económica que pretende desarrollar IAE fue sin duda el cuestionamiento sobre si existen trabajos de hombres y de mujeres, con la que se ponen en tela de juicio los convencionalismos sociales. El trabajo infantil fue otro tópico de estudio.

Las actividades tuvieron un carácter integrado, y se pueden catalogar de acuerdo a las fases planteadas en INM (6-12), a) *de planificación, presentación motivación y lectura de ideas previas e intereses*, para la que se diseñaron actividades de ideas previas, relativas a lo que sabían y querían saber sobre los oficios, un logotipo de la unidad y la elaboración de un -foto problema mural- sobre las profesiones. En cuanto a las *actividades de búsqueda de información* se realizó progresivamente un mural de los oficios familiares, una salida para conocer los oficios del barrio, un friso laboral familiar y un debate de elección de postura sobre la pregunta ¿Hay oficios de hombres y mujeres? Como parte de las *actividades de estructuración y evaluación* se llevaron a cabo los talleres de elaboración de pizzas saludables y un taller de experiencia laboral.

El proyecto constituye una investigación en el aula que permite abordar una temática abstracta como es el trabajo a partir de la indagación de la realidad laboral de familiares y personas dentro del entorno inmediato del alumnado. Por otro lado, emplea estrategias como la confección de mural de fotos y dibujos, los talleres de experiencia y las salidas de investigación, las cuales potencian el desarrollo social de los alumnos y el conocimiento sobre cómo se han ido conformando las actividades económicas a lo largo del tiempo.

3.3.1.2. Estudio de caso 2. Proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*

Con la finalidad de acercarnos a la comprensión del fenómeno en otro contexto, nos dimos a la tarea de buscar un espacio áulico en México que presentara características semejantes al caso de España en cuanto al nivel educativo y tópicos tratados en la unidad didáctica. El caso de México fue seleccionado de acuerdo a las posibilidades de acceso de la propia investigadora: condiciones semejantes en cuanto al nivel educativo (primer grado) interés por parte de la docente y buenas relaciones con la misma. Cabe mencionar que los contenidos de la propuesta didáctica *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado &

Lara, 2014) (Anexo 3.2) fueron negociados con la maestra, tomando en cuenta los requerimientos del espacio curricular *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* y los contenidos planteados en el programa de Educación financiera (SEP, 2011b).

Consideraciones desde el Proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*.

En la escuela primaria Hugo Toft de Xalapa, Veracruz, México se realizó el proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) cuyo cuadernillo presenta una serie de actividades y tareas para su realización en el entorno escolar y familiar, basado primordialmente en el *Fichero para el maestro* (SEP, 2008b), el *Programa Formación Económica y Educación Financiera* (SEP, 2008a) y el *Manual de Orientaciones pedagógicas para fomentar la productividad. La productividad en la escuela* (SEP, 2009).

En primer lugar, se aborda el tema *Necesidades, deseos y recursos* del eje de consumo inteligente que incluye la actividad *Un día en la vida* de que propone, mediante una tabla de registro, que el alumnado distinga las actividades que realiza para cubrir sus necesidades básicas y deseos en la vida cotidiana, así como los recursos naturales, humanos y de capital que emplea para satisfacerlos. Exponen así sus nociones sobre el concepto de necesidad a través de ejemplos como comer, dormir, y el de deseo como jugar. Además, relacionado con la ficha *¿Cómo aprovechamos los recursos?*, se ejemplifica el proceso de elaboración de papel, realizan una visita a un taller de carpintería local y derivado de su observación y entrevista al personal elaboran de un cuadro sobre los recursos naturales, humanos y de capital aprovechados para la fabricación de muebles de madera. Elaboran un cuadro referente a preguntas hechas a familiares cercanos sobre el trabajo y las actividades que en él realizan, si brindan un servicio o producen bienes, y los recursos que utilizan para llevarlos a cabo; asimismo, conocen su opinión respecto a la importancia del trabajo y la forma en la que ayuda o beneficia a la sociedad su labor.

A continuación *¿Cómo satisfacemos nuestras necesidades?*, vinculado a la ficha del maestro *Los trabajos producen bienes y servicios* permite dilucidar sus nociones de bienes, productos y servicios como medios para cubrir sus necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda, salud, educación), y se explican, como ejemplo, el proceso por el cual llega un vaso de leche a su mesa desde la extracción de la materia prima, las personas involucradas en su producción, los recursos capitales y los medios de distribución empleados.

El tópico *Elaboración de productos*, correspondiente a la ficha *A producir*, expone el proceso de elaboración del queso de forma casera, su conservación y consumo. Este ejemplo ayuda a la comprensión secuencial de la producción de bienes y productos a partir de la identificación las materias primas, en este caso leche, de la cual se deriva un alimento común.

A su vez el proceso productivo de la tortilla de maíz, de consumo cotidiano en México y América central, es interpretado por medio de una secuencia visual, que permite al alumno reconocer el recurso humano necesario para su extracción hasta la puesta en venta, desde el campesino agricultor que cultiva el maíz, la persona que elabora la masa nixtamalizada, quien produce las tortillas, y el vendedor de tacos; facilitando el desarrollo de los conceptos del proceso de producción de bienes y servicios, distribución y comercialización de los productos en el mercado, por medio de la articulación de recursos naturales, humanos y de capital para satisfacer de las necesidades y deseos de la población. A su vez, indagan sobre qué productos se elaboran en la localidad y cuáles recursos emplean.

Relacionado a la cuestión *El trabajo y la producción de bienes y servicios* semejante a *Los trabajos producen bienes y servicios* del fichero, presenta ejemplos que permiten identificar el papel que desempeñan los recursos humanos en la generación de productos y servicios; un ingeniero en alimentos fabrica una sopa enlatada, un sastre confecciona un traje, un contador realiza una declaración de impuestos, etc. para luego responder a cuestiones que le permitan al alumno reflexionar sobre la importancia de la diversificación laboral y la finalidad de los bienes y servicios en su localidad.

Con relación a la fichas de formación financiera *El trabajo en mi comunidad* y *Un producto de mi localidad... ¿cómo se elabora?*, a través de un cuadro de imágenes se facilita la distinción y clasificación de las actividades económicas que, para responder a las necesidades de la comunidad, extraen recursos de la naturaleza (agricultor, ganadero, industria del petróleo), producen, fabrican o transforman cosas (carpintero, panadero, fábrica textil), o que ayudan a las personas brindando un servicio o atención (bombero, maestro, médico, asistente de servicio social).

En la actividad *Los oficios y las profesiones en mi comunidad* se pregunta a los educandos qué preparación se necesitó para elaborar un queso artesanal, luego identifican y distinguen, de forma visual según sus ideas previas, algunos oficios y profesiones, desarrollando su concepto y diferenciación según la enseñanza formal o no formal que se necesite para desempeñarlos. Se interroga además a los niños sobre su aspiración ocupacional ya sea oficio o profesión, si existe en su localidad, la preparación que consideran necesaria, y los diversos recursos, materiales, máquinas, artefactos o herramientas que emplearían.

Ahorra hoy, para aprovechar los recursos mañana, la cual pretende la valoración de la importancia del cuidado de recursos, introduce las interrogantes sobre el concepto de ahorro y sus formas llevadas a cabo en el núcleo familiar, posteriormente se exponen medidas relacionadas con la reducción del consumo de recursos naturales y su contaminación, reutilización de materiales y reciclaje, además del ahorro económico. Para reafirmar su comprensión se concreta una forma de aprovechamiento de recursos mediante la elaboración de una hoja de papel reciclando sus materiales, y el alumno expresa sus nociones acerca del concepto de ahorro, reciclaje, y la importancia de la conservación y el cuidado de los recursos.

Posteriormente realizan un proyecto de indagación en equipos sobre los recursos naturales esenciales para la vida, es decir, el agua, el aire y la tierra, así como de recursos energéticos comunes como la electricidad y los hidrocarburos favoreciendo la comprensión de cuál es su finalidad e importancia de su ahorro para disfrutar de ellos en el futuro. Para ello, obtienen información a través de entrevistas a sus padres de familia, fuentes bibliotecarias, consulta de periódicos, folletos, revistas y observación de videos. Participan entonces en la elaboración de un periódico mural por equipos con la información recopilada y exponen compartiendo sus resultados ante el grupo favoreciendo la retroalimentación en el aula.

Derivado de su investigación e ideas previas, los niños responden a las cuestiones de índole económica y medioambiental; mencionan las principales actividades humanas que a su criterio contaminan el medio ambiente, responden a si las fábricas contaminan, proponen soluciones para que las fábricas reduzcan su contaminación y medidas de ahorro de recursos en la casa y escuela. Como evaluación, elaboran un cuestionario sobre lo que desean saber respecto a la visita a una empresa acompañados de su docente, para luego corroborar sus ideas sobre lo aprendido allí; plantean sus dudas acerca del mundo del trabajo y su entorno; y, por último, elaboran un dibujo sobre lo aprendido.

Así, el proyecto didáctico elaborado acorde al *Plan de estudios* mexicano (SEP, 2011a) vigente para la enseñanza primaria es un instrumento que integra algunas de las temáticas económicas primordiales en la enseñanza primaria en México para el análisis de las nociones infantiles acerca del mundo laboral y del entorno natural, partiendo de las concepciones previas, los referentes familiares, del entorno escolar y social, que se abordarán en el estudio de caso presentado posteriormente.

El proyecto didáctico se elaboró de acuerdo al Plan de estudios vigente (SEP, 2011a) y con materiales que la Secretaría distribuyó como alternativas para abordar contenidos económicos. Cabe señalar que no se tiene claridad al momento cuántos docentes y de qué manera llevaron a cabo esas propuestas. Los materiales no se siguieron distribuyendo y no se realizó ningún seguimiento de sus resultados en las aulas mexicanas.

3.3.2. Análisis de los contextos escolares

Ambos centros escolares de Educación Primaria pertenecen a ciudades de menos de medio millón de habitantes, acogen estudiantes urbanos de colonias del centro o cercanas a él, generalmente provenientes de familias con estatus socioeconómico de clase media-trabajadora. Asimismo, ambas escuelas son semejantes en cuanto al tamaño, población estudiantil y número de plantilla docente.

Sin embargo, entre las diferencias correspondientes a ambos contextos podemos destacar que, el centro escolar de Huelva se ubica en la desembocadura de dos ríos con una franja del litoral atlántico donde existen importantes actividades industriales y pesqueras, mientras que la escuela primaria de Xalapa se enclava en una región montañosa con actividades primordialmente enfocadas al sector servicios. En México, la impartición de clases es guiada por un solo docente en cada grado de instrucción primaria, a diferencia del modelo educativo español en el cual pueden tener distintos maestros por cada asignatura. Además, el centro escolar español se distingue por su reconocida trayectoria, calidad educativa, y por brindar una formación bilingüe.

3.3.2.1. Contexto escolar del caso español

El Colegio de Educación Infantil y Primaria Manuel Siurot, escuela pública donde se desarrolló la primera experiencia, se localiza en la ciudad de Huelva, capital desde 1833 de la provincia homónima, perteneciente a la comunidad autónoma de Andalucía, enclavada en la región occidental de la península ibérica a 613 km de la capital española, de coordenadas geográficas 37°15'N 6°57'O a 24 metros sobre el nivel del mar, entre la confluencia de los ríos Tinto y Odiel. Esta ciudad tiene una densidad poblacional de 972,79 hab./km² en una superficie terrestre de 151,33 km² con 145,468 habitantes en 2016, de los cuales 75,600 son mujeres y 69,868 hombres (INE, 2016), con escasa presencia de inmigrantes procedentes de Rumania y Marruecos mayoritariamente; sólo una pequeña parte de la población vive en las zonas rurales y la mayoría se concentra en la zona metropolitana.

Huelva ha sido punto de encuentro de diversas culturas y civilizaciones colonizadoras, comenzando por los tartessos -primera civilización del suroeste de la península ibérica durante la Edad de Bronce y de Hierro-; griegos, fenicios, romanos, visigodos, musulmanes y cristianos. Estas culturas influyeron en la forma de entender la economía, la legislación, la lengua, la infraestructura, la arquitectura, etc. (Pereira-Muro, 2014).

A partir del siglo XIX, se produjo la primera industrialización de la zona por empresas inglesas y francesas, en menor medida, que introdujeron los avances tecnológicos para la explotación de los recursos de los yacimientos mineros, principalmente la pirita y el cobre en la Cuenca Minera de Huelva. En los años sesenta se crearon las instalaciones y la infraestructura del *Polo Químico de Promoción y Desarrollo de Huelva* generando un impacto económico, social y ambiental con el establecimiento de industrias químicas (donde se fabrican ácidos sulfúrico y clorhídrico, abonos, sosa, fertilizantes, colorantes, etc.), petroleras (con una de las diez refinerías de España), metalúrgicas, de celulosa y centrales térmicas; por lo que Huelva produce gran cantidad de residuos peligrosos (44,900 tm en 1999).

Además del polígono industrial en la periferia urbana, destacan en la actualidad las industrias ligeras como la alimenticia (conservación de conservas de pescado, elaboración de

derivados de cerdo), de muebles y madera, oleícola, vinícola, la fabricación de calzado artesanal. En cuanto al sector primario, casi la mitad de la superficie andaluza es de uso agrícola; en Huelva podemos mencionar el cultivo de olivo y de la vid; en cuanto a la ganadería, la crianza de ganado equino; y la extracción de minerales metálicos en las minas de Riotinto. Aunado al sector terciario (que ocupa la mayor parte de la población económicamente activa) y pesquero que es relevante debido a la situación atlántica en el golfo de Cádiz y la existencia de un puerto comercial de gran calado (Alejo, Caballero, González, Moreno & Moreno, 2003, 29-43).

CEIP Manuel Siurot

El CEIP Manuel Siurot con horario matutino, inaugurado en 1957, pertenece a la red de Centros Bilingües y Plurilingües de titularidad pública impulsada por la Consejería de Educación de la Andalucía integrada por un total de cuarenta y dos escuelas primarias en el curso 2014/15 (Junta de Andalucía, 2017). Se ubica en la Barriada de Las Colonias que acoge alumnos pertenecientes a ésta y al barrio del Molino de la Vega, el Nuevo Barrio de Zafra, la Merced, y una parte de la zona Centro de Huelva. Esta escuela cuenta con prestigio y reconocimiento social por su calidad educativa, donde se encuentran niños escolarizados pertenecientes a la zona centro y a barrios obreros integrados en diferentes niveles socioeconómicos, mayoritariamente de clase media-trabajadora.

Su plantilla docente se integra por 13 docentes (la mayoría mujeres) de las especialidades de Educación Infantil, Educación Infantil Inglés Bilingüe, Educación Primaria, Educación Primaria Inglés Bilingüe, Educación Física, Educación Física Inglés Bilingüe, Educación Primaria Inglés, Educación Especial, Música, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Religión Católica, Tutor-a Aula Específica y los integrantes del Equipo de Orientación del colegio. Respecto a su oferta de servicios, desde el curso 2006-2007 se adoptó el Proyecto TIC y el Proyecto Bilingüe de lengua inglesa, implantando su enseñanza desde Educación Infantil; además, el centro cuenta con el Aula de Atención Específica para alumnos con diversas patologías de aprendizaje.

3.3.2.2. Contexto escolar del caso mexicano

La escuela primaria Hugo Topf de titularidad pública, segunda institución donde se desarrolló el estudio de caso, se localiza en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz fundada en 1825, entre los paralelos 19°32'24"N y los meridianos 96°55'39"O con latitud de 1,427 metros sobre el nivel del mar, en la zona de transición de la Sierra Madre Oriental y la planicie costera del Golfo de México, a 350 km de la Ciudad de México. Es la segunda ciudad más poblada del estado de Veracruz; su densidad de población es de 3,681.7 hab./km² y el total de habitantes es de 457,928 (en el último censo de 2010) por lo que; el 46.64% del sexo

masculino (213,571 hab.) y el 53.36% (244, 357 hab.) representa la población femenina; gran parte de la población xalapeña (448,148 hab.) vive en la localidad urbana y sólo una pequeña proporción (9,780 hab.) se desarrolla en el ámbito rural (INEGI, 2010).

Los orígenes de Xalapa se remontan a los tiempos prehispánicos, con asentamientos de la cultura totonaca, chichimecas, toltecas, teochichimecas, aztecas, y la posterior colonización española, la cual propició que a partir del siglo XVIII se convirtiera en un importante centro de intercambio mercantil, ya que numerosos comerciantes de la Nueva España llegaban a vender y comprar productos cultivados y fabricados en la península ibérica para transportarlos al interior del país.

Fue hasta mediados del siglo XIX que, gracias a la construcción de las vías férreas, se produjo un crecimiento en la producción agropecuaria: se introdujo el reconocido café veracruzano, que, aunado al cultivo de tabaco, el algodón, la caña de azúcar y el sector maderero, fomentó el desarrollo local (Núñez, 2013). Sin embargo, posteriormente se prestó mayor atención a los servicios de las instituciones de gobierno y a la educación de la población para convertirse en la denominada *Atenas Veracruzana* por su fuerte influencia en la promoción multicultural y de las artes, por lo que existen 204 bibliotecas, diversos museos, teatros, salas de exposiciones artísticas, además de tener numerosos parques, jardines y áreas naturales protegidas, caracterizándose por su biodiversidad primordialmente botánica, razón por la cual también es conocida como la *Ciudad de las Flores*.

Actualmente, más de dos terceras partes de las ocupaciones corresponden al sector terciario de comercio, transporte y comunicaciones, servicios financieros, sociales y administrativos, y muy por debajo las actividades del sector secundario y primario (INAFED, 2000), y más de un tercio de la población (37,4 %) vive en situación de pobreza (CIEG, 2016).

Respecto a la educación, en el curso 2014-2015 se contabilizaron alrededor de 219 escuelas de educación primaria con alrededor de 49,041 alumnos/as a quienes impartieron clases 2,180 docentes. Durante el ciclo escolar 2013-2014 el promedio de deserción escolar en primaria fue del 3,3 % y del 1,2 % de reprobación, cifra que aumenta exponencialmente en secundaria y en bachillerato (nivel donde desertaron hasta un 17 % y reprobaron el 15,4 % de los estudiantes), además, en 2015 el índice de alfabetización entre los 6 a 14 años de fue del 90,4 % (CIEG, 2016).

La escuela primaria Hugo Topf

La Escuela Primaria General Hugo Topf matutina, incorporada a la Secretaría de Educación Pública, se ubica en el centro de la zona metropolitana de Xalapa, y es una de las 219 escuelas primarias de Educación General Básica (EGB) integrada por seis grados escolares en tres ciclos de dos años. Su área de influencia abarca, además de la Zona Centro, las colonias Del Maestro, Veracruzana, Tamborrel y Aguacatal con bajo grado de marginación.

El plantel cuenta con 277 alumnos, y cada grupo por aula se compone en promedio de 22 niños/as a quienes imparten clases 13 docentes, uno por cada grado escolar, además de dos asignados para Educación Física, dos de Educación Artística, tres de Actividades Tecnológicas y uno de enseñanza de Idiomas, además laboran diez personas que integran el personal de apoyo. En cuanto a la organización las instalaciones, se ocupan dos aulas por grado excepto para 2º que emplea tres. No presenta abandono escolar, pero sí un indicador de reprobación del 1,4 % de la población estudiantil (SNIE, 2017).

3.3.3. Participantes

Los sujetos de ambos estudios de caso correspondieron a un rango de edad similar comprendido entre los 6 a 8 años, en su mayoría de clase media-trabajadora y de composición familiar nuclear similar. Se eligieron dos grupos del primer ciclo escolar de Educación Primaria, del 2º y 1º grado en el caso español y mexicano, respectivamente. Sin embargo, los participantes pertenecen a dos contextos socioculturales urbanos con marcados rasgos diferenciales.

3.3.3.1. Protagonistas del estudio de caso español

El grupo de protagonistas para el estudio de caso fue integrado por 23 alumnos/as (11 niñas y 12 niños) escolarizados en el CEIP Manuel Siurot, de entre 7 a 8 años de edad, que cursaban segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a la zona centro y a barrios obreros de la ciudad de Huelva integrados en diferentes niveles socioeconómicos, mayoritariamente de clase media-trabajadora. Casi todo el alumnado es de origen español, excepto algunos con progenitores extranjeros, y en su mayoría proceden de los barrios urbanos El Molino, Las Colonias y La Merced de Huelva. En general el alumnado tiene rasgos psico-evolutivos adecuados a su edad, sin presentarse casos de necesidades educativas especiales.

El contexto sociofamiliar se conforma generalmente por parejas de jóvenes profesionistas, de entre 35 y 45 años, con nivel socioeconómico cultural medio, presentándose casos en los que la madre trabaja fuera del hogar. Una gran parte de los progenitores también fueron alumnos/as del centro escolar debido a su antigüedad y su ubicación. Poseen título universitario la cuarta parte de las madres y casi la quinta parte (19%) de los padres. En el 72 % de las familias ambos padres cuentan con un trabajo remunerado fuera de casa, mientras que el 28 % de las madres realiza labores domésticas, según los datos del Proyecto Educativo del Centro (Travé, G. H., 2014, 404-405). Esta composición familiar fue considerada y valorada en el diseño y desarrollo de algunas temáticas referentes al estudio de caso.

3.3.3.2. Protagonistas del estudio de caso mexicano

Los protagonistas de la muestra elegida fueron 20 sujetos mexicanos (9 niñas y 11 niños) con edades de entre 6 y 8 años, estudiantes de la Escuela Primaria General Hugo Topf durante el primer grado escolar de enseñanza básica, procedentes de la zona centro, principalmente, y de algunas colonias aledañas urbanas de la ciudad de Xalapa, con nivel socioeconómico cultural de clase trabajadora media y media-baja, quienes presentaron características psico-evolutivas adecuadas conforme a su edad sin necesidades educativas especiales.

La composición familiar del alumnado de la zona centro se conforma primordialmente de progenitores jóvenes con estudios universitarios que laboran generalmente en ocupaciones del sector servicios, sobre todo relacionadas al comercio y a las instituciones de gobierno. Según los datos obtenidos durante su entrevista, más de dos tercios de los progenitores desempeñan trabajos cualificados (68%), casi la quinta parte ocupaciones semicualificadas (23,3%) y sólo algunos no cualificados, además una quinta porción señaló únicamente el desempleo materno. Asimismo, según el último censo de población (INEGI, 2010) la mayoría de los hogares de la zona centro son familias nucleares (66,79%), y, en menor medida, hogares ampliados con al menos un pariente cercano (30,1%) o con un integrante sin parentesco (2,6%), o algunos en condiciones de hacinamiento con más de tres personas por dormitorio (11,65%), situación originada por circunstancias económicas y sociales. Un dato notorio es que más de la mitad son hogares con jefatura femenina (55,42%), donde las madres solteras trabajan y asumen la responsabilidad del sustento familiar, fenómeno cada vez más frecuente en las familias del centro (INEGI, 2010). Estas implicaciones sociofamiliares se tuvieron en cuenta al abordar los datos recogidos por los instrumentos.

3.3.4. Proceso de investigación seguido

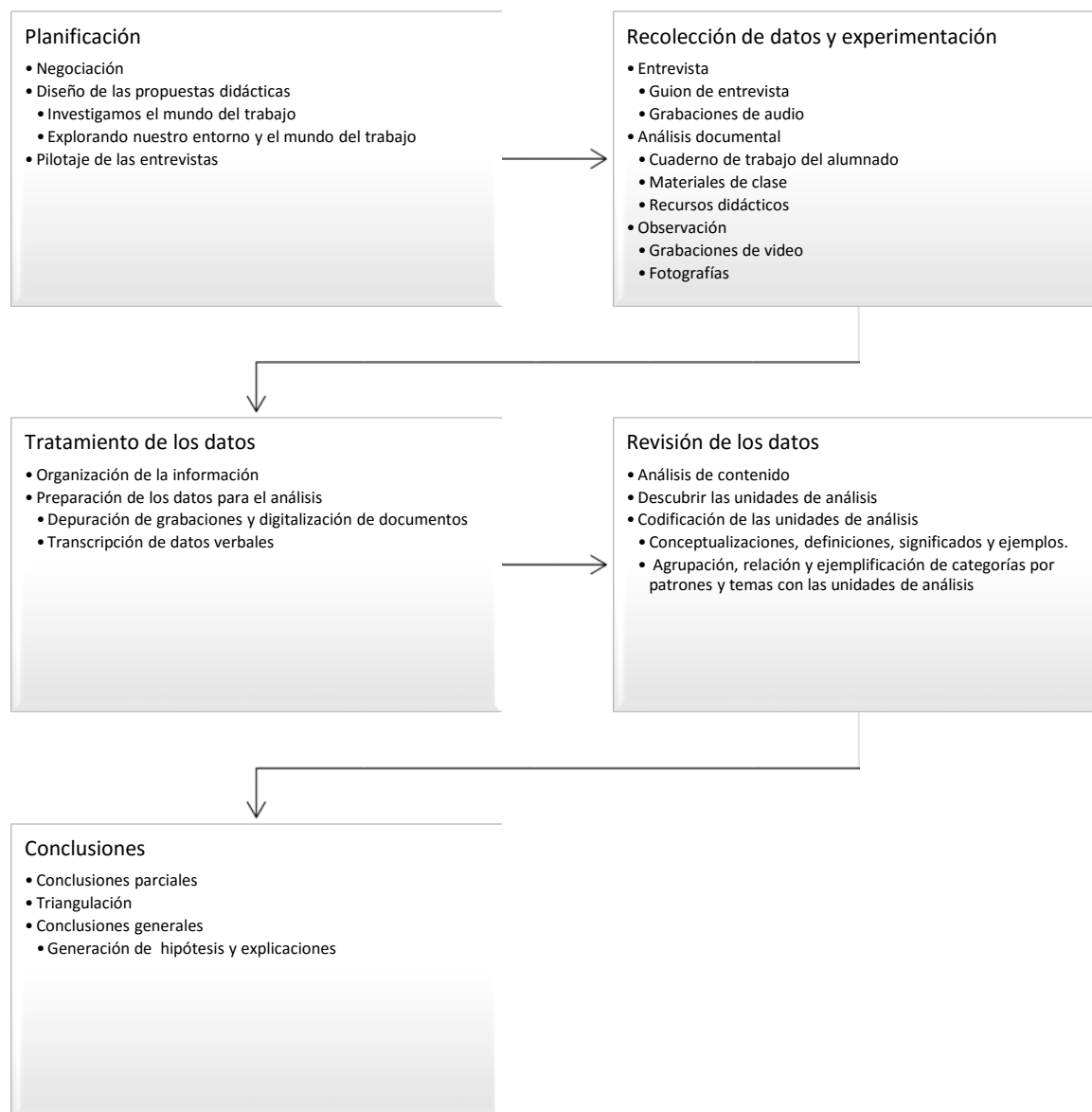
El desarrollo del proceso de indagación inició con la negociación y planificación, para la posterior experimentación de dos las unidades didácticas *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014) (Anexo 3.1), en el caso español, y *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2), en el mexicano.

En el desarrollo de las unidades didácticas de ambos casos se recogieron los datos por medio de las grabaciones de entrevistas semiestructuradas, el análisis documental del cuaderno de trabajo del alumnado, materiales y recursos didácticos; y la observación de las clases registradas en grabaciones de audio y fotografías.

Una vez realizada la recolección de los datos de los dos estudios de caso a partir de las diferentes fuentes, se llevó a cabo la depuración de grabaciones y digitalización de documentos, además de la transcripción de datos verbales.

Se procedió entonces al análisis de contenido en el cual se codificaron las representaciones, sus conceptos, definiciones, significaciones y ejemplos agrupados relacionados en categorías por temas y patrones (Mckernan, 1999; Hernández, Fernández & Baptista, 2006; Flick, 2007; Vargas-Jiménez, 2012; Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013; Brown, 2014; Merriam & Tisdell, 2015).

Figura 3.1. Fases del proceso de la investigación



Fuente: Elaboración propia de Hernández, F., Fernández, C. & Baptista, P. (2006, p. 630).

3.3.4.1. Fases del estudio de caso español

Fase I. Planificación

A. Negociación

Para la planificación de la propuesta didáctica, se conjuntaron intereses y necesidades de un equipo de docentes quienes coincidieron en que era adecuada la implementación de una propuesta didáctica acerca del mundo del trabajo. Inicialmente exploraron las ideas e intereses de los estudiantes por medio de asambleas en aulas en las cuales se detectaron carencias importantes en la construcción de las representaciones socioeconómicas del alumnado y una variedad de expectativas.

El caso al que le hemos dado seguimiento es el de un docente de ese colectivo. Debido a que ya se habían tomado las decisiones sobre el contenido y los propósitos, nuestro rol consistió en conversar con el profesor sobre la posibilidad de aplicar una entrevista semiestructurada al alumnado sobre algunas representaciones socioeconómicas antes de desarrollarse propiamente la unidad didáctica, videogravar las sesiones y abordar algunas temáticas a mayor profundidad para aproximarse a la construcción de las mismas en el aula. Cabe señalar que acudimos a dos reuniones de trabajo del equipo docente, formado por cinco maestras y un maestro, para conocer la propuesta general y las implicaciones didácticas de la misma para todos los protagonistas.

B. Diseño de la unidad didáctica *Investigamos el mundo del trabajo*

Respecto al desarrollo de la experiencia educativa comenzó el proceso de diseño de la propuesta didáctica *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014; Travé, G. H., & Travé, G., 2015) (Anexo 3.1) y preparación de los recursos y materiales para su desarrollo en las aulas, con la cooperación del equipo docente por medio de sesiones colectivas de trabajo y la revisión de referencias bibliográficas seleccionadas, y la solicitud a las familias para que participaran con aportaciones en el desarrollo del proyecto de trabajo basado en la investigación escolar.

El proyecto se estructuró alrededor de ocho preguntas-problema. El primer interrogante *¿Qué es el trabajo y qué tipos hay?* buscó abordar el concepto de trabajo y el desempleo, así como la tipología de ocupaciones; *¿A qué se dedican nuestras familias?* tuvo el objetivo de profundizar sobre los oficios familiares; la pregunta-problema *¿Cuáles son los oficios del barrio?* identificar los oficios en el barrio de la escuela; *¿Qué trabajos se hacían en otras épocas?* ¿Y en el futuro? Para conocer y comparar los oficios antiguos y actuales, además de indagar las aspiraciones ocupacionales del alumnado; *¿Qué se consigue con el trabajo?* Para relacionar el tipo de trabajo con la producción de bienes y servicios, y

distinguir la materia prima de un producto elaborado; *¿Qué máquinas y/o herramientas se utilizan en los oficios?* Identificar su conocimiento al respecto; *¿Hay oficios de hombres y de mujeres?* Para respetar y valorar las ocupaciones evitando estereotipos sexistas; *¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?* Para implementar el desarrollo de las actividades del proyecto acordes a estas estas interrogantes, se estableció un itinerario a través de nueve actividades conformadas por distintas tareas del alumnado estructurado en tres momentos.

Fase II. Obtención de datos y experimentación

C. Exploración

En esta fase nos acercamos al centro escolar, conocimos las instalaciones y al alumnado, analizamos la propuesta didáctica y potencialidades de la investigación, elaboramos guiones de observación, categorías de análisis y un guion de entrevista semiestructurada.

Una vez elaborado el primer borrador del guion de la entrevista, se realizó un proceso de pilotaje, con la intención de validar y dotar de fiabilidad al instrumento. Se realizó sobre todo para que los cuestionamientos respondieran a los objetivos de la investigación y para detectar preguntas poco claras para el alumnado y contextualizarlas en un segundo momento a su nivel de comprensión lingüística (Brace, 2004, 2008; Kvale, 2011). Se realizaron tres entrevistas a alumnos de otro grupo.

Al aplicar el primer borrador, de inicio nos percatamos de que eran demasiadas preguntas, que hacían muy prolongada la entrevista, lo que motivó que los sujetos mostraran cansancio y desinterés al finalizar de las mismas. De igual forma, nos percatamos de que había palabras diferentes para denominar a familiares y objetos en España y México (origen de la investigadora) lo que causaba ruido semántico, que tuvimos que remontar con el empleo de palabras cercanas a su contexto lingüístico y cultural.

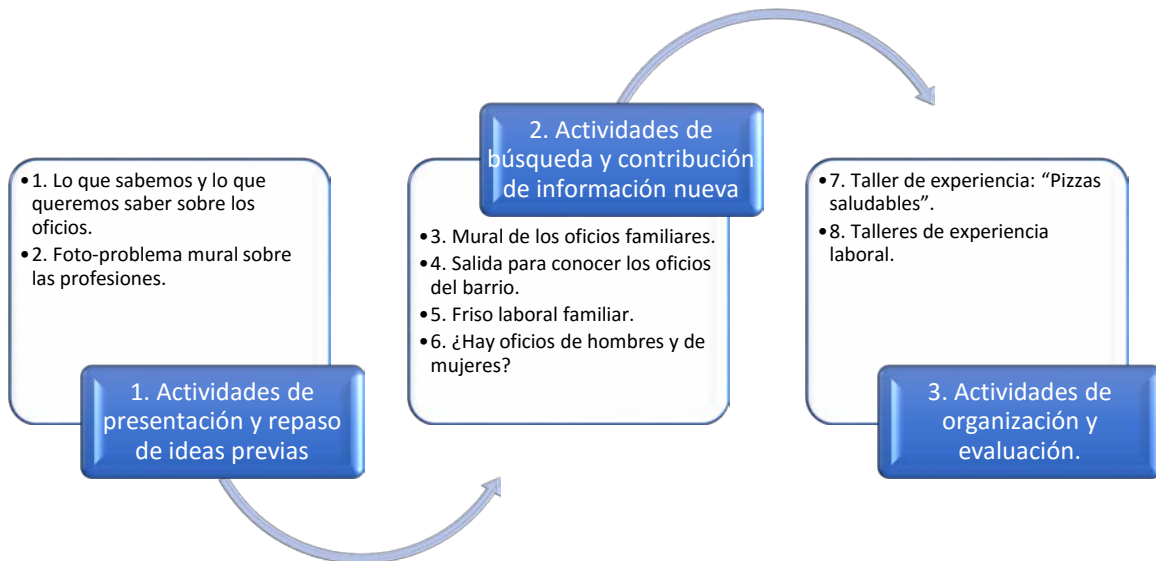
Por otra parte, el pilotaje nos ayudó a detectar las principales áreas de interés y de menor desarrollo en la construcción de representaciones. Todo lo anterior, permitió reformular el guion base que se emplearía para la aplicación de la entrevista definitiva.

Finalmente se aplicó la entrevista final a los 23 alumnos en instalaciones del centro escolar días antes de la implementación de la unidad didáctica. Por la naturaleza semiestructurada de la misma, la dinámica podía salirse del guion propuesto, para seguir profundizando en aspectos que se consideraron interesantes o que pudieran aportar otros datos a la investigación.

D. Obtención de datos y experimentación

Durante la fase de experimentación, se realizó la implementación de la propuesta didáctica según el orden de actividades siguiente:

Figura 3.2. Itinerario de actividades del proyecto de trabajo para el estudio de caso español



Respecto a la programación de actividades para el desarrollo del proyecto, se organizó siguiendo las fases de elaboración de las unidades didácticas basadas en la investigación escolar (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). El proceso comenzó el martes 21 de mayo de 2013 con una serie de actividades introductorias; una charla de presentación del proyecto, un *Fotomural sobre las profesiones*, *Lo que sabemos sobre los oficios* y *Lo que queremos saber sobre los oficios*. Posteriormente, fue aplicada la actividad *Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo*, visualizaron seis profesiones en una presentación de power point, escribieron los nombres de los trabajadores en su hoja del cuaderno de trabajo y utilizando las flashcards jugaron a adivinar la profesión. Además, comenzaron la elaboración del mural *Los oficios familiares*.

El miércoles 22 de mayo, se realizó la Actividad 2 *¿Cómo se organizan los diferentes trabajos?* con imágenes que sirvieron para abordar la organización del trabajo en sectores mediante frases con pictogramas a modo de adivinanza interpretadas por el alumnado.

El jueves 23 de mayo realizó el *Tratamiento de una canción sobre los oficios: los oficios canto yo* y la Actividad: *Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros* en la que experimentan el proceso de elaboración de un producto. El viernes 24 de mayo tuvo lugar la actividad *En mis sueños mi papá/ mamá es...* y *Friso laboral familiar temporal*. El lunes 27 de mayo, *Inventamos oficios para un mundo mejor* donde responden a

la cuestión ¿Qué me gustaría ser de mayor para mejorar al mundo?, además, se hizo una recapitulación del taller de pan y pizza. Durante el martes 27 de mayo se pidió que comentaran qué trabajos creen que hay en el barrio para luego realizar la *Salida al barrio*.

El miércoles 28 de mayo en pareja respondieron a la actividad de la pregunta-problema *¿Hay oficios de hombres y de mujeres?* e individualmente realizaron la tercera parte del mural *Friso familiar: When I grow up I want to be a...* y la presentación de los objetos de los oficios principales de la unidad. Y el jueves 29 de mayo seguimos profundizando en la cuestión de género mediante una actividad de juego-debate, se continúa la identificación de objetos de los oficios y la actividad *Cuento de Cucho y Katar*, y se realizó un repaso de los contenidos principales abordados en el proyecto.

Tabla 3.2. Zonas de encuentro y visitas grupales realizadas por el barrio.

ZONA A: Punto de encuentro: Plazoleta entre Cristóbal Colón y Unión Europea	ZONA B: Punto de encuentro: Plaza de Toros	ZONA C: Punto de encuentro: parque infantil frente a la Brasería
1. Taller de Chapa y Pintura	1. Churrería	1. Ciclos Kimo, tienen taller
2. Clínica Veterinaria	2. Bares de la Plaza de toros	2. Saludalia,
3. Peluquería	3. Mercado (Congelados, Carnicería, Pescadería, Frutería, Floristería, Golosinas, Charcutería, Pastelería, Bar)	3. Mercería Mi Costura, hacen arreglos
4. Onulec, venta de material eléctrico	4. Joyería-Relojería	4. Confitería Panadería El Villar
5. Piscinas, junto a Onulec, se dedican a la construcción de piscinas	5. Papelería	5. Carnicería, frente a El Villar
6. Fitnes 30 minutos	6. Agencia de viajes	6. Farmacia
7. Guardia Civil.	7. Tienda de Muebles	7. Todo Pintura
8. Gasolinera		

Por último, se realizó la evaluación dedicada al análisis de las declaraciones, evidencias y observaciones del aprendizaje del alumnado, su autoevaluación y la del equipo docente.

Fase III. Recopilación y análisis de datos

En esta fase se realiza la recopilación y organización de la información para su tratamiento. Los tres instrumentos aplicados: entrevista, análisis documental y observación en el aula ampliaron la cantidad y calidad de datos para responder a los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio de casos.

3.3.4.2. Fases del estudio de caso mexicano

Fase I. Planificación del proyecto *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*

A. Negociación

En la fase inicial del estudio de caso basado en el proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) se cuestionó a la directora de la institución respecto al interés de algún docente de primer grado interesado en desarrollar una propuesta didáctica relacionada con los contenidos del programa de Educación Financiera. Así nos presentó a varios docentes y encontramos a una maestra entusiasta y dispuesta a incluir una propuesta didáctica durante las sesiones de clase, específicamente en la última unidad de la materia denominada *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, correspondiente al campo de formación para la educación básica *Exploración y comprensión del mundo natural y social* del curso académico 2013-2014 en primer grado.

Al final de esta etapa, se realizó una junta con los padres de familia y tutores para presentarles la propuesta didáctica, comentar algunos aspectos del proceso vivencial de la experiencia, solicitar su cooperación en el desarrollo de algunas tareas presentadas al alumnado, y permiso para la videograbación del desarrollo de las actividades en el aula, y la visita a una carpintería que permitiría al alumnado explorar la actividad laboral en dicho entorno.

B. Diseño del proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*

En esta subfase se diseñó, organizó y elaboró el proyecto (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) mediante el consenso de los diversos tópicos y actividades que integrarían la propuesta a partir del *Fichero para el maestro del Programa formación económica y financiera* (SEP, 2008b), y del manual de orientaciones pedagógicas para fomentar *La productividad en la escuela* (SEP, 2009). Del fichero para el maestro se extrajeron contenidos y actividades de los ejes temáticos ingreso y gasto, manejo de recursos, ahorro y trabajo, consumo inteligente, y la realización de un proyecto final por el alumnado.

En cuanto al manual de orientaciones pedagógicas se retomaron elementos de los temas relacionados con los oficios y profesiones en su comunidad, el trabajo en la comunidad, la forma como aprovechamos los recursos en la comunidad, la elaboración de un producto, los recursos renovables o no renovables, el presupuesto familiar y las actividades económicas.

Fase II. Obtención de datos y experimentación

C. Exploración

En esta fase visitamos el centro educativo y conocimos al alumnado con el cual se trabajaría. Tuvimos varias reuniones con la docente para ajustar la propuesta a los contenidos de la investigación e intereses de los niños.

En este espacio temporal se elaboró el guion de una entrevista piloto que se aplicó a dos niños de un grupo diferente al que se iba a aplicar la propuesta didáctica. Se emplea la entrevista piloto para localizar los aspectos importantes de un tema para probar el entendimiento de las preguntas del cuestionario o guion de entrevista previo (Kvale, 2011).

A partir del pilotaje, se ajustaron las preguntas que inicialmente se llevaron a cabo con un orden que no favorecía la elaboración de otras preguntas de carácter más flexible y algunas resultaban redundantes. Una vez revisada la entrevista piloto, se modificó el guion para proceder a la entrevista final aplicada a los 20 sujetos.

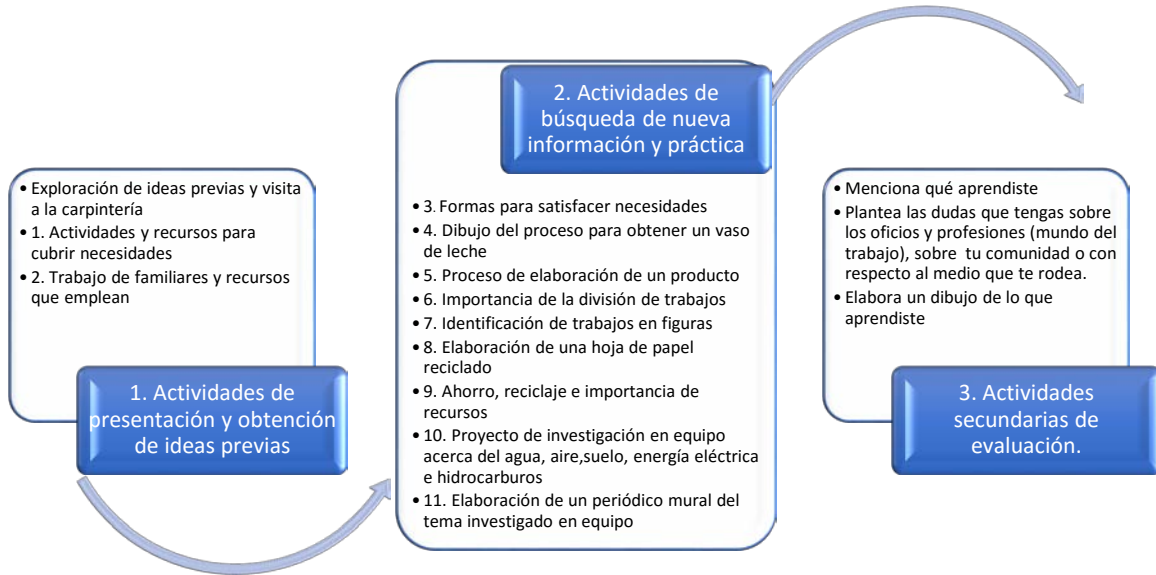
D. Experimentación

La segunda etapa, correspondiente a la implementación del proyecto didáctico, comenzó su programación el 21 de mayo de 2014 con la realización de algunas actividades de presentación y motivación para introducir al alumnado en la temática acerca del mundo del trabajo mediante el uso técnicas y recursos como la lluvia de ideas y la proyección de videos didácticos.

En el segundo día de trabajo, 22 de mayo de 2014, los alumnos, acompañados por la maestra y la investigadora, visitaron una carpintería local donde interrogaron al personal por medio de un cuestionario que esbozaron previamente con el fin de conocer los diferentes aspectos de su ocupación.

Durante el tercer día, 12 de junio, se realizó una exploración de las ideas previas del alumnado en torno a la cuestión de las necesidades, deseos y recursos utilizados para satisfacerlos; identificaron los recursos naturales, humanos y de capital necesarios para la elaboración de un mueble de madera, los recursos que utilizan sus padres en el trabajo y se reconoció la importancia de los trabajos y la ayuda que aportan a la sociedad.

Figura 3.3. Itinerario de actividades del proyecto de trabajo para el estudio de caso mexicano



Durante el día cuarto de la experiencia, 13 de junio, se abordaron las formas de satisfacer las necesidades a través de bienes, productos y servicios. En la clase quinta, 30 de junio, se trató la relación del trabajo con la generación de bienes, productos y servicios, para lo cual observaron un par de videos sobre la elaboración de chocolate y queso artesanal, y a su vez, describieron las diferentes fases por las cuáles llega un vaso de leche a la mesa de su hogar, es decir, el proceso que conllevó desde la extracción de la materia prima, transformación, envasado y comercialización para el consumo final en la vida cotidiana de los niños. También, identificaron los distintos pasos del proceso de las tortillas de maíz, desde su elaboración hasta el consumo final, considerando además de los recursos naturales y humanos, los de capital como los materiales, máquinas y herramientas utilizados. De esta forma Trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza, en los que se produce/fabrica y en los que se ayuda a las personas

El 1 de julio, sexto día de experimentación, se refirió al tema de los oficios y profesiones. En dicha sesión se identificaron los trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza, en los que se produce o fabrica y en los que se ayuda a las personas. Además, fueron mencionadas distintas ocupaciones conocidas por el alumnado, reconocieron la importancia de la división del trabajo y observaron una serie de videos sobre diferentes oficios y profesiones, los cuáles enriquecieron sus referentes y favorecieron la construcción de sus juicios y opiniones acerca del mundo laboral.

Posteriormente, en la séptima clase del proyecto, 3 de julio, se indagaron las aspiraciones ocupacionales del alumnado, la existencia en la comunidad de esa profesión u oficio, la preparación necesaria para llevarla a cabo, y los diversos recursos, materiales, máquinas y herramientas que emplearían. Por otro lado, también se cuestionaron las formas de ahorro familiar, el concepto de ahorro y de reciclaje.

El 7 de julio, octavo día de la experiencia, presentaron los proyectos de investigación realizados en equipo acerca del agua, el aire, el suelo, la energía eléctrica o los hidrocarburos,

en forma de mural dividido en cinco columnas de la pizarra donde pegaron imágenes recortadas y escribieron las causas de la contaminación.

Por último, durante la novena sesión del 10 de julio de 2014, los niños/as comentaron las respuestas de las tareas donde se cuestionaron las actividades económicas contaminantes del ambiente como los originados por las fábricas. A continuación, concibieron diferentes propuestas para evitar el fenómeno de la contaminación, así como medidas de ahorro de recursos desde la casa y la escuela. Finalmente, a modo de recapitulación y evaluación, expresaron y elaboraron un dibujo sobre lo que aprendieron a lo largo de la experiencia.

Fase III. Recopilación y análisis de los datos

En la tercera fase, una vez recogida la información mediante las técnicas de la entrevista, el análisis de documentos y la observación de las sesiones de clase, se analizaron los datos para responder a los objetivos y problemas de investigación mediante la inspección, depuración y codificación de las representaciones del alumnado extraídas de diálogos entablados en clase, fragmentos de textos en los trabajos de los alumnos/as y las respuestas de las entrevistas.

3.3.5. Aspectos metodológicos. Técnicas e instrumentos de investigación

En este apartado se describe el diseño y desarrollo de las técnicas e instrumentos empleados en ambos estudios de caso.

En esta investigación se ha optado por el empleo de técnicas cualitativas como la entrevista, el análisis de trabajos de los alumnos y la observación, y sus registros en grabaciones, video y fotografía (Mckernan, 1999; Flick, 2007; Vargas-Jiménez, 2012; Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013; Brown, 2014; Merriam & Tisdell, 2015).

Aspectos metodológicos del caso español

Para la recogida de información se utilizaron técnicas cualitativas por ser un proceso espontáneo y flexible en su desarrollo. Las fuentes de información se obtuvieron a partir de tres técnicas que permitirán la triangulación de resultados: entrevistas individuales, el análisis de documentos (el cuaderno de trabajo del alumnado) y la observación de las clases videograbadas.

En el CEIP Manuel Siurot se desarrolló la propuesta didáctica *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014; Travé, G. H., & Travé, G., 2015) (Anexo 3.1) basada en el *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (INM, 6-12)* (Cañal, Pozuelos & Travé,

2005; Travé, 2006) a finales del curso 2012-2013, en los seis cursos del primer ciclo de primaria, con un equipo de seis docentes responsables y ciento sesenta alumnos/as, con el fin de estudiar la enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado (Travé, G. H., 2014). La oportunidad de aprendizaje de esta experiencia sirvió simultáneamente para indagar otras categorías de análisis para el presente estudio de caso.

El proyecto se integró por ocho interrogantes de las que derivaron los objetivos específicos, y cuyas actividades corresponden a determinadas categorías cotejadas en el presente estudio de caso. A partir del concepto del trabajo y desempleo exploraríamos los diversos tipos de trabajos y maneras de organizarlos, para luego adentrarnos en la realidad laboral familiar y del barrio de la escuela, los oficios de los abuelos y los que les gustaría realizar en el futuro. Se indagaría sobre lo que se obtiene por medio del trabajo, el papel de las máquinas y herramientas utilizadas en diferentes oficios, así como la cuestión sobre la existencia de trabajos de mujeres y de hombres, además comparar el trabajo infantil en distintos contextos.

Tabla 3.3. Preguntas-problema, objetivos, actividades y categorías del proyecto de trabajo del caso español.

Preguntas-problema	Objetivos	Actividades	Categorías
1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos hay?	-Describir diferentes tipos de trabajos y profesiones. - Abordar el concepto de desempleo. -Conocer tipologías laborales y establecer clasificaciones.	Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo ¿Cómo se organizan los diferentes trabajos? Tratamiento de una canción sobre los oficios	Categoría 1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo Subcategoría 1.1. Concepto y finalidad del trabajo Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo Subcategoría 1.3. Desempleo
2. ¿A qué se dedican nuestras familias?	-Profundizar en las características de los oficios familiares.	Vamos aprendiendo acerca de los oficios familiares (Mural colectivo transversal a la unidad). En mis sueños mi papá/ mamá es...	Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo Subcategoría 2.1. Aspiraciones ocupacionales
3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?	-Identificar diferentes oficios presentes en el barrio donde se encuentra la escuela.	Salida al barrio para conocer los oficios	Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo
4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿y en el futuro?	-Conocer y comparar oficios actuales con otros que se hacían en épocas pasadas y que se han perdido. -Indagar en las preferencias laborales del alumnado. -Desarrollar experiencias laborales.	Friso laboral familiar temporal (Actividad que permite analizar las ideas del alumnado) Inventamos oficios para un futuro mejor. Los oficios a través del tiempo y del arte	Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo Subcategoría 2.1. Aspiraciones ocupacionales
5. ¿Qué se consigue con el trabajo?	-Relacionar el tipo de trabajo con la producción de bienes y servicios. -Distinguir la materia prima del producto elaborado.	Talleres de experiencia laboral Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros.	Categoría 3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas Subcategoría 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción

6. ¿Qué máquinas y/o herramientas se utilizan en los oficios?	-Conocer diferentes máquinas y herramientas utilizadas en los oficios.	Las máquinas y herramientas de los oficios.	Subcategoría 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción
7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?	-Valorar y respetar diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas.	¿Hay oficios de hombres y de mujeres? ¿Hay máquinas y herramientas de hombres y de mujeres?	Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo Subcategoría 2.2. Salario y jerarquía ocupacional
8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?	-Reflexionar sobre los derechos y obligaciones de la infancia a través de la realidad del trabajo infantil.	El trabajo de los niños-as aquí y en otros sitios. (Cuento UNICEF Trabajo infantil)	Subcategoría 1.1. Concepto y finalidad del trabajo

Aspectos metodológicos del caso mexicano

En la escuela primaria Hugo Topf se experimentó el proyecto didáctico diseñado *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) a finales del ciclo escolar 2013-2014, a un grupo de primer grado escolarizado compuesto por 20 alumnos de entre 6 y 8 años, con la colaboración de una docente.

Su desarrollo tuvo como apoyo un material didáctico elaborado a partir del *Fichero para el maestro del Programa formación económica y financiera* (SEP, 2008b), las orientaciones pedagógicas para fomentar *La productividad en la escuela* (SEP, 2009) y las aportaciones del campo *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* incluido en la *Guía para el maestro* de primer grado de primaria (SEP, 2011b), para el segundo estudio de caso presentado.

Este proyecto se estructuró en seis tópicos principales y uno de evaluación general, con los siguientes objetivos:

Tabla 3.4. Temas, objetivos y categorías del proyecto de trabajo para el caso mexicano.

Tema	Objetivos	Categorías y subcategorías
Necesidades, deseos y recursos	Identificar las actividades y los recursos empleados para cubrir las necesidades y los deseos. Conocer el trabajo de los padres y familiares, la manera de realizarlos y los recursos que utilizan. Comprender la importancia del trabajo y las formas en que contribuye para ayudar a la sociedad	1.1. Concepto y finalidad del trabajo 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción
¿Cómo satisfacemos nuestras necesidades?	Conocer las formas para satisfacer las necesidades humanas. Comprender el proceso por el cual un producto pasa de la extracción de la materia prima, su elaboración y comercialización para su consumo final.	1.1. Concepto y finalidad del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción
Elaboración de productos	Comprender el proceso de un producto común elaborado en la localidad Identificar los recursos empleados para la elaboración de un producto	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo

El trabajo y la producción de bienes y servicios	Comprender la importancia y la razón de la existencia de diferentes tipos de ocupaciones y los productos y servicios que generan Identificar los trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza, en los que se produce/ fabrica y en los que se ayuda a las personas.	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción
Los oficios y las profesiones en mi comunidad	Identificar distintos tipos de oficios y profesiones de la localidad. Indagar los trabajos que desean desempeñar en el futuro, la preparación que requieren y los tipos de recursos, materiales, herramientas o maquinarias que emplearían.	1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo 2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción
Ahorra hoy para aprovechar los recursos mañana	Comprender los conceptos de ahorro, basado en el ahorro familiar, el ahorro de recursos y el reciclaje. Indagar acerca de los recursos como el agua, el aire, el suelo, la energía eléctrica o los hidrocarburos. Identificar las actividades económicas que contaminan el ambiente como la industrialización de las fábricas. Proponer medidas para disminuir la contaminación y ahorrar recursos de la naturaleza	3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción 3.2. Trabajo y contaminación ambiental Subcategoría 3.3. Conservación de los recursos naturales
Evaluación	Elabora un dibujo de lo que aprendiste Conocer en general lo aprendido durante la experiencia Que el alumnado plantee sus dudas sobre el mundo del trabajo y el medio de lo rodea.	1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo 2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social 3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas

Las técnicas e instrumentos que a continuación abordaremos pueden ser empleadas tanto en esquemas de investigación cuantitativos como cualitativos. En concordancia con lo mencionado anteriormente, reiteramos la importancia de que los planteamientos de la didáctica tengan como base procesos de investigación sistemáticos que promuevan la reflexión y la crítica del propio campo; esto se logra con diseños de investigación cuyos instrumentos de recogida de datos logren asegurar ciertos criterios de validez y fiabilidad, por lo cual, es importante tener claridad en cuanto a los propósitos de la investigación y la mejor forma de lograrlos.

A continuación, se describen y caracterizan el diseño y desarrollo de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos en ambos estudios de caso.

3.3.5.1. Entrevista

Tanto en el estudio de caso español como en el mexicano se empleó principalmente la entrevista para el estudio de declaraciones, permitiendo descubrir, por medio del lenguaje del alumnado, contenidos para el conocimiento de la realidad objeto de estudio de corte más complicados de emerger que con instrumentos cuantitativos. Esta herramienta cualitativa de recogida de información trata de comprender el mundo desde la perspectiva del sujeto al entender, describir y explicar desde el interior (Kvale, 2011), es decir, el investigador quiere averiguar qué hay dentro de la mente de la otra persona (Patton, 2002, p. 341). Ello con el fin de obtener información extensa y profunda de los informantes a través de preguntas que permitirán contrastar sus diferentes opiniones vertidas en su síntesis y análisis en los aspectos considerados relevantes (Valles, 2002).

La investigación por medio de entrevistas, consideradas como conversaciones con una estructura y un propósito para obtener un tipo especial de información (Dexter, 1970, p.136) coincide con el modelo hipotético-deductivo siendo los hechos lo que sugieren la teorización (Wengraf, 2012). La entrevista cualitativa solicita *“la libre manifestación por los sujetos entrevistados de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas) y deseos (motivaciones conscientes e inconscientes)”* (Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013, p. 60). Además, se debe prestar atención al entrevistado a respecto a su estatus, condición social, género, cultura y demás aspectos importantes para un buen desarrollo de la entrevista (Vargas-Jiménez, 2012).

Existen diversos tipos de entrevistas de acuerdo a las características y finalidades de las mismas: estructurada, semiestructurada, no estructurada, en profundidad o etnográfica (Rodríguez, 1996); esta caracterización se da de acuerdo al grado de formalización del guion elaborado por el investigador antes de que se efectúe la misma.

Respecto a la mediación y conducción de la entrevista semiestructurada o parcialmente estandarizada, se debe elegir en su realización entre *“mencionar algunos asuntos dados en la guía de entrevista y al mismo tiempo ser abiertos a la manera individual del entrevistado de hablar sobre estos asuntos y otros pertinentes a él (...) Se necesita aquí una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía”* (Flick, 2007, 107). La guía de entrevista semiestructurada incluye una mezcla más o menos estructurada de preguntas que son usadas de forma flexible, normalmente se especifica la información requerida a todos los entrevistados, la mayor parte de la entrevista es guiada por una lista de preguntas o asuntos a ser explorados, y no tiene una determinada redacción u orden. (Merriam & Tisdell, 2015, p. 89). Por lo tanto, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 597), con preguntas que pueden ser de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas o relativas a los sentimientos, de antecedentes y de simulación (Mertens, 2005).

La entrevista se concibe como un encuentro cara a cara, entre el investigador y los informantes, destinado a la comprensión de las perspectivas de los informantes en relación a sus experiencias o vivencias expresadas con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1986).

Entre las características más importantes de la entrevista podemos mencionar que su objetivo es recoger información basada en el lenguaje verbal, presenta una relación asimétrica y una influencia bidireccional entre el entrevistado y el entrevistador, se basa en un cuestionario o guion, es planificada, metódica y estructurada ((Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013, p. 57).

3.3.5.1.1. Entrevistas del caso español

Para el estudio de caso español se realizaron un total de 23 entrevistas individuales semiestructuradas al grupo participante, las cuáles fueron registradas mediante grabaciones sonoras, transcritas, depuradas y revisadas para su posterior análisis. Las entrevistas se aplicaron al inicio de la implementación del proyecto *Investigamos el mundo del trabajo* (Travé, G. H., 2014; Travé, G. H., & Travé, G., 2015) (Anexo 3.1) basadas en el siguiente guion estructurado de dieciséis preguntas (Anexo 3.3), al que se añadieron nuevas preguntas más o menos abiertas a lo largo de su desarrollo conforme requería su dialéctica.

Tabla 3.5. Guion estructurado de la entrevista para el estudio de caso español.

Categoría	Subcategoría de contenido	Pregunta del cuestionario
Categoría 1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo	Subcategoría 1.1. Concepto y finalidad del trabajo	- ¿Por qué trabajan las personas? ¿Qué hacen con el dinero que se gana del trabajo? - ¿Algo más que quieras comentar del trabajo?
	Subcategoría 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo	- ¿Qué trabajos conoces? Dime dos trabajos que sirven para cuidar o ayudar a las personas. - ¿Qué trabajos son importantes para que las personas sobrevivan? - ¿Cuáles son los trabajos dónde se gana más dinero? ¿Cuáles son los trabajos dónde se gana menos dinero?
	Subcategoría 1.3. Desempleo	- ¿Qué ocurre cuando las personas no trabajan? - ¿Conoces personas que quieran trabajar y no tengan trabajo? - ¿Por qué no trabajan las personas, aunque quieran trabajar?
Categoría 2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social	Subcategoría 2.1. Aspiraciones ocupacionales	- ¿En qué trabajan tus padres y familiares? (si hablan de ellos). - ¿Qué trabajo te gustaría hacer cuando seas grande? Como segunda opción, ¿qué trabajo te gustaría hacer cuando seas grande? - ¿Qué tareas se realizan en ese trabajo? - ¿Qué tienes que hacer en los próximos años para llegar a trabajar en lo que quieres?
	Subcategoría 2.2. Salario y jerarquía ocupacional	- ¿Cuáles son los trabajos dónde se gana más dinero? - ¿Cuáles son los trabajos dónde se gana menos dinero?

Cada entrevista individual se dedicó a la indagación de las concepciones del alumnado correspondientes a las categorías de concepciones respecto al trabajo y al desempleo, y concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social.

3.3.5.1.2. Entrevistas del caso mexicano

Mediante la utilización de esta técnica, al inicio del proyecto para el estudio de caso mexicano *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2), implementado de mayo a julio de 2014, se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas individuales a los participantes del grupo seleccionado, con base en un guión estructurado de 24 ítems (Anexo 3.4), a cuyo cuestionario se adicionaron otras nuevas preguntas necesarias a lo largo del desarrollo de su aplicación. El registro de las entrevistas se hizo mediante grabaciones de audio, añadiendo notas breves al guion, y posteriormente se transcribió y revisó su discurso para facilitar el análisis de los datos. Se añadió al cuestionario una tercera dimensión a relacionada al impacto medioambiental del trabajo, de este modo el guion de entrevista se organizó bajo los siguientes criterios:

Tabla 3.6. Guion estructurado de la entrevista para el estudio de caso mexicano.

Categoría	Subcategoría	Preguntas del cuestionario
1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo	1.1. Concepto y finalidad del trabajo	- ¿Para qué trabajan las personas/tus papás?
	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo	- ¿Qué trabajos conoces? - ¿Cómo te ayuda que las personas trabajen? ¿Cómo ayuda a la sociedad que las personas trabajen? - ¿Qué pasaría si todas las personas trabajaran en lo mismo?
	1.3. Desempleo	- Referido en diferentes respuestas de preguntas
2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social	2.1. Aspiraciones ocupacionales	- ¿En qué trabajan tus familiares/papás? - ¿Qué trabajos te gustaría hacer cuándo seas grande? En tu trabajo ¿qué crees que vas a tener que hacer? - ¿Crees que las personas se deban preparar para hacer su trabajo? - ¿Cómo vas a lograr ser lo que quieres? ¿En cuánto tiempo?
	2.2. Salario y jerarquía ocupacional	- ¿Qué trabajos necesitan que las personas estudien o se preparen más? - ¿Qué trabajos requieren que las personas se preparen menos?
3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas	3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	- ¿Cómo le haces para tener lo que necesitas y deseas? - ¿Qué es la naturaleza? ¿Qué cosas o recursos forman parte de la naturaleza? - ¿Tú eres parte de la naturaleza? - ¿Qué necesitas para poder sobrevivir diariamente? - ¿Conoces algún trabajo que requiera herramientas o máquinas para hacerlo? ¿Qué recursos o materiales emplean para trabajar tus papás? - ¿Conoces alguna fábrica? ¿En la fábrica trabaja mucha gente o poca? - ¿Qué hay adentro de las fábricas? - ¿Para qué sirven las fábricas? - ¿Cómo crees que llega a ti la leche?

	3.2. Trabajo y contaminación ambiental	- ¿Qué es la contaminación? ¿Qué tipos de contaminación conoces? - ¿Por qué hay contaminación? ¿Qué hacemos para que haya contaminación? / ¿Las fábricas contaminan? ¿Los trabajos contaminan? - ¿Qué tendríamos que hacer para no contaminar?
	3.3. Conservación de los recursos naturales	- ¿Qué recursos o cosas en la naturaleza se pueden acabar? ¿Qué tendríamos que hacer los seres humanos para que no se acaben las cosas?

En las entrevistas individuales se indagaron las representaciones del alumnado acerca de las dimensiones relacionadas al trabajo y al desempleo, las aspiraciones ocupacionales y la jerarquía social, las aspiraciones ocupacionales y jerarquía social, así como las referentes al impacto ambiental de las actividades económicas, para cumplir con los propósitos del estudio de caso.

3.3.5.2. Análisis de documentos. Cuaderno de trabajo del alumnado

Los documentos en la investigación son una fuente ya preparada de datos, en este caso generada por el investigador imaginativo e ingenioso para los participantes con el propósito de aprender más sobre la situación, la persona o evento investigado (Merriam & Tisdell, 2015, p. 149). Estos documentos impresos y de carácter icónico tienen un carácter verbal además de gráfico o numérico (Noguero, 2002, p 171).

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hace imprescindible *un análisis de documentos* de diverso tipo como diarios, tareas, pruebas, elaborados por los alumnos, por los profesores y los informes de los instrumentos o técnicas aplicadas como entrevistas y cuestionarios (Travé, 1998).

De manera complementaria se empleó la técnica de análisis de documentos, teniendo por instrumento de investigación el cuaderno de trabajo del alumnado (como registro escrito para comprender mejor el fenómeno estudiado. El cuaderno del alumno es una herramienta que favorece el conocimiento de elementos importantes de la práctica pedagógica con la combinación de actividades seleccionadas que apoyan potencialmente los procesos de autoevaluación (García, 2011). Distintos estudios en el ámbito del aprendizaje infantil han empleado este análisis de documentos (García, 1995; Souto, 1997; Tann, 2004; Ávila, Cruz & Díez, 2008; Travé & Delval, 2009; Travé, G. H., & Travé, G., 2015).

3.3.5.2.1. Análisis de documentos del caso español

Para la interpretación de los datos fueron escaneados y transcritos los cuadernos de trabajo del alumnado cuyo artefacto didáctico *Proyecto integrado: Investigamos el mundo del trabajo* (mayo de 2013) (Travé, G. H., 2014; Travé, G. H., & Travé, G., 2015) puede consultarse en el Anexo 3.1. Hecho el vaciado de varias actividades de los 23 cuadernos se recogió la información mediante una transcripción, elaboración de tablas de frecuencia y porcentajes.

Del cuaderno se registraron los datos gráficos de actividades realizadas durante la clase o tareas con preguntas abiertas y de opción múltiple, cuadros comparativos, frases para completar, ilustraciones, cuestionarios con imágenes, foto-murales y dibujos que elaboraron los niños/as. Posteriormente, se procedió a su examen para conocer el grado de correspondencia entre el contenido expresado en los cuadernos y la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3.7. Actividades del cuaderno de trabajo empleadas para el estudio de caso español.

Actividades	Subcategorías	Categorías
- Foto-mural (de ocupaciones)	1.1. Concepto y finalidad del trabajo	1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo
- Antes de la salida al barrio - Salida al barrio - Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo	
- Tarea: Cuento de Cucho y Katar	1.3. Desempleo	
- Tarea: When I grow up I want to be... - Tarea: En mis sueños mi papá/ mamá es... - Inventamos oficios para un futuro mejor. (¿Qué me gustaría ser de mayor para mejorar el mundo?) - Texto colectivo de uno de los familiares de la clase.	2.1. Aspiraciones ocupacionales	2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social
- Tarea: ¿Cómo se organizan los distintos trabajos? - ¿Hay oficios de hombres y de mujeres? a - ¿Hay oficios de hombres y de mujeres? b (Trabajo en pareja).	2.2. Salario y jerarquía ocupacional	
- Tarea. Aprendiendo a hacer pizza. - The ingredients for pizza are... - Tarea. Learning the pizza sentence. - Tarea. Info-gap - Professions and tools. Cooperative work	3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	Categoría 3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas
¿Qué has aprendido hoy? Escribe lo que hayas aprendido	Autoevaluación	Autoevaluación

3.3.5.2.2. Análisis de documentos del caso mexicano

Para el análisis documental del proyecto didáctico *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* desarrollado de mayo a julio de 2014, se extrajeron distintos contenidos del cuaderno de trabajo (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2) elaborado por los 20 alumnos del estudio caso mexicano, los cuáles fueron escaneados y recogidos sus datos mediante una revisión y transcripción para un consiguiente análisis verbal e icónico. Este cuaderno se integró de diversos elementos como para su lectura amigable como ilustraciones, fotografías, infografías, cuadros de actividades, cuadros comparativos y cuestionarios con preguntas abiertas para trabajar en el aula o para la realización de tareas. Estos documentos se analizaron para conocer la correspondencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contenido reflejados en los cuadernos por los niños.

Tabla 3.8. Actividades del cuaderno de trabajo para el estudio de caso mexicano.

Tema	Categorías / Subcategorías	Actividades del cuaderno de trabajo
Necesidades, deseos y recursos	1.1. Concepto y finalidad del trabajo 1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	- Actividad 1. Un día de la vida de: • Actividades que hago para cubrir mis necesidades • ¿Qué se necesita para satisfacer esa necesidad? • Actividades que hago porque me gustan • ¿Qué se necesita para satisfacer ese deseo? - Tarea 1. Elaboración de muebles de madera - Actividad 2. Tus familiares, ¿Qué trabajo realizan? ¿Cómo lo llevan a cabo? ¿Qué recursos emplean? - Tarea 2. Pregunta a tus papás o dos familiares: ¿Por qué es importante trabajar? ¿Cómo ayuda a la sociedad el trabajo que realizan?
¿Cómo satisfacemos nuestras necesidades?	1.1. Concepto y finalidad del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	- Actividad 3. ¿Cómo le hacemos los seres humanos para satisfacer estas necesidades? - Actividad 4. Dibuja cómo es que llega un vaso de leche a tu mesa.
Elaboración de productos	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo	- Actividad 5. Proceso de la elaboración de tortillas de maíz - Tarea 3. Investiga dos productos que se elaboran en tu localidad y menciona qué recursos se utilizan para elaborarlos.
El trabajo y la producción de bienes y servicios	1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	- Actividad 6. ¿Qué pasaría si todas las personas se dedicaran a elaborar los mismos productos y los mismos servicios? - Tarea 4. ¿Por qué crees que existen los bienes y servicios en una comunidad? Trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza, en los que se produce/ fabrica y en los que se ayuda a las personas.
Los oficios y las profesiones en mi comunidad	1. Concepciones respecto al trabajo y al desempleo 2. Concepciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción	- Actividad 7. ¿Qué oficios aparecen en las figuras anteriores? - Tarea 5. ¿Qué profesión u oficio te gustaría ser cuando seas mayor? Investiga lo siguiente: ¿Existe en tu comunidad esa profesión u oficio? ¿Qué preparación necesitas para llevarlo a cabo? ¿Qué tipo de recursos, materiales, herramienta o maquinaria emplearás?
Ahorra hoy para aprovechar los recursos mañana	3. Concepciones sobre impacto ambiental de las actividades económicas 3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción 3.2. Trabajo y contaminación ambiental 3.3. Conservación de los recursos naturales	- Pregunta a tus familiares ¿Qué es ahorrar? ¿Qué ahorran como familia? - Actividad 8. Vamos a elaborar una hoja de papel reciclado a partir del listado de materiales y procedimientos - Actividad 9. Explica con tus propias palabras ¿Qué es ahorrar? ¿Qué es reciclar? ¿Por qué es importante ahorrar los recursos? - Actividad 10. Realización de un proyecto de investigación en equipo acerca del agua, el aire, el suelo, la energía eléctrica o los hidrocarburos. - Tarea 6. Con ayuda de tus familiares investiga, recopila información y materiales - Actividad 11. Participa en tu equipo para elaborar un periódico mural con la información que obtuviste de acuerdo a la temática que investigaste. - Actividad 12. Presenta el producto de tu equipo a todos tus compañeros de grupo de acuerdo al turno que te indique tu maestra. - Tarea 7. ¿Con qué actividades que realizan los seres humanos se contamina más el medioambiente? ¿Las fábricas contaminan? ¿Qué deberían hacer las fábricas para no contaminar tanto el medio ambiente? ¿Qué medidas de ahorro de recursos puedes llevar a cabo en tu casa y en la escuela? - Tarea 8. Elabora por lo menos cinco preguntas con respecto a las actividades que se realizan en la empresa que visitarás el día que te indique tu maestra.

Autoevaluación	Retroalimentación	- Menciona qué aprendiste - Plantea las dudas que tengas sobre los oficios y profesiones (mundo del trabajo), sobre tu comunidad o con respecto al medio que te rodea. - Elabora un dibujo de lo que aprendiste

Estos ocho temas se agruparon en once actividades y ocho tareas, adicionalmente se integraron tres breves actividades de autoevaluación. A diferencia del contenido relativo a las entrevistas, en trabajos realizados por los alumnos en el cuaderno se tomaron sólo ciertos aspectos de las temáticas generales del proyecto.

3.3.5.3. Observación en el aula

Observar los procesos que acontecieron en el aula, es decir, la práctica de la enseñanza de los conceptos económicos, permite contrastar el aprendizaje reflejado en realidad por el alumnado de forma descriptiva, información que con dificultad se podría obtener con otras técnicas e instrumentos.

En esta técnica, aunque cada investigación es diferente, generalmente los elementos importantes para la observación son el ambiente físico (entorno), el ambiente social y humano (generado en el ambiente físico), las actividades (acciones) individuales o colectivas, los artefactos que utilizan los participantes y sus funciones, los hechos relevantes y los retratos humanos de los participantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 588). Esta técnica principal en la investigación-acción se emplea para describir los acontecimientos importantes desde el interior documentados durante el proceso mediante el empleo de la imagen aporta un conocimiento más profundo de la realidad educativa y social.

La observación puede llegar a ofrecer las suficientes garantías como para ser considerada un método cualitativo de indudable valor. Así, como indica Anguera (1983, p.11), "la observación alcanza la jerarquía de método científico y, por tanto, capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas, e insertas en un contexto".

La *observación participante* o participativa, es una técnica de las ciencias sociales, en la que el investigador, comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana para recabar toda la información que considere valiosa "desde adentro". Algunos autores la consideran más que un método, un rol en el que el investigador tiene la oportunidad de emplear de manera flexible una serie de métodos o técnicas con flexibilidad: entrevista, encuesta, revisión de documentos y el diario de campo (Walker, 1989). Es relevante mencionar que el status del investigador puede constituirse en otro instrumento de información, sus sentimientos, el grado de aceptación en el contexto de estudio, etc, son elementos a analizar e interpretar. Por otra parte, esta observación también puede incluir

acciones participativas para transformar la realidad estudiada, a partir de la elaboración de propuestas y soluciones por parte del investigador.

La observación externa, por su parte, recoge la información desde afuera, sin intervención del investigador en el grupo o fenómeno estudiado. En el contexto de la investigación en el aula, la riqueza de la información que el observador externo puede recabar, depende de la comunicación que logre entablar con el docente, para que éste último, le informe qué tipo de información le es útil. La información puede ser transmitida a partir de la toma de fotografías con comentarios al margen, presentación de extractos de grabaciones de video que considere significativos, comentario de sus notas, entre otras (Elliot, 1996).

Los registros técnicos de clases o actividades académicas diversas son importantes en la investigación didáctica, para lo cual se suele emplear fotografías, cintas magnetofónicas y videos (Elliot, 1996). Este tipo de análisis constituye una observación mediada a través de recursos técnicos para un análisis posterior que permite al investigador y audiencia volver a revisar los sucesos observados en diferentes momentos. Al llevar a cabo este tipo de registros es importante elegir el segmento de interés, identificar los propósitos de observación, describir el contexto en el que se llevó a cabo el segmento, ofrecer información de las características del mismo, exhibir y analizar el segmento completo y, aparte, elaborar los informes correspondientes, así como planear discusiones a partir de su exhibición (Walker, 1989).

3.3.5.3.1. Observación del caso español y mexicano

Las observaciones de aula del caso español pretendieron analizar las fases en las que se estructuraron las sesiones de clases, el papel que desempeñó el alumnado y el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, y los diversos recursos y materiales utilizados. Además de las intervenciones del docente y del alumnado, se observó la elaboración de diversos materiales colectivamente durante la experimentación, como fotomurales y cuadros comparativos en la pizarra, y los recorridos por el barrio para indagar los distintos oficios comunitarios.

En el estudio de caso mexicano la observación directa de clases, buscó analizar el desarrollo de las sesiones en relación a los contenidos propuestos por medio de diversos recursos y materiales empleados como cuadros comparativos grupales y mapas mentales en la pizarra, así como el papel del alumnado y del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de las representaciones económicas.

Estas observaciones fueron registradas en video y posteriormente transcritas en un relato descriptivo para facilitar su estudio en relación a los siguientes criterios.

Tabla 3.9. Dimensiones, contenidos y objetivos de las observaciones de clases de ambos casos.

Categorías de análisis	Contenidos	Objetivos
Seguimiento del proceso didáctico secuencial de las clases	Fases y objetivos de aprendizaje	Analizar el proceso seguido en clase en relación a la construcción de conocimientos económicos
Papel del alumnado y docente	Participación del alumnado Actividades del alumnado Estilo didáctico del docente	Investigar la función que desempeña el alumnado y del docente en el proceso de enseñanza
Materiales y recursos empleados	Usos y tipos de materiales y recursos didácticos	Analizar el uso de los materiales y recursos por parte del alumnado.

3.3.6. Análisis y tratamiento de los datos

Para muchos autores esta fase es la más delicada del estudio de caso y para la cual existen menos recomendaciones puntuales, pues su desarrollo depende mucho de las características de la investigación llevada a cabo (Jiménez-Chaves, 2012).

Para Bardín (1986, p. 35), “[...] *el análisis de contenido es el tratamiento de mensajes (contenido y expresión de ese contenido) para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad diferente al mensaje*”. El *análisis de contenido*, que propone reúne las fases de codificación, categorización e inferencia.

El análisis de contenido es muy importante para la investigación en didáctica, pues promueve un análisis profundo de la dinámica de la comunicación, el modelo didáctico implícito del docente y la filosofía educativa de la que es producto social. Al respecto, el análisis de contenido, va más allá de la codificación a través de la elaboración de categorías y su interpretación, pues se interna en el mundo de la elaboración de explicaciones tentativas o construcciones hipotéticas. En nuestro estudio, aunado al análisis de contenido y elaboración de categorías y explicaciones derivadas, se llevó a cabo una descripción de frecuencias y porcentajes de respuestas, y las relaciones entre respuestas de una misma entrevista.

Por otra parte, se realizó un análisis de contenido de los trabajos de los alumnos. Para Souto (1997) esta fuente escrita los alumnos es una de las más importantes para valorar el currículo en acción, en este sentido considera que el análisis de los cuadernos de los alumnos es una evaluación del currículo real, pues da cuenta de lo que pasa realmente en el salón de clase y reflejan las indicaciones del profesor y las respuestas de los alumnos. Al hacer un análisis más riguroso del contenido que va más allá de la mera descripción, es posible percatarse a través del análisis de los trabajos de los alumnos, del modelo educativo del docente y las relaciones entre profesores y alumnos.

La triangulación de datos

Para garantizar la credibilidad de los datos, procesos y resultados existen varias estrategias a tener en cuenta como la contextualización, la saturación, y la triangulación. En este sentido, las representaciones deben examinarse en su entorno social y cultural, apoyándose en múltiples técnicas para agotar las estrategias de búsqueda y cotejar si los resultados obtenidos cambian a lo largo del proceso (Álvarez & Maroto, 2012).

La triangulación busca el enriquecimiento de las conclusiones (validez interna) y el aumento de la confiabilidad (validez externa), el afinamiento del nivel de precisión, y el contraste de la consistencia interna del estudio (Ruiz, 2012).

Cuando se requiere una integración de metodologías en un diseño de investigación, se suele recurrir a la *triangulación de perspectivas metodológicas*. En un primer momento se conceptualizó a la triangulación sólo como estrategia para validar los resultados obtenidos en los métodos individuales (Flick, 2007). Posteriormente se extendió a otro tipo de aspectos metodológicos, en este sentido, Denzin (1989) considera que la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, investigadores, posteriormente este autor introdujo el concepto de triangulación múltiple en donde se combinan dos o más alternativas de la triangulación.

Para el tratamiento de los datos se empleó el tipo de triangulación metodológica; de diferentes métodos y técnicas, o utilización de diversas estrategias metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas. Como se puede apreciar, el análisis de los datos depende del tipo de diseño metodológico empleado y de las interrelaciones metodológicas que se pretenden entablar.

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar una visión de las características de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la actualidad a partir de la superación de problemas de índole epistemológica, disciplinar, social y metodológica. Podemos concluir que el campo de la didáctica como disciplina es ya una realidad, con metodologías propias acuñadas a partir de la experiencia investigativa en campos relacionados.

La constitución, desarrollo o consolidación de disciplinas didácticas específicas, -que han emergido basadas de necesidades sociales y epistemológicas de la didáctica general-; es todavía un camino en construcción con marcadas diferencias a nivel internacional, sin embargo, con buenos ejemplos de comunidades académicas en consolidación.

Este panorama es alentador para los interesados en incursionar en el campo de la didáctica, en nuestro caso, constituye una base teórico-metodológica para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

Capítulo 4

Resultados de la investigación

Después de abordar el marco teórico en los dos primeros capítulos y el diseño de investigación en el tercero, acometemos en este capítulo el estudio de los datos obtenidos de la observación de las actividades en el aula, los cuadernos de trabajos de los alumnos y las entrevistas individuales a una muestra de 20 alumnos de primer grado de Educación Primaria (6-8 años), en el caso mexicano, y de 23 alumnos de primer ciclo, segundo curso de Educación Primaria (7-8 años), correspondientes al caso español, que muestran una ejemplificación de una parte de la realidad educativa expresada en ambos estudios de caso.

Se analizan a continuación los datos en función de las categorías de estudio que corresponden a las concepciones relacionadas al trabajo y al desempleo, las aspiraciones ocupacionales y jerarquía social, y al impacto ambiental de las actividades económicas. El tratamiento de los resultados de las categorías similares se efectuará de forma conjunta analizando, en primer lugar, los datos del estudio de caso de Huelva (España) para, posteriormente, tratar aquéllos procedentes de Xalapa (México). Los resultados se han obtenido mediante el tratamiento de datos mixtos de carácter cuantitativo y cualitativo. Se presenta la información extraída de los instrumentos -las entrevistas, el cuaderno de trabajo del alumnado y las observaciones de clase- y técnicas utilizadas, no sólo con el objeto de analizar sus declaraciones sino para estudiar cómo evolucionan sus ideas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje implementado en ambos estudios de caso.

4.1. Categoría 1. Representaciones del alumnado de primaria respecto al trabajo y al desempleo

El tratamiento de los datos referidos a las concepciones del alumnado acerca del trabajo y el desempleo, que se presenta a continuación, se articula mediante un análisis de la práctica de aula a partir de tres fuentes: entrevistas realizadas a los niños, las ideas de los alumnos extraídas de clases videograbadas en una intervención didáctica relativa al mundo del trabajo, y a partir de la carpeta de actividades a lo largo de dicho proceso educativo

En esta categoría nos referiremos específicamente al concepto y finalidad de trabajo, la tipología de trabajos conocidos, la división social del trabajo, la preparación que exigen los distintos trabajos, el conocimiento de los trabajos que ayudan a la sociedad, la importancia de los trabajos y las formas de obtención de recursos vitales, para concluir con el concepto de desempleo.

4.1.1. Concepto y finalidad del trabajo

Acerca de la cuestión inicial *¿Por qué trabajan las personas?*, la totalidad de los entrevistados en el caso español opina que las personas trabajan 1) para obtener dinero (100%). Sin embargo, encontramos otras respuestas que indican que los niños contemplan otras razones por las que la gente trabaja, entre las que podemos destacar: 2) hacer cosas que les gustan (13%), 3) aprender (13%), 4) ayudar a la gente (8,7%), 5) conocer a más gente (4,3%), y vender (4,3%).

Una respuesta bastante singular estuvo relacionada con una motivación familiar para trabajar, pues el informante en cuestión confunde un asunto laboral con un aspecto de elección vocacional “[...] *por la familia. Por ejemplo, tu madre es médico y tu padre también médico, tu abuelo y tu tatarabuela, todos. Entonces según lo que quiere la familia que tú también quiere que seas*” (Anexo 4.1, alumna 13, p. 38).

También podemos ver que algunos niños van construyendo una idea más compleja de las retribuciones del trabajo para el ser humano con la satisfacción de otras necesidades más allá de la mera sobrevivencia, las relacionadas con el interés, el gusto, el altruismo, el aprendizaje, la interacción con otras personas: “*Para ganar dinero y para hacer bien las cosas, estudiar mucho*” (Anexo 4.1, alumno 11, p. 29).

Con respecto al uso que hacen del dinero proveniente del trabajo, en general las respuestas ponen en evidencia que los niños dan mayor importancia al rol del dinero para sufragar necesidades básicas: compra de comida: 39,1%, comprar cosas (sin especificar) 30,4 %, pagar servicios (17,4 %), cuestiones para sobrevivir/vivir (13 %), mantener a la familia (13%). Algunos niños parecen tener mayor comprensión del pago de bienes y servicios básicos para la sobrevivencia: “*Para que consigan dinero y alimenten a su familia, para que puedan cuidarse, que crezcan mayores bien sanos, para ganar dinero y para pagar las*

facturas de la luz y las del agua porque si no lo hacen no tendrán casa porque cada vez que gastan la luz o el agua cuando abren el grifo tienen que pagar dinero” (Anexo 4.1, alumno 10, p. 26).

No obstante, existen respuestas relacionadas con la satisfacción de necesidades de orden superior: pagar hipoteca (8,7%), comprar juguetes (8,7%), pagar estudios (4,3%) *“si no tuvieran trabajo no podrían pagar hipoteca ni nada de esas cosas”* (Anexo 4.1, alumna 15, p. 48). El pago de la hipoteca es una de las preocupaciones de los niños en este contexto, situación que tal vez sea producto de sus experiencias cercanas. Otro aspecto interesante es el pago por el servicio de apoyo doméstico *“para contratar a la gente porque a veces la casa es muy grande y contratar más gente para que la limpien y cada día le dan un dinero”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 7).

El trabajo doméstico remunerado, es parte de la economía sumergida que aparece en el caso España como algo muy común: *“Ama de casa porque cuando una señora mayor, le duele la espalda o algo así, cuando no puede limpiar, entonces una persona que llega a la casa le ayuda y ayuda a limpiar la casa”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 16), *“Las amas de casa no ganan dinero porque no están con los demás, pero si van a otra casa a limpiar, por limpiar les dan un poquito de dinero; y también los que trabajan en el huerto ganan poco dinero”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 28), *“[...] madre que trabaja en casa cuidando a su familia también cuida, protege a su bebé, esa persona”* ¿Tú crees que gana dinero o no gana? no (Anexo 4.1, alumna 13, p. 41).

En el caso mexicano, con relación a las preguntas, *¿Para qué trabajan las personas?* *¿Para qué trabajan tus papás?*, la mayoría de las respuestas del alumnado (95%) considera que, para ganar dinero, aunado a otras respuestas como mantener a la familia (20%), sobrevivir (10%), aprender (10%) y por gusto (5%).

Las respuestas de los niños relacionadas con su conocimiento sobre el uso del dinero proveniente del trabajo se enfocan principalmente en la satisfacción de necesidades básicas: comida (80%), agua (55%), ropa y zapatos (20%), comprar cosas (sin especificar) (15%) útiles escolares (15%), manutención en general (10%), camas y ropa de cama (10 %), medicinas (5%) y construcción de casa (5%) como lo expresado por los niños españoles. En este listado sobresale la mención de útiles escolares y medicamentos y agua, artículos no mencionados en el caso España.

La finalidad del trabajo para la obtención de bienes lo manifiestan de múltiples formas: *“Para comprar, para construir una casa, comprar colchas, comida, agua, camas”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 1), *“para comprar cosas”* (Anexo, alumno 6, p. 22), sufragar los gastos escolares, *“[...] para pagar las cosas que me piden el salón”* (Anexo 4.2, alumna 9, p. 37), *“[...] para poder comprarme lo que necesite”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 41), *“[...] luego compra cosas para mí”* (Alumno 12. Anexo 4.2, p. 50), *“[...] para poder comprar cosas y tener cosas”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86), *“Para tener nuevas cosas... para todo, trabajan para todo”* (Anexo 4.2, alumna 20, p. 90).

Algunos niños presentan ideas fragmentadas del origen del dinero, en el transcurso de las entrevistas se pudo constatar que, aunque la mayoría de los niños del caso mexicano expresa que las personas trabajan para ganar dinero, piensan que también obtienen dinero del banco. Algunos consideran que son dos lugares de donde proviene el dinero, el banco y el trabajo y no establecen la relación entre ambos: “*En el banco solo les dan billetes, y en el trabajo les dan billetes y monedas*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 26), al interrogarles ¿por qué les da dinero el banco? contestan “*Porque es necesario para las personas*” (Anexo 4.2, alumno 13, p. 55). Otros sí entienden esa relación, pero consideran que el banco es una especie de benefactor “*El dinero sale del banco*” ¿Si no trabajan puede que les dé dinero el banco? “*No, porque no hacen nada para ayudarlos*” (Anexo 4.2, alumno 17, pp. 72-73).

En el caso español, encontramos a un informante que menciona que hay personas que no quieren trabajar, al respecto se le preguntó cómo consiguen dinero sin trabajar, a lo que contestó: “*Con la tarjeta de crédito que al meter a la máquina te da dinero*” sin embargo considera que “[...] *trabajar es mejor, me dan más dinero que la máquina*” (Anexo 4.1, alumno 11, p. 30).

Seguido de la exploración de representaciones declaradas en las entrevistas por el alumnado español, después de la actividad *Salida al barrio para conocer los oficios* (Anexo 3.1, p. 6) se observaron y recabaron las ideas relacionadas con los propósitos por los cuales trabajan las personas de su entorno local. Una vez realizada la actividad, la mayoría de los sujetos explicaron, en su cuaderno de trabajo, que las personas desempeñan una ocupación para ganar dinero u obtener un salario (66,7%); otra porción señaló que su finalidad es satisfacer las necesidades básicas de alimentación y poder vivir (44,4%); la manutención familiar (38,9%), “*la gente trabaja para ganar dinero, para tener una familia, para mantener la casa*” (Anexo 4.3, alumna 7, p. 4), y, en menor frecuencia, para ayudar a las personas (16,7%).

Durante la sesión de clase los participantes, después de lo aprendido en la salida al barrio, mencionaron algunos motivos de elección laboral de los trabajadores de la comunidad, englobados generalmente en la satisfacción personal o el gusto por determinada ocupación (40% de las menciones) “*porque le gustaba desde pequeño*” (Anexo 4.5, alumno 13, p. 62), en contraparte, refieren que otras personas no eligieron su trabajo, “*porque le tocó hacer ese trabajo*” (Anexo 4.5, alumno 5, p. 62). Además, que optaron por un oficio y ya sabe hacerlo o “*lo entiende*” (Anexo 4.5, alumno 9, p. 62), o por influencia familiar “*su familia era eso*” (Anexo 4.5, alumno 13, p. 62).

Además, los niños-as españoles mostraron un especial interés en conocer el tiempo dedicado a las jornadas laborales, así pues, formularon interrogantes como “*¿cuántas horas trabajan los obreros?*” (Anexo 4.5, alumno 8, p. 28), “*¿por qué tiene que aguantar trabajando muchas horas?*” (Anexo 4.5, alumna 6, p. 25), y a su vez se responden entre sí que un obrero labora “*seis horas*” (Anexo 4.5, alumno 2, p. 26), que un trabajador normal debería trabajar al día entre “*cuatro horas*” (Anexo 4.5, A13) a “*ocho horas*” (Anexo 4.5, alumno 18, p. 26), o “*creen que deberían trabajar mucho*” (Anexo 4.5, alumno 9, p. 26) tal es el caso de los médicos, “*¿cómo los médicos pueden aguantar 24 horas?*” (Anexo 4.5,

alumna 19, p. 28). Lo enunciado, reflejó, en general, ideas cercanas a la realidad de los horarios de las jornadas laborales, pero surgieron distintas dudas sobre el tiempo necesario para realizar las actividades productivas.

Por otra parte, se observó en el aula del caso mexicano la temática relativa a los trabajos y si estos proporcionan bienes y/o servicios. Citaron ocupaciones como las del maestro, peluquero y contador, que, a su criterio, brindan servicios, acertadamente. Sin embargo, se observó una confusión en la clasificación, al considerar generalmente que ofrecen servicios y simultáneamente proporcionan bienes o productos, ocupaciones tales como carpintero, panadero, peluquero y zapatero. De lo anterior, se extrajo el siguiente fragmento (Anexo 4.6, pp. 4-5):

P. Un servicio porque ofrece su trabajo. ¿Y una maestra da un servicio o un bien?

A.1. Servicio nada más.

P. ¿El albañil da un servicio? ¿Entrega un bien?

A.2. Da un servicio.

A.3. Da un bien porque construye lo que tú quieres.

P. ¿El panadero o pastelero nos da un servicio o un bien?

A.4. Las dos cosas.

Según sus participaciones, demostraron conocer que determinados oficios generan bienes como el de albañil, *“da un bien porque construye lo que tú quieres”* (Anexo 4.6, alumno, p. 5) minero, *“porque saca el oro de las minas”* (Anexo 4.6, alumnos, p. 4), y, por ejemplo, genera un bien el cerrajero *“porque nos da una copia de la llave”* (Anexo 4.6, alumna, p. 4) y además podría brindar un servicio porque *“abre chapas de puertas”* (Anexo 4.6, alumno 16, p. 4).

Tabla 4.1. Niveles de progresión conceptual acerca de la noción y finalidad del trabajo

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Asociación inestable entre trabajar y ganar dinero. Ideas relacionadas con que las actividades que realizan en la escuela también pueden ser denominadas trabajo.	Va estableciendo una relación entre el trabajo y el salario. Empieza a entender la función del dinero como elemento entre intercambio por mercancías, aunque se sigue manteniendo que sirve principalmente para la satisfacción de las necesidades más básicas.	Asociación estable entre el trabajo y la retribución. Empieza a entender la función del dinero como elemento entre intercambio por mercancías, pero introduce bienes y servicios de segundo nivel relacionados con la diversión y la compra de casa.

Tabla 4.2. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado acerca del concepto y finalidad del trabajo (Porcentajes)

Nivel cognitivo	Alumnado español	Alumnado mexicano
Nivel I	8,7%	5%
Nivel II	87%	95%
Nivel III	4,3%	0%

A modo de recapitulación de esta categoría podemos mencionar que en general, las niñas y los niños de ambos países consideran que la principal función del trabajo es la obtención de dinero. La mayoría de los productos de consumo que las niñas y los niños mencionan, corresponden a los que satisfacen necesidades primarias como alimentación, vestido y vivienda. En el caso de México los niños hacen mucho hincapié en la compra de útiles escolares y medicamentos, mientras en el caso España, debido a la campaña institucional de gratuidad de los libros de texto, encontramos que los niños se refieren a cuestiones relacionadas con la diversión y el ocio.

Estos resultados tal vez tengan relación con la escasa participación de los niños mexicanos en actividades de ocio productivo, o se deban también a su menor edad. Pues cabe apuntar que los niños del caso español cursaban el segundo ciclo de primaria y los de México, el primero.

Un aspecto interesante que aparece en el caso español es el relativo al pago de hipotecas y el declive de las posibilidades económicas de muchos habitantes para sufragar los pagos mensuales en relación a este rubro, que inició en el periodo de la crisis económica de 2008.

Otra cuestión de carácter contextual se refiere a la compra de agua embotellada como producto de primera necesidad en México, situación que como se abordó anteriormente está relacionada con problemas de infraestructura, pero, además, de carácter legislativo que permite la explotación del recurso en el país y la expansión económica y publicitaria de empresas transnacionales.

En esta subcategoría podemos observar que en general el alumnado de ambos países se encuentra en un nivel cognitivo en el cual reconoce una asociación estable entre trabajar y ganar dinero, además de que se entiende que el dinero desempeña una función como elemento de intercambio para obtener mercancías, bienes y servicios. Sin embargo, dentro de las dificultades que se encontraron en algunos entrevistados respecto a su concepto de trabajo se puede anotar que consideran que estudiar es una especie de trabajo, ya que muchos padres premian estas actividades escolares con dinero. En este sentido, las prácticas familiares no reflexionadas en ese ámbito social o en la escuela, se convierten en muchas ocasiones en dificultades para la construcción de nociones económicas. Dentro de los facilitadores que se pueden observar en ambos casos para enriquecer las concepciones sobre el concepto y finalidad del trabajo se encuentran las preguntas en plenaria como práctica heurística y la investigación de tópicos del trabajo de interés para los alumnos, por ejemplo,

argumentos que daban los entrevistados en la salida al barrio respecto a las razones por las cuales realizan su trabajo. Por otra parte, es interesante observar cómo los niños fueron ampliando sus primeras ideas respecto a las horas que se laboran en diferentes ocupaciones.

4.1.2. Tipos de trabajo y división social del trabajo

En relación a la tipología de trabajos conocidos en su entorno social del alumnado, las respuestas a la cuestión 5, *¿Qué trabajos conoces?*, de la entrevista en el caso español, señala que el trabajo más conocido por los alumnos fue el de médico o médico pediatra (39,1%), seguido por el de maestro o profesor (34,8); en tercer lugar (21,7%) las ocupaciones de albañil, peluquero, policía y bombero; además mencionaron otras actividades como obrero de fábrica (refinería), limpiadora, ama de casa, veterinario-a y farmacéutico.

Algunas actividades atrajeron más la atención de los niños-as, como sucede al referirse al cuidador de animales en el zoo *“Frank de la jungla que es un hombre que, por ejemplo, si tú no has viajado nunca no has visto ningún mamut o cualquier clase de animal salvaje, pues el coge serpientes, cocodrilos, pero es muy difícil”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 4), *“[...] el zoo que es un sitio donde hay animales salvajes y hay hombres que los cuidan y están bañándolo ahí y que la gente los vea”* (Anexo 4.1, alumna 15, p. 49).

Otra referencia cercana es la docencia por el trato diario con sus maestros, de entre los cuales distinguen las asignaturas o especialidades *“Yo conozco maestros de Música, de Religión, el que tengo yo, el de Inglés, el de Gimnasia, también de Lengua, lo que pasa es que a mí un maestro me da todo, menos gimnasia y religión. En primaria tú tienes maestros de todo, bueno eso primero, pero ya en segundo tu maestro es de todo menos de Gimnasia y de Religión.”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 4) o establecimientos y trabajos de los que se tiene referencia cotidiana *“[...] al lado hay una tienda china y no atiende una china sino una persona española. Tenemos muchos chinos; tres chinos al lado de casa, son tiendas y restaurantes”* (Anexo 4.1, alumno 3, 8-9) Aquí se puede observar que hay conocimiento del fenómeno económico de la expansión de las tiendas chinas en España. La población española, incluida la infantil, observan los cambios que tiene para sus vidas una actividad económica que diversifica la oferta laboral y cambia las relaciones y estratificación social, aunque paradójicamente ignoren que este tipo de negocios aumenta exponencialmente y no deja beneficios en España (Cardenal & Araujo, 2013).

Resulta claro que los principales referentes de los alumnos sobre trabajos son los que corresponden al ámbito familiar *“[...] el de funcionario como mi padre”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11), *“La panadería que trabajaba mi tita, y la peluquería que trabajaba mi otra tita... el trabajo de mi madre que ella trabaja como operador [...]”* (Anexo 4.1, Alumna 7, p. 18), *“El de mi padre, él trabaja en una cervecería, los mariscos se los lleva para a la cervecería [...] él los compra [...] se los lleva a las cervecerías [...] porque mi padre es el jefe”* (Anexo 4.1, alumno 11, pp. 30-31).

En varios casos no conocen el nombre de la ocupación que aluden “[...] *el que trabaja en el autobús* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 39), “[...] *el de la biblioteca*” (Anexo 4.1, alumna 15, p. 49), “... *gente que le da comida a los pobres*” (Anexo 4.1, alumno 18, p. 62). En sus expresiones también refieren situaciones en donde se ven a sí mismos interactuando con los trabajos “[...] *atender a la gente que llama, una tienda adonde yo digo “¿dónde están los bolsos?, ¿cuánto cuesta? [...]”* (Anexo 4.1, alumna 22, p. 71).

En relación al género en el campo laboral una alumna comenta la estratificación por género que sufren personas de ambos sexos en un centro de trabajo donde labora su madre “*Pues en el trabajo de mi madre hay hombres y mujeres. Adonde yo voy hay hombres también pero que están en otro sitio, los hombres están en un sitio, las mujeres en otro. Por ejemplo, en “bolsos” está mi madre y más mujeres, y en lo de los teléfonos que saben más los hombres pues están los hombres*” (Anexo 4.1, alumna 22, p. 71). Cabe la pena preguntarse si esta situación se presenta como algo azaroso, y la alumna le da sentido de acuerdo a sus referentes o si responde a una política de la empresa. Al preguntarle ¿Tú crees que si aprendieras de teléfonos podrías estar en teléfonos? Contestó: “*Depende de lo que haya que aprender ahí porque hay clases de algunos cursillos, hay clases de muchas cosas*” (Anexo 4.1, alumna 22, p. 71), se infiere que duda sobre la capacidad de las mujeres para desempeñar algunos trabajos. Por otro lado, en esta misma línea, algunos niños expresan una preocupación por no emplear un lenguaje sexista cuando se refieren al campo laboral “[...] *médico he dicho en masculino en lugar de femenino porque pensaba en mi padre que es médico, entonces por eso he dicho masculino*” (Anexo 4.1, alumna 16, p. 53).

Sobre el conocimiento de actividades laborales se constata que la mayor parte corresponde a trabajos cualificados (50,5%) pertenecientes a las áreas de salud, servicios a la comunidad, educación, artes, ocio, deportes y religión, científico/ técnico, operador de ordenadores, gobierno y justicia. Por su parte, el trabajo semicualificado (37,9%) y el trabajo no cualificado fueron los menos citados.

En el caso mexicano, el ítem 5 de la entrevista, ¿*Qué trabajos conoces?*, muestra que los trabajos que más conocen la mayoría de los entrevistados son: policía (55%), bombero (40%), maestro (40%), médico o doctor (25%), vendedor, carpintero y albañil.

Algunos niños por sus referentes más cercanos citan las ocupaciones de familiares: “[...] *lo que trabaja mi papá que se llama contador [...]*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 1), “*mi papá trabaja en carguería [...] mi mamá hace pasteles*” (Anexo 4.2, alumno 6, p. 22), “*mi tía trabaja en una escuela, mi mamá trabaja en Gobierno del Estado, y mi tío trabaja en una fábrica, mi papá trabaja en el Oxxo*” (Anexo 4.2, alumna 10, p. 42).

Respecto a la función de las labores los alumnos añaden, por ejemplo: “*La marina es para cuidarnos y para protegernos porque hay personas malas que quieren lastimarnos*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 8), “*Los cosedores cosen lo que está algo roto de los pantalones*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27) “[...] *los muchachos (guardacostas) que salvan a los niños que se hundan en la playa [...] se están fijando para que no haya peligro*” (Anexo 4.2, alumna 8, p. 31).

De los trabajos que conocen, en relación a las categorías laborales, la mayoría fueron cualificados (56,8%), la mayor parte, correspondientes a profesiones que ofrecen servicios a la comunidad (24%).

En segundo lugar, afirman conocer los siguientes trabajos de tipo semicualificado (28,4%) como carpintero, maderero y albañil.

Por último y en menor cantidad conocen trabajos no cualificados tales como vendedor (diverso), leñador y pescadero.

Con el objeto de responder a la *Pregunta-problema 3, ¿Cuáles son los oficios del barrio?* (Anexo 1, p. 5), en el caso español, se realizó la actividad *Salida al barrio para conocer los oficios* en la cual se trazó un recorrido con el fin de visitar varios establecimientos donde se desempeñen oficios diferentes.

Antes de la salida al barrio los alumnos-as respondieron en su cuaderno de trabajo la pregunta, *¿Qué trabajos crees que se hacen en nuestro barrio?* A su vez, se les pidió que debatieran con sus compañeros/as y escribieran las ideas más importantes y dibujaran lo que creían que verían en la salida por el barrio.

De los oficios o establecimientos más citados por los alumnos, antes de salir al barrio, notamos que la mayoría (89,5 %), creyó encontrar, en primer lugar, a un policía o guardia civil, otra parte (78,9 %) previó hallar en el barrio a mecánicos o un taller mecánico, y más de la mitad (57,9 %) pensó en que habría un bar/es y el mismo porcentaje una churrería.

Después de la salida al barrio y la entrevista a los trabajadores locales, los alumnos respondieron a la cuestión del cuaderno de trabajo (Anexo 3.1, p. 38), *¿Qué has aprendido hoy?*, de forma que las ideas sobre la finalidad del trabajo fueron expresadas en cuatro puntos principales: para ganar dinero según el 66,7 % de los alumnos, para vivir o comprar comida (44,4 %), para mantener a su familia y casa (38,9 %) y en menor cantidad para ayudar a otros.

Más de la mitad del alumnado reconoció que las actividades laborales requieren preparación (55,6%) y otra parte, que esta debe ser específicamente académica o mediante el estudio “los trabajadores se preparan para su trabajo estudiando” (Anexo 4.3, alumno 5, p. 4), señalando su objetivo “*para hacer su trabajo mejor*” (Anexo 4.3, alumno 2, p. 4); para ganar dinero, para tener una familia y para mantener la casa

Por otra parte, manifestaron una relación entre el nivel de ingreso en el trabajo y la preparación, “*casi ninguno gana suficiente dinero, menos los churreros*” (Anexo 4.3, alumna 12, p. 5), y algunos alumnos-as (11,1 %) consideraron que los trabajos son mal pagados o su retribución es insuficiente, “*yo he aprendido que a la gente que trabaja no le dan tanto dinero*” (Anexo 4.3, alumna 14, p. 5)

Respecto a la elección laboral, casi las tres cuartas partes de los alumnos-as (72,2 %) manifestaron que los entrevistados eligieron su trabajo porque les gusta. También se pone de relieve que escogieron su ocupación debido a la influencia familiar, en el 5,6 %, al afirmar

que *"los trabajadores eligen su trabajo porque lo tenía casi toda su familia"* (Anexo 4.3, alumna 21, p. 5)

Otras ideas diferentes sobre lo que aprendieron luego de la visita al barrio se refiere a la importancia del trato social en el trabajo según el 16,7 % de los alumnos en expresiones tales como *"lo más importante que han aprendido es a conocer a las personas"* (Anexo 4.3, alumna 7, p. 4), *"lo más importante que han aprendido es a tratar bien a los demás"* (Anexo 4.3, alumno 9, p. 4), *"Atender al público"* (Anexo 4.3, alumno 10, p. 4)

También observamos ideas relacionadas con la necesidad e importancia del empleo y las consecuencias del desempleo al mencionar que *"la gente se empeña en mantener su trabajo porque sin él no pueden hacer nada. El trabajo es lo mejor"* (Anexo 4.3, alumno 18 p. 5; pero, por otra parte, se vislumbra la posibilidad de que existen otras fuentes de obtención de ingresos, *"la gente no gana dinero sólo por trabajar"* (Anexo 4.3, alumno 17, p. 5)

Cabe mencionar que el 11,1 % de los alumnos citan utensilios y herramientas del trabajo, por ejemplo, en una *"relojería, utiliza alicates, pinzas, navajas, etc."* (Anexo 4.3, alumna 19, p. 5), *"ayer descubrí que en la confitería hay una máquina para hacer lacasitos (lunetas de chocolate)"* (Anexo 4.3, alumna 13, p. 5).

En lo concerniente a las representaciones de los trabajos por género, durante una clase del grupo español se realizó un juego argumentativo, o actividad colectiva de expresión oral denominada *¿Hay oficios de hombres y mujeres?* (Anexo 3.1, p. 14). Esta actividad fue abordada previamente en el cuaderno de trabajo demostrándose que en general el alumno estuvo de acuerdo con las afirmaciones presentadas. Algunos alumnos, a partir de un listado de frases, asignaron un modelo femenino a las actividades como cuidar a los bebés y hacer las tareas de la casa, e indicaron que una actividad propia de los hombres es conducir autobuses. No obstante, consideraron distintas actividades adecuadas tanto para ambos géneros, tales como trabajar en el campo, apagar incendios, hacer pan, poner inyecciones y proteger a las personas (Anexo 4.3, p. 6).

Por otro lado, se notaron mayores diferencias argumentativas en sus participaciones durante el desarrollo de la actividad grupal en el aula. Para explicar la actividad al alumnado participante, el maestro escribió una serie de frases en la pizarra asociadas a estereotipos de las actividades laborales por género. Se dibujó una línea con una cuerda que separó el espacio en acuerdo y desacuerdo, los equipos en la zona neutral escucharon las frases y según su criterio se desplazaron a un lado u otro, explicando y defendiendo sus ideas y argumentaciones acerca de los roles laborales por género.

Se observó que, ante la afirmación, *"las mujeres son mejores enfermeras"*, todas las niñas estuvieron de acuerdo *"porque las mujeres tienen más cuidado"* (Anexo 4.5, alumna 21, p. 66), y por el contrario todos los niños en desacuerdo, *"porque los dos son mejores"* (Anexo 4.5, alumno 5, p. 66), apelando a una postura sexista de las cualidades *"los hombres son más listos que las mujeres y las niñas son más torpes"* (Anexo 4.5, alumno 9, p. 66).

La frase “ordeñar vacas es una tarea de mujeres” fue aceptada por el total de los niños *“porque las mujeres son las tienen las manos más sensibles”* (Anexo 4.5, alumno 9, p. 67), pero se mostraron en desacuerdo todas las niñas *“no porque los hombres [...] lo tienen que hacer aunque no tengáis las manos suaves”* (Anexo 4.5, alumna 13, p. 67), *“los hombres salen ordeñando las vacas, casi nunca salen las mujeres, porque en los libros que tenemos ahí en el Tecnotodo sale, también cuando pusiste en la tele la imagen también salía un hombre”* (Anexo 4.5, alumno, p. 67). Lo que da cuenta de la influencia de los medios de comunicación en la generación de ideas laborales de género, como lo confirma el estudio realizado por Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez (2000) a partir del análisis de las ocupaciones sugeridas como más comunes, más marcadas por género y las más estereotipadas dentro de la programación televisiva. Asimismo, los investigadores plantean que, como fuente de adquisición de conocimiento:

“[...] los medios masivos de comunicación constituyen un aspecto importante dentro de la vida de los sujetos, ya que les permiten socializarse y tener contacto con ciertos tipos de información que los rodean. La principal característica de la información que estos medios ofrecen, en general, es que es accesible a todos los sujetos, sin importar edad ni clase social” (Diez-Martínez, Miramontes & Sánchez, 2000, p. 131).

Respecto a la afirmación, “usar el tractor es una tarea de hombres”, todos los niños y algunas niñas expresaron su conformidad, *“yo he visto en toda mi vida hombres en tractores, pero mujeres en la vida”* (Anexo 4.5, alumno 10, p. 68), pero sólo algunas niñas expresaron su negativa *“porque los hombres y las mujeres podemos hacer lo mismo”* (Anexo 4.5, alumna 20, p. 67), o por sus referentes cercanos *“mi tía, como ya está sola, conduce también el tractor”* (Anexo 4.5, alumna 14, p. 68).

La mayoría de los niños y las niñas estuvieron en común acuerdo en que “las mujeres cuidan mejor de los bebés” porque *“las mujeres tenemos más cariño, tenemos más cuidado y les damos más atención”* (Anexo 4.5, alumna 7, p. 68) Sin embargo, algunos niños y niñas expresaron su desacuerdo, *“el hombre cuida igual que la mujer al niño, porque mi padre me cuida igual que mi madre”* (Anexo 4.5, alumno 23, p. 69).

La mitad de los alumnos y alumnas adoptaron la postura de acuerdo, respecto a si “las mujeres conducen peor los autobuses” afirmando que *“las mujeres se estrellan más que los hombres”* (Anexo 4.5, alumna 20, p. 69) frente a la otra mitad del alumnado de ambos sexos en desacuerdo *“las mujeres como los hombres pueden conducir los autobuses”* (Anexo 4.5, alumna 6, p. 69).

Por último, en relación a la frase “los hombres son mejores policías y soldados”, la media de los alumnos-as estuvo de acuerdo, *“los hombres son más brutos y así pueden ser mejores luchadores o soldados”* (Anexo 4.5, alumno 10, p. 69) frente a la otra mitad en desacuerdo *“los dos pueden ser mejores”* (Anexo 4.5, alumna 14, p. 69), *“mi abuelo es policía y la jefa de mi abuelo es una mujer”* (Anexo 4.5, alumno 2, p. 70).

Además, durante la actividad del fotomural de ocupaciones se suscitó un diálogo en el cual emergió una concepción laboral estereotipada del sexo femenino, expresada en las siguientes declaraciones (Anexo 4.5, p. 13):

P. Habéis dicho que Shakira era modelo, pero ¿Shakira es modelo?

A.1. Sí.

A.2. No, Shakira no es modelo, Shakira es cantante.

P. Pero le hubieran puesto modelo, no cantante.

A.3. Porque está haciendo pose ¿Es por ser mujer que dicen eso?

A.4. Ahí está una conclusión interesante, una mujer con pose directamente, a pesar de que es cantante es modelo.

En el mural de otro equipo, la ocupación de modelo es casi exclusivamente desempeñada por mujeres, como lo indica el siguiente diálogo: (Anexo 4.5, p. 16):

P. Pero no sólo ciclistas, vemos modelos y deportistas ¿más modelos hombres o mujeres?

A.1. Ahí vemos modelos, hay más mujeres.

P. Hay más modelos mujeres que hombres y las mujeres que vemos ¿son más deportistas o modelos?

A.2. Modelos

De las declaraciones anteriores podemos deducir que el alumnado expresó representaciones basadas en modelos o estereotipos de género en el trabajo, demostrando puntos de vista generalmente opuestos, sin llegar a un consenso o acuerdo unánime. Se observó que estos arquetipos provienen, en cierta medida, de la influencia de los medios de comunicación, de la observación del entorno cercano y familiar. Además, sus juicios más radicales y contrastantes las fundamentaron en que los roles de género dependen de las cualidades supuestas por cada sexo, aunque, en algunos casos cambiaron de opinión al escuchar las ideas de otros al admitir que pueden desempeñar las mismas actividades personas de ambos sexos.

Respecto a las representaciones sobre la división social del trabajo que aportan las distintas actividades laborales en la sociedad, en el caso mexicano, el ítem 10, *¿Qué pasaría si todas las personas trabajaran en lo mismo?*, presenta un escenario en el cual los alumnos consideran que faltarían maestros, policías y otros trabajos (15%); también que faltarían tenderos, bomberos y doctores, que no habría qué comer y que se pelearían por el mismo trabajo (10%).

Además comentaron que faltarían el vendedor de dulces, el lechero, los carniceros, los costureros (cosedores), los enfermeros, los soldados, el Gobierno del Estado y plazas comerciales (Plaza Américas); ganarían lo mismo, las personas tendrían que vivir en los campos para cosechar comida y pescar; nadie mantendría a otras personas, trabajarían en otra actividad, no podrían comprar comida o cosas; no habría dinero, no les pagarían lo suficiente ni podrían comprar nada, querrían hacer otra cosa (bailar, por ejemplo), se copiarían, nos aburriríamos de hacer lo mismo y viviríamos muy mal.

Sobre lo que sucedería si todos trabajaran en la misma ocupación los educandos creen que faltarían, por ejemplo *“maestros y la policía, los supermercados y las tiendas”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 2), *“si todos son bomberos, no, porque si hay un ladrón, quién va a ser policía”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 17), *“si sólo trabajaran puros policías pues los niños no iban a poder ir a la escuela, no hubiera maestros y los niños no sabrían leer, ni los adultos [...]es importante que todos trabajemos en diferentes cosas”* (Anexo 4.2, alumna 11, p. 48).

Después de explorar las representaciones sobre la organización social del trabajo por medio de la entrevista al grupo mexicano, respondieron la actividad 6 del cuaderno de trabajo, *¿Qué pasaría si todas las personas se dedicaran a elaborar los mismos productos y los mismos servicios?* (Anexo 3.2, p. 13). En las respuestas, la mitad del alumnado (50%) estimó que *“no habría variedad de productos para el consumo y variedad de servicios”* (Anexo 4.4, alumno 7, p. 6); otra porción opinó que no se podrían obtener los productos y servicios para satisfacer las necesidades humanas (30%) *“nadie tendría lo que quiere o necesitaríamos”* (Anexo 4.4, alumna 2, p. 6); en menor frecuencia consideraron la lucha por vacantes, que habría crisis económica, *“venderían poco, quebrarían las empresas”* (Anexo 4.4, alumna 10, p. 6) y *“no habría equilibrio económico y bienestar”* (Anexo 4.4, alumno 17, p. 6).

Al respecto podemos citar un fragmento de las notas de observación en clase del caso español, donde los alumnos comprenden la importancia de la división social del trabajo (Anexo 4.5, p. 2):

P. Menos mal que quiere ser súper héroe porque si todos quisiéramos ser lo mismo ¿se imaginan que todos quisiéramos ser médicos en esta clase? ¿Estaría bien o no?

A.1. No estaría bien porque sólo habría médicos y no habría distintos trabajos.

P. Mira que Maribel está dando en el clavo y he dicho esto porque él que quiere ser súper héroe y como decía tu compañera Claudia que quería ser médico, ¿cómo María Isabel lo explica?

A.2. No habría otros oficios, todos seríamos médicos y no habría cocineros, jardineros, etc.

P. Sí, habría muchos médicos, pero aun así la gente estaría enferma porque no habría comida y cosas así.

Estas valoraciones son semejantes a las del alumnado mexicano, y en ellas observamos el reconocimiento de la importancia de la diversificación de las actividades productivas para la satisfacción de las necesidades humanas a través de los bienes y productos que producen y los servicios que realizan.

En relación a la tipología de trabajos que ayudan a la sociedad y su importancia, en respuesta al ítem 7 del caso español, *Dime dos trabajos que sirven para cuidar o ayudar a las personas*, el trabajo elegido por la mayoría como aquél que ayuda a las personas es el relacionado la medicina expresados como doctor o médico (65,2%), en segundo término, policía (39,1%) seguido por la del maestro. Señalaron además ocupaciones como cuidadora de niños, cuidadora de niños en guardería, bombero y enfermera-o.

Consideraron que el trabajo del médico ayuda a las personas por varias razones “*porque te cura las herida*” (Anexo 4.1, alumno 2, p. 4), “*porque los doctores y los médicos curan a la gente*” (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11), “*si está malo va y lo cura*” (Anexo 4.1, alumno 9, p. 24), “*porque les dice si están malitos y les ayuda*” (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37) “*si tú estás mala te llevan al médico y ellos te curan, te llevan ahí y ellos te dicen lo que tienes que tomar y ponerte mejor*” (Anexo 4.1, alumna 15, p. 49) “*cuando se ponen mal van al médico y el médico les ayuda, les mandan recetas de medicina*” (Anexo 4.1, alumna 21, p. 70), también otras profesiones del área de la salud “*El de óptico porque ayuda a la gente a ver*” (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37), “*el enfermero, si un paciente está mal él le ayuda*” (Anexo 4.1, alumno 23, p. 77)

Por otra parte, la elección de policía como una actividad que ayuda a las personas la sostienen con argumentos enfocados en la seguridad, la protección y el auxilio: “*le traen seguridad a la gente*” (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11), “*arresta a las personas malas*” (Anexo 4.1, alumno 8, p. 22), “*si alguien te quiere robar y no puedes hacer nada entonces el policía está allí para ayudar*” (Anexo 4.1, alumna 15, p. 49). Así también el trabajo del bombero es relacionado con la seguridad “*si hay un incendio va a apagar lo antes de que se queme alguien más*” (Anexo 4.1, alumno 9, p. 24).

Resulta curiosa la idea en la que una actividad como la veterinaria pueda ayudar a las personas “*si atiende a sus animales se alegran más*” (Anexo 4.1, alumno 3, p. 9), sin embargo, justifican otros motivos más claros como el cuidado las personas “*si van a trabajar, hay unas personas que son cuidadoras de niños*” (Anexo 4.1, alumna 6, p. 16), “*guardería [...] ayuda a sus hijos*” (Anexo 4.1, alumna 14, p. 45), “*donde hay personas mayores, ahí las cuidan y les dan de comer*” (Anexo 4.1, alumno 18, p. 61), o el apoyo en caso de no poder efectuar por sí mismo una actividad “*cuando a una señora mayor le duele la espalda o algo así [...] una persona que llega a la casa le ayuda y ayuda a limpiar la casa*” (Anexo 4.1, alumna 6, p. 16).

Desde otro punto de vista, la importante ayuda para proveerse de alimentos gracias a labores como la del agricultor y granjero “*Cuida los huertos un campestre y también la granja porque cuidan a los animales para que nos den, como la vaca que nos da la leche. Yo vivo en el campo y tengo dos amigos míos que trabajan en una granja y que cultivan [...] Nos ayudan porque nos dan comida, nos dan alimento y muchas cosas*” (Anexo 4.1, alumno

10, p. 27) o bien la preparación de los alimentos representa otra forma de ayuda *“La cocinera o el cocinero te ayudan porque, si tú, por ejemplo, en tu casa no has comprado la comida y no tienes para comer, pues vas a un bar y cocinan, hacen la comida para que tú te la comas”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 55).

Al interrogar, respecto al ítem 8 del caso de España, *¿Qué trabajos son importantes para que las personas sobrevivan?*, señalaron en primer orden jerárquico por tipos de trabajos, los cualificados (40,4%), seguidos por ocupaciones no cualificadas (31,9%) y semicualificadas (27,7%). Entre las profesiones figuraron las del área médica (25,5%) y en menor número aquellas que brindan servicios a la comunidad, relacionadas con la ley y el gobierno, y científico-técnicas.

Los participantes indicaron, por mayor frecuencia, las ocupaciones de vendedor (supermercado, tienda o puesto, vendedor de comida) (39,1%), médico o paramédico (34,8), bombero (17,4%), albañil o constructor (17,4%). También resultaron importantes (13%) los oficios de cocinero o chef, agricultor o campesino, jardinero, obrero de fábrica. Por último, otros trabajos poco referidos por su importancia para la sobrevivencia fueron pescadero o marisquero (pescadería, marisquería), policía, panadero, repartidor (de agua embotellada, de bultos de trigo, etc.), el de los padres o el cuidado de los padres, granjero, electricista, pescador (8,7% los anteriores), farmacéutico, tabernero o empleado de bar, arquitecto, dentista, veterinario, barrendero, trabajador de una ONG, ganadero, criador de animales y enfermera (4,3% los anteriores).

Las ideas por las cuales los vendedores son importante para que las personas sobrevivan se basan en los supuestos de ser proveedores o mediadores para la distribución de alimentos y demás menesteres de diversa índole mediante el pago de productos naturales o procesados *“son lo que te venden las pastillas”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 5), *“las botellas, las llenan de agua y después se las dan a las de la tienda para que las venda”* (Anexo 4.1, alumna 7, p. 19), *“compro carne que viene de la gallina [...] mi madre la compra a los hombres”* (Anexo 4.1, alumno 11, p. 34), *“(El guía) Hay comida para sobrevivir [...] anotan las cosas que les faltan y le dan al que lleva el cambio en la tienda”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 40), *“puede haber una frutería y al lado puede haber como una tiendecilla de fruta y de comida”* (Anexo 4.1, alumna 22, p. 72), el papel de los agricultores es esencial *“Las mujeres cogen la comida del campo y después la gente los vende para ganar dinero”* (Anexo 4.1, alumna 14, p. 46), y la venta de productos industrializados *“porque si no hubiese un supermercado ni nada entonces no podríamos comprar algo de comida porque si no está a la venta [...] Hay una fábrica, por ejemplo, un bulto grande de trigo, lo va a coger un tractor, lo preparan y luego lo llevan a la tienda.”* (Anexo 4.1, alumna 15, p. 49).

De manera diferente los médicos ofrecen su servicio que resulta también importante ya que *“si alguien está malo pues lo cura”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 24), *“la enfermera te cura y si no hay hospitales te puedes morir”* (Anexo 4.1, alumno 23, p. 77), además los servicios paramédicos *“Porque la ambulancia te lleva al médico”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 4). El bombero cuya función es vista como protectora de las vidas es prioritaria porque *“si hay un incendio el bombero va a apagarlo antes de que se queme la gente”* (Anexo 4.1,

alumno 9, p. 24). La tarea del constructor es considerada de importancia para la protección y refugio *“El constructor o albañil si no estuviera [...] los que están fuera necesitarían un refugio, pero los que estarían en casa estarían a salvo”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 27).

Otras concepciones acerca de trabajos primordiales para la supervivencia se enuncian enfocadas a la remuneración *“El de bar porque se gana dinero, con mi abuelo, y el de cocinero porque también se gana mucho dinero”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11), el cuidado de la naturaleza *“limpiaban el mar para nosotros que necesitamos el agua”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 16), la elaboración o preparación de productos alimentarios *“La panadería porque si en ella no trabajan, no podríamos comer”* (Anexo 4.1, alumna 7, p. 19), los servicios técnicos *“Los electricistas porque si no hubiera electricidad no podríamos ver”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 27), y oficios no cualificados *“El barrendero, porque nos ayuda a que el lugar esté más limpio”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 40).

Además, añadieron acciones para satisfacer necesidades básicas y conservar la naturaleza como *“Caminar, beber agua, comer sano, cuidar la naturaleza porque los arboles los necesitamos también para respirar”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 16), y *elementos naturales “Lo muy importante en la vida es el aire y las plantas, y la lluvia y el sol”* (Anexo 4.1, alumna 22, p. 72).

En el caso de los alumnos mexicanos al responder el ítem 9, *¿Cómo te ayuda que las personas trabajen? ¿Cómo ayuda a la sociedad que las personas trabajen?*, sobre la ayuda que aportan las actividades laborales en general a ellos y a la sociedad exponen las siguientes nociones: Indican una gratificación para quienes trabajan *“Porque esas personas le pagan a mi papá”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 2), *“Para que ganen cosas”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 80), una forma de aprendizaje práctico de la sociedad *“A la sociedad para que las personas sepan cómo hacer su trabajo”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 8), auxilio en emergencias *“A las personas ayudándolas, si hay un accidente ellos van y las rescatan si se atorán”* (Anexo 4.2, alumno 5, p. 19) como apoyo vital *“porque así podemos vivir”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 42), necesidad *“necesitamos el trabajo de los demás”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 43), por su utilidad *“(Leñador) Sí (ayuda a las personas), pues sirve para las mesas, las mesas de madera, las sillas”* (Anexo 4.2, alumno 13, p. 56), o por la comunicación e interacción social en la división del trabajo *“La sociedad puede servir para comunicarse y poder hacer una tarea juntos, tener una tarea cada quien.”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86).

En consonancia, con lo entrevistado, en la tarea 2 del cuaderno de trabajo del caso mexicano se solicitó al alumnado, que comentaran las formas en las que el trabajo ayuda a la sociedad y su importancia (Anexo 3.2, p. 5). Según la orientación sus padres o familiares, redactaron que primordialmente ayudan los trabajos en producir bienes y brindar servicios (80%) *“es importante trabajar porque hace del hombre un sujeto productor capaz de aportar a la sociedad”* (Anexo 4.4, alumno 7, p. 4); obtener recursos para la manutención personal y familiar (70%) *“trabajar es bueno para la estabilidad de la familia y cubrir necesidades”* (Anexo 4.4, alumno 17, p. 4), y en menor mención, favorecer la calidad de vida (30%), *“es importante trabajar para poder tener un mejor tipo de vida”* (Anexo 4.4, alumno 14, p. 4),

obtener recursos económicos (20%), “*para producir dinero*” (Anexo 4.4, alumno 16, p. 4), mejorar la convivencia y hacer que las personas se sientan útiles (10%).

En otra cuestión del cuaderno de trabajo escribieron nombres de ocupaciones que ayudan o dan servicio a las personas (Anexo 3.2, p. 14). La mayor porción de los sujetos coincidió en los trabajos de bombero (83,3%), maestro (66,7%), doctor (66,7), y en menor frecuencia, enfermero-a, músico y aquellos en los que se emplean herramientas.

Por otra parte, durante la observación de las clases del grupo español participante, en algunas intervenciones los niños-as justificaron sus aspiraciones con el objeto de ayudar a las personas, por ejemplo, en el sector salud: “*médica o pediatra porque me gusta ayudar a las personas*” (Anexo 4.5, alumna 15, p. 47), “*porque serlo ayuda a la salud*” (Anexo 4.5, alumna, p. 1).

Así también comentaron en clase, que ayudar a la sociedad y al mundo es también una de las razones de los trabajos que reconocieron en la salida al barrio según la quinta parte del alumnado participante (21,4%) en la actividad, justificando que algunas ocupaciones tienen la función de “*ayudar a las personas*” (Anexo 4.5, alumna 16), “*producir y contribuir al mundo*” (Anexo 4.5, alumno, p. 58), “*para que todo el mundo mejore*” (Anexo 4.5, alumno 9, p. 59).

Tabla 4.3. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de los tipos de trabajos y la división social del trabajo

Nivel I	Nivel II	Nivel III
La diversidad de trabajos conocidos es escasa. En ocasiones desconocen el nombre de la ocupación a la que aluden. No distinguen jerarquías entre los trabajos.	El conocimiento se da a través del contacto cotidiano con los oficios de su entorno cercano familiar y social. Señalan mayor diversidad de oficios de su entorno social. Señalan que hay oficios de hombres y de mujeres. Reconocen la importancia de la división del trabajo. Identifican trabajos que ayudan a las personas. Identifican actividades importantes para que las personas sobrevivan.	El conocimiento de las ocupaciones se basa no sólo en las experiencias cotidianas de su entorno local sino a través de otros medios. Reconocen semejanzas por tipos de trabajos. Consideran que los hombres y las mujeres pueden realizar los mismos trabajos. Reconocen la importancia de los trabajos que ayudan a las personas. Describen la forma en la que ayudan los trabajos a las personas.

En esta subcategoría se pudo observar la influencia de la experiencia cotidiana del alumnado en la formulación de ideas respecto a los tipos de trabajo y la división social del mismo. Otro aspecto interesante fue el acercamiento a la construcción de concepciones

referentes a la relación entre género y trabajo, el cual se pudo analizar gracias a la metodología de estudio de caso, pues en general, los niños responden de manera muy escueta y políticamente correcta cuando se les pregunta si existen trabajos para hombres y para mujeres. Este es un tópico poco trabajado en la escuela cuya exploración puede sacar a flote una serie de estereotipos y prejuicios sociales vigentes en nuestras sociedades actuales, mismo que fue ampliamente abordado por el docente del caso español y que permitió no sólo explorar representaciones sino también ponerlas en tela de juicio y promover nuevas reflexiones e ideas en el alumnado.

4.1.3. Desempleo

Esta subcategoría sólo se abordó en el caso de los alumnos españoles debido a que el diseño del proyecto de trabajo para la investigación escolar fue acometido libremente por el docente, mientras que, en el caso mexicano, se utilizó una propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública que no aborda el tema del desempleo. Inicialmente, el análisis de las respuestas del alumnado al ítem 2 de la entrevista, *¿Qué ocurre cuando las personas no trabajan?*, puso en manifiesto diversos grados de conocimiento de lo que sucede a las personas cuando han perdido un trabajo o no pueden acceder a un empleo remunerado, y algunos parecen tener un punto de vista más complejo de lo que les sucede a las personas en esta situación. En general, ponen atención en las consecuencias económicas más evidentes: se ponen pobres, no ganan dinero (78,26 %); peligra su vida, no tienen para comer (39,13 %); no pueden pagar bienes o servicios (17,39); así como las duras consecuencias del desempleo visibles en su entorno social: les quitan sus casas (13,04%), viven en la calle (17,39%), buscan comida en la basura (8,69%), viven en la calle: 4 niños: 17,39%.

De igual forma, algunos alumnos aluden a consecuencias y prácticas sociales derivadas del fenómeno del desempleo en su entorno social; piden dinero prestado a la familia o a otras personas (21,7%) *“hace falta que mi tío le preste un poco de dinero a mi mamá y ella se lo devuelve cuando puede”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 8), están en paro, les proporciona dinero el gobierno (17,4%), piden dinero en la calle (8,69%). Así como en las consecuencias más duras del desempleo visibles en su entorno social: no pueden pagar una casa o pierden sus casas (26.1 %), están en paro, les proporciona dinero el gobierno (17,4%), piden dinero en la calle (8,69%) e incluso que buscan comida en la basura (8.69%).

Sin embargo, también centran su atención en consecuencias emocionales: se sienten mal, tristes (47.8%) *“Pues se quedan sin dinero [...] son pobres [...] el paro [...] se sienten mal, tristes”* (Anexo 4.1, alumno 4, pp. 10-11). No hacen cosas que les gustan, no realizan sus vidas (13.0 %) *“Que no ganan dinero y no hacen cosas que les gustan [...] no hacen cosas chulas como irse al Mundo Magic”* (Anexo 4.1, alumno 9, pp. 23 y 25).

Algunos niños y niñas conocen con mayor profundidad las características y consecuencias del desempleo porque forma parte de su contexto familiar más inmediato y

mencionan sus concepciones respecto al dinero que proporciona el gobierno a las personas en paro:

“En el caso de mi madre y de mi padre que están en paro, pero les dan dinero, se los mandan de lo que ellos tenían ahorrado y entonces si alguien no tuviera más dinero en la cuenta porque lo hubiera gastado todo, no hubiera ahorrado cuando tenía el trabajo pues entonces tendría que ponerse a pedir dinero porque no tendría. Porque por aquí cerca yo veo todas las mañanas un hombre que duerme en un saco de dormir de las tiendas de campaña” (Anexo 4.1, alumno 3, p. 8).

Es interesante observar cómo algunos niños mencionan la necesidad de conseguirse otro trabajo o de integrar dinero de diferentes fuentes: *“Tendrán que buscarse otro trabajo, pero si otro de su familia trabaja y consigue, ahorra poco de más dinerito, le puede dar la mitad al que no trabaja y así puede pagar las facturas de la luz y del agua”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 26). Esto también puede denotar la aparición de otro tipo de trabajo de tiempo parcial u ocupación con baja remuneración.

En relación a su círculo social, respecto a la pregunta 3 en el caso de España, *¿Conoces personas que quieran trabajar y no tengan trabajo?*, el grado de trato de los entrevistados con personas que aun queriendo trabajar no tienen trabajo es de 56,5% en contraposición a un 43.5 % de niños que no conocen a alguien que se encuentre en esta situación. Estos datos están relacionados con lo que acontece socialmente a su alrededor y sus propias experiencias familiares, como mencionamos anteriormente, *“Mi madre antes era informática [...] pero mi madre ya no tiene trabajo”* (Anexo 4.1, alumna 10, p. 26), *“[...] en mi casa, mi madre. Antes, sí, pero ya la despidieron”* (Alumna 12, p. 36) *“alguna gente duerme en los bancos y tienen perros [...] y algún vecino que está a mi lado”* (Anexo 4.1, alumno 17, p. 58). También denotan el fenómeno del desempleo que observan en sus familiares de mayor edad: *“mi abuelo y mi abuela que quieren trabajar en el campo, pero como lo tienen alquilado sólo pueden ir a visitarlo”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 23), *“mi abuelo no trabaja, mi otro abuelo tampoco, y mi abuela no tiene trabajo”* (Anexo 4.1, alumno 11, p. 35), donde se observa una confusión entre jubilación y desempleo, es decir entre población pasiva y activa desocupada.

Otro aspecto que se puede observar es la consciencia que tienen respecto al cambio de estatus laboral que están experimentando sus allegados:

“[...] mi tío no tenía trabajo, pero ya encontró trabajo de camarero [...] Estaba preocupado, él tenía, pero lo echaron, se fue a buscar trabajo y ya encontró” (Anexo 4.1, alumna 20, pp. 66-67) *“Mi madre, por ejemplo, que es costurera, que trabaja en casa, porque tenía un trabajo en el vivero regando las plantas, pero la despidieron”* (Anexo 4.1, alumna 21, p. 69, *“Antes no tenía trabajo la madre de Ashley”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 52).

Por otra parte, también se percatan del desempleo respecto a la edad *“...mayores como de cuarenta y algo”* (Anexo 4.1, alumno 1, p. 1). En ocasiones no conocen directamente personas sin trabajo, pero saben de su existencia *“Sí, he escuchado varias veces*

(sobre gente que quiere trabajar)” (Anexo 4.1, alumna 13, p. 39), “No conozco [...] pero sí sé que hay personas que no tienen trabajo” (Anexo 4.1, alumno 18, p. 61).

Ante el cuestionamiento correspondiente al ítem 4 del caso de España, *¿Por qué no trabajan las personas?* (aunque quieran trabajar), observamos diversos niveles de acercamiento al fenómeno del desempleo. En un nivel muy básico se entiende al desempleo sólo como consecuencia directa de ser un trabajador poco apto por falta de interés, preparación o experiencia (34,78%): “Porque trabajan mal [...] porque hacen mal las cosas” (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11), “Porque hacen mal su trabajo” (Anexo 4.1, alumno 5, p. 14), “Porque pierden el tiempo [...] (La canción dice) Qué ha hecho Raúl, para que despidan al hombre que estaba cantando la canción” (Anexo 4.1, alumno 8, p. 21), “puede que a esos hombres no les sirvan mucho o que ya no tengan ninguna cualidad especial” (Anexo 4.1, alumno 10, p. 26), “Porque hacen el trabajo mal o porque han hecho algo malo, por ejemplo, los repartidores de pizza los pueden despedir por haber repartido una pizza medio hecha o ya comida” (Anexo 4.1, alumna 12, p. 36).

Por otro lado, el 43,47 % de los comentarios dan cuenta de la imposibilidad actual de los empleadores para dar trabajo o pagar a sus trabajadores debido a que “están en crisis” “no tienen dinero”: “por la crisis no le pueden pagar tanto, entonces, o la despiden o ella renuncia” (Anexo 4.1, alumno 2, p. 4), “la gente tiene que echar a las personas porque no tiene dinero para pagarles, y por eso hay menos empleo cada vez” (Anexo 4.1, alumna 20, p. 67). Cabe mencionar que además de las fuentes de su medio social, la televisión es citada como referencia de la situación laboral “Lo que yo vi en la tele es que no hay tantas personas en los trabajos porque o les echan o se van” (Anexo 4.1, alumna 22, p. 75)

Otras causas del desempleo son la edad en el caso de los adultos mayores (13%), la renuncia voluntaria y que las personas no quieren trabajar (8,7%), o se dedican al cuidado de niños en el hogar (4,3%). Llama la atención cómo un alumno describe el proceso de reclutamiento de personal: “Primero los entrevistan, después, si tienen muy pocos en el trabajo, le llaman a los que los entrevistan, y cuando han dicho que sí le llaman al jefe y dice sí tal, zutanito está contratado, entonces ya sabe qué trabajo es, qué dirección, qué horas, qué días y cuánto le pagan.” (Anexo 4.1, alumna 22, p. 76).

Otra visión más compleja que da una respuesta de orden macroeconómico de la problemática: “Porque el jefe no los contrata y están llenos, ya que ahora hay menos empresarios haciendo dinero, por eso no pueden contratar mucha gente y están despidiendo a las personas que quieren trabajar” (Anexo 4.1, alumno 3, p. 8), en este mismo tenor encontramos el comentario de un alumno que habla del problema del empleo relacionado con mejores oportunidades según la zona geográfica y el desarrollo de sus actividades económicas “Habrá más puestos, por ejemplo, en Madrid [...] y Barcelona también, porque son más grandes, hay más tiendas, más guarderías y más colegios” (Anexo 4.1, alumno 18, p. 61). En estos dos casos, los niños establecen relaciones entre lo que acontece a su alrededor con procesos económicos de carácter global. Esto ha sido planteado por Webley y Wrigley (1983) respecto a la comprensión más abstracta y de los adolescentes sobre el desempleo en comparación con sujetos de menor edad.

En general, las concepciones sobre el desempleo han sido mayormente estudiadas en adolescentes. En el caso de España encontramos una familiaridad de los niños con el tema por las experiencias cercanas con familiares y conocidos, así como lo que han visto u oído a través de los medios de comunicación masiva. Al respecto encontramos tres diferentes niveles de comprensión; un primer nivel de razonamiento básico planteado por el 34,78% de los encuestados, considera que la principal causa del desempleo es la carencia de cualidades personales para el mismo o un mal comportamiento, lo que provoca el despido, el siguiente nivel en el que se sitúa el 43,47 % de las respuestas, plantea el problema desde la crisis económica que trae como consecuencia el despido de personas por la imposibilidad de pago de los empleadores, y en un tercer nivel encontramos un 9,52% que comienza a elaborar hipótesis más globales del desempleo con un carácter más económico que sociopsicológico.

A lo largo de las sesiones en el aula del alumnado español, se observaron diversas nociones y posturas en torno al desempleo para definir al fenómeno del desempleo, que desde su punto de vista puede significar, por ejemplo, el despido originado por la carencia de aptitudes *“echar a alguien del trabajo [...] siempre despiden a los que no trabajan bien, los echan del trabajo [...] yo pienso que a los que no trabajan los tienen que despedir”* (Anexo 4.5, alumno 8, p. 19).

En contraparte, hay quien afirma que un oficio como el de peluquero puede tener siempre demanda por la necesidad social constante *“porque siempre hay gente que se quiere poner guapa (...) para fiestas, bodas, bautizos (...) porque le crece el cabello”* (Anexo 4.5, alumno 9, pp. 7-8), y por lo tanto, no se contempla el desempleo en determinados oficios.

No obstante, el papel que desempeña el gobierno en la economía y su relación con el desempleo fue un tema que surgió al hablar de la profesión política, de la cual seis alumnos opinaron que no sirve para nada *“porque lo único que se le ocurre es despedir a los trabajadores normalmente a los que más trabajan en vez de irse ellos, despiden a los demás [...] Porque me ha dicho mi madre, solo despiden a los trabajadores, en lugar de despedir a los del gobierno”* (Anexo 4.5, alumno 9, p.19), frase en la que se manifiesta la influencia de opinión laboral de los padres ante la crisis económica y de valores que ha sufrido y sobrelleva el país.

El evidente desempleo en España aunado a las notorias circunstancias sociopolíticas conocidas a través los medios masivos de comunicación, se reflejó en sus expresiones al señalar como responsables del desempleo a los dirigentes del gobierno, sosteniéndose el siguiente diálogo en el aula (Anexo 4.5, pp. 60-61):

P. Que levante la mano quien cree que no todo el mundo tiene trabajo.

A.1. (Todos los alumnos levantan la mano)

P. ¿De quién es culpa de que no tenga todo el mundo trabajo? ¿Quién es el responsable o la responsable de que la gente no tenga trabajo?

A.2. El Presidente [...] porque como dice la canción del Presidente: *En el paro, parado estoy, toda la vida cobrando y cotizando, nos llega el gobierno y nos entra recortando, la crisis nos acaba y esto va empeorando, ay Rajoy ¿qué coño has hecho?* [...] La pongo en internet, mi madre dice que le da mucho coraje.

P. ¿Y qué significa esa canción que nos enteramos?

A.3. Significa esa canción que el hombre que está cantando ha trabajado muchos días, lo para Rajoy y le echa.

P. Bueno, ustedes lo concentráis mucho en Rajoy, ¿no? en el Presidente.

A.4. Sí.

A.5. Zapatero.

Observamos también en clase, la forma en que comprendieron colectivamente, después de la salida al barrio, que algunos oficios no son elegidos libremente, que pueden no corresponder a la vocación o el deseo debido a la escasez en la oferta laboral (Anexo 4.5, p. 62):

P. Cuando le preguntamos ¿por qué has elegido este trabajo? ¿Qué dijo?

A.1. Porque le tocó.

P. ¿Y por qué le tocó?

A.2. Estaba buscando trabajo y no encontraba trabajo, ya tenía un año, por eso dice que le ha tocado.

P. ¿Crees que estaba contento Chiqui en su trabajo o no?

A.3. No, por tanto pescado.

A.4. Porque él quería ser futbolista.

A.6. Hay gente que a la mejor quiere trabajar en un supermercado, pero como no sabe bien lo que tiene que hacer y sabe bien otra cosa, mejor pide el otro trabajo, se capacita y así ganaría mucho dinero sobre su trabajo.

Estos razonamientos representan un cierto avance cognitivo por medio de la dialéctica. La declaración final anterior, implica, que se favorece la promoción laboral mediante la preparación, el aprendizaje o la capacitación, que permitirá, además, una mayor remuneración.

Tabla 4.4. Niveles de progresión conceptual del alumnado respecto al desempleo

Dimensiones	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Rasgos de las personas desempleadas	Son pobres No tienen dinero No sufragan sus necesidades básicas (comer, beber, comprar ropa), ni hacen nada Buscan otro empleo Son muy flojos	Se sienten mal, tristes. Piden dinero en la calle Pierden sus casas Duermen en la calle Pueden morir	Les dan una liquidación por el tiempo que laboraron Piden dinero prestado a familiares o al banco
Causas del desempleo	No mencionan causas para el desempleo, o por otro lado, presentan un razonamiento básico respecto a este fenómeno cuya causa la relacionan con la edad, el género (las mamás no pueden ir a trabajar por cuidar a sus hijos) o el despido. Este último se encuentra relacionado principalmente con características personales como el ser perezosas o hacer mal las cosas.	Contemplan la poca capacidad de pago del empleador a partir del reconocimiento de la existencia de una crisis económica en el país. Sin embargo, no presentan una comprensión mayor de sus causas o consecuencias más allá del despido. También mencionan dentro del desempleo la falta de preparación para desarrollar diferentes empleos.	Tienen una imagen más amplia de lo que acontece en la economía del país (macro). Reconocen la existencia de una crisis, hay poca inversión por parte de los empresarios y eso provoca que los trabajos que hay se encuentren ocupados, menos fuentes de trabajo para emplear a nuevas personas y despidos masivos. También refieren la preparación en alguna área laboral con mayor demanda o emigrar a otras ciudades o países para buscar empleo. Personalizan las causas del desempleo en el Presidente del Gobierno o indistintamente en los “políticos”.

Tabla 4.5. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado español acerca de las causas del desempleo (Porcentajes)

Nivel cognitivo	Porcentaje del alumnado español
Nivel I	52%
Nivel II	35%
Nivel III	13%

Las ideas del alumnado respecto al desempleo, constituye un tópico poco estudiado en el ámbito de la alfabetización económica en el contexto iberoamericano, y, sobre todo, en el alumnado de los primeros grados de educación primaria. Al respecto, es interesante observar los niveles de comprensión que presentan las niñas y los niños en un país muy afectado actualmente por altos niveles de desempleo, debido a una crisis económica y la implementación de políticas económicas neoliberales como lo es España. Interesante es también constatar que los niños saben muchas cosas respecto al fenómeno, y que la escuela tiene muchas posibilidades de ayudar a articular los saberes que el alumnado construye a partir de diferentes medios. Importante es la labor del docente para ayudar a analizar esta problemática social a partir de su génesis y consecuencias.

4.2. Categoría 2. Representaciones del alumnado de primaria sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social

En la presente categoría nos referimos a las aspiraciones laborales y las nociones sobre el estatus o jerarquía ocupacional, así como su relación entre el salario y el nivel educativo o de preparación.

4.2.1. Aspiraciones ocupacionales

El término aspiraciones ocupacionales representa la forma en la que los investigadores en el campo han venido denominando a las ideas que los niños tienen sobre el trabajo que realizarán cuando sean adultos, constituyen para muchos de ellos un proceso que se desarrollará a lo largo de toda la vida y que inicia en la niñez (Auger et al., 2005; Magnuson & Starr, 2000; Trice & McClellan, 1994). Aunque parece ser un proceso transitorio en los primeros años de escolaridad, es interesante estudiarlo para investigar de qué manera los niños construyen las ideas sobre la sociedad y el mundo del trabajo a partir de diversos referentes formales y no formales. Muchas de las concepciones de los niños a este respecto,

configuran los referentes sobre su conocimiento de los niveles de jerarquía social y clase que implican (Diez-Martínez, 2006).

Acerca de las ocupaciones familiares como referente de las concepciones aspiracionales, en el ítem 6 de la entrevista del caso de España *¿En qué trabajan tus padres y familiares?*, los sujetos mencionaron que en general ambos padres trabajan (21,7%) o que sólo trabaja la madre (21,7%) y los menos afirmaron que sólo su padre trabaja (13%), que ambos padres son desempleados (8,7%) y otros mencionan que les prestan dinero (8,7%).

Algunos de sus papás son desempleados (8,7%) y los demás desempeñan ocupaciones tales como: abogado (8,7%) marisquero, óptico, obrero de fábrica (refinería), funcionario, vendedor, maestro y profesor de universidad. Las madres que laboran son: limpiadora en casa (17,64%), enfermera (8,7%), médico pediatra, oficinista, abogada, peluquera, costurera, vendedora.

Algunos tienen tíos cuyas ocupaciones son: enfermero, panadera, peluquera y camarero. Y lo que los mencionaron dijeron que sus abuelos se encontraban desempleados (8,4) y que uno fue carpintero.

Algunos demuestran saber las actividades que realizan en su trabajo sus padres *“ella trabaja como operador en la universidad y abre la puerta del colegio”* (Anexo 4.1, alumna 7, p. 18), *“Óptico, arregla gafas y ayuda a la gente a ver”* (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37), *“Mi madre es peluquera [...] pues ella arregla a la gente para que esté más guapa”* (Anexo 4.1, alumna 19, p. 64) *“Mi madre [...] trabaja en la Cruz Roja [...] ella es la jefa y después hay otro que la manda a ella”* (Anexo 4.1, alumna 20, p. 67), *“profesor de universidad [...] se dedica a enseñar a otros adultos”* (Anexo 4.1, alumno 23, p. 78).

En relación a la misma pregunta *¿En qué trabajan tus papás?* del ítem 3 en el caso mexicano, de los padres que corresponden a trabajos cualificados (68%), algunos alumnos respondieron que su padre es ingeniero (10%) o arquitecto (10%), otros papás se desempeñaban como contador, empleado escolar, enfermero, policía, oficinista, óptico y publicista. Por otro lado, tenían las siguientes madres profesionistas: educadora en guardería, dentista, maestra de danza y teatro, funcionaria, contadora, maestra escolar, abogada y óptica. Los trabajos semicualificados (23,3%) que mencionaron son: gasero, chofer repartidor, cerrajero, tendero, repostera y estilista. Quienes realizan trabajos no cualificados (8%) fueron empleado de carguería y vendedora de ropa. Los casos de desempleo se observan en las madres (20%) *“Mi mamá no trabaja, antes trabajaba, cuando yo era bebé”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 72). Por otra parte, manifestaron algunos niños el desconocimiento de la ocupación de sus padres *“no sé cómo se llama su trabajo”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 31).

Sobre la forma en que se prepararon sus padres para hacer su trabajo algunos refieren que *“estudió”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 1), *“...aprendió con su papá, porque ellos dos trabajan”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27), *“Pues aprendió poco a poquito”* (Anexo 4.2, alumna 15, p. 63). También demuestran algunos conocimientos sobre aquello que emplean sus padres para realizar su labor *“necesita un auto”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 6), *“Mi mamá usa un espejito, un ganchito y un anestesador”* (Anexo 4.2, alumna 3, p. 9), *“Con guantes, unas*

pinzas, también papeles” (Alumno 4, p. 13) “*hay unas máquinas que son así y cargan cosas así*” (Anexo 4.2, alumno 6, p. 22).

Con el objeto de verificar el conocimiento de las ocupaciones de los padres o familiares, en la actividad 2 del cuaderno de trabajo (Anexo 3.2, p. 5) para el caso mexicano, se pidió que los nombraran, obteniéndose un dato semejante ya que la mayor parte del alumnado (70,6%) mencionó que realizan trabajos de tipo cualificado, en menor porción (29,4%) semicualificados, pero ninguno ejercía una ocupación no cualificada.

Se observó el desarrollo de la actividad en el grupo español, para la parte del presente, “*En mis sueños mi papá/ mamá es...*” (Anexo 3.1, pp. 4-5) mediante un mural hecho en clase en el que se recogieron oficios de los padres en un plano imaginario acompañado de un video de oficios ficticios. Esto con el fin de motivar a los alumnos-as a pensar en las ocupaciones que les gustarían que hicieran sus padres/ madres, añadiendo una cualidad o adjetivo que los describiera, como ejercicio de proyección ya que los oficios reales o imaginarios que visualizan para sus padres nos permiten tener una aproximación a las aspiraciones de los hijos, así como del perfil de las cualidades deseadas.

Según las notas del cuaderno de trabajo (Anexo 4.3, p. 1), las ocupaciones que los alumnos desearon para su padre (57,1) fueron: futbolista, boxeador, doctor y mecánico, así como las ocupaciones fantásticas de samurái, superhéroe, pirata y faraón. En cuanto a los trabajos femeninos (38,1%) citaron los de veterinaria, bombera, profesora, científica, jardinera y limpiadora.

La mayor parte de los nombres correspondieron a ocupaciones cualificadas (57,1%) (futbolista, boxeador, veterinaria, bombera, profesora, doctor y científica), y apenas fueron referidas las semicualificadas (mecánico) y no cualificadas (jardinera, limpiadora), sin embargo, un tercio del alumnado (33,3%) asignó una ocupación imaginaria a sus padres (samurái, superhéroe, pirata, faraón), lo cual indica que en cierta medida sus representaciones se basan en un punto de vista fantástico o irreal.

A su vez, en el cuaderno de trabajo español, fueron más citadas las cualidades asignadas a la figura paterna con los adjetivos de fuerte (14,3%), rico (14,3%) y famoso (9,5%), en tanto que la representación de la madre tuvo como principal atributo ser rica (19%). Se presenta entonces una tendencia semejante en ambos géneros al atribuir la cualidad de rico/rica a los oficios, así como famoso/famosa, pero se asigna una cualidad principal al padre como fuerte (boxeador, futbolista, samurái). Cabe señalar que el adjetivo rico/rica además de mencionarlo en personajes fantásticos (superhéroe, faraón) y profesiones (futbolista, veterinaria, científica), también los emplearon para ocupaciones no cualificadas como jardinera y limpiadora.

A su vez, esta tendencia de adjetivación por género la podemos constatar en el diálogo observado en clase (Anexo 4.5, pp. 50-51):

P. La frase la veré aquí arriba escrita: En mis sueños mi papá o mi mamá es un o una, y se escribe aquí, en esta nubecita.

A.1. El adjetivo de mi padre es fuerte.

P. Directamente fuerte ¿no? ¿A qué se dedicaría? ¿Qué oficio le pondrías tú? ¿Qué sería?

A.2. Un boxeador fuerte.

P. Un boxeador fuerte ¿no?, cámbialo, pon boxeador. En la pizarra también está escrita la palabra boxeador. Venga, Jesús, ¿tú que has escrito?

A.3. El oficio de mi padre es samurái.

P. Pero un samurái ¿Cómo? ¿Qué tipo de samurái? ¿Un samurái fuerte, intrépido, valiente, famoso, rico?

A.4. Un samurái fuerte.

Se observó que este tipo de representaciones fantásticas permitió que emergieran aspiraciones propias ocupacionales además de idealizaciones basadas en el imaginario caricaturesco (Anexo 4.5, pp. 51-52):

A.1. En mis sueños sueño que mi madre es una cantante famosa.

P. Una cantante famosa, muy bien. ¿Tú sueñas eso?

A.2. Es que yo sueño así, a mí me gustaría.

P. Sí, sueñas. Vamos a escuchar a Javi.

A.3. En mi sueño es un pirata intrépido.

P. Bonito, un pirata intrépido ¿llamado?

A.4. Barba Blanca.

P. Y ¿de nombre? ¿Cómo se llama tu papi?

A.5. Capitán Garfio, capitán Galán.

A.6. Mi sueño es que mi madre sea limpiadora de otra casa.

Como se lee en la frase previa, también surgieron deseos respecto a la realidad laboral que, por ejemplo, conoce una alumna de su madre limpiadora. En estas ideas identificamos cómo los niños-as presentan diferentes representaciones laborales fantásticas relacionadas con aspectos de la realidad y las cualidades de género, poniendo en relieve un nivel cognitivo todavía precario.

Adicionalmente, para ubicar temporalmente los oficios familiares vinculados con aquello que el alumno-a desea ser de mayor, en grupo español, se realizó la actividad *Para*

la parte del pasado/antes (abuelos/as) relativa al friso laboral familiar histórico (Anexo 3.1, p. 7). Durante la clase, en el mural indicaron oficios de sus abuelos varones, que correspondieron en mayor frecuencia a la construcción (33,3%), y la ocupación de las abuelas fue generalmente el de ama de casa (83,3%). Casi el total de los oficios mencionados fueron de tipo semicualificado, salvo el de ama de casa.

Este referente familiar en las aspiraciones ocupacionales se expresó de forma muy clara en las palabras de los alumnos: *“porque quiero ser como mi abuelo”* (Anexo 4.5, alumno 23, p. 5), *“mi papá es minero y mi abuelito era minero [...] tengo la foto de mi abuelo cuando estaba en la mina”* (Anexo 4.5, alumna, p. 33).

Acerca de las representaciones sobre las aspiraciones ocupacionales, en el caso español se formularon algunas interrogantes iniciales en la entrevista para explorar este constructo. Ante la pregunta *¿Qué trabajo te gustaría hacer cuando seas grande?*, se encontró de inicio, una tendencia mayor a los trabajos cualificados (78,3%) muy por encima de la predilección por los semicualificados (13%) y no cualificados (8,7%). En cuanto a los campos de las profesiones elegidas, se optó más por el área de medicina (30,4%) además de los deportes, la enseñanza, el gobierno o la actividad científico-técnica.

También se observó una clara tendencia por género respecto a los trabajos mencionados. El 21,73 % de las niñas quiere ser veterinaria, mientras el mismo porcentaje de niños (21,73) desea ser futbolista cuando sea grande.

Las razones de las niñas están relacionadas con el gusto por los animales y su afán altruista *“Porque me gustan los animales y ayudarlos”* (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37), *“Porque me gustan mucho los animales”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 70) también están relacionadas con expectativas respecto a la profesión y su familiaridad con la misma: *“se aprenden cosas de los animales”* (Anexo 4.1, alumna 22, p. 76), *“vi que veterinaria es lo que más me gusta, porque a veces yo me quedo con ellos (veterinarios) donde trabajan y casi todas las cruas que me voy a encontrar son en inglés y la madre es inglesa, y los veterinarios, si me voy con ellos, les tengo que hablar todo el tiempo en inglés”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 57).

Los niños quieren ser futbolistas, por gusto y por el dominio de habilidades que han desarrollado en la práctica del mismo: *“porque soy bueno y me encanta el fútbol”* (Anexo 4.1, alumno 17, p. 60), *“porque ya estoy apuntado en fútbol y soy uno de los mejores de la clase”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 10). También por la motivación extrínseca de los padres *“me entró mucho amor con el balón dando patadas y después mi padre me dijo que seguro que sería un buen de jugador cuando sea mayor, y portero.”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 29).

Un oficio compartido por ambos géneros es el de policía (8,7 porcentaje general). Refieren motivos por lo que realizan y los recursos que emplean: *“cogen a los ladrones y creo que nunca van volver a robar”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 17), *“porque me gustan los coches que manejan, las motos, la pistola, el escudo, el casco”* (Anexo 4.1, alumno 23, p. 78). Se pueden observar motivaciones diferentes para la elección, una más relacionada con

el papel social que tiene el trabajo y otra por el interés que despiertan en la temprana edad, accesorios y herramientas que emplean los policías.

Las niñas presentan varias aspiraciones ocupacionales: médico, profesora, educadora, cajera y camarera, cada una de las citadas, con una sola mención por grupo (4,34%). Las motivaciones para estas elecciones se relacionan con el gusto, la asistencia social, el altruismo y el servicio: *“Profesora porque me gusta aprender cosas”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 56), *“me gusta mucho médico porque ayuda a la gente y me gusta ayudar”* (Anexo 4.1, alumna 15, p. 51). *“Camarera, porque me gusta servir a la gente, y yo tengo una cocinita de mentiras en mi casa y siempre juego con mi hermana”* (Anexo 4.1, alumna 20, p. 68). Entre algunas razones relacionadas con estas elecciones no se encuentra el beneficio económico sino el gusto adquirido en su representación como juego: *“estoy jugando a la cajera y las cajeras también ganan poco dinero [...] pero no me importa porque sé que me gusta ese trabajo”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 42).

Cabe destacar que algunos niños y niñas tenían por lo menos dos trabajos en la mira, situación que pone en evidencia la diversidad de intereses no relacionados entre sí por su área de conocimiento: *“Cajera [...] guardia civil y médico”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 42), *“si no soy Presidente, policía, y si no soy policía, pintor de casas”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 5), *“Para ayudar al mundo dentista y me gusta mucho futbolista”* (Anexo 4.1, alumno 8, p. 22). En estos casos, se ha considerado los que mencionaban como los más interesantes para ellos. De acuerdo al estudio realizado por Armento (2003), los niños que parecen más dubitativos con el trabajo que creen que desempeñarán en el futuro, poseen más elementos sociales que les permiten confrontar sus intenciones con las informaciones proporcionadas por el entorno, situación que les causa más dudas.

Los varones mencionan otras profesiones y oficios también de forma aislada con una sola frecuencia en el grupo, representando el 4,34% cada una de ellas: dentista, astronauta, minero, peluquero, presidente y pescadero. Algunas de esas elecciones están relacionadas con la perspectiva de retribución económica que a su consideración reciben en la ocupación elegida además de su interés por las actividades que realizan: *“Astronauta, porque me darían mucho dinero y sería muy bueno explorar el universo”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 63), *“Minero, porque gana mucho dinero excavando en las minas, después los minerales se transforman en joyas que valen mucho dinero.”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 25).

Con respecto a lo anterior, algunas elecciones ocupacionales de los niños coinciden con las profesiones que ellos consideraron más redituables económicamente al dar respuesta a la pregunta *¿Cuáles son los trabajos dónde se gana más dinero?*, tal es el caso del futbolista *“en el fútbol aún más porque los entrenadores te pagan”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 11) y del astronauta *“se gana mucho dinero [...] porque un viaje a la luna es bastante peligroso”* (Anexo 4.1, alumno 18, p. 62) siendo el riesgo una de las razones por las que consideran que podrían ganar más. Sin embargo, un sujeto que acepta que se gana poco dinero *“pescadero [...] porque cuestan poco los pescados [pero aun así elige serlo] porque me gustan mucho los pescados”* (Anexo 4.1, alumno 1, p. 3), además señaló en primer lugar al pescadero como el trabajo más importante para que las personas sobrevivan. Aquí podemos observar que las

elecciones ocupacionales de los niños se basan en el salario que obtendrán, aunque existen otras razones que consideran para asumir una posición en el momento de la entrevista.

Vinculado al cuestionamiento de la primera aspiración laboral, se pidió al grupo español que respondiera al ítem 12 de la entrevista, *Como segunda opción ¿Qué trabajo te gustaría hacer cuando seas grande?* Más de la mitad consideraron una segunda aspiración (65,2%), de los cuales mencionaron principalmente trabajos cualificados (52.2%), tendencia semejante a las respuestas de la primera opción. Estas profesiones corresponden a los campos laborales relacionados con la ley y el gobierno; las artes, el ocio y deportes; así como la enseñanza y medicina.

Las ocupaciones preferidas exclusivamente por el género femenino fueron los de peluquera “*me gusta mucho peinar a las personas [...] voy a casa de mis amigas, jugamos mucho a las peluqueras*” (Anexo 4.1, alumna 16, p. 55), maestra, enfermera y médica; las cuales corresponden al estereotipo más común, salvo la de médica. Por otro lado, algunas niñas mencionaron el deseo de ser policía o guardia civil “*porque mi padrino está en la guardia civil*” (Anexo 4.1, alumna 13, p. 42), no obstante, la tendencia principal fue de los varones (13%) así como la profesión de futbolista (8,7%), seguido en escasa frecuencia de ocupaciones como pintor “*conozco mucho de pintor de casas [...] me parece creativo*” (Anexo 4.1, alumno 2, p. 5), funcionario, “*seguramente sea emocionante ser funcionario de prisión porque estás con mucha gente mala*” (Anexo 4.1, alumno 4, p. 13), cantante, “*me gustaría cantar en una banda de música en semana santa porque ahí te dan un montón de dinero*” (Anexo 4.1, alumno 18) y cuidador de animales, “*porque me gusta mucho*” (Anexo 4.1, alumno 4, p. 63).

En el caso de mexicano, respecto al ítem 11 de la entrevista, *¿Qué trabajo te gustaría hacer cuando seas grande?*, el 25% respondió que policía y maestra, seguido de veterinaria y doctor (a) el 10%, además quieren ser ingeniero, bombero, matemático y arquitecto, así como los oficios de albañil y taxista.

Las razones por las cuales les gustaría hacer un trabajo las explican del siguiente modo: por el gusto o representaciones de juegos “*policía porque me gustan las armas [...] siempre que voy con mi primo juego a eso*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 2), “*Los que curan los animales (veterinario), porque me gustan mucho*” (Anexo 4.2, alumna 8, p. 32), “*maestra, porque se ve algo lindo, algo curioso*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 9), para ayudar a las personas “*bombrera, porque voy a ayudar a la gente a apagar sus casas*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 12), por influencia familiar “*ingeniero como mi papá [...] porque lo quiero mucho*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 17).

Denotan diferentes grados básicos de conocimiento sobre las actividades que consideran que tendrían que realizar en las ocupaciones que eligieron “*Voy a ayudar a la gente a apagar sus casas*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 12), “*atrapar a los malos*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 3), “*construyen casas*” (Anexo 4.2, alumno 18, p. 81), “*ayuda a que no se roben las cosas los ladrones*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 74), “*Enseñan a los niños a leer, a aprender muchas cosas, a hacer dibujos, preparar para que vayan al trabajo*” (Anexo 4.2,

alumna 11, p. 48), “*Cuidan a todos los animalitos [...] tienen una pantalla pequeña en donde le toman una foto al animal y ahí salen sus huesitos*” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 87).

En cuanto las categorías laborales se observa la predilección de los niños de realizar en el futuro trabajos cualificados con el 90% de respuestas, seguido de sólo el 10% en trabajos semicualificados, sin embargo, ninguno eligió trabajos no cualificados.

Para determinar el nivel de conocimiento sobre el trabajo tanto en España como en México, se emplearon 4 tipos de saberes en los niños 1) Habilidades o conocimientos requiere el trabajo elegido, 2) Características laborales del mismo, 3) Estudios o preparación formal requiere, 4) ¿Cuál es el campo trabajo?

Se tomó en cuenta el nivel de conocimiento que poseen los niños a partir del análisis de las respuestas a tres preguntas: 13. ¿Qué tareas se realizan en ese trabajo? 14. ¿Qué tienes que hacer en los próximos años para llegar a trabajar en lo que quieres? 15. ¿Crees que vas a lograr a ser lo que quieres?

Más de una tercera parte del alumnado español (34,78%) se pudo catalogar en el nivel dos ya que conoce, aunque sea de manera general 2 de los saberes anteriormente planteados, el 17,39% se encuentra en el nivel uno, pues la razón para llevar a cabo su elección ocupacional estuvo relacionada con cuestiones relacionadas con aspectos afectivos o de familiaridad con la ocupación elegida. Muchos niños parecen debatirse entre una serie de intereses o gustos diversos derivados de las diferentes fuentes de referencia: la familia, la escuela, los conocidos, los medios masivos de comunicación masiva.

En cuanto a las niñas encontramos el 30,43% en el nivel uno y al 17,39%, en el nivel dos. También en el caso español encontramos algunas diferencias por género, mientras las motivaciones de las niñas están relacionadas con el altruismo, la familiaridad y el gusto, los niños relacionan sus elecciones con el éxito económico en el futuro.

En el caso de México los niños, el 45% se encuentra en el nivel uno y el 10% en el nivel dos. El 15% en el nivel dos y el 20% en el nivel uno. También se presentaron diferencias por género en cuanto a las elecciones vocacionales prioritarias: policía y maestra como se observa en la tabla comparativa.

Los trabajos que desean realizar en la edad adulta son de tipo cualificado (78,3%), seguido por los semicualificados (13%) y en menor proporción los no cualificados (8,7%).

La mayoría de los alumnos entrevistados respondieron que les gustaría, cuando crezcan, ejercer una profesión (78,3%) y en menor cantidad un oficio (21,7%).

En relación al mismo tema, según el ítem 13 (español), ¿*Qué tareas se realizan en ese trabajo?* (al que aspiran), la mayor parte conoce en general las tareas que realizan (52,2%), en menor cantidad los que conocen sólo algunas tareas al respecto (30,4%) mientras que algunos no especifican (13,0) o no saben (4,3).

Entre los que manifiestan un conocimiento general de las actividades propias de las ocupaciones aluden que, en general los niños tienen representaciones muy pobres o

estereotipadas de las actividades que implican los trabajos que desean desempeñar cuando sean mayores. Según sus nociones más elementales aluden, por ejemplo, *“Pinta cuadros y los vende”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 12), *“Vigila la calle, detiene a los ladrones”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 17), *“cuidar a los animales mientras están malitos”* (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37), *“hacer deporte y divertirse jugando el partido”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 28). Son escasos los niños que mencionan trabajos que sólo conocen a través de los medios de comunicación o de referentes escolares o familiares muy alejados de su contexto inmediato como es el caso del astronauta *“pues ponerse un traje e ir a la luna”* (Anexo 4.1, alumno 18, p. 63); otras ideas más claras y específicas, *“Cortar el pelo, alisarte el pelo, ponerte guapo, te puede hacer rizos, peinarte y muchas cosas más, te cambia el color”* (Anexo 4.1, alumno 5, p. 15), *“Pues marcar al otro rival, defender tu portería o quitarle el balón a tu rival”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 12); por medio de escenas de acciones *“(Policía) Se tienen que camuflar un día, un policía se disfraza de ladrón y coge una linterna para descubrirlo”* (Anexo 4.1, alumno 11, p. 36); o el conocimiento derivado del contacto directo de los menores *“Un dentista tiene que mirarle la boca a las personas y decirle a sus padres si tienen caries o no, si se tienen que lavar mejor los dientes”* (Anexo 4.1, alumno 8, p. 23).

También encontramos respuestas relacionadas con la posición de los niños como beneficiarios de los servicios derivados del trabajo elegido *“(pediatra) tiene una consulta y, por ejemplo, si tienes resfriado te manda que te tomes una pastilla o te dice que te tomes el ventolín”* (Anexo 4.1, alumna 15, p. 50), o respecto a un vínculo personal con el trabajador en cuestión *“(profesor) Él los pinta y nosotros pintamos, a veces también hacemos pizza”* (Anexo 4.1, alumna 7, p. 20).

El mayor conocimiento de las tareas que implican los trabajos se manifiesta cuando los niños mencionan procesos *“(Minero) Picar las piedras y conseguir los minerales, sacar los minerales [...] cargarlos en una vagoneta y luego los saca un hombre o mujer que está con la excavadora, con una cosa de pala los agarra y los carga en el tren”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 25).

El conocimiento de algunas de las tareas que se desempeñan en algunos trabajos, se basa en la práctica de algún deporte o hobby, como es el caso de la labor del futbolista: *“Practicar mucho el fútbol, practicar los ángulos, porque también rebotan los balones, apuntar muy bien”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 12) *“Pues correr mucho, hacer muchos deportes y seguir jugando”* (Anexo 4.1, alumno 10, p. 29).

En general las respuestas están muy relacionadas con el acercamiento cotidiano respecto al trabajo elegido, familiaridad o informaciones derivadas de familiares, amigos o incluso medios de comunicación masiva.

Al parecer en este rubro se constatan los hallazgos en cuanto que el desarrollo de las aspiraciones avanza con la edad, pero también con el acercamiento al campo laboral y la enseñanza formal de cuestiones relacionadas con el trabajo.

La actividad en el apartado *Para la parte del futuro, después lo que quieren ser de mayor* acerca del Friso de la historia familiar laboral (Anexo 3.1, p. 7), permitió analizar las

ideas del alumnado respecto a sus aspiraciones laborales, se observó el video *Super Pepo ¿qué quieres ser de mayor?* para dar lugar a un debate en el que pronunciaron y posteriormente respondieron y dibujaron en su cuaderno de trabajo la tarea *When I grow up I want to be...* (Anexo 3.1, p. 27), aquellas las ocupaciones que desean desempeñar en el futuro.

Los trabajos comúnmente preferidos por los varones son las de policía y futbolista en el 23,1 % del alumnado, además indicaron ocupaciones como peluquero, bombero y fabricante de pieles (guarnicionero). Por otro lado, las alumnas tienen predilección en un 38,5 % por la profesión de veterinaria además de escritora (7,7 %). En ambos géneros se obtuvo que los trabajos cualificados son los favoritos (84,6 %) de los sujetos (veterinaria, policía, futbolista, profesora, bombero, escritora) y, en menor medida los semicualificados (15,4 %), pero a ninguno le gustaría realizar trabajos no cualificados.

Cabe citar que las orientaciones vocacionales se inspiran en oficios que ayudan a las personas, así pues, en la tarea *Intentamos oficios para un mejor futuro* (Anexo 3.1, p. 39), se le indica al alumno que pensara qué oficio podría hacer cuando sea mayor para mejorar el mundo. Sobre la cuestión *¿Qué me gustaría ser de mayor para mejorar el mundo?* Podemos citar los oficios y las razones por las cuales desearía realizarlos un alumno expresadas claramente: *“De mayor me gustaría ser bombero y enfermero porque ayudo a la gente, salvo la vida de otras personas y apago el fuego antes de que se encienda y se queme más”* (Anexo 4.3, alumno 9, p. 2) Además les gustaría dedicarse a otras profesiones como *“veterinario y médico”* (Anexo 4.3, alumno 4, p. 2) para mejorar el mundo.

En la actividad *Fotoproblema mural de las profesiones* (Anexo 3.1, p. 1), se observaron e identificaron las concepciones del alumnado sobre los oficios. El desarrollo de la actividad consistió en que cada alumno/a recortara cuatro imágenes de personas trabajando y las pegara en el mural para luego realizar un ejercicio en el cuaderno de trabajo (Anexo 4.3, p. 2). A partir de su análisis, los oficios del fotomural elegidos por los estudiantes varones fueron, en orden de preferencia, futbolista, ciclista, modelo y policía. Mientras que las niñas optaron por las ocupaciones de modelo (la mayoría), policía, pintor, cervecero, y jardinera. Se obtuvo, entonces, que la ocupación predilecta de los alumnos fue modelo, según el 36,4%, de los cuales el 10% fueron varones y el 26,4% niñas. El mayor porcentaje de los oficios que escogieron los alumno-as fueron cualificados (86,4 %), y muy por debajo en las preferencias, semicualificados y no cualificados (jardinera). Esta actividad pudo contener algún sesgo de estereotipo, debido a que se pidió al alumnado que trajeran revistas de sus casas y, en gran medida, las revistas aportadas fueron las denominadas “revistas del corazón”. Esta razón indujo probablemente al alumnado a seleccionar las fotos que encontraron (modelos, mansiones, pilotos, futbolistas...) y no aquellos trabajos que querían localizar.

El conocimiento de la profesión del fotomural elegida por cada alumno se manifestó en diversos niveles de comprensión al responder la cuestión *¿En qué consiste el trabajo?* encontrándose semejanzas en la mayoría de las actividades por tipo de ocupación, desde explicaciones precarias o tautológicas a indicar con especificidad sus actividades. En el caso del oficio de policía respondieron que su labor es, básicamente, *“detener a los ladrones”*

(Anexo 4.3, alumno 1, p. 2); las actividades de los modelos consisten en “*posar en un escenario*” (Anexo 4.3, alumno 2, p. 2) y “*posan sobre una alfombra roja luciendo los vestidos*” (Anexo 4.3, alumno 10, p. 2); futbolista, en “*jugar al fútbol*” (Anexo 4.3, alumno 18, p. 2) y entre otras acciones, “*trata de posicionar, tiene que coger la pelota con cualquier parte del cuerpo menos con las manos*” (Anexo 4.3, alumno 3, p. 2); el ciclista, “*pedalear y hacer deporte*” (Anexo 4.3, alumno 9, p. 2), y más específicamente “*montar en bici y ganar carreras*” (Anexo 4.3, alumno 4, p. 2). Algunos comentaron que la tarea del pintor es básicamente “*pintar casas*” (Anexo 4.3, alumna 7, p. 2), y lo que hace una jardinera es “*cuidar las plantas y la naturaleza*” (Anexo 4.3, alumna 22, p. 3), relacionado a la conservación de recursos naturales que analizaremos más adelante.

Por otro lado, el alumnado mexicano respondió a la cuestión, *¿Qué profesión u oficio te gustaría hacer cuando seas mayor?*, tarea 5 del cuaderno de trabajo (Anexo 3.2, p. 16), de cuya estadística se desprende que casi el total de los oficios citados (90%) correspondieron a la categoría de trabajos cualificados, y una minoría al tipo semicualificado (10%). De acuerdo al género, los niños optaron por actividades relacionadas con la salvaguarda y protección (bombero, policía); científicas (astronauta, biólogo marino) o de servicios públicos (chofer). Por su parte, las niñas eligieron en mayor frecuencia la profesión de maestra (30%), dentista y pintora.

Además, se buscó indagar e identificar si *¿Existe en tu comunidad esa profesión u oficio?*, cuestión incluida en la tarea 5 del cuaderno de trabajo del caso mexicano, (Anexo 3.2, p. 16). Al respecto, tres cuartas partes de los niños-as aseguraron que existe en su localidad la profesión a la que aspiran, pero el cuarto restante consideró que no se desempeña esa ocupación en su entorno social.

Durante la clase se observaron las argumentaciones y actitudes del alumnado español en relación al enunciado *When I grow up I want to be...* (Cuando sea grande quiero ser...) (Anexo 3.1, p. 27).

Las múltiples razones de elección laboral a futuro expresadas en clase, se centraron en el gusto, “*porque me gustan los bebés*” (Anexo 4.5, alumna 14, p. 4); el salario, “*porque ganan mucho dinero los futbolistas*” (Anexo 4.5, alumno 8, p. 47); la preparación previa o porque ya lo practica “*yo estoy entrenando fútbol desde los cinco años*” (Anexo 4.5, alumno 10, p. 3); o la voluntad de ayudar a la sociedad “*médica o pediatra porque me gusta ayudar a las personas*” (Anexo 4.5, alumna 15, p. 47).

Asimismo, fue extensa la variedad de aspiraciones ocupacionales comentadas, sobresaliendo entre los niños el deseo de ser futbolistas (30% del alumnado), y en las niñas la idea de ser maestra (15%) o médica (10% del total de alumnos-as). Otras labores optadas por los varones fueron Presidente de gobierno, peluquero, dentista, biólogo, pintor, astronauta, agricultor, trabajador del campo, e inclusive superhéroe; y las niñas desearon además ocupaciones como diseñadora, modelo, enfermera, veterinaria y vendedora en tienda de ropa. De ello observamos, una marcada diferencia entre los modelos de género en el trabajo, puesto que ninguna de las ocupaciones de elegidas se repite en niños y niñas. Sin embargo, coincidió la mayor cantidad de sujetos de ambos sexos en trabajos de categoría

cualificada (75%), en menor frecuencia los semicualificados (10%) y no cualificados (5%), además de un oficio fantástico como el de superhéroe, que indicaba la presencia de un escaso nivel cognitivo en esa noción.

Posteriormente a la lluvia de ideas individuales, se abordó colectivamente la temática, integrándose cinco equipos que fueron observados. Al analizar las participaciones en torno a cada fotomural, se obtuvo que el total de los cinco equipos contempló de forma consensuada la ocupación de modelo o edecán exclusivamente femenina; seguido de la profesión de futbolista y ciclista desempeñada por hombres, según tres equipos, y en menor coincidencia atleta, torero, banloncesto. Además, se consideró la posibilidad de ser un rey o princesa, desde un punto de vista fantástico.

Cabe señalar que solamente los oficios considerados propios para ambos sexos, fueron el de político-a, las ocupaciones de sanidad y las que se realizan en la fábrica (9,4%), frente a una mayoría asignada al género masculino (65,6%) y en menor porcentaje labores femeninas (25%) en los fotomurales grupales integrados por recortes de ilustraciones.

Se observó además una tendencia similar a las participaciones individuales en los fotomurales colectivos ya que la mayor porción de ocupaciones deseadas se clasificó en una categoría cualificada (62,5%), ante una menor cantidad de oficios semicualificados (17,8%), no cualificados y fantásticos (4,5%).

Durante la clase del grupo mexicano observado, tocante al cuestionamiento de la tarea 5 del cuaderno de trabajo, *¿Qué profesión u oficio te gustaría ser cuando seas mayor?* (Anexo 3.2, p. 16), los comentarios en el aula recogidos permitieron conocer otras preferencias espontáneas. Sobresalió que algunas niñas eligieron enfocarse al área médica y coincidieron en que les gustaría ser dentistas o veterinarias, y otras pintora o escultora; en contraste, algunos niños optaron por ser policías en el futuro, en mayor cantidad que oficios varios como contador, maestro, astronauta, doctor y biólogo marino, todos de categoría laboral cualificada.

Un aspecto a resaltar es que identificaron el uso de recursos, los materiales, y las herramientas o la maquinaria que emplearían en la ocupación a la que aspiran. Comentaron desde el desconocimiento, una noción errada o ideas parciales, por ejemplo, que el dentista utiliza “*pinzas, anestesia, braquets, comida, escritorio, agua, cama*” (alumnos, p. 41) “*pinzas, guantes*” (Anexo 4.6, alumna 20, p. 39); una concepción básica de elementos integrados, “*necesitas una patrulla, armas, chaleco antibalas y casco*” (Anexo 4.6, alumno 7, p. 39), el reconocimiento de la función de dichos elementos, como el empleo de recursos económicos, “*voy a utilizar capital para comprar materiales y herramientas*” (Anexo 4.6, alumna 3, p. 40).

Por otro lado, se muestra una influencia de las lecturas escolares al mencionar una alumna las profesiones que desea realizar de mayor, ya que previo a la clase leyeron el cuento *Tere: de Sueños y aspiradoras* sobre las aspiraciones escolares (Anexo 4.6, p. 41):

A.1. Pintora y escultora.

P. Como Tere del cuento de Kipatla.

A.2. Yo también quiero ser escultor.

Concerniente a las representaciones sobre la preparación que exigen los trabajos y el logro de las aspiraciones laborales de los alumnos del caso español observamos en el ítem 14 de la entrevista, *¿Qué tienes que hacer en los próximos años para llegar a trabajar en lo que quieres?*, que para desempeñar el trabajo que quieren en el futuro, el principal requisito es estudiar (73,9%), también que deben practicar o entrenar (34,8) y hay quien no sabe lo que debería hacer para lograrlo (4,3%).

La premisa concerniente a estudiar como requisito para desempeñar la ocupación que desean la expresan como sigue: *“Para ser médico hay que estudiar mucho, porque el médico gana más y alguien que estudia más gana más”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 43) lo cual denota que la educación brinda mayores oportunidades de retribución; consideran realizar los estudios en planteles educativos, principalmente en la universidad *“estudian en una academia de policías, y tienen que aprender a conducir también”* (Anexo 4.1, alumno 11, p. 35), *“(veterinaria) estudiar mucho [...] en la universidad y tomar unos cursos”* (Alumna 19, p. 66), *“(Futbolista) Estudian un poco [...] en la universidad”* (Anexo 4.1, alumno 8, p. 23). Incluso para desarrollar la actividad de un oficio no cualificado pueden considerar necesaria la educación: *“Estudiar mucho la pesca”* (Anexo 4.1, alumno 1, p. 3).

Por otro lado, quienes creen que se debe entrenar o practicar para poder realizar un trabajo: *“solamente hay que entrenar y ser bueno jugando”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 10), *“(peluquero) Pues cortar bien el pelo, alisarlo bien, practicar mucho”* (Anexo 4.1, alumno 5, p. 15), *“Entrenar, por ejemplo, arrestar a los ladrones metiéndolos a un coche o poniendo un muñeco y disparándole”* (Anexo 4.1, alumno 23, p. 78).

Adicionalmente según el ítem 15 de la entrevista en el caso español, *¿Estás seguro de que lograrás ser lo que quieres?*, la mayor parte del alumnado español entrevistado no especifica (56,5%) o no sabe (4,3%) si logrará ser lo que aspira, sin embargo, varios sí (26,1%).

Algunos justifican la seguridad en la consecución del trabajo deseado en que ya han optado por un perfil vocacional u ocupación en particular desde temprana edad *“porque yo ya he practicado mucho, llevo practicando desde dos años el fútbol”* (Anexo 4.1, alumno 4, p. 12), o por considerarse con las cualidades para desarrollarlo *“porque soy muy buena y soy trabajadora”* (Anexo 4.1, alumna 19, p. 66).

Respecto al ítem 6 del caso mexicano, *¿Crees que las personas se deben preparar para hacer su trabajo?*, el 90% de los alumnos entrevistados creen que las personas se deben preparar para realizar su trabajo contra sólo el 10% que opina lo contrario.

Afirman con diferentes expresiones que se deben preparar por medio del estudio *“estudian lo que van a ser”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 16), *“necesito terminar la primaria, la*

secundaria, después universidad” (Anexo 4.2, alumno 5, p. 19), *“ellos estudian una carrera igual que nosotros para poder aprender lo que son ahora”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86), y el lugar para su estudio lo conciben dentro un centro escolar *“En nuestro salón”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27), *“Fue a aprender lo que necesitaba en la escuela”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 80).

Entre otras formas afirman que se preparan con el uso de máquinas o herramientas, herramientas, utensilios o instrumentos: *“se preparan con herramientas”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 16), *“(cosedores) con una máquina de coser”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27), *“(policía) con armas”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 79), o se aprende *“con práctica”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27), e incluso por medio de *“unas revistas”* (Anexo 4.2, alumno 6, p. 23).

Además, en respuesta al ítem 12, *¿Cómo vas a lograr ser lo que quieres? ¿En cuánto tiempo?*, el 85% de los niños mexicanos afirma que, estudiando, aprendiendo o preparándose; el 15% que trabajando; y el 5 % pagaría para conseguir un trabajo: *“estudiando una carrera”* (Anexo 4.2, alumna 3, p. 12), *“Estudiar demasiado”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 87), *“trabajando duro [...] ir a la universidad”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 74), *“pagarles para conseguir el trabajo”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 32). Incluso refieren oficios no cualificados que consideran son puestos a prueba: *“para ser albañil necesito hacer un examen”* (Anexo 4.2, alumno 5, p. 19).

Desde su punto de vista, el tiempo que pueden tardar para lograr dedicarse a una ocupación deseada es muy variable y generalmente no concuerda con una aproximación real: *“como siete meses”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 28), *“como un año”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 43), *“como seis años [...] bastantes”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 81), *“casi como diez años porque tengo que aprender a conducir y otras cosas”* (Anexo 4.2, alumno 13, p. 57), *“como veinte, treinta o cuarenta años, es demasiado”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 87).

Posteriormente, el alumnado mexicano respondió en su cuaderno de trabajo la interrogante *¿Qué preparación necesitas para llevarlo a cabo?* (Anexo 3.2, p. 16) de la cual, resultó que la totalidad de niños-as afirmó que para desempeñar la ocupación que desean necesitan prepararse mediante el estudio, *“una preparación formal y necesitaría ir a la escuela”* (Anexo 4.4, alumna 2, p. 9); la mitad de los sujetos afirmaron que se requiere educación universitaria como mínimo *“estudiando en la universidad”* (Anexo 4.4, alumna 9, p. 9), y algunos de ellos señalaron su área específica de conocimiento, *“para ser pintora tengo que estudiar en México Bellas Artes”* (Anexo 4.4, alumna 11, p. 9); la quinta parte del alumnado afirmó que bastaba con los estudios de preparatoria *“para ser chofer necesito estudiar la preparatoria”* (Anexo 4.4, alumno 14, p. 9); y casi un tercio de las declaraciones añadieron que a través de la capacitación en el área laboral de su elección *“capacitarse para ser bomberos”* (Anexo 4.4, alumno 6, p. 9), *“hacer el curso en el colegio de policía”* (Anexo 4.4, alumno 7, p. 7).

Los comentarios en el aula del caso español, sobre la preparación que requiere la realización de sus aspiraciones ocupacionales, denotaron que algunos alumnos-as van perfilando su elección vocacional mediante la práctica o juegos alusivos a la ocupación de su agrado, así pues, desean ser, por ejemplo, diseñadora, *“porque yo a veces diseño cosas en mi*

casa” (Anexo 4.5, alumna 6, p. 6), futbolista, *“llevo entrenando desde los dos años y practico en mi casa*” (Anexo 4.5, alumno 2, p. 7), profesora, *“porque yo siempre he jugado en mi casa a ser profesora pero de colegio*” (Anexo 4.5, alumna 7, p. 3), *“quiero ser maestra de guardería [...] cuando mi mamá sale yo le tengo que cambiar el pañal*” (Anexo 4.5, alumna 14, p. 3).

Podemos añadir un fragmento videograbado del diálogo en el aula sobre algunos trabajos que necesitan más preparación desde la perspectiva del alumnado español (Anexo 4.5, p. 20):

P. ¿Para cuál de esos oficios debes estudiar más Natalia?

A.1. Tenista porque practica mucho rato, le pega a la pelota con la raqueta y es muy difícil tenista.

A.2. Este (carpintero) porque ocupa muchas herramientas y a veces se lastiman, son peligrosas y hacen daño.

A.3. El baloncesto porque tienes que aprender cómo se juega un partido, el manejo de la pelota y muchas cosas.

A.4. También es muy difícil el Zoológico porque tienen animales muy peligrosos.

De modo que la dificultad en la realización, la complejidad y los factores de riesgo de los trabajos implican que requieran mayor grado de preparación según esta serie de nociones.

En la observación de aula del caso mexicano, casi el total de los participantes en clase aseguraron que es menester realizar estudios para desempeñar el trabajo de su preferencia, contemplando diversos grados *“necesito tener primaria, secundaria, preparatoria y universidad*” (Anexo 4.6, alumna 3, p. 40), y estudios de áreas específicas *“estudios universitarios de seres vivos*” (Anexo 4.6, alumno 17, p. 41). Aunque algunas explicaciones confirieron un papel más importante a las cualidades individuales *“para ser chofer debo cuidar de todos y usar la inteligencia*” (Anexo 4.6, alumno 14, p. 39).

Entre los comentarios grupales y puntos de vista de los alumnos sobre las respuestas de sus compañeros, se notó que en algunos casos los alumnos no tenían una idea clara sobre forma de preparación, sin embargo, reconocieron algunas herramientas y equipo necesario para efectuar su labor (Anexo 4.6, p. 39):

P. ¿Qué necesitarías estudiar para ser bombero?

A.1. Casco.

A.2. No sé.

P. ¿Qué herramientas necesita un bombero?

A.3. Hacha, casco.

A.4. Botas, hachas, escalera, camión de bomberos, sirena.

P. Kevin ¿qué pusiste?

A.5. Astronauta, debo estudiar ingeniería mecánica, electrónica, telecomunicaciones, geología, biología, etc. Tener, martillos, sierras, destornilladores, guantes.

P. ¿Todo eso tienes que estudiar para ser astronauta?

A.6. Y un tanque de gas.

P. Un tanque de gas ¿para qué?

A.7. Para sobrevivir con el aire.

A.8. Para respirar oxígeno.

En este fragmente se da cuenta de cómo el alumnado mexicano contempló no sólo el estudio como forma de preparación necesaria para lograr sus aspiraciones laborales, sino también el empleo de herramientas e instrumentos para desempeñar los trabajos, por ejemplo, “*con el uso de equipo de laboratorio*” (Anexo 4.6, alumno 17, p. 41).

Tabla 4.6. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de sus aspiraciones ocupacionales

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Su elección ocupacional se relaciona con aspectos afectivos o de familiaridad con la ocupación elegida. También porque les gusta o llama la atención alguna característica externa del trabajo elegido.	Proporciona información sobre la cualificación requerida haciendo hincapié en la preparación previa, cualidades del individuo y rasgos de carácter. Compara su vida actual con lo requerirá (en cuanto a habilidades, conocimientos y actitudes) en un futuro.	Es capaz de referir información de habilidades, conocimientos o actitudes que requiere el trabajo elegido. También puede referir los estudios o preparación que demanda el trabajo elegido y posee nociones sobre el campo del trabajo del oficio o profesión elegida. Puede referir algún proceso implicado en el trabajo.

Tabla 4.7. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre aspiraciones ocupacionales (Porcentajes)

Nivel cognitivo	Alumnado español	Alumnado mexicano
Nivel I	43%	75%
Nivel II	57%	25%
Nivel III	0%	0%

La construcción de representaciones respecto a las aspiraciones ocupacionales se ve muy influenciada por la familia y los medios de comunicación masiva. Encontramos como una dificultad cognitiva los aspectos afectivos que algunos alumnos vean su decisión relacionada con los deseos o la actividad laboral de los padres, principalmente la del progenitor del mismo sexo. La tarea de la escuela es muy importante para promover la reflexión sobre las características de los oficios y profesiones, la importancia de conocer sus características y el mercado laboral de las diferentes alternativas de estudio en su entorno es muy relevante para estos aspectos. Por otro lado, un tratamiento didáctico es posible desde los primeros años como se constata en las intervenciones didácticas de los dos países de estudio. Actividades como *Friso de la historia familiar laboral*, proyecciones a futuro respecto al trabajo de sus sueños a partir de dibujos, en el caso de España; e investigación donde se estudia la actividad laboral elegida y entrevistas relativas a las características de esa profesión u oficio, en el caso de México, permiten al alumnado explorar varias alternativas y reflexionar sobre sus propias cualidades e intereses.

4.2.2. Salario y jerarquía ocupacional

La evolución de las organizaciones sociales ha promovido la estratificación laboral y la subsecuente jerarquía salarial de acuerdo a muchos factores relativos a la preparación académica, experiencia empírica, demanda de la profesión en el mercado laboral o incluso el prestigio social. Para Weber (1969) la estratificación es el resultado de la desigual distribución del poder económico, social y político representada por las clases, los estamentos y los partidos. A su vez, la estratificación económica depende de los bienes producidos y de la fuerza laboral:

“La jerarquía económica -la de las “clases” en el sentido que Weber les atribuye- es una doble jerarquía basada en la existencia de un doble mercado: el mercado de los bienes y el del trabajo. La primera jerarquía corresponde a las diferencias relativas a la propiedad de los bienes producidos, es decir, del capital (clase de posesión); la segunda se basa en las diferencias relativas a la “rentabilidad” (comercial) de la fuerza de trabajo, es decir, de los servicios que pueden ofrecer los individuos (clase de producción)” (Laurin-Frenette, 1989, p. 98).

Diversas investigaciones han puesto en evidencia que los niños y adolescentes van construyendo su perspectiva del mundo laboral a partir de diferentes fuentes, en el camino, adjudican mayor o menor importancia al nivel de cualificación laboral a la cantidad de trabajo, a la producción o tiempo de jornada, así como al riesgo que conlleva realizarlo, entre otras suposiciones.

Inicialmente encontramos una asociación inestable entre trabajar y ganar dinero. El alumnado expresa ideas precarias sobre el grado de retribución de diversos oficios y pueden considerar que cualquier actividad es remunerativa y el trabajo tiene una función benéfica y

no de intercambio económico, la remuneración desigual puede depender de las cualidades del trabajador, o bien, el alumno puede no ser capaz de jerarquizar las ocupaciones. En cuanto su estratificación económica puede no existir la noción de clase (ricos, pobres) pero se distinguen algunos rasgos externos.

En niveles avanzados los chicos y chicas comprenden la relación entre la cualificación y el ascenso en la escala ocupacional, que la relación entre el trabajo y el salario se rige por el mercado laboral (factores como la escasez, la habilidad, la educación, etc.), que el sistema socioeconómico influye en la creación de las fuentes de empleo, el individuo es restringido por el medio, además se vislumbra la conciencia de clase.

Las diferencias salariales entre las ocupaciones fueron cuestionadas en el ítem 9 de la entrevista del caso español, *¿Cuáles son los trabajos donde se gana más dinero?*, los que consideraron como los más remunerados son:

- Médico (26,1%), cuya alta remuneración la justifican debido a que *“la medicina cuesta mucho dinero [...] pues las vendas y la silla, las cosas del médico cuestan mucho dinero”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 24), *“es trabajo de cuidado, de tener paciencia”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 41), *“cura mucho a la gente, ayuda a las personas”* (Anexo 4.1, alumna 21, p. 70).
- Policía o guardia civil (13%) porque no es un trabajo confortable o resulta peligroso: *“la policía no está cómoda porque tiene que correr”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 5), *“Los sitios donde se aparecen también son peligrosos”* (Anexo 4.1, alumno 18, p. 62).
- Bombero (13%) porque su actividad representa un sacrificio, peligros o riesgo probable *“la gente se sacrifica [...] suben a la casa a rescatar a la gente y el fuego, si no se da cuenta, lo quema”* (Anexo 4.1, alumno 2, p. 5), *“ahí se ganará mucho, [...] porque arriesgan su vida, la tienen que arriesgar para salvar a otras vidas”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 9).

Además, en menor medida (8,7%), contemplan ocupaciones cualificadas como futbolista o deportista, funcionario (ayuntamiento, gobierno), astronauta, científico, maestro, profesor y enfermera (o). La ocupación de un astronauta puede ser también altamente remunerada *“porque un viaje a la luna es bastante peligroso”* (Anexo 4.1, alumno 18, p. 62).

En algunas menciones, incongruentes con la realidad, piensan que oficios como los del agricultor o cafecultor, constructor de casas o albañil, obrero de fábrica, el recolector de basura, limpiadora, ama de casa, o fantásticos como bufón de reyes, son más remunerables.

Explicaron además que existen trabajos en los cuales se gana más dinero por las ventas, en relación a los clientes o al horario extendido *“porque ganas por tener un bar, por los clientes”* (Anexo 4.1, alumno 5, p. 11), o aumentando el tiempo de la jornada incrementa el salario *“en ama de casa si te ponen un horario más hasta la noche”*, (Anexo 4.1, alumno 6, p. 17), *“la fábrica porque como ahí hacen muchas cosas [...] también puede llegar hasta*

por la noche y si trabajan más les pagan más, por el horario.” (Anexo 4.1, alumna 6, p. 17), si se trabaja más reciben mayor ganancia *“le pagan mucho dinero porque trabaja mucho”* (Anexo 4.1, alumna 7, p. 20); abarcan más áreas de actividad *“Porque se ocupa de todo”* (Anexo 4.1, alumno 9, p. 24); porque en un tipo de trabajo puede haber o emplearse más dinero *“abogado porque seguro que tendrán mucho dinero allí y los bancos también”* (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37); por el tamaño de la empresa donde laboran y la cantidad de personal *“se puede conseguir más dinero porque la tienda es grande, trabajan más personas”* (Anexo 4.1, alumna 16, p. 53); debido al riesgo que podría conllevar *“porque el electricista se arriesga a quedarse electrocutado y se muere”* (Anexo 4.1, alumno 23, p. 77), o se gratifica más como consecuencia del esmero y calidad de lo producido *“porque si hacen bien la comida”* (Anexo 4.1, alumna 20, p. 67).

Otras respuestas fueron fantásticas *“bufones de reyes porque a lo mejor a los santos reyes les dan un poco de oro...”* (Anexo 4.1, alumna 12, p. 37), o dramáticas como el hecho de que la falta de un servicio técnico como la reparación de lavadoras pudiera tener consecuencias mortales *“tendríamos la ropa sucia y muchas bacterias, nos quedaríamos enfermos, entonces sería muy grave y nos podríamos morir.”* (Anexo 4.1, alumno 3, p. 9).

A su vez, en el ítem 10 del caso español, *¿Cuáles son los trabajos dónde se gana menos dinero?*, según las respuestas de los entrevistados, el principal trabajo en el que se remunera menos es el de limpiadora o ama de casa (21,7%) ya que sólo trabajan unas horas o días, no trabajan con más personas (como en una empresa), por limpiar pagan poco, no es un trabajo pero si limpian una casa ajena sí, el ama de casa no gana nada porque trabaja en su casa, no trabaja mucho tiempo, solamente limpia la casa y no es considerado algo que sea importante *“No gana nada [...] porque está trabajando en su casa”* (Anexo 4.1, alumna 13, p. 41), *“No les pagan amas de casa que cuidan sus casas”* (Anexo, alumna 15, p. 49).

Se paga poco a las cuidadoras de niños o educadoras en guardería (13%) pues que, según sus comentarios, sólo trabajan unas horas o días, trabajan muy poco tiempo hasta dos horas al día y le pagan al mes. También exponen que las labores del agricultor horticultor o cultivador son de las menos remuneradas puesto que, en sus palabras, no hay un jefe que les de dinero o el jefe le da poco dinero si no tiene un campo propio, son muchos trabajadores, les dan un trabajo ligero o venden poco *“Cuidadora de niños, porque [...] la madre le da un poco de dinero, pero no tanto”* (Anexo 4.1, alumna 6, p. 17), *“una guardería y ella gana creo que doscientos euros [...] es muy poco tiempo [...] trabaja dos horas al día.”* (Alumno 18, p. 62).

Asimismo, algunos sujetos mencionaron otros trabajos cuyo salario se encuentran menos remunerados por diversas razones como el valor de los productos que venden, la dificultad de comercializarlos, que se realizan sentados, lo que decide pagarles su patrón o su aptitud. Explicando que le pagan menos al pescadero porque cuestan poco los pescados o vale barato el pescado; vendedor, comerciante o vendedor de ropa puesto que sólo están sentados, es difícil vender ropa porque puede costar mucho dinero; semejante al taxista que trabaja sentado; inventores porque inventan poco y ya no tienen ideas; bombero porque hay pocos incendios; choferes porque hacen huelga; trabajador de bar o tabernero porque su jefe

le paga sólo dos euros al día; cartero porque sólo entrega las cartas en la mañana o tarde y no entrega las cartas pronto, opinión que alude a la falta de eficiencia laboral como una de las razones por las cuáles pueden ganar menor salario.

Asimismo, en el diálogo de clase acerca de estas diferencias salariales, una parte del alumnado español coincidió en que la cantidad de tiempo trabajado y el esfuerzo se relacionan de forma proporcional con la recompensa o el incremento en la retribución (Anexo 4.5, pp. 26-27):

P. ¿Ustedes piensan que cuantas más horas se trabajan más se gana?

A.1. Sí.

A.2. Sí porque cuando más te esfuerzas obtienes recompensa.

P. Más esfuerzo, más recompensa. Entonces el maestro sabe que, si por ejemplo, una tarde se dedica, por decir, a las fichas vuestras, como ayer por la noche que estuve corrigiendo las tareas entonces ¿saben que a mí me van a pagar más éste mes?

A.3. Sí.

A.4. No.

Por otra parte, acerca del grado de preparación que requieren las ocupaciones, en el caso mexicano, las respuestas al ítem 7, *¿Qué trabajos necesitan que las personas estudien o se preparen más?*, según los entrevistados, son: maestro (a) (30%), policía (25%), bombero (15%), además los siguientes: director de escuela, dentista, ingeniero, cerrajero, taxista, los que emplean herramientas “*con las herramientas*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 16), médico, chofer, padre de iglesia, tendero, repostero, restaurantero o empleado de restaurante. Sólo un alumno desconoce si algún trabajo requiere mayor preparación.

Los argumentos por los cuales algunos trabajos requieren más preparación se expresaron de la siguiente forma: En el caso del policía y bombero debido a que exponen sus vidas por salvaguardar a las personas y mantener el orden público: “*Para que no los maten*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 8), “*los policías cuidan a la gente para no haya muchos rateros*” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 47), “*El bombero [...] porque él apaga el fuego, un fuego muy grave [...] También le pagan mucho al policía para que pueda atrapar a los ladrones que estaban robando el banco y la joyería*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 73). La solución a las necesidades de las personas puede requerir mayor preparación “*Porque los enfermitos necesitan apoyo de los doctores y los que se incendian necesitan de los bomberos*” (Anexo 4.2, alumno 13, p. 56), o por un sentido del deber “*por si alguien está enfermo lo deben de curar*” (Anexo 4.2, alumno 14, p. 60) y “*depende de cómo trabaje*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 50) se puede definir el grado de preparación que se requiere.

Es curiosa la respuesta que considera la actividad eclesiástica “*como la Iglesia [...] el Padre, él necesita estudiar mucho*” (Anexo 4.2, alumno 18, p. 80) como un trabajo que

implica mayor preparación respuesta que contrasta con otros trabajos como *“la escuela, el maestro requiere menos”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 80).

Por otro lado, en la pregunta 8 del caso mexicano, *¿Qué trabajos requieren que las personas se preparen menos?*, resalta la respuesta de doctor y enfermera (10%) *“los enfermeros casi no [...] pero sí son muy importantes los doctores y los enfermeros”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 32), aunque sean importantes consideran que no requieren mucha dedicación escolar.

Conforme a las respuestas, los trabajos que requieren menos preparación son los cualificados como músico, doctor, enfermero, educadora infantil y *“los que no utilizan las herramientas”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 17); semicualificados como albañil, tendero, vendedor de accesorios, reparador de celulares, carpintero, empleado de papelería y gasolinero; y no cualificados, tejedor y leñador.

A diferencia de sus compañeros, una alumna respondió que *“Tienes que estudiar mucho [...] todos los trabajos”* (Anexo 4.2, alumna 9, p. 37) por lo tanto no hay trabajo sin preparación considerable desde su punto de vista. Por otro lado, sólo una alumna negó que los trabajos requieran preparación para hacerlos, sino que sólo *“trabajan”* (Alumna 15, p. 64). También se expresó no es necesaria mucha preparación, sino que se puede dar un aprendizaje básico paulatino por medio de la práctica *“No, solamente aprender poco a poco para hacer las reparaciones”* (Anexo 4.2, alumna 11, p. 47).

Después de la actividad *Salida al barrio para conocer los oficios* (Anexo 3.1, p.6), las ideas comentadas en clase sobre lo que aprendieron de la preparación laboral se centraron primordialmente en el estudio (42,9%), la voluntad personal (28,6%), y en menos participaciones, la ayuda y la práctica

Como apreciamos en el siguiente fragmento de las notas de clases del alumnado español, contemplan además de la preparación mediante el estudio, la ayuda de otras personas, cualidades individuales como la voluntad o motivación para realizar un trabajo, además de la práctica cotidiana (Anexo 4.5, pp. 63-64):

P. ¿La gente o los trabajadores se prepararon para su trabajo?

A.1. Estudiando.

A.2. Su hermano le enseñó mucho.

P. Con ayuda de su hermano, con ayuda de otras personas, con ayuda. La gente, los trabajadores se prepararon para un trabajo con la ayuda de otras personas.

A.3. Con motivación.

P. Con motivación ¿qué significa eso?

A.4. Motivación significa con muchas ganas de hacerlo.

Maestro: Con motivos, claro.

A.5. Con decisión.

P. Con decisión, se prepararon con decisión, con muchas ganas y con mucho esfuerzo.

A.6. En la universidad.

P. En la universidad, estuvo estudiando, ¿qué más?

A.7. Practicando en casa.

En clase, los alumnos-as mexicanos, diferenciaron y estimaron, de menor a mayor, la preparación laboral por medio del estudio, desde oficios no cualificados como lechero, peluquero y albañil, hasta cualificados como ingeniero mecánico y médico. No obstante, el nivel de aprendizaje de algunos oficios no fue comprendido correctamente *“La diferencia es que unos trabajadores estudian mucho y otros no, como el bolero [limpiabotas], tuvo que estudiar mucho para boleear zapatos”* (Anexo 4.6, alumno, p. 37).

Afirmaron que algunos oficios no cualificados o semicualificados se pueden aprender simplemente *“viendo”* o a través de la experiencia, y señalaron que las profesiones ameritan mayor estudio (Anexo 4.6, p. 37):

P. La señora que hace tortillas realiza un...

A.1. Oficio (no cualificado).

Maestra: ¿Tuvo que ir a muchas escuelas para hacer tortillas?

A.1. No.

Maestra: Porque los oficios, también, ¿cómo se pueden aprender?

A.1. Viendo.

A.1. ¿Para ser mecánico?

Maestra: Viendo, con la experiencia.

A.1. Para ser mecánico si estudió mucho.

Maestra: Hay ingenieros mecánicos que sí tienen que estudiar mucho para armar un coche. ¿Un ingeniero mecánico sería un oficio (no cualificado) o una profesión?

A.1. Una profesión.

Además, la plática en clase condujo a inferir en que la preparación se extiende también a la utilización de las máquinas, herramientas y recursos en el trabajo, como es citado en el siguiente extracto (Anexo 4.6, pp. 27-28):

P. Por ejemplo, las personas que necesitan las máquinas para hacer queso, ¿necesitan tener preparación?

A.1. Sí.

P. ¿Experiencia?

A.2. Sí.

P. ¿Conocimiento?

A.3. Sí.

P. ¿Habilidades?

A.4. Sí.

P. ¿Para qué? ¿Para manejar...?

A.5. Las máquinas.

A.6. El queso.

A.7. Y la masa.

A.8. El auto.

A.9. A nosotros nos sirve la experiencia.

Tabla 4.8. Niveles cognitivos del alumnado sobre salario y jerarquía ocupacional

Dimensiones	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Razones por las que se gana más o menos dinero en los trabajos (Caso español)	Incapacidad para establecer una jerarquía ocupacional, aunque se reconocen algunas actividades cercanas y familiares	La remuneración considerada desde un punto de vista cuantitativo (a mayor cantidad de trabajo o producto, mayor remuneración), de su importancia social (salva vidas) o implicar mayor incomodidad, esfuerzo físico o peligro.	La relación entre trabajo y remuneración, se establece en función de las cualidades haciendo hincapié en la necesidad de una preparación previa, cualidades del individuo (disciplina, constancia) o rasgos de tipo moral (honradez).
Trabajos que exigen mayor preparación para desempeñarlos (Caso mexicano)	No tienen una idea respecto a la formación que requieren los trabajos u oficios. Consideran que requieren mayor preparación en oficios manuales o familiares.	Estiman que requieren más preparación los trabajos que implican mayor incomodidad, esfuerzo físico o peligro.	La preparación tiene relación con la complejidad de la profesión en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales.

Tabla 4.9. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre salario y jerarquía ocupacional (Porcentajes)

Nivel cognitivo	Alumnado español	Alumnado mexicano
Nivel I	39%	30%
Nivel II	52%	65%
Nivel III	9%	5%

4.3. Categoría 3. Representaciones del alumnado de primaria sobre impacto ambiental de las actividades económicas

El guion de entrevista del caso mexicano incluyó temáticas sobre la obtención y empleo de recursos naturales para la producción, como el concepto de la naturaleza, el empleo de recursos naturales, humanos y de capital en las actividades laborales (herramientas, máquinas y materiales del trabajo), concepciones sobre el proceso de producción y las fábricas, concepto de la contaminación, tipología de la contaminación (que conocen: agua, suelo, aire), relación entre el trabajo y el impacto ambiental, conservación de los recursos naturales (renovables y no renovables) y su escasez, usos concepto de ahorro de recursos y reciclaje (gestión de residuos), actividades económicas contaminantes del medio ambiente y medidas conservación de recursos naturales y energéticos (agua, aire, suelo, energía eléctrica, hidrocarburos).

Podemos observar algunos niveles progresivos en la comprensión sobre el impacto de las actividades económicas en el medio ambiente, por ejemplo:

1. Basan sus explicaciones en un mundo abundante de recursos y sin afectaciones por nuestras actividades (acción humana inocua)
2. Explican la relación entre el medio y algunas actividades del ser humano
3. Creen que los recursos naturales son escasos para todos y que debe gestionarse para que no se agoten.

Se abordaron también los impactos de la acción humana representaciones de los efectos que tiene la contaminación, originada por las actividades laborales, sobre el medio ambiente y el bienestar humano. Dicho conflicto ambiental se puede manifestar como un problema económico-ecológico necesario gestionable mediante el ahorro y reutilización de recursos, así pues, exponen sus ideas a partir de sus referentes cercanos familiares o del entorno, mediáticos y de formación en el aula.

4.3.1. Naturaleza y uso de recursos para la producción

En este apartado se abordarán las representaciones del alumnado sobre el concepto de naturaleza; la tipología de recursos necesarios para la vida; los recursos naturales, humanos y de capital empleados en la producción; trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza, se fabrica o ayudan a las personas; así como la comprensión de los procesos de elaboración de productos y los recursos empleados.

Para el análisis inicial de esta categoría se abordarán inicialmente las representaciones sobre la relación del trabajo con obtención de recursos para la vida. En cuanto al ítem 2 del caso de México, *¿Cómo le haces para tener lo que necesitas y deseas?*, respecto a su obtención la mayoría del grupo coincidió en que la principal manera es comprando (45%), otros refirieron que mediante el trabajo o el trabajo de sus padres (35%), otros afirmaron que obtienen lo que necesitan con dinero del banco mediante el uso de tarjetas (25%), o bien, sembrando o cosechando. Adicionalmente mencionan la caza de animales como alces, caballos y ovejas, buscar o que su mamá ahorra y prepara la comida.

Para el alumnado la forma más común para obtener lo que necesitan o desean es comprándolo: *“compran un garrafón de agua”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 12), *“comprando algo para que me duerma”* (Anexo 4.2, alumno 6, p. 22), *“mi mamá ahorra y me lo compra”* (Anexo 4.2, alumno 12, p. 50) conociendo desde el hogar la práctica de ahorro para este fin.

Conscientes de la dependencia a los padres o su manutención para obtener lo que necesitan y desean, expresaron que *“mis padres tienen que comprar la comida”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 12), *“me dan dinero para que me compre algo en la escuela”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 26), por medio del salario de uno o ambos padres *“que me compran algo de comer [...] con su dinero que ganan en el trabajo”* (Anexo 4.2, alumna 9, p. 36), destinan recursos económicos para su manutención y educación *“deposita para que me compre ropa, zapatos, las cosas que necesito para venir a la escuela”* (Anexo 4.2, alumna 11, p. 47), y consideran que tienen el deber de abastecer sus menesteres *“mi mamá me tiene que mantener”* (Anexo 4.2, alumna 11, p. 47).

Para indagar las representaciones del alumnado acerca de la naturaleza, se interrogó en el ítem 13 del caso México, *¿Qué es la naturaleza? ¿Qué cosas o recursos forman parte de la naturaleza?*, los niños respondieron en su mayoría que es la flora (95%) y la fauna (70%), también la relacionan con el aire (20%); el sol (15%); la tierra, las nubes y las montañas (10%); los seres humanos, el cielo, el mar, el agua, una estación del año (verano), la lluvia, todo el mundo, lo que nos rodea y todo lo que tenemos.

La concepción que tienen sobre la naturaleza es muy diversa y generalmente expresada en elementos de la flora como *“los árboles, los bosques, las plantas”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 3), *“Son flores y pasto”* (Anexo 4.2, alumna 3, p. 10); la fauna: *“los animales, las aves [...] peces, estrellitas de mar, tortugas, tiburones, delfines. Me gustan mucho los animales”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 35); conciben que la naturaleza nos proporciona lo necesario para vivir: *“lo que nos da oxígeno”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 76), *“darnos aire*

[...] *darnos vida*” (Anexo 4.2, alumno 18, p. 81); así como recursos para producir bienes: “*Los árboles [...] también los troncos para sacar la madera*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 13), “*El papel también sale de los árboles*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7); donde se extraen materias primas para la alimentación “*mi abuelito me enseñó a sembrar [...] en la naturaleza se puede sembrar comida*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 6); fenómenos naturales, ecosistemas o elementos abióticos: “*la lluvia*” (Anexo 4.2, alumna 10, p. 44), “*también puede ser las nubes porque las nubes hay en la naturaleza y el sol*” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 49), “*también son las montañas, el viento o las nubes [...] Todo el mundo [...] La naturaleza es el agua [...] la tierra*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 53); o explicada de forma parcial o temporal “*la naturaleza es nada más en verano*” (Anexo 4.2, alumna 9, p. 39).

Asimismo, respecto al ítem 14, *¿Tú eres parte de la naturaleza?*, del caso de México, el 85% respondió afirmativamente y todos que también los animales, por otro lado, sólo el 10% no se consideraba parte de ella.

También pueden basar sus razones en lo que les enseñan sus padres “*dice mi papá que los humanos son parte de la naturaleza*” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85), o creer que la naturaleza sea sólo las cosas con locomoción o con vida “*todas las cosas menos lo que no se mueve para nada, sólo la naturaleza de verdad vive y nosotros también somos como un arbolito que va creciendo cada vez más*” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85).

Respecto al reconocimiento de los recursos necesarios para la vida, en el caso mexicano, al contestar la interrogante 1 de la entrevista, *¿Qué necesitas para poder sobrevivir diariamente?*, todos afirmaron que comida (100%), en segundo, líquidos como el agua y la leche (75%), seguido por ropa (15%), aire (15%), casa (10%) y ejercicio (10%). Por otro lado, algunos señalaron el dinero, el calzado, los padres, la Tierra, la naturaleza, el corazón y actos como hacer ejercicio y jugar, dormir, bañarse, respirar, cuidarse y hacer la tarea.

Entre las necesidades mencionadas las fisiológicas fueron la alimentación e hidratación “*comida, leche y líquidos, frutas y verduras*” (Anexo 4.2, alumna 9, p. 36), dormir y respirar, además de la vestimenta y calzado. Al respecto comentaron hábitos de alimentación “*Pues tengo que comer manzana, zanahoria, lechuga, piña y agua*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 12) y las consecuencias de su carencia “*si no comiera o tomara agua me podría enfermar*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 25), “*Me muero*” (Anexo 4.2, alumna 15, p. 64), por lo que observamos una noción clara de los infantes en este aspecto. También manifestaron las necesidades de seguridad y protección como una casa o refugio “*tuviéramos mucho frío*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 1); cuidarse, aseo, y hacer ejercicio “*manejar el cuerpo*” (Alumno 7, p. 25), e incluso el juego. Por otro lado, se observa también la necesidad social de una familia: “*Casi no puedo sobrevivir sin mis papás [...] también mi hermana*” (Alumna 19, p. 84).

Con la misma intención, el alumnado mexicano respondió la actividad 1 de su cuaderno de trabajo, *Un día de la vida de* (Anexo 3.2, p. 2) para diferenciar las acciones que realizan por deseo o por gusto, de las que atienden sus necesidades básicas, e identificar los recursos que utilizarían para satisfacerlas. Jugar (100%), ver televisión (40%) y ejercitarse

(30%) fueron las actividades que indicaron hacer por gusto, mientras que para satisfacer sus necesidades más primordiales señalaron, en primer orden, comer o comida (80%), dormir o descansar (60%), conseguir vestido y calzado (60%), beber agua (50%), respirar (50%), además de otras necesidades fisiológicas como ir al baño, asearse y hacer ejercicio (Anexo 4.4, pp. 1-2).

Los recursos empleados para satisfacer dichas necesidades fueron generalmente recursos naturales tales como fruta, verduras, agua, cuero, árboles y oxígeno; a su vez tomaron en cuenta diversos productos, por ejemplo, papas fritas, tamales, cama, silla, ropa, zapatos, taza y papel; y también recursos económicos, dinero (Anexo 4.4, pp. 1-2).

Con la idea de atender sus gustos o deseos menos apremiantes, como ejemplos, indicaron que para jugar se requieren juguetes; para ver la televisión, energía eléctrica (recurso energético) así como el aparato y control de T.V.; para ejercitarse, zapatos, bicicleta; estudiar implicó conseguir lápices, libretas, pizarrón, etc. además de una maestra (recurso humano) (Anexo 4.4, pp. 1-2).

Durante la sesión con el alumnado mexicano se observó cómo diferenciaron las necesidades de los deseos, en cuyas participaciones podemos retomar que *“la diferencia entre la necesidad es que tiene algo que nosotros usamos y el deseo no, sólo es para divertirnos”* (Anexo 4.6, alumno, p. 11), *“sin los deseos puedes vivir y sin las necesidades no”* (Anexo 4.6, Alumno, p. 16), *“una necesidad sirve para sobrevivir y un deseo es para jugar o divertirse”* (Anexo 4.6, alumno 12, p. 16). Como ejemplos, citaron como deseos, un pastel de chocolate, juguetes, aunque también zapatos que, sin embargo, son una necesidad. En cuanto a las necesidades, consideraron *“tener una casa [...] si no tendríamos que vivir en la calle o en la escuela”* (Anexo 4.6, alumna 19, p. 10), ya que *“es una necesidad porque nos protege del frío”* (Anexo 4.6, alumno, p. 10); la comida también *“porque nosotros no podemos vivir sin comer”* (Anexo 4.6, alumna 19, p. 10); la ropa porque si no la tenemos *“nos congelamos”* (Anexo 4.6, Alumno, p. 10); además el alimento puesto que *“necesitamos las semillas para plantar y que crezcan los árboles para que nos den de comer”* (Anexo 4.6, alumna 20, p. 10), *“hay unos animales que tienen que matarlos para que nosotros sobrevivamos”* (Anexo 4.6, alumna 19, p. 10).

Adicionalmente, apenas fue referido durante la clase, el reconocimiento de las relaciones de intercambio o compraventa de productos, para obtener lo que necesitamos gracias a la remuneración, *“Compramos la comida, trabajamos, luego vamos a tienda o a la verdulería y la compramos.”* (Anexo 4.6, alumna 3, p. 15).

Referente a las nociones sobre el empleo de recursos naturales, humanos y de capital en las actividades económicas, el ítem 15 de la entrevista del caso mexicano, *¿Conoces algún trabajo que requiera herramientas o máquinas para hacerlo? ¿Qué recursos o materiales emplean para trabajar tus papás?*, permitió distinguir por el alumnado los trabajos que requieren herramientas para realizarlos, siendo los más referidos los de carpintero (35%), albañil (15%), obrero de fábrica (15%), cerrajero (10%), mecánico automotriz (10%). Otros trabajos que emplean herramientas o máquinas para ellos son: transporte de frutas, minero, elaboración de papel, producción de azúcar, ingeniero, bombero, repartidor de gas (gasero),

taquero, cocinero, policía (armas y esposas), tortillero, tapicero (hace sillones), costurera, enfermero, arquitecto y publicista (sólo un alumno no conoce alguno).

Según los tipos de trabajos indicaron diferentes recursos de capital que utilizan como instrumentos y herramientas: “*usa un espejito, un ganchito y un anestesiador*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 9), “*los bomberos utilizan una manguera y escaleras [...] los policías utilizan una pistola, los panaderos utilizan un palo para hacer el pan*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 13-14), “*llaves y candados [...] sirven para abrir cosas*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 28-29), “*Con tijeras, peine y trastes*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 51; nociones acerca de las máquinas “*con una máquina de coser*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 27), “*usa una máquina, usa herramientas para reparar las máquinas cuando se descomponen*” (Anexo 4.2, alumna 20, p. 88), “*En las fábricas, también donde hay experimentos, en laboratorios, algunas máquinas se mueven solas con la energía y pueden hacer una cosa como una caja de cartón*” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85); y los recursos materiales necesarios: “*mi tío tiene que ocupar muchas cosas pesadas como los ladrillos, arena y cemento...*” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 48), “*los edificios los hace con block, ladrillo, cemento, muchas cosas*” (Anexo 4.2, alumno 13, p. 57). Sin embargo, algunos niños-as reconocían algunas herramientas que emplean en los oficios, pero no su denominación “*los carpinteros [...] usan, no sé cómo se llama [...] para cortar madera y también las sierras para cortarla*” (Anexo 4.2, alumna 8, p. 34),

A partir de las preguntas que el alumnado mexicano realizó en la carpintería visitada (Anexo 3.2, p. 4), indicaron en su cuaderno de trabajo cuáles recursos se utilizan para la elaboración de muebles de madera, reconociendo la madera de los árboles como el recurso natural, a los carpinteros desempeñando su función como recursos humanos, e identificaron al menos tres recursos de capital (sierra, serrucho, martillo, clavos, dinero, etc.), consiguiéndose respuestas semejantes en todas las respuestas (Anexo 4.4, 2).

En cuanto a cuáles son los recursos que emplean en el trabajo sus familiares, según la tarea 1 del cuaderno de trabajo del caso mexicano (Anexo 3.2, p. 5), el alumnado citó no sólo máquinas, herramientas e instrumentos “*desarmadores, martillo, llaves, limas, máquinas duplicadoras*” (Anexo 4.4., alumno 7, p. 3), sino también productos, “*mercancía como baterías, aceites, focos, etc.*” (Anexo 4.4., alumno 6, p. 3), sólo un sujeto mencionó el “*recurso económico*” (Anexo 4.4., alumna 10, p. 3) y otro el “*recurso humano*” (Anexo 4.4., alumno 17, p. 3).

Luego de investigar dos productos que se elaboran en la comunidad y los recursos que utilizan para elaborarlos (Anexo 3.2, tarea 3, p. 11), el alumnado mexicano citó productos alimentarios como las tortillas de maíz (principalmente, al ser un alimento común y tradicional en México), mole, pescado, antojitos mexicanos, tamales, caña de azúcar, el chocolate, pan de trigo, café molido, paletas de hielo y agua purificada; y sólo dos alumnos citaron muebles de madera. Esto nos indica que sus experiencias más comunes acerca de la producción se vincula generalmente la necesidad básica de alimentación, enlistando más detalle que otros recursos la materia prima o los ingredientes que componen un producto, por ejemplo, del mole, “*chiles mulatos, pasilla, anís, chocolate, cacahuete, plátano macho,*

pipián, tortilla, ajonjolí y cebolla” (Anexo 4.4., alumna 9, p. 5) o tamales, *“Agua, hojas de plátano, cal, leña o gas, maíz, frijol, carne, chile*” (Anexo 4.4., alumno 6, p. 5).

Casi la mitad de los niños-as que realizaron la tarea (45%) enlistaron la serie completa de recursos naturales, humanos y de capital para la elaboración de los productos de la localidad, por ejemplo, *“recurso natural, el maíz; recurso humano, la tortillera; recurso de capital, la máquina tortilladora*” (Anexo 4.4., alumno 2, p. 5); no obstante, poco más de la media (55%) ignoró al menos un tipo de recurso necesario, por ejemplo, para hacer chocolate sólo consideraron el empleo de *“cacao, leche y azúcar*” (Anexo 4.4., p. 5).

Además, tomando como referencia una serie de imágenes de oficios en el cuaderno de trabajo (Anexo 3.2, pp. 13-14), identificaron diferentes actividades para dar respuesta a las necesidades humanas. De los trabajos que extraen productos de la naturaleza, todos los sujetos reconocieron las ocupaciones de lechero y campesino o agricultor, pero, de forma incorrecta señalaron que también el ingeniero (83,3%) y obrero (16,7%). Coincidieron en trabajos en los que se produce o fabrica tales como panadero (100%), carpintero (100%), costurera (83,3%), y en menor porción, obrero (16,7). Entre las labores que ayudan a las personas con sus servicios identificaron principalmente las de maestro (66,7%), doctor (66,7%), bombero (83,3%), y sólo algunos, las ocupaciones de enfermero-a y músico (Anexo 4.4., pp. 7-8).

Para el alumnado la diferencia entre estos tres tipos de trabajo estriba, en primer lugar en que utilizan o *“trabajan con diferentes herramientas*” (Anexo 4.4., alumno 7, p. 7), según el 40% de las respuestas; y transforman o fabrican, por ejemplo, *“porque trabaja o transforma*” (Anexo 4.4., alumno 6, p. 7), *“en que uno es servicio, otro fabrica y elabora alimentos*” (Anexo 4.4., alumna 15, p. 7) como afirma otro 40% del alumno; sólo el 20% reconoce que ayudar a las personas se diferencia por ser un servicio.

En el caso español, durante la actividad realizada antes de la *Salida al barrio para conocer los oficios* (Anexo 3.1, p. 5), participaron los alumnos leyendo en el cuaderno de trabajos la lista de oficios que previeron encontrar en el barrio y comentaron algunos ejemplos según el tipo de actividad que realizan. Explicaron que algunos trabajos donde extraen cosas de la naturaleza son, por ejemplo, granjero, floristería o florista *“se cogen las flores de los campos y se ponen en macetas*” (Anexo 4.5, alumno 10, p. 55), aunque mencionaron algunas ideas erróneas de ocupaciones ya que corresponden al servicio comercial como pollería y papelería, *“porque el papel viene de un árbol grande*” (Anexo 4.5, alumno, p. 56). Otros oficios en los que se fabrican o transforman cosas fueron, por ejemplo, el panadero que *“hace pan con harina*” (Anexo 4.5, alumna, p. 57) y el pizzero que transforma *“la harina, el agua, la sal y la levadura*” (Anexo 4.5, alumno 18, p. 57).

Asimismo, durante la observación de la actividad 2 *¿Cómo se organizan los diferentes trabajos?* (Anexo 3.1, pp. 3-4) a partir del mural elaborado con imágenes de los oficios pegadas en la pizarra, distinguieron tres tipos de oficios: los que se cogen cosas de la naturaleza, como la extracción de minerales *“cogiendo piedras*” (Anexo 4.5, alumno, p. 35), agricultora *“una señora plantando con un campesino*” (Anexo 4.5, alumno 5, p. 35) (agricultora), y pescadora, *“la pondría con la agricultora porque la agricultora está*

cogiendo cosas de la naturaleza” (Anexo 4.5, alumno 5, p. 36); los trabajos en los que se fabrican o transforman cosas como panadero y constructor que *“fabrica una casa”* (Anexo 4.5, alumna 21, p. 36); y otros prestan servicios como policía *“seguridad”* (Anexo 4.5, alumna 2, p. 36), y médico cuyo servicio consiste en *“ayudar a la gente”* (Anexo 4.5, alumno 18, p. 37).

Otra forma de organizar los oficios propuestos por los estudiantes fue diferenciarlos entre los que son importantes y los que no lo son, aunque reconocieron que no serviría esta clasificación puesto que a su criterio todos son importantes (Anexo 4.5, p. 8):

A.1. Organizamos los oficios que nos importan y no importantes.

P. El policía, ¿importante o no importante?

A.2. Importante.

P. Agricultora, ¿importante o no importante?

A.3. Importante.

P. Constructor, albañil, ¿importante o no importante?

A.4. Importante.

P. Pescadora, ¿importante o no importante?

A.5. Importante.

P. ¿Nos sirve esa clasificación?

A.6. No.

Por otra parte, en el caso mexicano, se observaron en clase las representaciones del alumnado acerca de los recursos empleados para la generación de bienes y productos. Como se manifiesta en su discurso, de forma colectiva, guiados por la profesora, reconocieron que los diversos objetos comunes que conocen se originaron de materiales de la naturaleza, los cuáles pasaron por un proceso que implicó el uso de recursos de capital y mano de obra, como sugiere el siguiente fragmento discursivo (Anexo 4.6, p. 1):

P. La silla, la mesa que tienen enfrente ¿Se hicieron solas? ¿Qué pasó antes? ¿Qué piensas que pasó antes? Para que pudieran estar sentados en la silla.

A.1. Compraron el material en Chedrahui, en la ferretería, en Casa Ahued.

P. ¿De qué está hecha la mesa?

A.2. De hierro y plástico.

P. Pero hay mesas que no son de plástico, ¿de qué las hacen?

A.3. De madera.

P. Como el mueble donde guardamos los libros ¿De qué material es?

A.4. De madera.

P. ¿Qué se necesitó entonces para construir el librero?

A.5. Madera, herramientas, clavos, tornillos, martillo, cerraduras.

P. Todo eso ¿quién lo unió?

A.6. Un albañil

P. ¿Un albañil?

A.7. Un carpintero

Igualmente, en el caso mexicano, guiados por su profesora, surgió la temática y algunas dudas relativas a la importancia de la naturaleza y sus recursos, reconociendo colectivamente diferentes materias primas y productos derivados que identificaron por experiencia personal o a través, por ejemplo, de la televisión. A continuación, se presenta un extracto de dicho diálogo, (Anexo 4.6, pp. 2-3):

A.1. ¿De dónde pueden sacar la piedra y todo lo demás?

P. De la naturaleza. ¿Quién le quiere explicar?

A.2. De la naturaleza se sacan todas nuestras cosas.

A.3. ¿De dónde sacan el papel?

A.4. De una fábrica de papeles.

P. ¿Ustedes creen que la naturaleza haya cooperado en algo para que tengamos los zapatos que usamos?

A.5. Sí (dicen unánimes).

A.6. La piel.

P. ¿Quién nos da la piel?

A.7. Vacas, lobos, cerdos, ovejas, zorrillos, ardillas.

A.8. Las vacas, ellas tienen un cuero especial para hacer los zapatos.

P. ¿Y de las vacas nada más podemos hacer zapatos?

A.9. Cinturones, chalecos y chamarras.

A.10. Yo he visto en las caricaturas zapatos de leopardo y chamarras.

Posterior a la realización de la tarea acerca de la satisfacción de las necesidades humanas mediante los recursos (Anexo 3.2, actividad 4, p. 7), se observó una mayor claridad en sus concepciones, desde la comprensión del origen, el proceso y los actores que intervienen en la obtención de un producto (Anexo 4.6, p. 23):

P. ¿Se acuerdan también cuando investigamos los lugares donde fabrican la leche en caja? ¿Qué recurso natural se ocupa para hacerla?

A.1. La vaca.

P. Y, ¿de la vaca qué se saca?

A.2. Se saca la leche.

A.3. Y la mandan para la fábrica.

P. ¿Qué recurso capital se ocupa para fabricar la caja de leche?

A.4. Máquinas, fábricas, herramientas, dinero.

P. ¿Qué recurso humano para fabricar la caja de leche?

A.5. Los trabajadores de la fábrica.

En general, admitieron la importancia de los recursos naturales ya que “*de la naturaleza se sacan todas nuestras cosas*” (Anexo 4.6, alumna, p. 3), por ejemplo, *si no hubiera animales no podríamos hacer la ropa [...] el caucho sale de los árboles*” (Anexo 4.6, alumno, p. 3). Además, desde una concepción teológica o mítica personificando a la naturaleza como una deidad, afirmaron que en la obtención de los recursos necesarios para la vida nos ayuda “*la naturaleza, Dios*” (Anexo 4.6, alumnos, p. 3), concibiendo a la naturaleza como un espíritu o ente fantástico (Anexo 4.6, p. 6):

A.1. Dicen unos compañeros que existe la madre naturaleza.

P. La madre naturaleza la podemos ver en los árboles, los ríos, los animales, en todo.

A.2. En la playa.

Adicionalmente, el alumnado señaló al menos un recurso natural empleado en cada oficio mencionado (zapatero, cuero de vaca; albañil, arena; panadero, huevos y harina, etc.), sin embargo, sólo se detectaron dos ejemplos que utilizan recursos de capital como picos en el caso del minero, y cepillo de dientes que emplea el dentista, según sus ideas incipientes.

En clase se distinguió la división de recursos naturales en renovables y no renovables, de los cuáles el alumnado determinó como renovables: árboles, plantas, animales, bosques y seres humanos; y como no renovables: petróleo, minerales, gas natural, viento u oxígeno, y agua. Se puede entonces afirmar que en la mayoría de las participaciones el alumnado

demonstró comprender con claridad la diferencia entre ambos recursos naturales, como se lee a continuación (Anexo 4.6, p. 17):

P. ¿Cuáles son los recursos no renovables?

A.1. Los recursos no renovables son los que ya no se pueden producir, regenerar o cultivar.

A.2. Los recursos no renovables no se regeneran, por ejemplo, el mineral.

P. ¿Y los renovables?

A.3. Los renovables sí se regeneran como las plantas y los animales.

A.4. Los recursos renovables son recursos naturales que si se pueden recuperar.

Por el contrario, se detectaron también constructos basado en ideas fantásticas, por ejemplo, para definir un recurso renovable, una alumna argumenta “*Cuando la mamá dinosaurio tiene un huevo, y cuando se rompe y crece tiene otro huevo*” (Anexo 4.6, alumna 19, p. 18).

Las representaciones del alumnado sobre el proceso de producción y las fábricas, fueron cuestionadas el ítem 16 del caso mexicano, ¿*Conoces alguna fábrica? ¿En la fábrica trabaja mucha o poca gente?*, la mayoría de los entrevistados (el 80%) afirma conocer alguna fábrica, por ejemplo, la de refrescos Coca-Cola y Pepsi en las cuales usan herramientas “*donde les ponen las tapas*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 10), explican qué hacen ahí “*ponen agua, gas, azúcar y la fórmula secreta, pero no sé cuál es la fórmula secreta [...] de todo eso sale [...] un refresco*” (Alumno 4,), y también la función de las mismas “*fabrican cosas nuevas para que alguien las compre o las lleve*” (Alumna 10,), además saben de otras fábricas, por ejemplo, las de reciclaje, de madera, “*donde hacen pay*” (Alumna 9,)

En general afirman que en la fábrica trabajan muchas personas “*contratan mucha gente*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 52), y se refieren a su tamaño “*muchas, porque es una fábrica muy grande como esta escuela*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 75).

Acercas del cuestionamiento 18 en el caso de México, ¿*Qué hay adentro de las fábricas?*, los alumnos coincidieron en que hay máquinas (55%), materiales (20) y herramientas (15%), además robots y humanos (5%).

Debe haber herramientas y máquinas dentro de las fábricas “*necesitan máquinas [...] donde les ponen las tapas*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 10), ya que permiten realizar las labores de forma acelerada “*Tienen máquinas para que así lo hagan más rápido*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 52). Algunos relatan su funcionamiento “*herramientas que usan para enganchar*” (Anexo 4.2, alumno 13, p. 57), “*había una máquina grandota y ahí las “cocas” iban pasando, se paraban, les iban poniendo las tapas y otra vez avanzaban*” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 49).

Algunos alumnos encuentran que en las fábricas también hay materiales “*madera y materiales*” (Anexo 4.2, alumno 13, p. 57), “*Unas botellas, unos cubre-bocas para la zona peligrosa en donde había mucho aire*” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85); o insumos de producción “*azúcar que sale también de la naturaleza, de algo que parece trigo o caña de azúcar*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7), “*hay muchas botellas de Coca-Cola [...] botes de plástico*” (Anexo 4.2, alumno 18, p. 82),

En relación al ítem 17 del caso mexicano, ¿*Para qué sirven las fábricas?*, según el alumnado su principal utilidad es para hacer cosas o crear (30%), también para hacer objetos que se venden o “que mandan a la tienda” (10%), para tener o darnos las cosas que venden (10%), y algunos mencionan que, para reciclar, para descubrir, así como para tener alimentos y bebidas (5%).

En sus representaciones, la fábricas tienen como finalidad primordial producir diferentes bienes o productos como “*los jugos, las botellas*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 3), “*objetos que se venden*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 29), “*cosas de bebé o para hacer útiles*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 52), “*como aretes, ropa, papel de baño, madera, mesas, comida*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 75); o bien la reutilización de materiales para la producción cuya comprensión se resume en la práctica: “*para reciclar [...] reciclar es cuando ya acabas una cosa y la utilizas, por ejemplo, que una botella ya estuviera vacía y la utilizáramos para algo más...*” (Anexo 4.2, alumna 8, p. 33).

El abastecimiento y satisfacción de las necesidades humanas es vista como la justificación de la existencia de las fábricas “*porque allí puede haber cosas para sobrevivir nosotros los seres humanos*” (Anexo 4.2, alumna 9, p. 39), “*Porque si no, no vamos a tener nada para tomar algo*” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 49), “*para crear y descubrir [...] para que sobreviviéramos*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 75), y una razón por la cual se utilizan máquinas en las fábricas es la aceleración de la producción “*tienen máquinas para que así lo hagan más rápido*” (Anexo 4.2, alumno 12, p. 52).

Referente al ítem 19 del caso mexicano, ¿*Cómo crees que llega a ti la leche?*, el 90% de los alumnos cree que la leche proviene de las vacas y en general el proceso de intermediación no se contempla: de la vaca a la fábrica y después a la tienda (Travé, 1998). El intermediario es el que realmente se lleva la mayor parte del beneficio, pero sólo algunos (5%) creen que la leche llega a ellos de las tiendas o por medio de una caja, y otros (5%) no especifican.

En el orden de ideas acerca del proceso por el cual llega la leche a sus hogares indican que proviene “*de las vacas [...] les quitas la leche y después la llevas a una fábrica, y la meten en caja*” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 4); señalan que antes de su industrialización, las personas extraen directamente la materia prima o “*con las máquinas [...] por la manguera y llega a una cubeta*” (Anexo 4.2, alumna 8, p. 34), después “*la ponen en una jarrita, se la echan al bote, le ponen la tapa*” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 11); entonces es distribuida: “*los camiones llegan, la ponen allí en donde haya y ya la compran*” (Anexo 4.2, alumna 9, p. 39). Sin embargo, algunos sólo contemplaron la compra directamente en los comercios sin tener en cuenta el proceso previo para obtener un vaso de leche: “*viene de las tiendas*” (Anexo

4.2, alumna 15, p. 66), “*nada más voy, la compro, la pago y me la llevo a mi casa*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 15).

Sobre la cantidad de personas que laboran para que puedan tomar un vaso de leche el 50% dijo que muchas (hasta un millón), el 15% que sólo algunas y el 10% una sola persona, el 25% no especificó cuántas.

Además, reconocieron a las personas que trabajan en la producción y distribución de la leche: “*Granjeros, los que ordeñan las vacas*” (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7), “*hay alguien que cuida las vacas y les saca la leche, luego la pone en la caja*” (Anexo 4.2, alumno 7, p. 30), “*La que cosecha la leche*” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 76). “*El lechero lleva la leche*” (Anexo 4.2, alumno 18, p. 82), “*los que venden la leche*” (Anexo 4.2, alumno 4, p. 15).

Como ejercicio para la comprensión de la secuencia en el proceso que conlleva un producto, en la actividad 5 del cuaderno de trabajo, correspondiente la elaboración de tortillas de maíz (Anexo 3.2, p. 10), el alumnado realizó una sucesión de pasos articulándolos correctamente (100%) conectando las imágenes alusivas en el siguiente orden de aparición: agricultor, elaboración de la masa, tortillera, y taquero.

Luego de conocer el proceso de producción del queso, correspondiente a la temática *Los oficios y las profesiones en mi comunidad*, las respuestas a la cuestión ¿*Qué tuvimos que saber para elaborar el queso?* (Anexo 3.2, p. 15), se clasificaron en dos niveles de comprensión, bajo y medio. En el nivel medio ubicamos al mayor porcentaje el alumnado (77,8%) que explicaron de forma más o menos extensa la serie de pasos para la producción de queso, por ejemplo, “*Ordeñar, colar la leche, poner el cuajo a 25 °C, esperar a que se cuaje, poner sal, quitar el suero, poner en molde y meter al refrigerador*” (Anexo 4.4, alumna 10, p. 8); mientras que en un bajo grado de comprensión (22,2%) enlistaron sólo algunos pasos del procedimiento para su elaboración

Por otro lado, en el caso español, durante la proyección dialogada acerca del mundo del trabajo donde se presentaron imágenes en forma de flash cards de algunos oficios (Anexo 3.1, actividad 1, pp. 2-3), los alumnos-as comentaron algunos aspectos de las fases por las cuáles, mediante la intervención del trabajo, se produce, comercializa, ahorra e invierte, por ejemplo, al observar la diapositiva de un campesino (Anexo 4.5, pp. 29-30):

P. ¿Qué está haciendo esa persona ahí?

A.1. Está con los bueyes arando la tierra.

P. ¿Eso lo haría un agricultor?

A.1. Porque está con una cosa puntiaguda, tiene unas cuchillas que los bueyes van tirando y va moviendo la tierra.

P. ¿Alguien tiene otra idea con ese hombre que vemos ahora?

A.1. Un campesino.

P. ¿Qué está haciendo?

A.1. Está moviendo el burro para el camino.

P. ¿Para qué está haciendo eso?

A.1. Para plantar verdura.

P. Y ¿para qué planta verduras? Manos arriba para responder. Escuchen la pregunta, seguro que van a poder responderlo, Laurita.

A.1. Lo siembra para la casa y lo escoge para comer.

P. ¿Para comer él y su familia solos o para algo más?

A.1. Para venderlo también.

P. Y ¿para qué lo querría vender?

A.1. Para conseguir dinerito.

P. Y ¿para qué quisiera conseguir dinero?

A.1. Porque será pobre.

P. Y ¿si no fuera pobre?

A.1. Estaría ahorrando para su casa.

P. ¿Para qué vendería los productos? ¿Con ese dinero qué haría?

A.1. Arreglar su vida y su casa.

A.1. Con el dinero también puede comprar más semilla y el que le sobre pues se lo queda él.

Como ejemplo, respecto al oficio de lechero compartieron nociones acerca del comercio “*venderla [...] para poder comprarse cosas*” (Anexo 4.5, alumno 23, p. 31); la producción para el consumo propio, “*para poder hacerse la comida por la mañana*” (Anexo 4.5, alumno 23, p. 30); la transformación de la materia prima “*también la podemos convertir en queso*” (Anexo 4.5, alumno 23, p. 31), citando otros productos derivados, “*yogurt [...] nata [...] mantequilla*” (Anexo 4.5, alumnos, p. 31).

Asimismo, una alumna describió de forma elemental la distribución de mercancías como los metales, piedras o rocas que coge el minero, las cuáles sirven “*para venderlas; las meten en unos camiones muy grandes que las transportan al supermercado adonde ponen el oro y plata, y luego ahí la gente los compra*” (Anexo 4.5, Alumna).

La observación de un video sobre el proceso de producción del papel, en una clase del alumnado español, hizo posible detectar una serie de ideas sobre las necesidades y deseos

que satisface un producto, en cuyo diálogo exploraron además su utilidad en la vida cotidiana del alumnado (Anexo 4.6, pp. 21):

P. ¿Qué necesidad vamos a satisfacer nosotros al tener la hoja de papel?

A.1. Dibujar.

P. ¿Necesidad o deseo?

A.1. Deseo.

A.1. Necesidad.

P. Algunas veces necesidad otras veces deseo ¿de?

A.1. Papel.

P. Sí, pero, ¿para qué nos sirve el papel?

A.1. Para escribir.

A.1. Para hacer la tarea, para dibujar, para escribir.

P. O también cuando este papel lo ocupan para imprimir libros, y con los libros nosotros...

A.1. Leemos.

La actividad sobre el proceso de producción del papel permitió reafirmar sus conocimientos y la comprensión de la clasificación de los recursos utilizados en las actividades productivas, como se lee a continuación (Anexo 4.6, pp. 21-22).

P. Entonces ¿se ocupan los tres recursos en la fabricación de papel?

A.1. Sí.

P. Recurso natural que sería...

A.2. El papel.

P. ¿Qué recurso natural se está ocupando aquí?

A.3. El árbol.

P. ¿El árbol es un recurso natural renovable o no renovable?

A.4. Renovable.

P. ¿Qué recurso capital ocupamos?

A.5. El árbol.

P. Recurso capital...

A.6. Las máquinas, fábricas, dinero, herramientas.

P. Y, ¿recursos humanos?

A.7. Sí.

Algunos comentarios se refirieron a la procedencia de los productos “*de las fábricas*” (Anexo 4.6, alumno, p. 33), y a la materia prima extraída directamente por el ser humano “*el trabajador extrae los alimentos de la naturaleza*” (Anexo 4.6, alumno, p. 34), o por medio de máquinas, “*esas máquinas son para sacar el petróleo [...] de la tierra [...] del mar*” (Anexo 4.6, alumno, p. 36).

En relación a la finalidad del uso de máquinas en las fábricas, cabe destacar la participación de un alumno, quien afirmó se utilizan “*porque ayudan así a las personas para que lo hagan rápido, para que lo lleven rápido a las tiendas, porque si no pierden mucho tiempo, porque les urge*” (Anexo 4.6, alumno, p. 32). Esto implica un grado de comprensión más complejo de la función e importancia que juegan en el proceso productivo.

A su vez, señalaron la transformación de recursos por medio de oficios, de manera que el ingeniero industrial “*hace cosas como las grúas, las bicicletas, los triciclos y cosas*” (Anexo 4.6, alumna 20, p. 35), el carpintero “*hace las sillas [...] cosas de madera*” (Anexo 4.6, alumno, p. 36) y el ingeniero en alimentos “*enlata frijoles, arroz, chiles, sopa o frijoles*” (Anexo 4.6, alumno, p. 34). Adicionalmente, una diferencia que establecieron entre los trabajos es que unos utilizan herramientas y otros no, “*los carpinteros usan serrucho y la doctora no usa serrucho*” (Anexo 4.6, alumno, p. 33); y otra distinción pudo ser “*porque trabajan de diferente forma*” (Anexo 4.6, alumno 6, p. 34).

Tabla 4.10. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la naturaleza y el uso de recursos

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Para definir el concepto de naturaleza enlistan elementos del mesocosmos más cercanos a su experiencia cotidiana. Principalmente enuncian individuos del reino vegetal, principalmente los árboles. Manifiestan concepciones míticas o teológicas (naturaleza: Dios, madre tierra)	Enuncian el suelo como elemento del biotopo, así como el cielo, el aire. Enuncian elementos del mesocosmos más lejanos a su experiencia cotidiana. Su definición la naturaleza trae implica el cuidado de los recursos naturales. Enlistan diversos factores bióticos y abióticos como partes de la naturaleza para definirla sin integrarlos.	Establecen algún tipo de relación entre los elementos de la naturaleza y la consideran como fuente de recursos naturales sobre todo como medio de obtención de alimentos (siembra). Integran diversos componentes de la naturaleza en un todo para definirla, incluyendo al ser humano.

El ser humano no es concebido como parte de la naturaleza No reconocen los recursos para satisfacer los deseos y las necesidades	El ser humano forma parte de la naturaleza. Identifican algunos recursos para satisfacer los deseos y necesidades Identifican trabajos por el tipo de recurso que ocupan.	Identifican diversos recursos necesarios para satisfacer los deseos y necesidades. Describen la forma en la que se utilizan recursos en algunos trabajos.

Tabla 4.11. Niveles de respuestas de las entrevistas del alumnado sobre la naturaleza y el uso de recursos (Porcentajes)

Nivel cognitivo	Alumnado español
Nivel I	25%
Nivel II	55%
Nivel III	20%

4.3.2. Trabajo y contaminación ambiental

Esta categoría expone las representaciones del alumnado en torno al concepto de contaminación, su tipología y las causas, así como la relación con las actividades económicas y su impacto ambiental.

Para analizar las representaciones acerca de la contaminación, en el ítem 20 del caso mexicano, *¿Qué es la contaminación?*, los alumnos definen principalmente a la contaminación como tirar basura al suelo (45%), tirar basura en el agua (25%) o tirar basura en general (20%), otros la asocian con el polvo y sólo algunos piensan que significa tirar líquidos, no respetar al medio ambiente, el humo (de un carro, por ejemplo), que son los virus o enfermar a otros.

Desde su punto de vista, la contaminación es un fenómeno que sucede generalmente cuando *“tiran la basura [...] y eso contamina al mundo”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 15), y refieren no sólo la contaminación del medio urbano sino también del medio natural *“algunas personas tiran basura en las calles, en las escuelas, también en los callejones y algunas otras partes como en el bosque donde viven todos los animales”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85); como acciones humanas indebidas *“la basura no la tiran en el bote, la tiran en la calle”* (Anexo 4.2, alumno 14, p. 62); tanto individualmente como originada por la industrialización *“echar mucho humo de las fábricas, eso hace que el aire que nosotros respiramos se pueda contaminar y nos podemos enfermar”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86).

Por otra parte, resulta interesante que la contaminación es concebida como un mal o “enfermedad” de la naturaleza, *“contamina el medio ambiente y permite que luego se*

enferme” (Anexo 4.2, alumna 9, p. 40); que afecta a los seres vivos *“la tiran en las plantas y eso las hace enfermarse”* (Anexo 4.2, alumna 9, p. 40); o que se contagia a los humanos, *“la contaminación es cuando uno lo tiene y el otro pasa por su lugar, entonces ya está la enfermedad”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 77).

Correspondiente a la tipología de la contaminación, según las respuestas del ítem 21 en el caso mexicano, *¿Qué tipos de contaminación conoces?*, la contaminación más conocida por el alumnado es la del suelo (60%), seguida por la contaminación del agua y del aire (30%), y por último la contaminación de la flora (20%).

Según sus ideas el suelo es susceptible de ser contaminado cuando, por ejemplo, *“tiras basura en los lugares, en los bosques, en las carreteras”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 4), y se presenta una acumulación de residuos *“tiramos mucha basura al suelo”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7). El agua también puede ser contaminada, por ejemplo, por verter *“líquidos a los ríos”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 4), *“cubetas de tóxicos”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 35), explicando sus consecuencias *“se vuelve agua sucia”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 78), *“se mueren los peces”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 83). Además, reconocieron algunas causas de la contaminación del aire *“por tanto coche que tenemos ya que sale humo”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7), *“mucho humo de las fábricas”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86).

Con el fin de conocer las representaciones del alumnado acerca de la relación entre el trabajo y su impacto ambiental, se interrogó al alumnado del caso mexicano a partir del ítem 22, *¿Por qué hay contaminación? ¿Qué hacemos para que haya contaminación? ¿Las fábricas contaminan? ¿Los trabajos contaminan?*, manifestando que el motivo principal por el cual hay contaminación se debe a que tiramos basura (35%); otras razones serían que no limpiamos, trabajamos, la gente es descuidada o por las gasolineras (la gasolina). Un segmento de los entrevistados no especifica algún motivo en particular (35%).

Sobre la generación de contaminación se citan a continuación algunas causas, a criterio de los educandos. Una de ellas son las actividades económicas laborales *“porque trabajamos”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 46), sin embargo, esta no figura como una de las causas más frecuentes; otro factor puede ser la falta de voluntad *“porque la gente es descuidada”* (Anexo 4.2, alumno 12, p. 53); la falta de concientización o información: *“no quieren al mundo”* (Anexo 4.2, alumno 4, p. 15), *“porque nosotros no sabemos que contaminar es malo”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7); o principalmente por diversas acciones humanas *“tiramos la basura”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 4), *“la basura no la tiran en el bote, la tiran en la calle”* (Anexo 4.2, alumno 14, p. 62).

Quienes comentaron si las fábricas contaminan en su mayoría lo afirmaron (25%) *“Sí, porque a veces andan regando humo”* (Anexo 4.2, alumno 13) pero algunos dijeron que no (15%), dato que manifiesta una postura poco consciente acerca de su impacto.

Además, según las respuestas del ítem 23 en el caso mexicano, *¿Qué tendríamos que hacer para no contaminar?*, las principales acciones que tendríamos que realizar para no contaminar según los entrevistados son: tirar la basura en el lugar correcto (30%),

concientizar sobre el cuidado del medio ambiente (15%), reciclar (15%), limpiar (barrer, lavar), no emitir humo o gases y cuidar la naturaleza (10%).

En lo que atañe a la concientización sobre el cuidado del medio ambiente los alumnos imaginaron propuestas como “decirle a las personas que hacen eso, que no lo hagan, o poner un cartel” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 11), “poner señales en todo el mundo para que sepan dónde tirar la basura” (Anexo 4.2, alumna 9, 40), “hablar con los niños que hacen desorden” (Anexo 4.2, alumna 10, p. 46).

Propusieron algunas medidas para el cuidado de la naturaleza tan amplias como su diversidad: “Cuidar los árboles” (Anexo 4.2, alumna 15, p. 66), “No hay que cortar los árboles” (Anexo 4.2, alumna 11, p. 50), “no tirar basura ni matar a los bichos, pues todo tengo que cuidar que no tenga basura” (Anexo 4.2, alumno 5, p. 21). Además algunos alumnos manifestaron, por medio de ejemplificaciones, su comprensión de la reutilización y el reciclaje considerados como medidas para evitar la contaminación: “si son botellas las vuelven a usar, reusar” (Anexo 4.2, alumno 1, p. 4), “reciclar es guardar las botellas de plástico para otra cosa, para que no se queme esa botella de plástico hay que guardarla pues para servirle agua” (Anexo 4.2, alumno 17, p. 78), “reciclar es tirar la basura en donde hay botes de basura que son especiales, que dicen orgánico e inorgánico” (Anexo 4.2, alumna 19, p. 86).

La progresión conceptual de las relaciones entre las actividades productivas y el medio ambiente inferida de estos datos corresponde con la hipótesis de progresión elaborada por Travé (2006). Se distinguieron tres niveles sucesivos de comprensión del alumnado: en el nivel uno, basaron su conocimiento en las situaciones y hechos de su entorno cercano y en la influencia de los medios de comunicación; en el segundo nivel, establecen relaciones simples en los hechos ambientales que observa, desde posturas ingenuas o bucólicas a más racionalistas en la propuesta de medidas paliativas ante el fenómeno de la contaminación; y en el tercer nivel conceptual, contatan el impacto ambiental, manifiestan una preocupación medioambiental y proponen soluciones correctivas respecto a la contaminación y precisan estrechas relaciones entre las actividades económicas y ambientales.

Tabla 4.12. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la relación entre el trabajo y la contaminación ambiental

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Sólo reconocen la contaminación de las actividades humanas sin percibir el impacto ambiental de las actividades económicas. Creen que los trabajos y las fábricas no contaminan.	Reconocen e identifican actividades económicas contaminantes como la industria. Aceptan que los trabajos y las industrias contaminan al ambiente.	Describen la forma en que contaminan las actividades económicas al ambiente. Conciben a la contaminación como una acumulación gradual de residuos.

La contaminación afecta sólo a nivel local y a corto plazo. El concepto de contaminación está ligado con tirar basura al ambiente. Sugieren que se debe cuidar a la naturaleza, sin especificar cómo.	El concepto de contaminación se relaciona con diversos elementos contaminantes. La contaminación afecta a la comunidad a lo largo del tiempo. Comienzan a reconocer una acumulación de contaminantes producidos por el ser humano. Identifican las consecuencias de la contaminación. Consideran que la naturaleza es vulnerable a la acción humana. Reconocen la importancia de evitar la contaminación y sugieren algunas soluciones paliativas para frenarla.	Reconocen que los efectos de la contaminación no sólo son locales sino globales a largo plazo, como un proceso gradual. Identificar las consecuencias de la contaminación a largo plazo. Manifiestan una concientización para la conservación de recursos. Proponen medidas correctivas específicas para evitar la contaminación de las actividades productivas. Se observa una interrelación de las problemáticas medioambientales.

4.3.3. Conservación de los recursos naturales

En esta categoría se abordan las representaciones del alumnado acerca de la conservación de recursos naturales, las medidas para el uso racional de recursos, el consumo responsable y las posibles soluciones ante el fenómeno de la contaminación originada por las actividades económicas.

Para conocer las representaciones del alumnado sobre los recursos no renovables de la naturaleza, se analizaron las respuestas al ítem 24 de la entrevista en el caso mexicano, *¿Qué recursos o cosas en la naturaleza se pueden acabar? ¿Qué tendríamos que hacer los seres humanos para que no se acaben las cosas?*, obteniéndose que para la mayoría de los alumnos-as los recursos que pueden acabarse son primordialmente la flora (50%) y la fauna (45%). En menor cantidad citaron recursos como los alimentos, el agua y el aire. En contraste algunos alumnos-as respondieron que los recursos naturales son inagotables (10%).

En relación a lo que tendríamos que hacer los humanos para que no se acaben las cosas, los alumnos proponen cuidar la naturaleza y los recursos (45%), no matar o maltratar a los animales (30%), no talar árboles (15%), sembrar o plantar (15%), comprar menos, tener dinero para comprarlas, no matar a las personas (porque cuidan a la naturaleza), no tirar basura y sólo uno no sabe que tendríamos que hacer al respecto.

De los recursos naturales que podrían agotarse, a criterio de los entrevistados, enunciaron seres vivos del reino animal ya que *“hay animales en extinción”* (Anexo 4.2,

alumna 8, p. 35) como *“los osos panda [...] porque contaminamos su comida, el bambú”* (Anexo 4.2, alumna 2, p. 7); también por la depredación relacionada con las actividades económicas, de modo que se agotan *“los peces [...] porque los cosechan, los pescan [...] los indios tienen ahí un lago y los pescan”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 77) añadiendo cualidades negativas de algunas acciones que han observado *“vi un pajarito muerto, lo mataron algunas personas malas”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85).

Consideran que las actividades humanas acaban con la flora desde *“las frutas, hasta el bosque”* (Alumno 1, p. 5), ya que *“a veces cortan los pinos”* (Anexo 4.2, alumno 6, p. 24), *“los árboles, porque si los talar [...] ya no estarán”* (Anexo 4.2, alumno 18, p. 83). Así también, distintos componentes abióticos como *“el agua”* (Alumno 7, p. 30) y el *“oxígeno [...] porque de las plantas viene el oxígeno”* (Anexo 4.2, alumno 16, p. 69), *“puede no haber tierra”* (Anexo 4.2, alumna 20, p. 89). Por ende, al agotarse los recursos naturales, algunos entrevistados prevén que se pueden acabar los alimentos, *“la leche, el jugo de naranja”* (Anexo 4.2, alumna 9, p. 40).

A criterio de los alumnos, conciben como un deber el cuidado del medio ambiente *“tenemos que cuidar la naturaleza”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 35); y de los seres vivos expresando su biofilia, *“cuidarlas y quererlas mucho aunque no sean nuestras mascotas”* (Anexo 4.2, alumna 19, p. 85); además consideran su necesidad vital y para el bienestar *“hay que cuidarlos para que vivamos bien, necesitamos de ellos para poder vivir”* (Anexo 4.2, alumna 10, p. 44), identificando en su experiencia hechos que afectan al medio *“estábamos en la salida de mi escuela Hugo Toft y vi unos muchachos que cortaban árboles”* (Anexo 4.2, alumna 15, p. 67).

Sugieren entonces la prohibición de acciones para evitar la destrucción de las especies biológicas y su depredación: *“no matarlos, no maltratarlos”* (Anexo 4.2, alumno 17, p. 77), *“no matarlos y no talar árboles”* (Anexo 4.2, alumno 12, p. 54), *“Cuidar un árbol, no talarlo, no arrancar sus hojas, no rayarlo”* (Anexo 4.2, alumna 20, p. 89), *“no cortar los pinos porque hacen aire para nosotros [...] es importante para que respiremos [...] si no respiramos nos morimos”* (Anexo 4.2, alumno 6, p. 24); además de otras acciones para la conservación de recursos como el hídrico *“si no hay agua, vamos a la playa o a un río y traemos agua”* (Anexo 4.2, alumno 5, p. 21).

Otra alternativa de conservación de los recursos naturales, sería fomentar la reproducción de las especies *“sembrar más cosas”* (Anexo 4.2, alumno 1, p. 5), *“una forma sería sembrarlas más para que haya más”* (Alumno 6, p. 24) *“siempre echarle agua y plantar más árboles”* (Anexo 4.2, alumno 5, p. 21)

A su vez, reconocieron algunas consecuencias de las acciones que afectan a la naturaleza *“porque, si no, nosotros ya no vamos a tener aire, ya no vamos a tener con qué respirar”* (Anexo 4.2, alumna 11, p. 49), *“se destruye la naturaleza [...] ya no podemos comer, ya no podemos tomar”* (Anexo 4.2, alumna 8, p. 36).

La concientización en torno al consumismo es un factor determinante en la conservación de los recursos naturales, al respecto sugirió una alumna *“Decirles que*

comprende menos para que no se acaben [...] así habría para todos” (Anexo 4.2, alumna 3, p. 11). Por otro lado, se recomendó el abastecimiento a través de recursos económicos ahorrados *“tener mucho dinero para comprar”* (Anexo 4.2, alumno 7, p. 30), aunque ello no represente una solución para la conservación de recursos naturales.

Para entender las representaciones de ahorro de recursos y reciclaje en la mente de los niños mexicanos, en primer lugar, se indagó acerca de la forma en que ahorran en familia (Anexo 3.2, p. 16). Como resultado de las respuestas del cuaderno de trabajo, se obtuvo que la mayoría de los sujetos (66,7%) aseguraron que en su hogar se ahorran los productos alimenticios, el recurso agua, el recurso energético electricidad y el recurso de capital dinero. Otra porción menor añadió el tiempo (22,2%), así como bienes y el recurso no renovable gasolina.

El concepto del ahorro, explicado posteriormente según sus propias palabras (Anexo 3.2, actividad 9, p. 18), fue relacionado generalmente con guardar o cuidar dinero (70%) *“ahorrar dinero en la cartera o en el banco”* (Anexo 4.4, alumna 9, p. 10), *“ahorrar es guardar billetes”* (Anexo 4.4, alumna 11, p. 11); una parte del alumnado lo consideró como guardar o cuidar recursos (30%); guardar comida (30%); guardar los bienes o cosas útiles (20%), *“guardar una parte de tus bienes para un fin”* (Anexo 4.4, alumna 19, p. 11); y sólo algunos (10%) negaron saber qué significa ahorrar.

La definición de reciclar fue referida mayormente con la palabra reutilizar o reducir (60%), *“reducir el consumo de plástico, reutilizar papel y reciclar los desechos”* (Anexo 4.4, alumna 15, p. 11); y en menor medida con la idea de transformar las cosas en otras (30%) *“Someter materiales usados a un proceso de aprovechamiento para que pueda nuevamente utilizarlos”* (Anexo 4.4, alumna 10, p. 11); o *“darle un nuevo uso a las cosas”* (10%) (Anexo 4.4, alumno 17, p. 11).

Así también, manifestaron la importancia del ahorro de recursos en el sentido previsor para cubrir necesidades futuras *“porque si no cuidamos los recursos naturales no quedará nada”* (Anexo 4.4, alumno 6, p. 10), *“porque si hay necesidad lo usaremos”* (Anexo 4.4, alumna 19, p. 11), o para el bienestar y beneficio colectivo a largo plazo *“para tener un mejor futuro”* (Anexo 4.4, alumno 14, p. 11) *“para que todos sean beneficiados”* (Anexo 4.4, alumna 15, p. 11).

Más adelante, elaboraron un dibujo sobre el concepto del ahorro, el cual describieron y explicaron en clase. Se observó en sus representaciones gráficas a una persona depositando monedas en una alcancía y otra con una montaña de dinero (ahorro de recursos de capital); un sujeto que dejó un vaso con agua a la mitad y otra cerrando la llave del agua (ahorro de recursos naturales); un dedo que apagaba la luz eléctrica (ahorro de energéticos); un señor que tiene \$100 pesos, pero sólo gastó \$20, y una persona que tiene una billetera en mano pensando, con una nube, si compra o no (consumo responsable).

Después de la lectura *Ahorra hoy, para aprovechar los recursos mañana* (Anexo 3.2, p. 17), los alumnos-as retomaron diversas ideas para caracterizar su propio concepto de

ahorro (Anexo 4.6, p. 47), basadas en los términos guardar, postergar y reducir, hallándose algunos matices diferenciales de una comprensión de nivel medio.

P. (Señala el mapa mental del pizarrón) Ahorrar ¿qué es ahorrar? Es...

A.1. Guardar.

A.2. Ahorrar es no gastar dinero, postergar lo que no necesitemos, reducir el gasto de la luz, el gas, el agua, la luz y los alimentos.

A.3. Ahorrar es guardar una parte de nuestro dinero y postergar; ahorrar es reducir el gasto de la luz, es reducir el gas, agua, luz y alimentos.

A.4. Ahorrar es guardar algo que nos sobre, postergar para algo que vendamos después, ahorrar es reducir el gasto de la luz, producir el gas, agua, luz y alimentos.

P. ¿Producir el gas?

A.5. Ahorrar es guardar nuestro dinero, es postergar, ahorrar es reducir la luz, el gas, el agua y la sopa.

A.6. Ahorrar es postergar algo que ya no se ocupa, reducir, ahorrar la luz, hay que ahorrar luz para la electricidad, reducir con las cosas que ya no ocupamos para ocuparlas en otras cosas.

P. Eso es reciclar ¿no? (No responde)

A.6. Guardar el dinero, postergar, es reducir la luz, reducir el gas, el agua, la luz y la sopa.

A.7. Postergar y no gastar, para ahorrar no hay que gastar mucha luz, para ahorrar no hay que gastan en los alimentos.

A.8. Ahorrar es guardar y postergar, debemos guardar un poco para después, ahorrar es reducir luz, el gas, agua y sopas.

A su vez, se presentó la disyuntiva entre la conveniencia de la reutilización de materiales o el reciclaje mostrando algunas dificultades de comprensión colectiva, reconociéndose además el papel de estas medidas de ahorro para la disminución de la contaminación, como se enuncia en el siguiente extracto (Anexo 4.6, pp. 42-43):

P. Podemos ahorrar, por ejemplo, en vez de usar todos los días un vaso desechable, de esos de plástico, que todos los días ocupo uno y lo tiro ¿qué podría utilizar en lugar de eso?

A.1. Reciclar.

A.2. Usar el mismo vaso en un día.

A.3. Bueno, lo lavo y lo vuelvo a utilizar. Por ejemplo, si en vez de acabar un paquete de vasos en quince días, tomo un vaso de cristal, lo uso y lo lavo ¿Dónde estaría ahorrando más? ¿Usando el vaso de cristal para tomar mi agua o todos los días tomar un vaso diferente?

A.4. El vaso desechable, el vaso diferente.

P. ¿Dónde estaría yo ahorrando?

A.5. El vaso de cristal.

P. Ahora, para que ese vaso desechable no contamine, ¿qué les podría hacer a todos esos vasos?

A.6. Reciclarlos, reciclar.

P. ¿Qué pasa con las cajas de leche?

A.7. Se reciclan.

Con el objeto de conocer las representaciones del alumnado relativas a las actividades económicas contaminantes y la conservación de recursos naturales, en la actividad 10 del cuaderno de trabajo, correspondiente al proyecto de investigación por equipos sobre las temáticas del agua, aire, suelo, energía eléctrica e hidrocarburos (Anexo 3.2, pp. 18-19), los estudiantes mexicanos identificaron las actividades económicas contaminantes y propusieron algunas medidas para evitar este fenómeno y fomentar el ahorro de recursos naturales.

De las actividades productivas causantes de contaminar el ambiente, podemos citar, según los trabajos de los equipos, la industria o fabricación, la agricultura, el transporte, la construcción de edificios y la explotación del suelo o minería. Entre los principales contaminantes de los recursos señalaron la basura o residuos urbanos, residuos industriales, los derrames de tóxicos pesticidas, insecticidas, herbicidas, la quema de combustible, el humo de las fábricas y el smog. Asimismo, los equipos recomendaron no tirar basura o residuos, evitar quemar basura, no fumar y usar filtros para purificar el aire en las fábricas; además, para conservar los recursos energéticos, propusieron consumir poca electricidad, usar transporte público, reciclar plástico, usar focos ahorradores, usar autos eléctricos, colectores de energía solar y generadores de energía eólica (Anexo 4.4, pp. 11-13)

Para precisar el aprendizaje adquirido, el grupo español, realizó la tarea 7 de su cuaderno de trabajo en la cual respondieron diversos cuestionamientos sobre la contaminación del medio ambiente (Anexo 3.2, pp. 19-20). Derivado de su análisis, se determinó que las actividades que más contaminan o perjudican al medio ambiente son tirar basura, según la mayor parte del alumnado (66,7%), además de verter desechos o sustancias tóxicas (33,3%, fabricar (25%), la emisión de humo (25%, la tala de árboles (25%) y el uso de transportes (16,7%).

Por otro lado, la totalidad de los niños-as afirmaron que las fábricas contaminan, de la cual la mitad especificó que, al aire, mientras que la tercera parte consideró que contaminan al suelo. Además, de acuerdo a las medidas que deberían efectuar las fábricas para no

contaminar tanto al medio ambiente; una tercera parte recomendó no tirar basura o tóxicos, otro tercio, no emitir humo; y, en menor frecuencia, no contaminar en general y no manufacturar.

Durante la actividad 11, el alumnado mexicano participó en equipo en la elaboración de láminas para un periódico mural con la información investigada (Anexo 3.2, p. 19). Se observaron dibujos de las representaciones grupales acerca de la contaminación y el uso inmoderado de los recursos naturales. Así, por ejemplo, dibujaron en sus láminas a un muerto con la leyenda “¿*Qué pasa si no tomamos agua? Nos morimos*”; basura o desechos que son arrojados a un río; una niña tirando la envoltura de una paleta en el bote de la basura; un niño bebiendo agua y otro derrochándola; una fábrica de Coca-Cola; y el humo mezclado con el aire, emitido por transportes (automóviles, autobuses y aviones) y fábricas; una fábrica de ropa, de refrescos y de muebles, así como aparatos del hogar gastando energía eléctrica; y un yacimiento petrolero (Anexo 4.6, p. 48-52).

Generalmente la contaminación del suelo se origina porque las personas “*tiran mucha basura a las calles*” (Anexo 4.6, alumna 3, p. 54), la contaminación del agua “*tirando basura tóxica en los ríos*” (Anexo 4.6, alumno 6, p. 51), y la del aire debido a “el humo, gases tóxicos” (Anexo 4.6, alumno, p. 53).

Algunas ideas acerca de la contaminación originada por la industria se exponen, por ejemplo, en el siguiente discurso donde señala también sus consecuencias (Anexo 4.6, p. 53):

Maestra: ¿Qué la contamina? (al agua)

A.1. La basura, la navegación.

A.2. También las cajas de leche.

P. Ahí dice contaminación de industrias ¿qué son las industrias?

A.3. Son como fábricas.

P. Y, ¿cómo contaminan el agua?

A.4. Con el humo, gases tóxicos.

A.5. Fábricas echan cosas y agua caliente.

A.6. Y ya no vamos a tener para bañarnos en agua caliente.

A.7. Contaminan y cuando respiramos nos morimos, también mata a los peces.

Cabe apuntar la participación de un alumno que manifestó una notable comprensión del impacto de las actividades humanas y la concientización ambiental que la mayoría del alumnado, argumentando algunas recomendaciones acerca de la deforestación y la conservación de los seres vivos: “*Antes de tirar un cigarro pensemos dos veces, todos los incendios se han ocasionado por cigarros que han tirado, pueden tirar los árboles que ahí viven, los animales se pueden morir por los incendios, se quedan sin casa, sin árboles, los*

castores ya no pueden hacer sus casas de madera, ya no tenemos respiración porque las hojas de los árboles echan oxígeno. Entonces, por eso no debemos tirar cigarros, porque se nos acaba el aire y los castores ya no tienen casa [aplauden]” (Anexo 4.6, alumno 16, p. 54).

En un fragmento de las participaciones desarrolladas en la última clase del tema, encontramos cómo el alumnado fue identificando el tipo de contaminación hídrica, sus consecuencias ambientales, los elementos o actividades económicas que la originan y la idea de acumulación de contaminantes, que a continuación se ilustran (Anexo 4.6, p. 55):

P. Yo veo que cuando sacan el petróleo del mar, porque lo sacan de la tierra y el agua...

A.1. El petróleo contamina al agua.

P. Si no se cuida.

A.2. Y el agua no se puede tomar, los peces se mueren y se contaminan, entonces, por eso están quitando el petróleo, porque el agua se está contaminando y ya no tenemos.

P. O las empresas tienen que poner algo para que ya no se contamine ¿verdad? Y una forma de que no haya contaminación del petróleo ¿cuál sería?

A.3. Van a tener que quitar los peces.

A.4. Para que ya no se contamine el agua, que el gas no salga y lo conviertan en gasolina para los autos.

P. Ahí dice que no usar tantos coches ¿no?

A.5. Sí, porque si usamos coches sale el humo de los motores por atrás, ese humo contamina el aire y si lo contamina cuando nosotros lo respiramos, y entonces nos morimos (aplauden).

A.6. Toda el agua puede contaminarse si tiran la basura junto con el petróleo, y con el río y con el lago, si tiran la basura junto con el petróleo pueden formar una contaminación.

Tabla 4.13. Niveles de progresión conceptual del alumnado acerca de la conservación de los recursos naturales

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Consideran que los recursos naturales son inagotables pero que pueden escasear. Señalan sólo la idea general de cuidar a la naturaleza sin especificar la manera.	Reconocen que hay recursos de la naturaleza que se pueden agotar Identifican algunos recursos como la flora, la fauna, los alimentos y el agua.	Señalan una variedad de recursos que puede agotarse Reconocen las consecuencias a largo plazo propiciadas por las actividades económicas como la deforestación, la

	Reconocen las consecuencias a corto plazo de la carencia de los recursos. Demuestran preocupación a la problemática y comienzan a tomar conciencia sobre el tema. Sugieren acciones básicas como sembrar, no cortar árboles, no matar animales, etc.	agricultura, la industrialización, etc. Proponen algunas medidas para la conservación de recursos como el ahorro, la reutilización y el reciclaje.

Recapitulando, en este capítulo, hemos mostrado las representaciones socioeconómicas del alumnado en dos estudios de caso a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis incluye la presentación de información más característica, niveles de progresión conceptual e interacciones comunicativas que evidencian una construcción de nociones respecto al trabajo y el desempleo, sobre aspiraciones y jerarquía ocupacionales, así como sobre el impacto ambiental de las actividades económicas.

En cuanto a las representaciones sobre el trabajo y el desempleo, podemos destacar que tanto el alumnado de España como el de México se encuentra en un nivel de progresión II en el que va afianzando la relación entre trabajo y remuneración, así como la comprensión de la función del dinero como elemento de intercambio para la obtención de mercancías, aunque sigue dando mayor énfasis a la satisfacción de necesidades básicas. En esta misma categoría podemos destacar que en ambos casos, la mayoría del alumnado menciona trabajos cualificados cuando se le cuestiona respecto a los trabajos que conocen.

Las representaciones del alumnado del caso México respecto a las aspiraciones ocupacionales se ubican principalmente en el nivel I, pues sus elecciones, se relacionan con aspectos afectivos o de familiaridad con la ocupación. En el caso español, se encuentran representaciones que incorporan paulatinamente mayor información sobre la cualificación requerida en algunas actividades laborales, sobre todo en cuanto a cualidades y rasgos de carácter. Cabe destacar que la reflexión promovida a partir de las propuestas didácticas y algunas actividades de incorporación de nueva información, permitió ampliar el conocimiento sobre oficios y profesiones en su contexto social.

Con respecto a las representaciones relacionadas con la jerarquía ocupacional es destacable que el alumnado de ambos casos se encuentra en un nivel de progresión II, en el cual se establecen ya una jerarquía entre tipo de trabajos y remuneración económica desde un tipo de vista cuantitativo, derivado de su importancia social o por implicar mayor incomodidad, esfuerzo físico o peligro. Concepciones que se ampliaron principalmente en el caso de España a partir la *Salida al barrio para conocer los oficios* ((Anexo 3.1, p. 6) y en el caso mexicano a través de una actividad de investigación sobre los requisitos y características de la actividad laboral elegida (Anexo 3.2).

En relación con las representaciones sobre el impacto ambiental de las actividades económicas los alumnos del caso México se observó un continuum entre concepciones ingenuas respecto a un mundo abundante en recursos, con una mirada de inocuidad de la participación de las actividades económicas en el ambiente y la construcción incipiente algunas reflexiones sobre las repercusiones de éstas en el medio ambiente en un II nivel. A partir de actividades de investigación se empezaron a manifestar mayores reflexiones sobre la naturaleza perentoria de los recursos y la necesidad de llevar a cabo actividades específicas para evitar su agotamiento. En este sentido, las experiencias de carácter económico experimentadas, favorecieron la construcción de representaciones más complejas e interrelacionadas acerca de la naturaleza y el empleo humano de recursos, a pesar de la edad limitada del alumnado (6-7 años).

Por lo anteriormente mencionado, podemos concluir que la vivencia en ambientes formales de propuestas de alfabetización socioeconómica favorece la exploración, contrastación y reacomodo de las nociones e informaciones provenientes de otras fuentes socializadoras como la familia y los medios de comunicación masiva.

A continuación, dedicaremos el capítulo final a las conclusiones de esta investigación, mismas que tienen como propósito dar respuesta a los problemas planteados inicialmente., además pretenden enfatizar en las aportaciones del trabajo.

Capítulo 5

Conclusiones de los estudios de caso y perspectivas de investigación

“No debemos dejar de explorar. Y al final de nuestras exploraciones llegaremos al lugar del que partimos, y lo conoceremos por primera vez”.

Thomas S. Elliot

En este apartado presentaremos las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos desarrollados. Éstas se derivan de los resultados parciales de los dos estudios de caso realizados con relación a las representaciones económicas del alumnado de educación primaria en España y México, mismas que se presentan de manera conjunta por considerar que es el mismo fenómeno el que se estudia.

Las conclusiones tienen como finalidad dar respuesta a los problemas de investigación que fueron la base para la elaboración de los propósitos. Las proposiciones que se presentan contemplan las aportaciones de la investigación y las consideraciones finales a tomar en cuenta a partir de los resultados.

5.1. Objetivo 1

El primer objetivo pretendió identificar y analizar las representaciones económicas del alumnado sobre el mundo del trabajo en los aspectos individuales y socioambientales.

Representaciones respecto al trabajo y al desempleo

Las representaciones sobre el concepto y finalidad del trabajo presentados por el alumnado de educación primaria siguen pautas evolutivas semejantes y cabe la pena destacar que en ambos casos, la mayoría de los sujetos reconoce una relación entre trabajar y ganar dinero, aunque en algunos alumnos todavía se observan reductos de explicaciones fantásticas sobre el porqué el banco proporciona dinero a partir de la empleo de tarjetas de crédito sin que estos fondos se relacionen con las actividades laborales. La relación establecida por el alumnado entre trabajo y retribución económica ha sido constatada por varios estudios de corte psicogenético, en los cuales se ha encontrado que niños y niñas de 7 a 8 años ya saben que las retribuciones están relacionadas con el empleo (Danziger, 1958; Strauss, 1952; Jahoda, 1979; Goldstein & Oldham, 1979). Sin embargo, la relación estable entre trabajar y ganar dinero es un continuum que se va construyendo poco a poco (Enesco *et al*, 1995; Díaz-Barriga *et al*, 1992). Las representaciones que mayormente encontramos están relacionadas con una remuneración estable, pero sin claridad en cuanto al rol de la cualificación. Díez-Martínez (2016) en un estudio llevado a cabo en México encontró que alumnos de primaria e incluso de secundaria y preparatoria consideran que hay algunas ocupaciones como las de mago, payaso o vendedor de globos, que no reciben remuneración por su trabajo ya que lo desempeñan por altruismo o gusto, nuestro estudio no encontró este tipo de concepciones.

La mayoría de los productos de consumo que las niñas y los niños mencionan en ambos casos corresponden a los que satisfacen necesidades primarias como alimentación y vestido. Sin embargo, podemos observar que el contexto social y económico de cada país de origen influye; por ejemplo, en las prácticas de consumo que los sujetos del estudio señalan. Así mientras en España, algunos niños tienen muy presente el pago de servicios y de apoyo doméstico, así como el de la hipoteca, en México hacen mucho hincapié en la compra de agua embotellada, útiles escolares y medicamentos.

Con referencia a los trabajos que conoce el alumnado, en los dos casos, aproximadamente el 50% refiere trabajos de carácter cualificado. Al respecto, no se encuentra una diferencia debida al contexto. Sin embargo, podemos observar que los trabajos cualificados que mayormente menciona el alumnado de España corresponden a la categoría de salud, y los de México, se relacionan con seguridad pública (policía y bombero). El trabajo de maestro es el segundo referido después de los anteriores en cada país. En ambos casos los trabajos no cualificados son menormente mencionados, aunque el nivel socioeconómico de las familias de las escuelas de ambos estudios es clase media. En este sentido tal vez el conocimiento de los trabajos deriva no tan sólo de lo que observan en su entorno familiar, sino que hay otras fuentes de referencia. Al respecto, Armento (2003) encontró que los niños

de clase baja, mencionan principalmente trabajos no cualificados. En nuestros casos no encontramos una relación directa entre la clase trabajadora y la elección de trabajos acordes a las expectativas que derivan de su situación socioeconómica.

Se evidenciaron concepciones estereotipadas respecto a que las mujeres o los hombres realizan mejor ciertos trabajos, basados en las características adjudicadas a cada sexo. El contexto social y los medios de comunicación masiva pueden ser los reproductores de estos estereotipos. Al respecto, Díez-Martínez, Miramontes y Sánchez (2000), han estudiado la influencia televisiva en el conocimiento de las ocupaciones.

En general, en el caso de España encontramos una familiaridad del alumnado con el desempleo por las experiencias cercanas con familiares y conocidos, así como la influencia de los medios de comunicación masiva, debido en parte a la actual crisis económica del país. A pesar de la poca edad del alumnado, las representaciones sobre el fenómeno que pudimos observar van de un razonamiento básico, uno personalista hasta uno sociocéntrico que proporciona razones sociales para el desempleo.

Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social

Un poco menos de la mitad del alumnado español y tres cuartas partes del alumnado de México basan sus elecciones vocacionales presentes en la actividad de sus padres y conocidos. Estos hallazgos son semejantes a los encontrados por Enesco *et al* (1995) en el primer nivel relacionado con concepciones de riqueza y pobreza, estratificación, movilidad, desigualdad social principalmente presentado por niños y niñas de 6-8 años. Sin embargo, también encontramos concepciones más avanzadas en las que el alumnado es capaz de proporcionar información sobre la cualificación requerida haciendo hincapié en la preparación previa, cualidades del individuo y rasgos de carácter, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de las experiencias con el campo laboral en el desarrollo de aspiraciones más realistas de acuerdo con el propio desempeño. Contenido escolar que consideramos debe ser vivenciado en el aula desde los primeros años escolares.

Con respecto a la relación entre salario y jerarquía ocupacional, la mayoría del alumnado de ambos países considera a la remuneración desde un punto netamente cuantitativo (a mayor cantidad de trabajo o producto, mayor remuneración), de acuerdo a la importancia social emergente (para salvar vidas) o porque implica mayor incomodidad, esfuerzo físico o peligro. En este sentido, el resultado en cuanto a la edad es diferente al referido por otros investigadores, pues estas características fueron encontradas en edades más avanzadas (Navarro, 1995; Enesco *et al*, 1995).

Representaciones del alumnado de primaria sobre impacto ambiental de las actividades económicas

La interpretación de la organización del medio natural se basa en un orden mítico, elementos dispersos, o un holismo sistémico. A partir de planteamientos reduccionistas simples, la conceptualización de la naturaleza se manifestó en interpretaciones fantásticas, elementos dispersos (medio-escenario), incluyendo al ser humano, según la mayoría del alumnado, o bien, en algunos casos, como la suma componentes en un todo para definirla (medio-aditivo). Las representaciones del alumnado acerca de la naturaleza y el uso de recursos se centraron generalmente en elementos del mesocosmos. Señalaron concepciones de la naturaleza y sus recursos basadas principalmente en elementos de los reinos vegetal y animal del contexto cercano.

Se manifiesta una incipiente visión utilitarista de la naturaleza como fuente de recursos y su impacto de beneficio económico. La naturaleza es considerada como fuente de recursos, generalmente, para la obtención de alimentos, y en menor medida, de un beneficio económico. Se reconoció entonces una forma de representación en la cual las culturas no se superponen. El alumnado identifica de forma elemental recursos para la satisfacción de las necesidades y su utilización en los trabajos del entorno social cercano. Los recursos empleados en las actividades productivas son identificados a partir de las ocupaciones familiares y de la comunidad. Reconocen en general algunos recursos necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas a partir de elementos cercanos a su experiencia cotidiana. Asimismo, describen parcialmente la forma en que se emplean los recursos naturales, humanos y de capital en los trabajos.

Establecen escasamente relaciones causales del impacto ambiental de las actividades económicas y sus consecuencias o cambios temporales. La contaminación generalmente se define a partir de diversos elementos residuales sin integración o acumulación gradual. Se reducen a reconocer algunos contaminantes generados por las actividades económicas con una precaria percepción y descripción de su impacto ambiental, aceptando solamente que las industrias contaminan. Presentan poca relación temporal como criterio para describir la contaminación y sus consecuencias, reconociendo de forma simple los efectos inmediatos de la contaminación principalmente locales a corto plazo sin considerar los efectos globales a largo plazo, en la mayoría de los casos.

Los niños-as comprenden la responsabilidad colectiva referente a la conservación de los recursos naturales. Manifiestan una moderada concientización ambiental en torno al consumismo y al fenómeno de la contaminación, y proponen medidas expresadas en forma tautológica, simplista o ingenua para el cuidado o conservación de recursos, considerando a la naturaleza vulnerable a la acción humana. Las acciones sugeridas para la conservación de recursos fueron generalmente prohibiciones del uso irresponsable. Generalmente, reconocen que hay recursos de la naturaleza que se pueden agotar, y su escasez mayoritariamente se relaciona con la flora, la fauna, los alimentos y el agua. Conciben las consecuencias a corto

plazo de la carencia de los recursos naturales, y algunos efectos a largo plazo propiciados por las actividades económicas como la deforestación, la agricultura y la industrialización. Asimismo, demostraron un manejo y entendimiento notable de los conceptos del ahorro, la reutilización y el reciclaje aprendidos anteriormente en el aula más que en el hogar.

5.2. Objetivo 2

El segundo objetivo buscó explorar la evolución de las concepciones económicas del alumnado acerca del mundo del trabajo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, detectando sus dificultades de aprendizaje.

Representaciones respecto al trabajo y al desempleo

En general el alumnado de ambos casos expone como principal razón para trabajar la obtención de dinero, principalmente para la satisfacción de necesidades básicas como comida y ropa. Un obstáculo cognitivo que presenta una pequeña parte del alumnado de ambos países (Ver tabla 4.1 y 4.2) respecto a la asociación entre trabajar y ganar dinero, está relacionado con aquellas formas por las que las personas obtienen dinero sin trabajar como cuando a ellos les dan dinero por sacar buenas notas o cuando las personas sacan dinero del banco y desconocen la fuente de esta dádiva. Este problema de comprensión de la función bancaria ha sido documentado por los investigadores en el tópico (Jahoda & France, 1979; Jahoda, 1981, 1983, 1984; Berti, Bombi & Duveen, 1988; Delval & Echeita, 1991; Delval & Denegri, 2002) e implica, a su vez, un incipiente desarrollo de conceptos básicos insertos en relaciones o sistemas interconectados en el mundo económico, como el concepto de ganancia, el origen y uso del dinero, así como la función bancaria.

Aunque no se abordaron explícitamente contenidos de la función bancaria, a partir de las propuestas didácticas llevadas a cabo, se pudieron observar algunos cambios en las concepciones de los alumnos respecto a las representaciones relacionadas con el trabajo y la remuneración. En el caso de España, después de la *Salida al barrio para conocer los oficios* (Anexo 3.1, p. 6) se recabaron y comentaron ideas sobre las razones por las cuales trabajan las personas, externándose principalmente la remuneración monetaria. También se abordó que no todas las personas se encuentran en el trabajo predilecto, pero se encuentran otros motivos de carácter económico para su elección, lo que les permitió reflexionar sobre lo improbable del trabajo altruista en su medio.

Con respecto a las ideas del alumnado sobre la tipología de las ocupaciones y la división social del trabajo, en un primer nivel mencionan algunas ocupaciones conocidas de su entorno social cercano, aluden ocupaciones sin conocer su denominación y no distinguen jerarquías o tipos de trabajos, un segundo nivel se caracteriza por el conocimiento de una mayor diversidad de trabajos pertenecientes a su entorno familiar y social, reconociendo la

importancia de la división social del trabajo, el tercer nivel de representación amplía su saber de las ocupaciones existentes no sólo a partir de las experiencias en su entorno comunitario sino por otros medios. En el caso de México, la visita a una carpintería (Anexo 3.2, p. 4) el alumnado reconoció la importancia de este trabajo para la sociedad y en la actividad de identificación de oficios y profesiones, amplió su conocimiento sobre el campo laboral y beneficio social de algunas actividades laborales (Anexo 4.6, pp. 4-5).

Un aspecto interesante fue el acercamiento a la construcción de concepciones referentes a la relación entre género y trabajo. A partir de una actividad de clase denominada *¿Hay oficios de hombres y mujeres?* (Anexo 3.1, p. 14) se pudo explorar una serie de estereotipos y prejuicios sociales, mismos que fueron abordadas de manera didáctica e intencionada para promover un cambio conceptual en los participantes.

Con referencia al fenómeno del desempleo, la mayoría del alumnado del caso español se encuentra en un nivel de razonamiento básico en cuanto a que desconoce sus causas o a que considera que el despido de las personas sólo se debe que poseen características personales negativas como el ser perezosas o comportamentales como hacer mal las cosas. También encontramos un nivel medio en las que se toma en cuenta la preparación y algunos elementos externos. Un dato a destacar es la presencia de un tercer nivel, en un pequeño porcentaje del alumnado. En éste se presenta una mayor comprensión de lo que acontece en la economía de su país a nivel macro, se comprende que el desempleo proviene también de la falta de inversión en el país por la crisis económica e incluso el alumnado menciona el proceso de inmigración a ciudades con mayores oportunidades laborales.

Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social

En cuanto a la subcategoría de aspiraciones ocupacionales, el alumnado mexicano se encuentra en un nivel I, en el cual basa sus elecciones en aspectos afectivos o de familiaridad o porque se siente atraído al trabajo elegido por alguna característica de carácter externo o porque alguno de sus familiares o conocidos desempeña esa labor.

En el nivel II de la subcategoría anterior, se encuentra aproximadamente la mitad de los alumnos del caso de España. En éste se empieza a hacer hincapié en la preparación previa que requieren los individuos para desempeñar un trabajo, además de que pueden comparar algún rasgo personal actual (habilidades, conocimientos o conocimientos) con los que requerirán en el futuro. Es importante destacar que muchos de los niños que de grandes quieren ser futbolistas se encuentran actualmente practicando este deporte como actividad extraescolar, lo que les permite valorar su desempeño, situación poco reiterada en el caso de otras actividades laborales, para las cuales es difícil que el alumnado pueda tener un referente empírico de sus cualidades y las que requerirá el trabajo que desean realizar en el futuro.

En cuanto a los niveles de progresión conceptual relacionados con el establecimiento de una jerarquía ocupacional encontramos que un pequeño porcentaje del alumnado de ambos casos, aún se encuentra en un nivel I, el cual presenta aún incapacidad para establecer

una jerarquía ocupacional. En este estadio no se reconoce la remuneración de diferentes ocupaciones y sólo se es capaz de nombrar ocupaciones conocidas. Al respecto, las propuestas didácticas de ambos países permitieron enriquecer el conocimiento respecto a un mayor número de ocupaciones y analizar su campo de trabajo y remuneración.

Representaciones sobre el impacto ambiental de las actividades económicas

En un primer nivel de pensamiento centraron sus explicaciones en un mundo abundante de recursos considerando la acción humana inocua. Su representación de la naturaleza presenta rasgos mítico-teológicos y no conciben al ser humano como parte de la naturaleza. Señalan elementos del mesocosmos inconexos y más cercanos a su experiencia cercana, principalmente del reino vegetal, sin contemplar los recursos que se utilizan para satisfacer las necesidades humanas. Reconocen la contaminación de las actividades humanas, pero no consideran que los trabajos contaminen. Su impacto ambiental es casi imperceptible y afecta sólo a nivel local a corto plazo. Ante ello sugieren sólo el cuidado de la naturaleza sin mencionar medidas específicas.

En el segundo nivel de conceptual explican una relación entre el medio y las actividades económicas. El concepto de naturaleza se vincula con diversos elementos del biotopo, bióticos y abióticos, pertenecientes al mesocosmos, más alejados a su experiencia directa. Su concepción de naturaleza implica el cuidado de los recursos por el ser humano considerado parte de ella; la naturaleza es entonces vulnerable a la acción humana. Identifican algunos recursos empleados para satisfacer las necesidades y en las actividades productivas. Comienzan a definir el fenómeno de la contaminación como una acumulación de residuos producidos por el ser humano, a su vez, reconocen que las actividades económicas contaminan e identifican algunas como la industria. Relacionan el concepto de contaminación con diferentes elementos residuales, cuyas consecuencias ambientales en la comunidad prevalecen a través de cierto periodo. Por lo tanto, consideran la importancia de evitar la contaminación y proponen medidas para frenarla.

En el tercer nivel de representación consideran que los recursos naturales escasean y deben gestionarse para evitar que se agoten. Para definir a la naturaleza integran diferentes componentes, incluyendo al ser humano. La consideran como fuente recursos para la obtención de alimentos principalmente, identificando diversos recursos para la satisfacción de las necesidades y los que se utilizan en las actividades laborales. La contaminación es definida en relación a una acumulación gradual de contaminantes. Describen las formas en que las actividades económicas contaminan o impactan al medio ambiente. Conciben que dicho impacto ambiental no sólo es local, sino global y como un proceso gradual con secuelas a largo plazo. Indicaron una variedad de recursos que pueden agotarse, reconociendo las consecuencias a largo plazo del impacto ambiental de las actividades económicas como la deforestación y la industrialización. Expresan su concientización ambiental en cuanto a la

conservación de los recursos naturales, y a su vez proponen medidas específicas para evitar su consumo irresponsable y la contaminación derivada de las actividades económicas.

5.3. Objetivo 3

El tercer objetivo buscó identificar dificultades y facilitadores que encuentra el alumnado en la construcción de las nociones económicas a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Representaciones respecto al trabajo y al desempleo

Dificultades

En cuanto a la comprensión del concepto y finalidad del trabajo el reto cognitivo es el establecimiento de la asociación entre trabajar y ganar dinero. Al respecto, una pequeña parte de alumnos de ambos casos presentan dificultades relacionadas con la idea de que estudiar es una especie de trabajo, ya que muchos padres premian estas actividades escolares con dinero. En este sentido, las prácticas familiares no reflexionadas en ese ámbito social o en la escuela, se convierten en dificultades para la construcción de nociones económicas.

Otra dificultad cognitiva relacionada con la anterior, es el desconocimiento de las fuentes y circulación del dinero, además de la confusión respecto al que se obtiene en los cajeros, el banco o la tienda.

Facilitadores

En ambos casos, se encuentran las intervenciones educativas que promueven las preguntas en plenaria como práctica heurística, así como la investigación de tópicos del interés de los alumnos. En este sentido, dentro de las actividades de búsqueda de información en el caso de España se llevó a cabo una salida de investigación al barrio lo que promovió una interacción entre el alumnado y distintas personas con diversos oficios y profesiones que propiciaron el enriquecimiento de sus ideas a partir de un diálogo, que tenía como base guiones de entrevista y de observación preparados con anticipación por el docente y los niños. Los principales cuestionamientos del alumnado estaban relacionados con las razones que tienen las personas para realizar su trabajo, con el salario y horario de trabajo. También es importante la fase de tratamiento de la información obtenida y la reflexión en plenaria de la misma, lo que permitió la ampliación de las ideas iniciales.

Representaciones sobre aspiraciones ocupacionales y jerarquía social

Dificultades

La influencia del contexto sociofamiliar y los medios de comunicación masiva fomentan y perpetúan representaciones estereotípicas acerca del trabajo en general y del trabajo y el género.

El elevado número de alumnos en los dos grupos de estudio, dificultaba la exploración y seguimiento de las ideas de todos los alumnos, ya que, si las plenarias se volvían prolongadas, la mayoría del alumnado perdía interés.

Facilitadores

El entorno sociocultural familiar, escolar y local de cada contexto de los estudios de caso, favoreció la presencia de una diversidad de referentes en las representaciones de la tipología de trabajos conocidos.

En el caso español el juego-debate argumentativo a partir de planteamientos acerca de distintos trabajos por género, permitió la libre manifestación de las ideas y posturas que enriquecieron el análisis de sus discursos.

Los patrones de actuación docente de manera neutral, en la moderación de la actividad de trabajos por género, propició la expresión genuina de las posturas y argumentaciones del alumnado.

Representaciones del alumnado de primaria sobre impacto ambiental de las actividades económicas

Dificultades

El alumnado se enfrentó a dificultades al construir relaciones entre las actividades económicas y el medio natural debido al precario conocimiento previo en el tema, cuya consecuencia se observa en constructos confusos, con lagunas o escasamente fundamentados. Asimismo, esta situación es propiciada por la falta de formación docente en estos contenidos, del caso mexicano, que se reflejó en la enseñanza de las representaciones.

Los contenidos acerca del proceso productivo y las relaciones de producción representaron obstáculos significativos en su comprensión, principalmente factores como las relaciones de intercambio económico y la distribución de mercancías. Así también, respecto a las interacciones de las actividades productivas y el medio ambiente, adoptan criterios simplistas sobre las consecuencias de la contaminación, las soluciones y medidas para la conservación de recursos, generalmente sin contemplar las relaciones temporales y las maneras en que repercuten en el medio, a nivel global, las actividades económicas.

Se hallaron dificultades para comprender y contextualizar las representaciones de naturaleza y contaminación integrando sus diferentes componentes. La concepción de la naturaleza como un conjunto o sistema y de la contaminación como una acumulación y conjunto de acciones humanas representa un difícil salto cognitivo para el alumnado, ya que tiende a una referir sólo elementos inconexos o dispersos para conceptualizarlos.

En el caso mexicano se observó una intervención docente que recurrió en ocasiones a un esquema basado en la memorización y la exposición unívoca de las respuestas generando una falta de retroalimentación, no siempre cuestionando a fondo las ideas de los participantes.

Cabe mencionar otro aspecto exógeno que se pueden considerar como las limitaciones culturales propias del contexto en el que viven, las cuáles se observaron al presentarse en ocasiones cierto desconocimiento de las actividades que extraen recursos de la naturaleza y de los recursos que se emplean en los trabajos por no pertenecer a los conocidos desde su entorno local.

Algunas actividades planteadas en el cuaderno de trabajo del alumnado mexicano (Anexo 3.2) empleaban términos de difícil comprensión para el primer grado.

Facilitadores

La estructura de participación que se promovió con los niños mediante secuencias de diálogo en las que se pueden observar debates para facilitar la libre manifestación de ideas y posturas. Durante el desarrollo de las clases el alumnado pudo inferir, por medio de la intervención docente, representaciones acerca de los recursos empleados para la generación de bienes y productos, el concepto e importancia de la naturaleza, los recursos conocidos en su entorno, su división en renovables y no renovables, y la distinción de fases en el proceso de producción.

Las experiencias económicas vividas en su contexto cotidiano favorecieron la construcción de representaciones más complejas e interrelacionadas acerca de la naturaleza y el uso de recursos, de modo que la enseñanza económica actúa reconstruyendo las representaciones previas.

La experiencia previa de la visita a un taller de carpintería propició la familiaridad con herramientas y recursos además de que antes de la propuesta didáctica analizada, habían

visitado una fábrica de refrescos en el caso mexicano, lo que favoreció la comprensión en clase del proceso de producción y elaboración de productos, identificando recursos naturales, humanos y de capital.

El aporte de estrategias comunicativas e interactivas mediante el empleo de recursos didácticos como videos, foto-murales en equipos, ilustraciones y cuadros comparativos, los cuales permitieron ejemplificar un proceso de producción, comprender la forma en que se organizan los trabajos por tipo de recursos empleados y exponer sus ideas acerca de la contaminación y la conservación de recursos.

La implementación de las propuestas didácticas ha favorecido que el alumnado profundice en el conocimiento del mundo del trabajo. El desarrollo de las unidades por temáticas integradas permitió emerger las conceptualizaciones subyacentes en el alumnado que no se hacen visibles en el desarrollo cotidiano de las clases según el trabajo convencional basado en el libro de texto. Esto permitió identificar nociones en el estudiantado de estas edades, la presencia de estereotipos y peculiaridades en el desarrollo del pensamiento económico.

La aplicación de ambos proyectos didácticos representó una fuente de motivación para los participantes. A lo largo del desarrollo de las diferentes actividades, tareas y talleres, se detectó una destacada motivación y amplia participación del alumnado como una característica colectiva general en su implementación.

Perspectivas de investigación

A partir de este estudio que dio cuenta de dos experiencias de alfabetización económica y de los avances cognitivos en niños de tan corta edad, cabe la pena profundizar con otros estudios de caso sobre posibles niveles de progresión de contenidos económicos a partir del planteamiento de propuestas sobre el mundo laboral en los demás grados de educación primaria. Esto con la intención de aportar alternativas didácticas fundamentadas a partir de proyectos de investigación en el aula, que a su vez, den cuenta de la evolución de las ideas del alumnado en las diferentes etapas del proyecto.

Otro aspecto interesante que deriva de esta investigación es la necesidad de conocer a mayor profundidad el dominio del conocimiento socioeconómico de los profesores y la forma en que abordan el conocimiento escolar en el aula.

Es menester, por tanto, impulsar la realización de trabajos que permitan el análisis de la práctica docente que enfatizen los aspectos epistemológicos, axiológicos y psicológicos que se ponen en juego en la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-materiales curriculares en propuestas didácticas de alfabetización económica en diferentes niveles de educación básica.

En cuanto al estudio del desempleo, las declaraciones del alumnado español pusieron en evidencia la familiaridad con el fenómeno, algunos alumnos incluso refieren lo que han conocido a través de los diversos medios de comunicación. Por lo que consideramos necesario seguir estudiando la influencia de éstos en la conformación de las representaciones sociales de los alumnos, así como, abonar desde la escuela a la conformación de un pensamiento crítico respecto a su contenido e injerencia en la construcción de aspiraciones, rasgos identitarios y el desarrollo de conductas relacionadas con el consumo, el ahorro y el ejercicio de derechos ciudadanos.

Con base en el reconocimiento de que el trabajo permite el desarrollo de aspiraciones y proyectos de vida, es muy importante que se aborden contenidos relativos a la diversidad de empleos y su importancia para la sociedad desde perspectivas formales en proyectos de alfabetización económica.

Un aspecto muy interesante de esta investigación fue el análisis del impacto de las actividades económicas en el medio ambiente, por lo que creemos que cualquier propuesta de educación ambiental debe tratar las interacciones entre el trabajo y el medio ya que comúnmente en los primeros años de escolaridad, se abordan contenidos relacionados con el consumo responsable y el reciclaje, al margen de la influencia de los sistemas de desarrollo económico.

En el mismo tenor, es importante rescatar que el estudio de las representaciones del alumnado sobre el trabajo, puede desempeñar un relevante rol en la identificación de obstáculos para el aprendizaje y de prejuicios sociales de género, de clase, de consumismo acrítico y antropocentrismo ambiental, mismos que pueden ser el origen de propuestas didácticas que promuevan un cambio conceptual en cualquier nivel de escolaridad que sienten las bases para la conformación de una ciudadanía económica crítica y participativa.

Referencias

- Acuña, M. B., Aguilera, R., Cesario, J. & Imhoff, D. (2016). Pertenencia social y comprensión de la desigualdad social en niños y niñas de grupos sociales contrastantes. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 17-29.
- Agenda 21 Escolar (2017). *Una gota de menos, una gota más... Propuesta didáctica sobre el recurso agua para alumnos de primaria*. Albacete: Diputación de Albacete & Unión Europea. Recuperado de: http://absostenible.es/fileadmin/agenda21/documentos/a21Escolar/AGUA_PRIMARIA_m5.pdf
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Ajello, A. M. (1987). Scienze economiche e giuridiche e estudio de la storia. En Pontecorvo, C. (a curadi): *Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare*. Milano: Fabbri editori.
- Ajello, A. M., Bombi, A. S., Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1986). Children's Understanding of Agriculture as an economic activity: the role of figurative information. *European Journal of Psychology of Education*, 1(3), 67-80.
- Alejo, F., Caballero, J. D., González, J. L., Moreno, E. & Moreno, J. L. (2003). *Cultura andaluza; geografía, historia, arte, literatura, música y cultura popular*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- Alvarado, I. A. & Lara, M. C. (2014). Proyecto didáctico: Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo. Recuperado de <http://educacioneconomicaenprimaria.blogspot.mx/>
- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. & Jiménez, G. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*, 9(2), 592-613.
- Amar, J., Abello, R., González, Martínez, M., Monroy, E., Cortés, O. & Crespo, F. A. (2015). Beliefs about poverty related to social categorization in childhood. *Suma Psicológica*, 22(1), 9-17.
- Amar, J., Denegri, M., Abello, R. & Llanos, M. (2002). *Pensamiento económico de los niños colombianos. Análisis compativo en la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

- Amar, J., Llanos, M., Abello, R. & Denegri, M. (2003). Desarrollo del pensamiento económico en niños de la región Caribe Colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(1), 7-18.
- Argilaga, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Arillo, M. A., Ezquerro, A., Fernández, P., Galán, P., García, E., González, M., De Juanas, A., Del Pozo, R., Reyero, C. & San Martín, C. (2013). *Las ideas «científicas» de los alumnos y alumnas de Primaria: tareas, dibujos y textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Imprenta GAMAR.
- Armento, B. J. (1990) Economic Socialization, en William T. Callahan (ed.). *Citizenship for the 21st Century*. Bloomington, Indiana: Foundation for Teaching Economics and the Social Studies Development Center.
- Armento, B. J. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 13-26.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E. & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 3(1), 1-11.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesiañ, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, R. M., Cruz, A. & Díez, M. C. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Currículo escolar y formación del profesorado: la Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: MEC.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca: UAEM.
- Baldus, B. & Tribe, V. (1978). The development of perceptions and evaluations of social inequality among public school children. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 15(1), 50-60.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barraza, L. & Ceja-Adame, M. P. (2003). Los niños de la comunidad indígena de San Juan Nuevo: Su conocimiento ambiental y su percepción sobre “naturaleza”. En Velásquez, A., Torres, A. & Bocco, G. (Eds.), *Las Enseñanzas de San Juan: Investigación participativa para el manejo integral de recursos naturales*, (pp. 371-398). México: INE Semarnat.

- Barraza, L. (2003) La formación de conceptos ambientales: El papel de los padres en la Comunidad Indígena de San Juan Nuevo Parangaricutiro. *Gaceta Ecológica*, (66), 76-80.
- Barron, D. (1995). Gendering environmental education reform: Identifying deconstitutive power of environmental discourses. *Australian Journal of Environmental Education*, 11,107-120
- Barroso, R. (1995). *Comprensión de nociones sobre organización social en niños y adolescentes indígenas de escuelas rurales del Estado de Oaxaca* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Berti, A. E., Bombi, A. S. & Duveen, G. T. (1988). *The child's construction of economics*. New York: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press.
- Berti, A. E., Bombi, A. S. & Lis, A. (1982). The child's conceptions about means of production and their owners. *European Journal of Social Psychology*, 12(3), 221-239.
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W. & Wahl, K. H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling*, 7(2), 58-67.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona. Gráo.
- Bonn, M., Earle, D., Lea, S. & Webley, P. (1999). South African children's views of wealth, poverty, inequality and unemployment. *Journal of Economic Psychology*, 20(5), 593-612.
- Borghi, B., García-Pérez, F. F. & Moreno-Fernández, O. (2015). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore.
- Brace, I. (2004). *Questionnaire Design*. London: Kogan Page Ltd.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research* (2nd Ed.). London: Kogan Page Ltd.
- Brown, J. D. (2014). *Mixed methods research for TESOL*. Croydon, UK: Edinburgh University Press.
- Burgard, P., Cheyne, W. M. & Jahoda, G. (1989). Children's representations of economic inequality: A replication. *British Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 275-287.

- Burris, V. (1983). Stages in the development of economic concepts. *Human Relations*, 36(9), 791-812.
- Bustos, A. L. (2015). *La construcción del conocimiento ambiental en la educación preescolar de Tabasco, México* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Cairns, A. & Williams, C. (1985). *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Calderón, F. (2007). *Ciudadanía y desarrollo humano*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cameron, R. (2011). Mixed methods research: The five Ps framework. *The electronic journal of business research methods*, 9(2), 96-108.
- Cañal, P. (2008). *Investigando los seres vivos. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Criado, A. M., García, A. & Muñoz, G. (2013). La enseñanza relativa al medio en las aulas españolas de Educación Infantil y Primaria: concepciones didácticas y práctica docente. *Investigación en la Escuela*, (81), 21-42.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J. & Travé, G. (2005) *Descripción General y fundamentos. Proyecto. Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.
- Cardenal, J. P. & Araujo, H. (2013). *El imperio invisible: El éxito empresarial chino y sus vínculos con la criminalidad económica en España y Europa*. Madrid: Crítica.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrillo, C., Espinosa, C. & Vázquez, A. (1999). Una experiencia en educación primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, (279), 69-72.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society, the information age: economy, society and culture*, (Vol. 1). Malden, MA; Oxford, UK; West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Chaumier, J. (1986). *Análisis y lenguajes documentales: El tratamiento lingüístico de la información documental*. Barcelona: Mitre.
- Chomsky, N. (2015). *Requiem for the American Dream. Interview with Noam Chomsky* [Película]. En Hutchison, P., Nyks, K. & Scott, J. P. (Productores y directores). Estados Unidos: PF Pictures.
- CIEG (2016). *Cuadernillos Municipales, 2016*. Centro de Información Estadística y Geográfica en el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de <http://ceieg.veracruz.gob.mx/cuadernillos-municipales-2016/>

- Cobo, J. M. (2003). Ciudadanía y educación. *Revista de educación*, (Número extraordinario). Madrid: MECED.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. Presentation. The analysis of the pupil-teacher interaction: Researching lines. *Revista de educación*, (346), 15-32.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica: Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17.
- Conde, F. J. (2011). *Alfabetización ecosófica* (Tesis doctoral). FFyL-UNAM, México.
- Conde, F. J. (2012). La alfabetización ecosófica, su naturaleza y su método. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/3. Educación Ambiental para la Sustentabilidad/Ponencia*. Congreso llevado a cabo en la FFyL-UNAM, México.
- Conill, J. (2010). *Ciudadanía Económica y Política Democrática*. Periódico Mediterráneo. Recuperado de <http://eticaempresarialyrse.blogspot.com/2011/05/ciudadania-economica-y-politica.html>
- Connell, R. W. (1970). Class consciousness in childhood. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 6(2), 87-99.
- Corona, Y. & Díez-Martínez, E. (1988). La adquisición de nociones sociales en el niño: el concepto de trabajo. *Salud Mental*, 11(1), 55-62.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanía económica cosmopolita*. Periódico El País. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/06/05/opinion/991692010_850215.html
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Ángeles; London; New Delhi; Singapore: Sage publications.
- Creswell, J. W., Plano, V. L. & Garrett, A. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, (66-83). London, UK: Sage.
- Criado, A., & García-Carmona, A. (2008). *Investigando las máquinas y artefactos: Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo* (6-12). Sevilla: Díada.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M. L., Ignacio, J. M. & Prados, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Education Via the Educational Discourse*.

- Educational Practices and Discursive Building of Knowledge in the Classroom. *Revista de Educación*, (346), 71-104.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J. & Yossef, J. J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural: Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, (62), 5-16.
- Cuello, A., Cuello, M., Naranjo, L. & Y Ortega, J. L. (1992). *Orientaciones didácticas para la educación ambiental en Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía, Programa ALDEA.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín, M. J. (2016). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto o en la enseñanza obligatoria. Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. *Revista de educación*, (375), 136-159.
- Cuervo, L., García, I. & Silva, M. (2015) Las concepciones del ambiente en niños de preescolar. *Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad*, 2, 227-235.
- Dakduk, S., González, M. & Malavé, J. (2010). Percepciones acerca de los pobres y la pobreza: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 413-425.
- Danziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *The Journal of Social Psychology*, 47(2), 231-240.
- De la Vega, R. (2002). *Nociones sobre estratificación social y consumo en niños de 5 y 6 años* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- De la Vega, R. Pérez, B. E. & Vázquez, Y. A. (2007). Construcción de aspiraciones ocupacionales en niños y pre-adolescentes de un contexto rural de Morelia, Michoacán. En Ibarrola, M. (Presidencia). *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Mérida, México.
- Del Río, M. F. (2008). *Esencialismo y categorías sociales: ¿tienen los niños una teoría sobre la pobreza?* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Del Río, M. F. & Strasser, K. (2007). ¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza? Do Children Have an Essentialist Theory About Poverty? *Psyke*, 16(2), 139-149.
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero & J.F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, (pp. 77-102). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela: El aprendizaje de la participación. En De Alba, N., García-Pérez, F. F. & A. Santisteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 37-46. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales.
- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Ediciones Morata.
- Delval, J. & Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I: Los niveles de comprensión. *Investigando en la Escuela*, 48, 39-54.
- Delval, J. & Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y aprendizaje*, 14(54), 71-99.
- Delval, J. & Kohen, R. (2005). Aprendiendo economía en la escuela y... ¿en la escuela? *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 77, 30-34.
- Delval, J., Díaz-Barriga, F., Hinojosa, A. M. L. & Daza, D. (2006). Experiencia y comprensión: concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1337-1362.
- Delval, J., Enesco, I., Navarro, A. & Rodrigo, M. J. (1994). La construcción del conocimiento económico. En Rodrigo, M. J. (Coord.), *Contexto y desarrollo social*, (pp. 345-383). Madrid: Síntesis.
- Delval, J., Soto, P., Fernández, T., Deaño, A., González, E., Gil, P. & Cuevas, M. T. (1971). *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Denegri, M. (1995). El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero un estudio evolutivo en niños y adolescentes. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Denegri, M. & Martínez, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la educación para el consumo. *Paideia*, (37), 101-116.
- Denegri, M., Del Valle, C., González, Y., Etchebarne, S., Mieres, M., Sandoval, D., Chávez, D. & Ojeda, X. (2013). *Educación económica y financiera para la formación inicial de profesores. Herramientas conceptuales y didácticas*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera. Recuperado de <http://humanidades.ufro.cl/index.php/publicaciones/1266-libros-electronicos-publicados>

- Denegri, M., Del Valle, R., González, Y., Etchebar-ne, L., Sepúlveda, J. & Sandoval, D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos?: Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 75-96.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice a research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of mixed methods research*, 2(3), 270-283.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation: The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Díaz-Barriga, F., Aguilar, J., Castañeda, M. N., Díaz, N., Hernández, S., Hernández, I., Muria, L. & Peña (1990). Estudio Exploratorio sobre la comprensión infantil de la organización social en niños y adolescentes mexicanos I y II. En Asociación Mexicana de Psicología Social (Ed.). *La Psicología Social en México*, 8, 118-127.
- Díaz-Barriga, F., Aguilar, J., Hernández, G., Castañeda, M., Díaz, N., Hernández, S., Vila, I. M. & Peña, L. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Psicología Social*, 7(2), 175-193.
- Diesendruck, G. & HaLevi, H. (2006). The Role of Language, Appearance, and Culture in Children's Social Category-Based Induction. *Child Development*, 77(3), 539-553.
- Diez-Martínez, E. (2003). La comprensión de la organización social en el niño y el adolescente. *Tramas*, (20), 97-119.
- Diez-Martínez, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera de adolescentes mexicanos del siglo XXI. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 130-143.
- Diez-Martínez, E., & Ochoa, A. (2002). Mexican Children's and Adolescents' Development of Occupational Hierarchy Related to Consumption and Saving. *Citizenship, Social and Economic Education*, 5(3), 148-163.
- Diez-Martínez, E. & Ochoa, A. (2006). Occupational hierarchy as a device to study children's and adolescents' ideas about consumption and saving in adults. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 20-35.
- Diez-Martínez, E. & Ochoa, A. (2013). Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa. *Interacções*, 9(26 Especial), 261-288. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3368/2694>

- Diez-Martínez, E., Miramontes, S. & Sánchez, M. (2000). Las ocupaciones como elementos de la alfabetización económica y su reconocimiento a través de la televisión: estudio evolutivo con niños y adolescentes. *Comunicación y Sociedad*, (37), 129-158.
- Diez-Martínez, E., Miramontes, S. & Sánchez, M. (2001a). Análisis descriptivo de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre “alfabetización económica”: El caso del trabajo y las ocupaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 263-281.
- Diez-Martínez, E., Miramontes, S. & Sánchez, M. (2001b). Mexican Children's and Adolescents' Understanding of Unemployment. *Citizenship, Social and Economic Education*, 4(3), 159-169.
- Diez-Martínez, E., Ochoa, A & Virues, R. (2008). El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 38(1-2), 107-138.
- Echeita, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños: la comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC-CIDE.
- Edholm, F., Harris, D. & Young, K. (1981). *Women's subordination in international perspective*. Londres: CSE Books.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Emler, N. & Dickinson, J. (1993). The child as a sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. En Bennett, M. (ed.), *The development of social cognition. The child as Psychologist*. Nueva York: The Guilford Press.
- Emler, N. & Dickinson, J. (1996). Developing ideas about distribution of wealth. En Lunt, P. & Furnham, A. (eds.). *Economic Socialization* (pp. 47-68). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 191-198.
- Emler, N. & Dickinson, J. (2005). Children's understanding of social class and occupational groupings. En Barret, M. & Buchanan-Barrow, E. (eds.), *Children's understanding of society*, 169-197. Hove, Reino Unido: Psychology Press,
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.) *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.

- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. & Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, Universidad Autónoma de Madrid.
- Estefanía, J. (2011). *La economía del miedo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Estepa, J., Travé, G. & Wamba, A. (1995). ¿De qué vivimos? Las actividades económicas. *Cultura andaluza*, (6). Sevilla: CEJA.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Feagin, J. R. (1972). Poverty: We still believe that God helps those who help themselves. *Psychology today*, 6(6), 101-110.
- Fernández, J. (2012). *El despertar de la sociedad civil. Una perspectiva histórica*. México: Océano exprés.
- Fernández, J., Rodríguez, F. & Solís, E. (2013). ¿Cuáles son las concepciones que tiene el alumnado sobre el uso, gestión y contaminación del agua en primero de bachillerato? Estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Número extraordinario), 1233-1239.
- Flavell, J. H. & Pozo, J. I. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Editorial Visor.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: estado del arte. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.
- Freijeiro, M. (2005). Ciudadanía derechos y bienestar. Un análisis del modelo de ciudadanía en T.H. Marshall. *En Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (2), 63-100. ISSN 1698-7950. Disponible en: www.revistauniversitas.org
- Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups: Children's conceptions of society*. New York: Elsevier.
- Galán, P. & Martín, R. (2013). La clasificación de la materia viva en Educación Primaria: Criterios del alumnado y niveles de competencia. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 12(3), 372-390.
- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, E. (2011). Los cuadernos del alumno como instrumentos de investigación. *Paper presented at the annual meeting of the Seventh International Congress of Qualitative Inquiry*. University of Illinois at Urbana-Champaign Illini Union, Urbana, IL, May 17, 2011.

- García, F. (2003). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, (55), 55-69. Huelva: GAIA.
- García, J. E. (1995). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la Ecología. El concepto de ecosistema en la educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- García, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, J. E. (2003). Investigando el ecosistema. *Investigación en la Escuela*, (51), 83-100. Huelva: GAIA.
- García-Pérez, F. F. (1999). *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares* (Tesis doctoral inédita, codirigida por Porlán, R. y Souto, X.M). Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- García-Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. Más allá de lo imposible. En De la Vega, C. R. *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*, pp. 145-171. Tafalla: Ed. Txalaparta.
- Garrido, M. (2007). *La evolución de las ideas de los niños sobre los seres vivos* (Tesis de doctorado). Universidade da Coruña, La Coruña, España.
- Gelman, S. A. (2004). Psychological Essentialism in Children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 404-409.
- Giagrekudo, A. E., Candre, T. & Gittoma, F.J. (2013). *Concepciones de lo vivo en niños indígenas Murui Uitoto del internado indígena Santa Teresita del Niño Jesús de La Chorrera Amazonas-Colombia* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gill, T. (2011). *Children and Nature: A quasi-systematic review of the empirical evidence*. Londres: London Sustainable Development Commission.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldstein, B. & Oldham, J. (1979). *Children and Work: A Study of Socialization*. New Brunswick, Nueva Jersey: Transaction Books.
- González, J. F. & García-Pérez, F. F. (2014). Las concepciones de los alumnos sobre el medio urbano y sus implicaciones didácticas. Un estudio en Bogotá. *Bienvenidos*, 1(15), 41-60.

- Graff, J. C. (2014). Mixed Methods Research. In Hall, H. R. & Roussel L. A. (Eds.) *Evidence-Based Practice: An Integrative Approach to Research, Administration and Practice* (45-64). Burlington, MA: Jones & Barlett Learning.
- Grupo de Investigación en la Escuela (GIE) (1991). *Proyecto Curricular I.R.E.S. (Doc. I-II-III y IV)*. Sevilla: Díada.
- Habermas, J. (1990) *Conocimiento e Interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe. *Citizenship: Critical Concepts*, 2, 341-358.
- Halik, M. & Webley, P. (2011). Adolescents' understanding of poverty and the poor in rural Malaysia. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 231-239.
- Hamilton, L. (2011). Case studies in educational research. *British Educational Research Association on-line resource*. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Case-studies-in-educational-research.pdf>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernández, F., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mac Graw Hill.
- Hernández, M. J. (2013). *Investigando la Tierra y el Universo. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Hernández-Carrión, J. R. (2016). Ética, alfabetización económica e información como fundamentos de las “sociedades resilientes” del siglo XXI. *Métodos de información*, 7(12), 69-87.
- Hinojosa, A. M. L. & Daza, Z., D. (1995). *Estudio exploratorio sobre la comprensión de nociones de ganancia, trabajo y desigualdad en niños de zonas marginadas que trabajan* (Tesis de licenciatura). UNAM, México, D.F.
- Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo: ética política en la era de la globalización* (Vol. 3024). Madrid: Katz Editores.
- Hou, Z. J. & Leung, S. (2005). *An examination of Chinese parental vocational expectations and the vocational aspirations of their adolescent children in Beijing* (Tesis de doctorado). Beijing Normal University, the Chinese University of Hong Kong.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 687-700.

- INAFED (2000). *Distribución de la población ocupada por situación en el trabajo según sexo, 2000*. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Recuperado de www.snim.rami.gob.mx
- INE (2016). *Población por capitales de provincia y sexo*. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2911&L=0
- INEGI (2010). *Censos y conteos de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/
- Jahoda, G. (1953). Social Class Attitudes and Levels of Occupational Aspiration in Secondary Modern School Leavers1. *British Journal of Psychology. General Section*, 44(2), 95-107.
- Jahoda, G. (1959). Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 50(2), 159-175.
- Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: The bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 1(1), 55-73.
- Jahoda, G. (1983). European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 113-120.
- Jahoda, G. (1984). The development of thinking about socio-economic systems. *The social dimension*, 1, 69-88.
- Jahoda, G., & France, A. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 115-127.
- Jiménez-Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Junta de Andalucía (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 50. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 9-142. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2017). *Listado de centros bilingües y plurilingües autorizados*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/guia>

- Keen, S. (2015). *La economía desenmascarada*. Madrid: Capitán Swing.
- Keliher, V. (1997). Children's perceptions of nature. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6(3), 240-243.
- Kohen, R. & Delval, J. (2008). Dificultades de los estudiantes en la construcción de las nociones económicas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (58), 37-47. Barcelona: Editorial Graó.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Descleé de Bouwer. 1992. En: Arroyo M. P. et al. (1998) *Ética y legislación en enfermería*. Madrid: McGraw-hill. Interamericana.
- Krugman, P. R. (2012). *¡Acabad ya con esta crisis!* Barcelona: Crítica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kymlicka, W. (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, ISSN 1136-2251, (3), 5-40. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Laurin-Frenette, N. (1989). *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociedad e ideología burguesa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52, 523-532.
- Leiser, D. (1983). Children's conceptions of economics. The constitution of a cognitive domain. *Journal of Economic Psychology*, 4(4), 297-317.
- Llanos, M., Denegri, M., Amar, J.J., Abello, R. & Tirado, D. (2009). *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Colombia: Ediciones Uninorte.
- Lucas, L. & Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, (89), 35-48.
- Lunt, P. & Furnham, A. (1996). *Economic socialization*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Macedo, S. (1990). *Liberal virtues: Citizenship, virtue, and community in liberal constitutionalism*. Oxford: Clarendon Press.
- Maciel, C., Brito, S., & Camino, L. (1998). Explicações das desigualdades sociais: um estudo com meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 209-232.
- Macpherson, P. (1997). A national perspective on economics education in England. *Proceedings of the Second Conference of the International Association for*

- Children's Social and Economic Education* (pp.111-115). Malmö, Sweden: Edge Hill University College/ IACSEE.
- Magnuson, C. S. & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2), 89-101.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. B. (1998). *Ciudadanía y clase social*. España: Alianza Editorial.
- Martín, A., Melero, M. A. & Pardo, J. A. (1993). El conocimiento previo en las ciencias sociales como ideología: las ideas del alumnado sobre el progreso. En *Ministerio de Educación y Ciencia, Catálogo de Investigaciones Educativas: 1991-1992*. Madrid: CIDE.
- Martínez, E. (2009). Alternativas energéticas para el siglo XXI. *Dimensión Económica, revista digital, Instituto de Investigaciones Económicas*, 1(0). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rde/article/view/19317/18309>
- Martínez, F. (2002). Nueva vista al país de la desigualdad: La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 415-443.
- Martínez, F. A. (2015). *Educación ambiental para la construcción de una cultura ambiental desde la primera infancia, con niños y niñas del grado primero de primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Caldas, Colombia.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Méndez, M. E., Alanís, E., Jurado, E. & Aguirre, O. A. (2014). Percepción social de problemas ambientales. *Ciencia UANL*, 17(65), 42-49.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, S. L. & VanFossen, P. J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. In Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (Eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 284-304). New York; London: Routledge.

- Molina, A. & Mojica, L. (2007). Ideas de naturaleza de los niños y niñas de cuatro comunidades culturalmente diferenciadas. En *Seminario de trabajo sobre multiculturalidad y enseñanza de las ciencias*. Seminario llevado a cabo en Brazil.
- Molina-Azorin, J. F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills. *European Journal of Management and Business Economics*, 25(2), 37-38.
- Moreno-Fernández, O. & García-Pérez, F. F. (2015a). Ciudadanía, participación y compromiso con los problemas socio-ambientales. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Investigación en la Escuela*, (86), 21-34.
- Moreno-Fernández, O. & García-Pérez, F. F. (2015b). De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. *Biblio 3W: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 20(1124), 1-29.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R. M. & Moscovici, S. (Eds.), *Social representations*, (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Munce, S. E. & Archibald, M. M. (2017). The future of mixed methods: A five year projection to 2020. An early career perspective. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(1), 11-14.
- Navarro, A. (1995). *Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: Comparación entre sujetos mexicanos y españoles* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarro, A. & Enesco, I. (1998). Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 21(81), 27-44.
- Navarro, A., & Peñaranda, A. (1998). ¿Qué es un rico?, ¿y un pobre?: Un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. *Revista de Psicología Social*, 13(1), 67-80.
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, (4), 167-179.
- Núñez, F. (2013). Sumaria historia de Xalapa. *Ulúa: Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, (2), 267-270.
- Ochoa, A. & Diez-Martínez (2005). Aspiraciones ocupacionales en adolescentes de secundaria pública y privada. En AMET (Presidencia), *Encuentro Regional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. Encuentro llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro en Querétaro, México.

- Ochoa, A. & Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61.
- Ochoa, A. & Diez-Martínez, E. (2011). Relación entre Primera y Segunda Aspiración Ocupacional: ¿Vocación o Educación? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 51-59.
- OECD (2013). *Financial Education for Youth and in Schools: OECD / INFE Policy Guidance, Challenges and Case Studies*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, and Russia Trust Fund for Financial Literacy and Education.
- OECD (2015). *National Strategies for Financial Education: OECD / INFE Policy Handbook*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Ogbu, J. U. (1989). The Individual in Collective Adaptation: A Framework for Focusing on Academic Underperformance and Dropping Out Among Involuntary Minorities. En Weis, L. E., Farrar, E. & Petrie, H. G. (eds.). *Dropouts from School: Issues, Dilemmas and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikirikí*, 77, 43-7.
- Panitch, L. (2015). *La construcción del capitalismo global: La economía política del imperio estadounidense*, (84). México: Ediciones Akal.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira-Muro, C. (2014). *Culturas de España*. Stamford: Cengage Learning.
- Pérez, J. & Osses, S. (2015). Investigación educativa medioambiental en estudiantes secundarios urbanos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 219-235.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon: Chronique Sociale.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: F. Alcan.
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. London: Kegan Paul.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books, Inc.
- Piaget, J., Inhelder, B., Delval, J. (2015). *Psicología del niño. Edición, prólogo e índices de Juan Delval*. Madrid: Ediciones Morata.

- Pitner, R. & Astor, R. (2008). Children's Reasoning About Poverty, Physical Deterioration, Danger, and Retribution in Neighborhood Contexts. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 327-338.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Pozuelos, F. J. & Rodríguez, P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, (66), 5-27.
- Pozuelos, F. J., González, A. & Travé, G. (2005). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar. En García, S. & Lukes, S. *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Reichardt, C. & Cook, T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- Ritchie, C., Buchanan, A. & Flouri, E. (2005). *Aspirations and expectations*. Londres: National Family & Parenting Institute.
- Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadanía*. Barcelona: Editorial VOC.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2003). El consumo en la escuela. Algunas reflexiones necesarias en torno a su enseñanza. *Investigación en la Escuela*, (50), 93-108.
- Rodríguez, M., Kohen, R. & Delval, J. (2008). El desarrollo sostenible en la mente del niño y del adolescente. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9(1-2), 197-221.
- Rodríguez, M., Kohen, R. & Delval, J. (2015). Children's and adolescents' thoughts on pollution: cognitive abilities required to understand environmental systems. *Environmental Education Research*, 21(1), 76-91.
- Roland Levy, C. (1990). Economic socialization: Basis for international comparisons. *Journal of Economic Psychology*, 11, 489-482.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, (19-20), 115-158.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagog škem raziskovanju. The types and application of case studies in pedagog national strategy research. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88-99.
- Sampedro, J. L. & Sequeiros, S. (2002). *El mercado y la globalización* (Vol. 103). Barcelona: Destino.
- Sánchez, F. J. (2001). Y el año que viene ¿qué? *La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato*. Valencia: CISS Praxis.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar en tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 19-29.
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 16-25.
- Sanz, F. (2003). Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo. *Revista de educación*, (Número extraordinario), 241-269.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, 41(1), 83-101.
- Schug, M. C. & Birkey, C. J. (1985). The development of children's economic reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 13(1), 31-42.
- SEP (2008a). *Programa formación económica y financiera. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2008b). *Programa formación económica y financiera. Educación primaria: Fichero para el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009). *Manual de orientaciones pedagógicas para fomentar la productividad: La Productividad en la Escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a) *Plan de estudios 2011: Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b) *Programas de estudio 2011: Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siegal, M. (1981). Children's perception of adult economic needs. *Child Development*, 52, 379-382.
- Sierra, P. (1994). *El desarrollo de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia* (Tesis de doctorado). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, España.

- Simmons, R. G. & Rosenberg, M. (1971). Functions of children's perceptions of the stratification system. *American Sociological Review*, 36, 235-249.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SNIE (2017). *Hugo Topf: Inicio del ciclo escolar 2014-2015*. Sistema Nacional de Información de Escuelas. Recuperado de www.sniesep.gob.mx/SNIESC/cartelprimaria.aspx?vcct=30EPR2937I&vsubn=070&vturno=1
- Solís, E., Porlán, R., Martín, R. & Siqueira, J. (2016). Aprender a detectar las ideas del alumnado de Primaria sobre los contenidos escolares de ciencias. *Investigación en la escuela*, (88), 46-62.
- Sorensen, G. (2011). *La transformación del estado: Más allá del mito del repliegue*. México: Tirant lo Blanch.
- Sotirovic, M. (2003). How individuals explain social problems: The influences of media use. *Journal of Communication*, 53(1), 122-137.
- Souto, X. M. (1997). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Stendler, C. B. (1947). *Children of Brasstown. A study of their awareness of symbols of social class*. New York: Columbia University Press.
- Strauss, A. L. (1952). The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, 17(3), 275-286.
- Taboada, E. & Valenti, G. (1995). La investigación educativa en los ochenta: Perspectivas para los noventa. Ciencias histórico sociales. En Waldegg, G.(coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, 2(1), 119-225.
- Tan, H. K. & Stacey, B. G. (1981). The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children. *Child Study Journal*, 11, 33-49.
- Tann, C. S. (2004). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2010). *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2dn edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, H. R. (2016). *Programa educativo "Cuidemos nuestro ambiente" y el desarrollo de la actitud ambiental de los niños de educación primaria de la institución educativa*

- Pedro M. Ureña de la ciudad de Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Tezanos, J. F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (11-53). Madrid: Editorial Sistema.
- Torres, S. R. (2008). Evaluación de cambios cognitivos de conceptos de Ecología, en estudiantes de nivel secundaria en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-16.
- Travé, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales* (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Travé, G. (1998). *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 de Huelva.
- Travé, G. (1999). *La economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.
- Travé, G. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Pozuelos, F. J. & Travé, G. *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, 173-239.
- Travé, G. (2005). La alfabetización económica en la educación obligatoria. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 77,49-5.
- Travé, G. (2006). *Investigando las actividades económicas: Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo* (6-12). Sevilla: Díada.
- Travé, G. & Carroza, M. (2010). Hacia una educación económica de la ciudadanía. Guías para enseñanzas medias, 1-59. En Gairín, J., *Guías para Enseñanzas Medias: Educación para la Ciudadanía*, Pagès, J. & Santisteban, A. (Coord). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Travé, G. & Delval, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela*, (69), 5-18.
- Travé, G., Estepa, J. & Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 319-338.
- Travé, G. & Pozuelos, F. J. (1995). Cómo se construye el conocimiento sobre el proceso productivo y el impacto ambiental en la educación primaria. *Propuestas didácticas. III Jornadas de Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- Travé, G. & Pozuelos, F. J. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de investigación*, (7), 109-120.

- Travé, G., Pozuelos, F. J. & Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, (432), 51-53.
- Travé, G. H. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado* (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva, España.
- Travé, G. H. & Travé, G. (2015). Investiguem el món del treball: una proposta d'investigació escolar en Ensenyament Primari: Investigamos el mundo del trabajo: una propuesta de investigación escolar en Educación Primaria. *Perspectiva escolar*, (381), 12-18.
- Trice, A. D. & McClellan, N. (1994). Does childhood matter? A rationale for the inclusion of childhood in theories of career decision. *Journal of the California Association for Counseling and Development*, 14, 35-44.
- Turner, S. F., Cardinal, L. B. & Burton, R. M. (2015). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organizational Research Methods*, 20(2), 243-267.
- Ullmo, P. A. & Travé, G. (2009). *Valores de Futuro. El dinero en nuestras vidas. Programa educativo Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: PAU Education.
- UNICEF (2012). *Child social and financial education. A Companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos* (Vol. 32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vázquez, J. J. & Panadero, S. (2007). Ideología, acción política y atribuciones causales de la pobreza en los estados menos desarrollados. *Psicología Política*, (35), 33-51.
- Villuendas, M. D., Liebana, J. A., Córdoba, F. & Riva, L. (2005). Creencias ecológico-ambientales en la infancia: estudio transcultural. *Educar*, 35, 115-134.
- Villuendas, M. D., Liébana, J. A., Fernández, R. & Córdoba, F. (2005). Representaciones ecológicas en la infancia y estilos de vida. *Educar*, 36, 13-30.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

- Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. En *Chantal Mouffe (Ed.) Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community*, (pp. 90-107). London: Verso.
- Watson, C. M., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: Effects of achievement level, grade, and single-sex school environment. *Sex roles*, 46(9-10), 323-335.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Webley, P. & Wrigley, V. (1983). The development of conceptions of unemployment among adolescents. *Journal of Adolescence*, 6(4), 317-328.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9. Recuperado de: <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childreennature.shtml>
- Winefield, A., Tiggerman, M., Winefield, H. & Goldney, R. (1993). *Growing up with unemployment: A Longitudinal Study of its Psychological Impact*. London: Routledge.
- Yamame, E. (1997). The meaning of "Economic Education" in Japanese elementary and secondary education: An historical perspective. In *Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economic Education*, (pp. 101-104). Malmo, Sweden: Edge Hill University College/IACSEE.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Anexos¹

¹ Con la finalidad de favorecer la comprensión de los estudios de caso se ha incorporado a modo de anexo el proyecto didáctico *Investigamos el mundo del trabajo* y cuaderno de trabajo del alumnado español (Travé, 2014) (Anexo 3.1). Además, se plasma la propuesta *Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo* y cuaderno de trabajo del alumnado mexicano (Alvarado & Lara, 2014) (Anexo 3.2). Debido a su amplia extensión, el resto de anexos referidos a lo largo de la tesis doctoral se encuentran disponibles en el soporte digital que acompaña a la versión en papel.

Anexo 3.1. Proyecto integrado: Investigamos el mundo del trabajo

Artefacto didáctico¹

Índice de preguntas-problema del proyecto

La resolución de las preguntas-problema origina una serie de actividades, tareas y ejercicios que persiguen dar respuesta a los mismos.

1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?
2. ¿A qué se dedican nuestras familias?
3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?
4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?
5. ¿Qué se consigue con el trabajo?
6. ¿Qué herramientas/ máquinas y/o herramientas se utilizan en los oficios?
- 6.1 ¿De qué están hechas las máquinas y herramientas?
7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?
8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?

Actividades introductorias

Actividad ¿Qué sabemos sobre los oficios familiares?

Se trata de una actividad de ideas previas en la que los niños/as rellenan una tabla con información acerca de los oficios de sus familiares. Permite al equipo docente obtener información acerca de las concepciones de los niños/as sobre el tema abordado.

Actividad Foto mural sobre las profesiones

Esta actividad permite identificar las concepciones del alumnado sobre los oficios.

Desarrollo

La única consigna consiste en buscar personas trabajando. Cada alumno pegará 4 imágenes. Una vez realizado el fotomural cada alumno/ a debe realizar un pequeño ejercicio en el cuadernillo de trabajo. Una vez hecho esto se pasará a la siguiente actividad: Lo que sabemos sobre los oficios.

¹ Travé, G. H. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado* (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva, España.

Actividad Lo que sabemos sobre los oficios.

En coherencia con el trabajo por proyectos es preciso partir de las ideas previas del alumnado sobre el tema que se va a desarrollar, configurando una fase necesaria que se consolida en el mural de **Lo que sabemos**.

Desarrollo

Una vez se hayan presentado los fotomurales de los oficios pediremos a los niños/as que realicen el epígrafe 3 del cuadernillo de trabajo en el que anotarán sus ideas sobre el mundo de los oficios. Una vez terminen de escribir, pediremos que vayan participando y anotaremos las ideas en un trozo de papel continuo fijado en la pizarra (se puede poner el nombre del niño/a que haga la aportación). El mural se colocará en la clase a modo de testimonio de las ideas previas que tenía el grupo clase sobre el tema investigado.

Actividad. Lo que queremos saber sobre los oficios

La siguiente actividad se dedica a analizar lo que el alumnado quiere saber sobre el tema de los oficios.

Desarrollo:

Pediremos al alumnado que refleje por escrito lo que quiere saber sobre el tema de los oficios y profesiones en el cuaderno de trabajo (epígrafe 4). Las ideas del alumnado se reflejarán en el mural “Lo que queremos saber sobre los oficios”. (Esta actividad representa también un compromiso de cara a tratar de incorporar en el desarrollo del proyecto aquellos elementos que parten del propio alumnado, por ello, el diseño de la programación es de naturaleza flexible y abierta).

Recursos necesarios:

Cuadernillo de la unidad, tarea 4.

-Trozo papel continuo con el título: Lo que queremos saber sobre las profesiones

Pregunta-problema 1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?

Actividad 1 Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo

Con esta actividad pretendemos, a través de una presentación de imágenes, establecer un diálogo con el alumnado para sacar ideas básicas sobre el mundo del trabajo.

Desarrollo

En primer lugar presentaremos imágenes de profesiones (estas imágenes las tendremos también en forma de flashcards para su tratamiento en la L2). Pediremos a los niños y niñas que vayan comentando las imágenes. Guiaremos el debate y anotaremos las ideas principales en la pizarra. Debemos evitar influenciar demasiado las ideas de los alumnos/as, con la finalidad de que no se lleven la sensación de que sus ideas son erróneas y las nuestras correctas, probablemente sus ideas son solamente menos elaboradas.

Recursos necesarios:

- Presentación imágenes de los oficios (pptx).
- Cuadernillo de la unidad, tarea 5.
- 6 cartulinas. Imágenes de los oficios seleccionados. Definiciones creadas en A4.

Actividad 2 ¿Cómo se organizan los diferentes trabajos? (Sectores de producción).

Volveremos a presentar las imágenes de los oficios que hemos utilizado en la actividad Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo y pediremos que traten de decirnos cómo se podrían clasificar. Podemos recurrir al ejemplo de cuando sacamos del armario las distintas prendas y luego las organizamos por cajones: en uno ponemos los calcetines, porque sirven para abrigar los pies, en otros las camisetas porque nos sirven para abrigar el pecho/tronco... Igualmente, hay diferentes tipos de trabajo, unos que sirven para unas cosas y otros a otras. Una vez que propongan diferentes tipos de posibilidades de organización (que nos informarán acerca de su comprensión del mundo laboral), propondremos la forma en la que se ha decidido organizar a los oficios en el mundo (de igual forma que cuando abordamos el concepto de medición partimos de unidades de medida libres/ personalizadas y posteriormente introducimos el sistema universal. Tendremos preparado el mural en la pizarra y colocaremos las tres categorías en forma de tarjetas en la parte superior del mural:

Trabajo en los que se cogen cosas de la naturaleza.

Trabajos en los que se fabrican/transforman cosas.

Trabajos en los que te prestan un . .

Igualmente, tendremos preparadas las tarjetas de los oficios y pediremos a los niños/as que salgan a la pizarra a colocar las imágenes en su lugar correspondiente: (se tendrán dos flashcards por oficio, representando a un hombre y una mujer por oficio.



En el cuaderno de trabajo, los niños/as tendrán una copia reducida del mural en forma de ficha que irán completando a la vez o posteriormente a la realización del mural colectivo.

Pregunta-problema 2. ¿A qué se dedican nuestras familias?

Actividad Vamos aprendiendo acerca de los oficios familiares (Mural colectivo transversal a la unidad).

Con la finalidad de que el alumnado vaya consolidando los oficios familiares, se elaborará un mural en el que cada alumno/ a rellene una tarjetita en casa y la pegará al día siguiente en su sitio correspondiente, si se considera previamente a pegarla se puede establecer un pequeño diálogo. Cada niño elegirá a un miembro de su familia cuya información acerca de su oficio se irá completando en el mural. Una vez terminado el mural se pueden hacer actividades de búsqueda de información. El mural se puede hacer en varios días, mandando a cada niño la hojita que tendrán que pegar al día siguiente, para lo cual habrán de haber preguntado en casa y rellenado la hoja, de esta forma se implica a la familia y se aligera la realización de la actividad en el aula.

Tratamiento bilingüe: Con la finalidad de abordar contenidos relevantes y próximos a la realidad de los niños/as en L2 el mural incorporará preguntas en español y en inglés. La realización de esta actividad permitirá que el alumnado termine la unidad conociendo el trabajo de sus familiares tanto en español como en inglés, y que pueda informar a sus propios familiares de cómo se denomina el trabajo en la L2, aspecto que probablemente no sepan muchas familias.

Actividad. En mis sueños mi papá/ mamá es...

Área principal involucrada: lengua. Contenidos específicos: enriquecimiento de vocabulario, uso del artículo y el adjetivo. Esta actividad lleva el tema de los oficios familiares a un plano imaginario. Especialmente puede ser interesante para primer nivel, ya que acompañada de un video (http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=NRqXIOPp260), se presentan profesiones ilustradas con vocabulario.

Desarrollo de la actividad: Se invita a los niños a pensar en las profesiones que les gustarían que hicieran sus padres/ madres. Se visualiza el video en la pizarra y posteriormente en la pizarra se recogen una lista de oficios en una parte de la pizarra y en la otra, palabras que describan a la persona que los hace. En la pizarra se trabaja igualmente el género masculino y femenino y la utilización del artículo adecuado a través de la frase: En mis sueños mi padre/ madres es un/ una y los ejemplos correspondientes con las distintas combinaciones. Posteriormente, cada niño/a elige una combinación de un oficio de la lista u otro elegido por el/ella y un adjetivo. Se le entrega un modelo de hoja en la que debe escribir la oración: En mis sueños mi padre/madre es un/una... La hoja tendrá un espacio para realizar un dibujo y una vez terminada la actividad se recogerán todas las fichas que pasarán a formar parte de un libro colectivo: Los oficios imaginados. (Actividad inspirada en <http://www.orientacionandujar.es/>)

Pregunta-problema 3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?

Actividad. Salida al barrio para conocer los oficios

Antes de la salida

El equipo docente deberá dar una vuelta previa para trazar un posible recorrido, identificar posibles oficios (tratar de localizar algún oficio que no sea sólo del sector terciario). Tomar nota de los oficios para trabajar en clase acerca de lo que vamos a ver. Elaborar una lista de preguntas que el alumnado pueda hacer una vez nos encontremos a las personas trabajando.

Se pueden distribuir las tareas de investigación en la salida, de forma que haya grupos que:

- Fotografíen los escaparates.
- Fotografíen los utensilios utilizados en el trabajo.
- Fotografíen a hombres y mujeres trabajando. (Permite analizar fotográficamente a posteriori en el aula si existen diferencias entre el trabajo de hombres y mujeres)

Solicitar la ayuda familiar para acompañar en la salida.

Confeccionar un itinerario en forma de plano en el que el alumnado habrá de ir marcando/ siguiendo con una línea los lugares por los que atravesamos.

Durante la salida

Tomar foto de las personas que realizan su trabajo, que cada grupito de alumnos/as realice alguna pregunta y que tome nota de las respuestas. Ir trazando el recorrido en el plano. Cada niño/a ha de tomar 5 fotos.

Después de la salida

- Terminar de esbozar el plano de la salida del que han ido tomando notas mientras salíamos por la calle.
- Puesta en común de lo que hemos visto, cosas curiosas, anotar ideas principales en la pizarra.

Recursos necesarios:

-Notificación a familias para acompañar en la salida.

-Cámaras de fotos.

Pregunta-problema 4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?

Actividad Friso laboral familiar temporal (Actividad que permite analizar las ideas del alumnado)

La actividad se orienta a ubicar temporalmente los oficios familiares vinculándolos con lo que el alumnado desea ser de mayor. Se creará un mural en el que colocarán fotos, imágenes, palabras, dibujos de los oficios de sus abuelos, padres y los oficios a los que ellos quisieran dedicarse en el futuro (será abordada de forma bilingüe). El mural para debe decir en lugar de pasado, presente y futuro: Antes (cuando los abuelos/as eran jóvenes), ahora (los trabajos de nuestra familia) y mañana (cuando nosotros trabajemos).

El mural permitirá analizar los cambios laborales que se van produciendo con el paso del tiempo y la transformación social. También permitirá ver hasta qué punto el alumnado se inclina a reproducir los oficios familiares, y en cuestión de género si se aprecian diferencias entre niñas/os. La tercera parte del mural: Futuro, cuando seamos mayores se trabajará primero en español, de forma tal que cuando queramos hacer la sesión en L2 tengamos preparado el vocabulario que necesitarán los niños/as para realizar la actividad.

<i>Pasado: tiempo de los abuelos</i>	<i>Presente: tiempo de padres/ madres</i>	<i>Futuro: cuando seamos mayores</i>
<i>Carpintero</i> <i>Pintora</i> <i>Albañil</i> <i>Ama de casa</i> <i>Ama de casa</i>	<i>Carpintero</i> <i>Pintora</i> <i>Albañil</i> <i>Ama de casa</i>	<i>Futbolista</i> <i>Astronauta</i> <i>torero</i> <i>imbero</i>
	2013	

Desarrollo:

Podemos hacer el mural en una sola sesión o bien en varias según. De todas formas, la realización del mural es en sí misma en L1.

Cada parte del mural se rellena de una forma distinta.

Para la parte del pasado/antes (abuelos/as):

Entregaremos una tarjetita para que el alumnado pregunte en casa a qué se dedicaban sus abuelos/as previamente al desarrollo de la actividad. Cuando vallamos a realizar esta parte del mural pediremos al alumnado que lea la tarjeta que rellenó en casa y una vez hecho esto que la peguen en el mural.

Para la parte del presente (ahora/padres-madres):

Al tener un gran mural hecho en clase en el que hemos recogido la información de los padres entregaremos un trocito de papel a los niños/as en el que deberán ir al mural de la clase y localizar la información acerca del nombre del trabajo de los padres/madres (si es necesario porque no se acuerden, que en caso contrario pueden directamente pueden escribirlo directamente).

Para la parte del futuro (después-lo que quieren ser de mayor):

Abordaremos la cuestión de qué quieren ser ellos/as de mayor.

Se visualizará el video: Super Pepo ¿qué quieres ser de mayor? Producido por Manos Unidas, en el que se aborda el tema desde una perspectiva de género (http://www.youtube.com/watch?v=n4kHZgkks_c). Contamos también con el libro para imprimirlo para tenerlo en la biblioteca de aula.

Se iniciará un debate en el que se vayan pronunciando y al final les daremos una tarjetita en la que escriban nombre y lo que quieren ser.

Pregunta-problema 5. ¿Qué se consigue con el trabajo?***Actividad Talleres de experiencia laboral***

- Analizar las hojas proporcionadas por las familias para conocer las posibilidades que se ofrecen.
- Reunir a familias seleccionadas para propuesta de talleres laborales.
- Programar los diferentes talleres según las habilidades/ competencias de los familiares participantes.

Talleres propuestos (son sugerencias)

1. La peluquería

Desarrollo: Reproducir la actividad cotidiana de una peluquería (poner los rulos, peinar...).

Recursos: rulos, pinzas de peluquería, pinzas, sillas.

2. El hospital

Desarrollo: Realizar actividades como atender a una persona que se ha hecho daño, curar/limpiar heridas.

Recursos: materiales necesarios dependiendo de la orientación de la actividad.

3. La tienda

Desarrollo: Se elaboran tarjetas con distintas listas de la compra. Los niños y niñas tienen que hacer tanto de vendedores como de compradores utilizando monedas y billetes ficticios.

Recursos: Mesa, silla, productos para la tienda, listas de la compra, dinero ficticio.

4. La oficina

Desarrollo: La actividad consiste en utilizar ordenadores para realizar alguna tarea sencilla como crear una tabla y poner información, o cualquier otra tarea de corte administrativo.

Recursos: Ordenadores portátiles

5. Adivinar profesiones

Desarrollo: Utilizando tarjetas con imágenes de profesiones se juega al clásico juego de mímica en el que se tiene que adivinar la profesión que se está realizando con gestos.

Recursos: tarjetas con las imágenes de oficios.

6. La oficina de empleo

Desarrollo: La actividad consiste en el desarrollo de un juego de memoria para el cual se utilizan pares de tarjetas de oficios desordenadas. Se trata de conseguir las parejas posibles.

Recursos: tarjetas con las parejas de profesiones.

7. Taller de cocina

Desarrollo: Se trata de que el alumnado haga un zumo de naranja y se lo beba.

Recursos: tabal de naranjas, exprimidora, vasos de plástico, servilletas, mantel.

Actividad. Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros.

Antes de la experiencia

1) A nivel de tratamiento lingüístico en L1 castellano y L2 inglés:

L1:

Para introducir el tema de la elaboración del pan y el hecho de que proviene del trigo veremos este pequeño video en castellano (ponerlo dos veces para poder realizar la tarea escrita): http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=seJpK_yLsjo La visualización del video en castellano permite que cuando hagamos la actividad en la L2 el marco referencial de vocabulario esté más claro entre el alumnado. Una vez visto el video deben tratar de reconstruir el orden de los contenidos presentados.

Trabajaremos la receta, explotando a nivel lingüístico el lenguaje propio de las recetas (abordar las acciones, definición de palabras que no conozcan...), la secuenciación temporal. Sacar una versión con iconos para los niños/as con muy bajo nivel de lectoescritura.

L2:

Se presentarán los ingredientes del pan utilizando la presentación preparada. Se enseñarán los elementos reales (harina, agua, sal y levadura). Se pedirá a niños/ as en inglés que vengan a la pizarra a coger los elementos que se indiquen: take/point to the flour, yeast, salt...

Como acabamos de ver un video donde se explica la elaboración del pan / pizza y hemos realizado la tarea de sistematización por escrito, pasaremos a la parte en L2 para la cual realizaremos las siguientes tareas:

- a) Visualización de la presentación que detalla el proceso de elaboración del pan/pizza en L2. Visualizarlo otra vez pidiendo a los niños/as que repitan los ingredientes básicos.
- b) Escribir la frase principal en la pizarra: The ingredients for bread are flour, water, salt and yeast. Como los tendremos en realidad físicamente, iremos leyendo la frase a la vez que señalamos los 4 ingredientes.
- c) Pasaremos a entregar la ficha del proyecto de trabajo: The ingredients for bread are... en el que tienen que dibujar los cuatro ingredientes que tienen delante, leer la frase y hacer un dibujo alusivo. La parte de atrás de la hoja se dedica a profundizar en el estudio de la frase.
- d) Si queda tiempo entregaremos la hoja con las tarjetas de la frase para recortar y leer.

2) A nivel matemático. Trabajar conceptos de unidades de capacidad y peso. Sacar fichas de ambas temáticas. Aportar recipientes de medida y peso. Preparar la actividad de medida pautada para que las maestras sólo tengan que realizarla. Aportar fichas fotocopiadas.

3) A nivel manipulativo: Elaboración del gorro de cocineros

Parte 1. La higiene

La higiene Wash our hands. Antes de iniciar la experiencia se trabajará una canción para el lavado de manos. Se recogerá la canción en una ficha y se les entregará para que la lean y se pondrá en práctica el lavado de manos. Se puede utilizar la siguiente canción y el video que la acompaña: http://www.youtube.com/watch?v=eFUzbF_JwQA

Tono (Jingle bells) Letra: Wash your hands, wash your hands, every time you eat, Washing takes away the germs and keeps hands clean and neat.

-Se mandará un papel a casa el día de antes de la experiencia para que las familias sepan que el día siguiente van a hacer pan/ pizza. Les pedimos que aporten una bolsita de plástico con un paño de cocina, un delantal y un pequeño recipiente de plástico en el que se llevarán la masa que elaboraremos en clase para que puedan hornearla en casa. Les daremos un pequeño papel el mismo día de la actividad para guiar el tratamiento de la bolita de masa en la casa y su horneado. Es necesario saber si hay algún niño/a en el ciclo con problemas de intolerancia al gluten o directamente celíaco.

-Si se prefiere trabajar la canción en español se puede recurrir a esta versión de los Lunis: http://www.enredate.org/cas/videos/lavate_las_manos_con_los_lunnis

Parte 2. La receta

Vamos a trabajar la receta del pan/ pizza.

Entregaremos una copia de la receta

Durante la experiencia

-Recordaremos lo trabajado sobre la higiene. Cantaremos la canción aprendida en inglés sobre el lavado de manos. Se mandará a que los niños/as se laven las manos antes de comenzar.

-Se aportará la masa hecha previamente al alumnado, dándoles un trocito que amasarán ligeramente dándole forma de bolita. Seguirán las instrucciones.

Posteriormente, se colocaran los bollitos de cada niño/a en la bandeja siguiendo un orden determinado para una vez horneado lo puedan reconocer ya que este se transforma

totalmente, (Sugerencia: comenzar por el primero de la lista en la esquina inferior derecha e ir colocando hacia la izquierda relleno de filas).

Haremos una foto a la bandeja antes y después de hornearlo.

-Tratamiento bilingüe: Para que tengan la experiencia del amasado, formaremos una bola de masa en clase, para que vean el proceso cómo se realiza.

Éste, al ser manipulativo, procesual y vivencial se puede realizar en la L2 fundamentalmente.

Desarrollo (realizar con las compañeras previamente para ejemplificar el proceso): colocamos un bowl transparente en una mesa delante de los niños/as, presentamos los ingredientes: flour, water, yeast y salt. Trabajamos estructuras: pour the water, pour some flour, take the spoon, mix, knead the dough. Una vez incorporados todos los ingredientes utilizando una tijera repartiremos a cada niño/a un trocito pequeño de masa y guiaremos el amasado. Utilizaremos el paño para tapar la masa en los pequeños tiempos de reposo que demos a la masa. Finalmente devolveremos los trocitos de masa

-Después de la experiencia (puede ser el mismo día una vez se haya hecho la actividad manipulativa).

Hablaremos de la experiencia de ser panaderos/ pizzeros durante un día, de cómo se sintieron, de la importancia que tiene la profesión de panadero/a para las personas, ya que el pan es uno de los alimentos más importantes, que es bueno acompañarlo en todas las comidas ya que son cereales que nos aportan energía, también que es bueno tomar pan integral, que nos alimenta más y nos ayuda a hacer la digestión mejor.

Recursos necesarios:

- Ficha de la receta en español.
- Pautar tratamiento en el aula de las medidas de capacidad y peso.
- Fichas de trabajo sobre medidas de capacidad y peso.
- Modelo de gorro de cocineros.
- Ficha de la canción Wash our hands.

-Crear notificación a familias para el día previo a la realización de la experiencia de cocina (bolsita de plástico con un paño de cocina, delantal y recipiente de plástico). Asimismo, crear pequeña hojita con consejos para el tratamiento de la masa (en el caso del pan y la pizza en casa)

-Flashcards tamaño A4 con los ingredientes del pan.

Pregunta- problema 6. ¿Qué herramientas y máquinas se utilizan en los oficios?

Las máquinas y herramientas de los oficios

La actividad persigue que el alumnado identifique las distintas máquinas y herramientas pertenecientes a los oficios principales que se abordan en el proyecto.

Desarrollo: Se utilizan elementos reales de cada profesión, que se tendrán almacenados en la maleta de los oficios (gran maletón identificado como tal en inglés: The job suitcase, que contendrá los objetos usados en las distintas profesiones abordadas (tanto reales como en forma de imágenes). Se colocará la maleta en el centro de la clase y se pedirá a un/a niño/a voluntario para venir a introducir su mano en la maleta, coger el objeto y tratar de decir qué es. Tanto si acierta o no pediremos que saque el objeto y diremos la palabra en inglés: Who use the rolling pin? The Baker...

Una vez presentados las diferentes máquinas y herramientas las relacionaremos con las flashcards de los oficios principales abordados en la unidad: Farmer, fisherwoman, baker, construction worker, doctor and policewoman.

Se realizará la actividad escrita Professions and tools. Cooperative work , que se ha elaborado en forma de ficha cooperativa, de forma tal que tienen que completar la ficha tratando de leer las palabras cuyos dibujos faltan completando así la ficha en pareja y adivinando la profesión a la que pertenecen.

Con las imágenes se elaborará un mural con los trabajadores y las principales herramientas que utilizan.

Se trabajarán las siguientes tools and machines: (si se considera demasiado en primero se puede reducir)

- Farmer: tractor, wheelbarrow (carretilla), plough (Plau-arado), shovel: pala.
- Fisherman/ fisherwoman: boat, net, fishing rod (caña).
- Baker: Rolling pin (rodillo), spatula (pala de cocina), bandeja (tray).
- Construction worker: wheelbarrow (carretilla), helmet (casco), shovel: pala.
- Nurse/ doctor: thermometer (termómetro), stethoscope (fonendo), syringe (jeringa).
- Policeman/ policewoman: whistle (silbato), baton (porra),

Recursos necesarios:

Flashcards de los diferentes oficios y sus herramientas. Etiquetas con los nombres en inglés.

Hoja con tarjetas con las mismas imágenes de las flashcards y las etiquetas aparte para que los/las niñas/os puedan practicar en casa.

Pregunta-problema 7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?

Actividad ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?

La actividad es en pareja y requiere que el alumnado tenga que ponerse de acuerdo y dialogar para ubicar diferentes nombres de profesiones en las categorías de mujer, hombre y Ambos (mujer y hombre). Para evitar que la propia enunciación del nombre del oficio les condicione, las tarjetas estarán redactadas de la siguiente manera: Oficio de agricultor, oficio de vendedor, oficio de minero, oficio de cocinero...

Una vez hecha la ficha en parejas procederemos a su “corrección”. Se tratará de ir preguntando qué han puesto las diferentes parejas en cada fila, se producirá el debate y finalizaremos la actividad recordando, en el caso de que no lo hayan advertido suficientemente, que no existen oficios de hombres ni de mujeres sino que todas las personas podemos hacerlos todos.

DESCRIBIR LA ACCIÓN: Trabajar en el campo, tareas de la casa...

MUJERES	HOMBRES	MUJERES Y HOMBRES
		

Recursos necesarios:

-Tabla con tres columnas.

Hoja con tarjetas para recortar de los diferentes oficios.

Juego-debate

Apropiado a partir de 2º: Juego argumentativo: Es una actividad colectiva de expresión oral en la que se divide un espacio diáfano en dos y se traza una línea con una cuerda/ lana que separa el espacio en acuerdo/si y desacuerdo/ no (se fija al suelo con fiso ya que se pasará sobre ella). Se explica al grupo clase o al alumnado participante (quizás se podrían escoger algunos niños/as más emergentes y con capacidad de argumentar sus ideas (o mezclarlos a los más participativos oralmente con los menos) que se van a ir diciendo una serie de ideas acerca de los trabajos y tienen que escuchar atentamente y según estén de acuerdo o no deberán desplazarse hacia la parte en la que se encuentra el cartel con el acuerdo/ desacuerdo. Una vez se hayan colocado en su sitio se invita a que defiendan su punto de vista.

Compendio de frases:

- 1) Las mujeres son mejores enfermeras.
- 2) Ordeñar las vacas es una tarea de mujeres.
- 3) Usar el tractor en el campo es una tarea de hombres.
- 4) Las mujeres cuidan mejor de niños pequeños.
- 5) Las mujeres conductoras de autobuses conducen peor que los conductores.
- 6) Los hombres y las mujeres no podemos hacer los mismos oficios.
- 7) Los hombres son mejores policías.
- 8) Los hombres son mejores bomberos.
- 9) Los hombres son mejores soldados.
- 10) Continuar pensando frases.

Recursos necesarios: Carteles con acuerdo y desacuerdo.

Actividad ¿Hay máquinas y herramientas de hombres y de mujeres?

Se podría hacer actividad vinculada a la ficha de objetos de hombres y de mujeres. La ficha permite evidenciar que niños/as asocian diferentes objetos según el sexo.

Se podría trabajar en bilingüe con la maleta de los oficios.

Desarrollo:

Ir sacando objetos y decir: Who use helmets? Men or women?

Recursos necesarios:

Instrumentos de los diferentes oficios, cuando sea posible aportar el objeto real o en su defecto fotografías o imágenes.

Pregunta- problema 8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?

Actividad Los derechos y obligaciones de niños y niñas: cosas que no deberían ocurrir (Cuento UNICEF Trabajo infantil)

La siguiente actividad se ocupa de la triste realidad del trabajo infantil. Para ello, realizaremos la explotación del cuento Cucho y Katar (UNICEF). El cuento es breve, permite por tanto su lectura en clase de forma colectiva presentándolo en la pantalla. Asimismo, al estar escrito en forma de poesía se presta al recitado por la rima. Entre las posibilidades para explotar el cuento están las siguientes:

-Presentar el cuento con la siguiente información:

-Hay muchos niños en el mundo que no pueden ir a la escuela porque tienen que trabajar en minas, fábricas, plantaciones...

-Hay muchas niñas en el mundo que no pueden ir a la escuela porque tiene que ocuparse de las faenas domésticas: limpiar, cocinar, cuidar de sus hermanos, ir a buscar agua...

-La posibilidad de trabajar la empatía con la situación de Katar poniendo el nombre de cada niño de la clase al leer el cuento en clase.

En círculo, animar a los niños a imaginar un día en la vida de Shela y Katar.

- ¿Jugarán a la videoconsola?
- ¿Cuántos juguetes tendrán?
- ¿Podrán leer cuentos?

Compararlo con lo que hacen ellos desde que se levantan hasta que se acuestan.

Entablar un coloquio:

¿Cómo piensas que Cucho podrá echar una mano a Katar y Shela? ¿Cuál será su grano de arena?

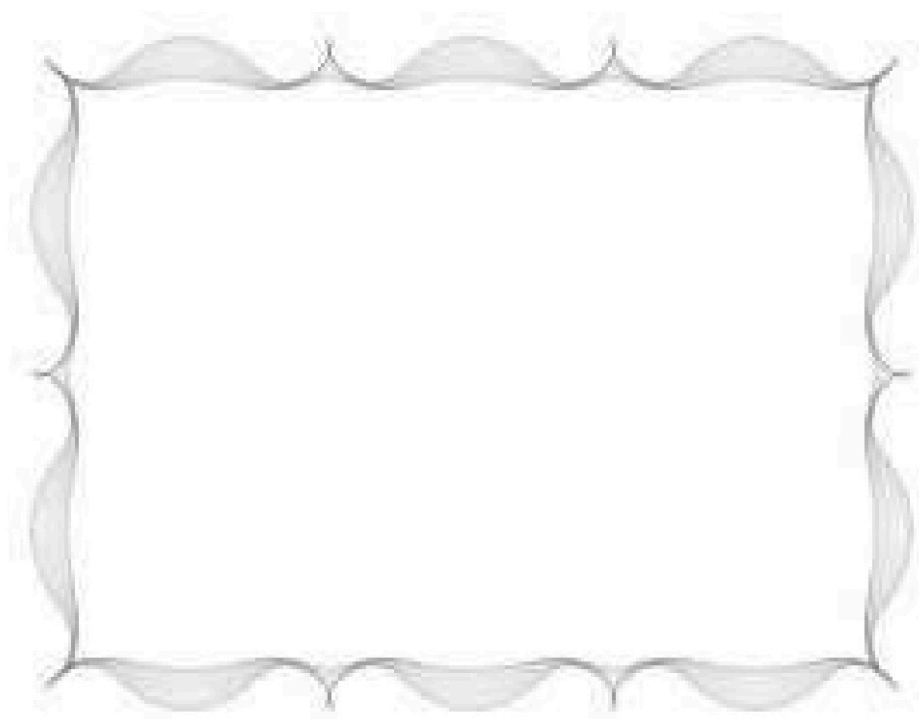
Recursos necesarios:

- Imprimir 6 cuentos y tenerlos en formato big book.
- Impresión de la hoja que está en el propio cuento, en el que aparece la letra del mismo.

CUADERNO DE TRABAJO DEL ALUMNADO

CEIP MANUEL SIUROT

Investigamos el mundo del trabajo



Nombre:_____

Curso:_____

Foto-mural.

Recorta cuatro imágenes de personas trabajando y pégalas en el mural.

Elige una de las profesiones del mural y escríbela en este espacio

Cuenta en qué consiste el trabajo

Observa los demás trabajos del mural y escribe todo lo que sepas sobre las profesiones. En un mural de clase pondremos algunas de tus ideas.

Professions and tools. Cooperative work

Completa las imágenes con tu compañero/a. Dibújalas y adivinad juntos el oficio que es.

 spatula	 tray	 rolling pin
Who does use the spatula, the tray and the rolling pin? 		
 wheelbarrow	 tractor	 plough
Who does use the plough, the wheelbarrow and the tractor? 		
 boat	 fishing line	 fishing rod
Who does use the boat, the fishing line and the fishing rod? 		
 stethoscope	 syringe	 thermometer
Who does use the stethoscope, the syringe and the thermometer? 		

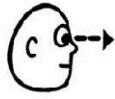
Tarea. Aprendiendo a hacer pizza.

Vas a ver un video en el que se explica cómo se hace la pizza <http://www.youtube.com/watch?v=iQQVMFaAg5M>. Después de verlo escribiremos las ideas más importantes.

Vamos a dibujar las fases del proceso para elaborar pizza.

<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			
<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			

The ingredients for pizza are...



the pizza making presentation and ingredients.



the

Flour

Water

Salt

Yeast

Learn the sentence:

**The pizza ingredients
are
flour, water, salt
and yeast.**

**Draw a baker
making pizza**

Tarea. Learning the pizza sentence.

**The ingredients for pizza
are
flour, water, salt and yeast.**

**Los ingredientes de la pizza
son
harina, agua, sal y levadura.**

Lee cómo se
pronuncia la frase:

Da ingridients for
pízza arr flaua,
guóta, solt aend
íst.

*The ingredients for pizza
are
flour, water, salt and yeast.*

**The ingredients for _____
are
_____, water, _____and yeast.**

Tarea. Info-gap

Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan.

The _____ for pizza
are
_____, water, _____
and yeast.

☐	_____ pizza
☐	_____ are
☐	_____ water
☐	_____ yeast

**Escribe la frase entera. Compárala con tu compañero/a.
Dibújala.**



¿Cómo se organizan los distintos trabajos?

No todos los trabajos se hacen de la misma manera ni para conseguir lo mismo. En algunos trabajos se aprovechan los recursos naturales (como la leche de las vacas, los minerales de la tierra, los peces de los ríos y mares). En otros trabajos se transforman esos elementos de la naturaleza y se fabrican cosas: casas con las piedras, pan con el trigo). También, hay trabajos en los que ni se coge nada de la naturaleza ni se transforma, sino que se presta un servicio: curando heridas, acompañando a ancianos, enseñando a niños y niñas, ordenando el tráfico, haciendo música...

Recorta las imágenes y colócalas según el tipo de trabajo que sea.

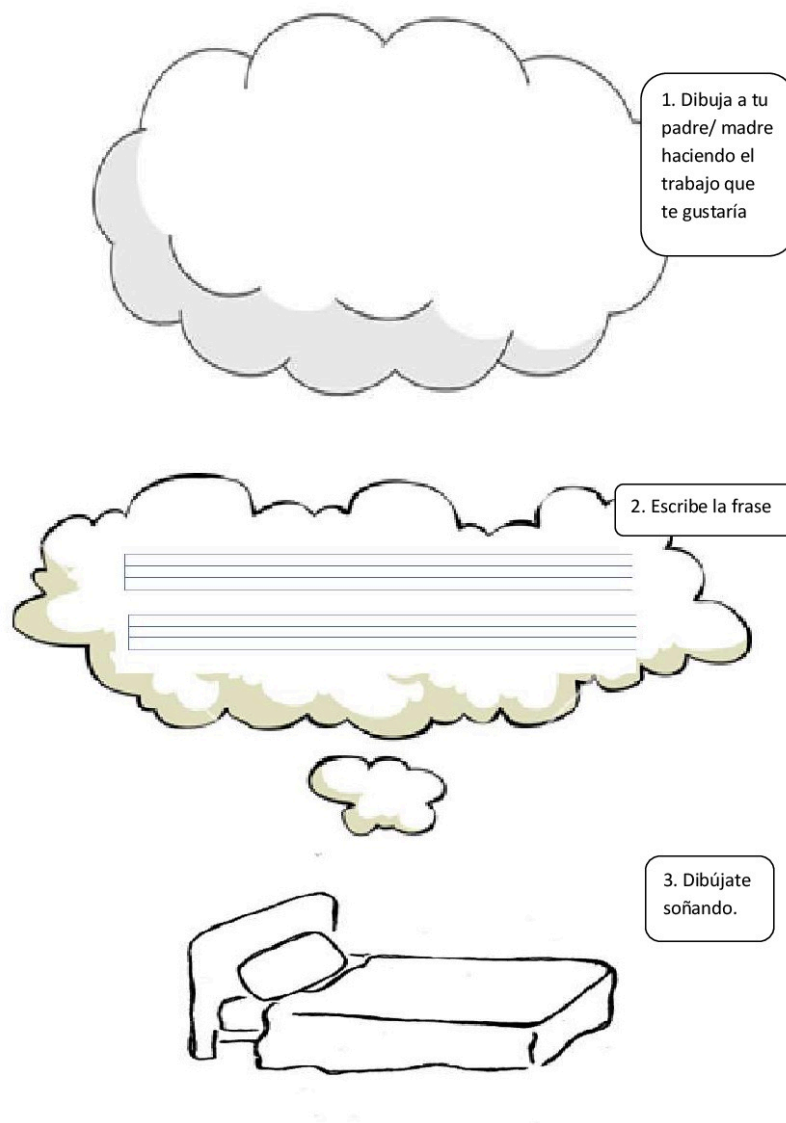
Trabajos en los que se utilizan/ cogen cosas de la naturaleza.	
Trabajos en los que se fabrican/transforman cosas.	
Trabajos en los que te prestan un servicio.	

Texto colectivo de uno de los familiares de la clase.

Vamos a elegir a un familiar de la clase cuyo trabajo nos parezca interesante o importante. Entre todos iremos dando ideas para escribir el texto pero principalmente el niño/niña del que sea familiar. Al final dibujaremos a la persona tal y como nos la imaginemos.

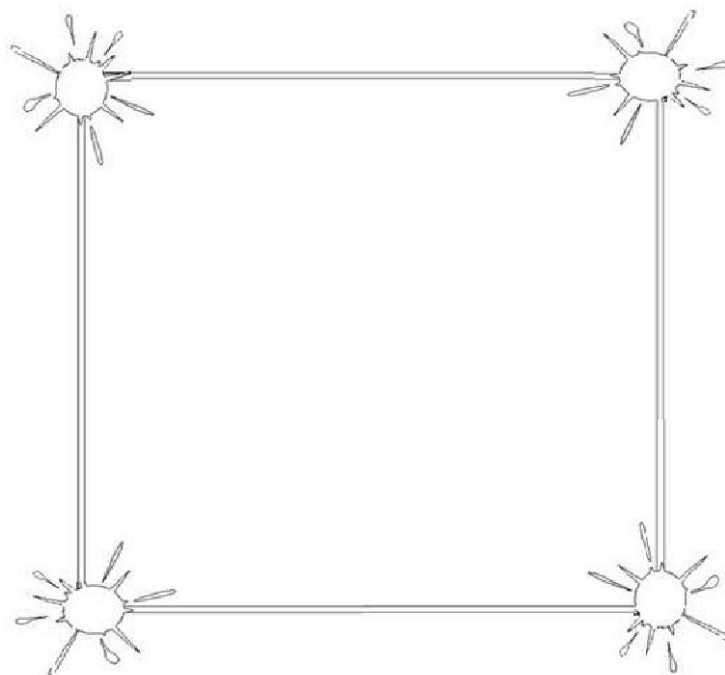
Tarea: En mis sueños mi papá/ mamá es...

Escribe una frase y dibuja a tu padre/ madre haciendo el trabajo que te gustaría que hicieran.



Tarea: When I grow up I want to be...

Write the sentence and draw yourself when you grow up.



Tarea: Cuento de Cucho y Katar

¿Sabías que no todos los niños y niñas del mundo pueden ir a la escuela? Muchos tienen que quedarse en casa o hacer muchos trabajos diferentes. En este cuento tenemos un ejemplo.

Todas las mañanas, Cucho se levanta soñoliento. El cole le gusta mucho y va a la mar de contento.

Muy lejos de allí, Katar se levanta aun de noche. Va a fabricar al telar alfombras a troche y moche.

Cucho en el colegio juega. ¡También aprende un montón! Después, cuando a casa llega, dibuja en su habitación.

¡Katar está tan cansado...! Trabaja horas y horas. Sueña con huir montado en alfombra voladora.

La hermana de Cucho, Mar, Al volver del cole suele bajar al parque a jugar. Luego ve un rato la tele.

La hermana de Katar, Shela, trajinado el día pasa. Aunque quiere ir a la escuela, tiene que ayudar en casa.

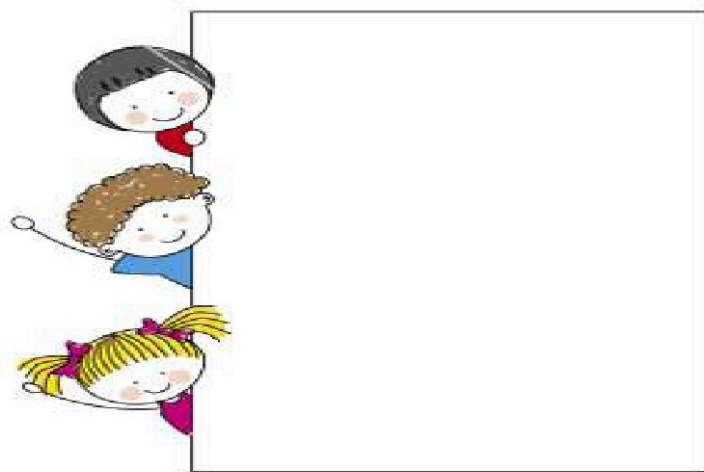
Si piensa en Shela y su hermano, Cucho se muere de pena. Decide echar una mano, poner su grano de arena.

Comprueba muy sonriente, sin una pizca de asombro, que en el mundo hay mucha gente dispuesta a arrimar el hombro. Y lograr que ir al colegio para niños como Shela, ya no sea un privilegio.

¡NINGÚN NIÑO/A SIN ESCUELA!

(¿Sabes que este cuento es también una canción? (Pregunta a Mr. González si quieres escucharla)

Texto colectivo. Busquemos un final al cuento entre todos: ¿Cómo ayuda Cucho a Katar y a Shela?



¿Hay oficios de hombres y de mujeres? a

Vamos a hacer un juego-debate. Leeremos unas frases acerca del trabajo, tendrás que escuchar atentamente. Si estás de acuerdo con la frase deberás ir a la parte de la clase donde estará el cartel de **acuerdo**. Si estás en desacuerdo con la frase deberás ir a la parte donde está el cartel **desacuerdo**. No debes imitar a tus compañeros/as sino pensar por ti mismo y debatir con los compañeros/as que no piensen como tú. Al acabar la actividad escribiremos las conclusiones del debate.

Salida al barrio. Antes de la salida.

¿Qué trabajos crees que se hacen en nuestro barrio? Debate con tus compañeros/as y escribe las ideas más importantes.

Dibuja lo que crees que vas a ver en la salida por el barrio



Salida al barrio. Durante la salida.

Haz las siguientes preguntas a los/las trabajadores/as y escribe las respuestas. No olvides dar los buenos días y despedirte dando las gracias a la persona a la que has preguntado.

1. Nombre del primer lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

2. Nombre del segundo lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

3. Nombre del tercer lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

Apuntes. Escribe las ideas que vayas teniendo

c

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 1. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 2. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 3. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

¿Qué has aprendido hoy? Escribe lo que hayas aprendido

Inventamos oficios para un futuro mejor. Piensa qué oficio podrías hacer cuando seas mayor para mejorar el mundo. Con todas las hojas de los compañeros/as haremos un libro de clase.

¿Qué me gustaría ser de mayor para mejorar el mundo?

Dibijate en el futuro:



Anexo 3.2. Proyecto didáctico: Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo¹

Cuaderno de los alumnos

Nombre: _____

Grado y grupo: _____

Maestra: _____



¡Hola, amiguitos y amiguitas! Mi nombre es "Tomoko", que en japonés significa amigable. Espero que eso logre ser para ti, un amiguito con el que aprendas cosas importantes sobre el mundo del trabajo y el entorno en el que vives, que conozcas para qué y cómo trabajan las personas, los recursos que emplean y cómo lo hacen.

¿Sabes? Lo que no se comparte se pierde, es por esto que me interesa enseñarte todo lo que sé acerca de los temas que abordaremos en clase.

En este cuadernillo te presentaré muchas actividades para realizar en el salón de clases y en tu casa. Las tareas que te pediré son sencillas y sólo tienes que poner mucha atención y preguntarle a tu familia sobre algunos datos que conocen de su comunidad.

En realidad, todo lo que quiero es que aprendas mucho y te diviertas. ¿Qué te parece si empezamos? Ven...acompañame...

¹ Alvarado, I. A. & Lara, M. C. (2014). *Proyecto didáctico: Explorando nuestro entorno y el mundo del trabajo*. Recuperado de <http://educacioneconomicaenprimaria.blogspot.mx/>

Necesidades, deseos y recursos

Hola ¡Buen día!

Vamos a empezar a hablar sobre necesidades y deseos. ¿Sabes la diferencia entre necesidad y deseo? ¿Qué significa tener una necesidad?

Actividad 1.

A continuación te pido que elabores una tabla donde registres las actividades que haces porque son necesarias para tu desarrollo y las que haces por gusto o porque lo deseas.

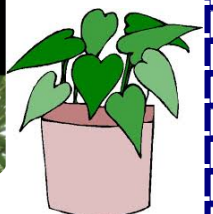
Un día de la vida de:			
Actividades que hago para cubrir mis necesidades	¿Qué se necesita para satisfacer esa necesidad?	Actividades que hago porque me gustan	¿Qué se necesita para satisfacer ese deseo?

Las necesidades son todo aquello que las personas requieren para vivir. Son ejemplos de necesidades: comer, dormir y vestirse. Los deseos, en cambio, son cosas que queremos, que hacemos por gusto y que, si no las obtenemos de inmediato, no pasa nada.

A todo lo que se requiere para satisfacer tus necesidades o deseos, se llama **recurso**.

Quiero comentarte algunas cosas sobre los recursos:

Los **recursos naturales** son aquellos que provienen de la naturaleza. Como el agua, los árboles, las plantas, los animales, la luz del sol y el agua. Estos se clasifican en renovables y no renovables.



Los **recursos de capital** son aquellos que se necesitan para producir bienes y servicios; por ejemplo: dinero, máquinas, herramientas y fábricas.

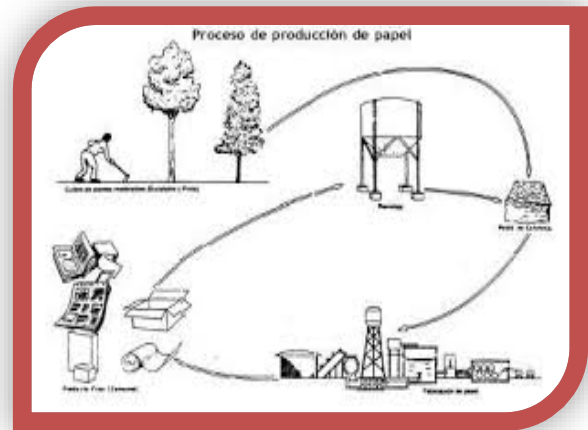


Los **recursos humanos** son los conocimientos, habilidades y experiencias que tienen las personas para producir algún bien o servicio.



Te voy a poner un ejemplo muy sencillo. El proceso de elaboración de papel emplea los siguientes recursos:

Naturales. Madera



Humanos. Experiencia, habilidades y conocimientos de los cortadores de madera, los transportistas de la madera a la fábrica, los encargados de hacer pasar la madera por diferentes máquinas para convertirse en papel.

De capital. Maquinaria para cortar la madera, maquinaria para transportar la madera, maquinaria para convertir la madera en papel.

Ahora te pido que a partir de las preguntas que realizaste en la carpintería, elabores el siguiente cuadro:

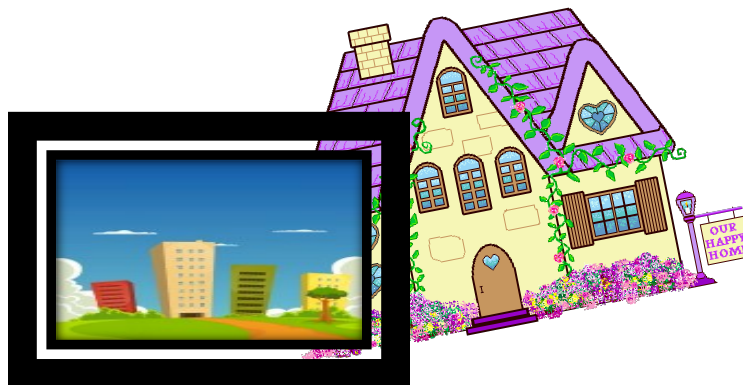
Elaboración de muebles de madera		
Recursos naturales	Recursos humanos	Recursos de capital

Actividad No. 2

Te pido ahora que a partir de las preguntas que le realizaste a tus familiares (tarea 1) sobre: ¿Qué trabajo realizan? ¿Cómo lo llevan a cabo? ¿Qué recursos emplean? Completa el siguiente cuadro:

Trabajo	Actividades que realizan	Servicio/bien	Recursos que emplean

Tarea 2. Pregunta a tus papás o dos familiares: ¿Por qué es importante trabajar? ¿Cómo ayuda a la sociedad el trabajo que realizan?



Para alimentarnos, se requiere una serie de productos que satisfacen nuestras necesidades diarias



Actividad 3. De acuerdo a tu punto de vista ¿Cómo le hacemos los seres humanos para satisfacer estas necesidades?

Para lograr satisfacer tus necesidades se requieren muchos productos y el trabajo de muchas personas.

Actividad 4. A continuación te pido que dibujes cómo es que llega un vaso de leche a tu mesa.

Elaboración de productos

Productos que empleamos en nuestra vida cotidiana se elaboran con distintos recursos: naturales. Un producto que se elabora a partir de la leche es el **queso**.

A continuación, te comentaré cómo se hace el queso de manera casera:



Ingredientes

- 1 Litro de leche fresca pasteurizada
- 45 Mililitros de jugo de limón
- 1 Pizca de sal
- Yogur natural
- 2 Cucharadas de nata

Instrumentos que se utilizarán

Olla alta

Colador grande

Gasa (como la de los pañales para bebé)

Modo de preparación

Comenzaremos calentando el litro de leche que no puede ser de tetra-brick sino fresca pasteurizada o hervida con anterioridad. A fuego muy lento la iremos calentando hasta que comience a formar pequeñas burbujas alrededor de la olla, en este momento la retiramos y la dejamos reposar unos veinte minutos.

Cuando pase este tiempo añadimos el zumo de limón, el yogur y la nata, revolvemos para integrar los ingredientes y volvemos a dejarlo reposar otros diez minutos.



Llevamos de nuevo la olla al fuego y calentamos a fuego medio hasta que veamos que la leche se corta y se separa en una parte sólida y otra líquida. Añadimos la sal y removemos. Preparamos un colador al que hemos colocado una gasa grande y vertemos la mezcla haciendo un hatillo, escurriendo nuestro queso fresco. Lo dejamos drenando durante

treinta minutos como mínimo en la nevera. Podemos darle forma en un recipiente de plástico. Cuando tome forma lo pasamos para un plato.

Conservación y consumo

El queso fresco debe de estar siempre refrigerado y en la parte más fría de la nevera, a una temperatura no superior de cuatro grados centígrados. Se debe de consumir por ello rápidamente en unos pocos días.

Proceso de elaboración de tortillas de maíz

Una **tortilla de maíz** es una preparación alimenticia hecha con masa de maíz nixtamalizado. Tiene forma circular y aplanada. Es usada para preparar diversos alimentos.

Las tortillas de maíz son especialmente importantes en la gastronomía mexicana, con ellas se preparan los tacos, tacos dorados, flautas, quesadillas, enchiladas, chilaquiles, totopos, mulitas, entomatadas o enmoladas. Se las consume también en otros países de América Central, especialmente en Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Honduras. En México, además, se confeccionan tortillas de harina de trigo.

Actividad 5. A continuación te presento una serie de imágenes, la elaboración de tortillas. Coloca el número 1 sobre la imagen de la persona que comienza el proceso para elaborar una tortilla. Une con una línea la figura con el número 1 y la que le sigue y anota en ella el número 2 y así sucesivamente hasta que completes el proceso.



Tarea 3. Investiga dos productos que se elaboran en tu localidad y menciona qué recursos se utilizan para elaborarlos.

Productos	Recursos (naturales, humanos y de capital)
Producto 1.	
Producto 2	

El trabajo y la producción de bienes y servicios

El **recurso humano** es fundamental en la producción de bienes y servicios.

Cómo has podido ver, son muchas las actividades que se realizan para convertir los recursos naturales en bienes y productos necesarios para tu sobrevivencia.

A la generación de bienes, productos o servicios se le denomina **trabajo**.

A continuación te presento algunos trabajos y el bien que producen:



Actividad 6. Contesta las siguientes preguntas:

¿Qué pasaría si todas las personas se dedicaran a elaborar los mismos productos y los mismos servicios?

Tarea 4. Por favor contesta las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que existen los bienes y servicios en una comunidad?

Para dar respuesta a las necesidades humanas, las personas se dedican a diferentes actividades como las siguientes:

Trabajos en los que se extraen productos de la naturaleza	Trabajos en los que se produce/ fabrica	Trabajos en los que se ayuda a las personas
  	  	   

¿Cuáles son los nombres de los trabajos del cuadro de la izquierda correspondiente a personas que toman cosas de la naturaleza?

¿Cuáles son los nombres de los trabajos del cuadro central correspondiente a personas que fabrican o transforman cosas?

¿Cuáles son los nombres de los trabajos del cuadro de la derecha correspondiente a personas que ayudan o dan un servicio a los demás?

¿Cuál es la diferencia entre estos tres tipos de trabajo?

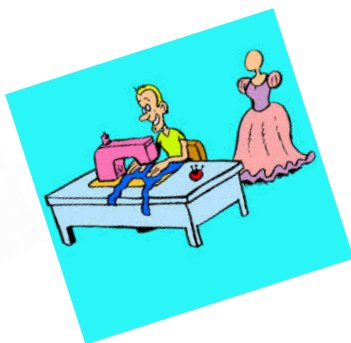
Los oficios y las profesiones en mi comunidad

Las personas para desempeñar su trabajo requieren una preparación, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes.

¿Qué tuvimos que saber para elaborar el queso?

De acuerdo a la forma al tipo de preparación los trabajos se pueden dividir en oficios o profesiones. La profesión a diferencia del oficio, es el desarrollo de habilidades a partir de estudios formales.

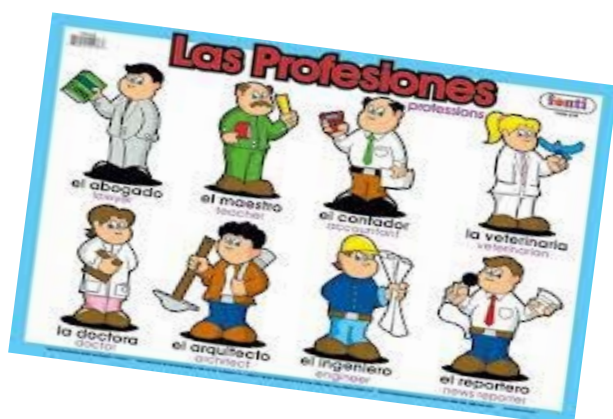
El oficio es una actividad que no requiere un reconocimiento oficial y su preparación requiere una preparación en talleres o con la familia.



Actividad 7. Observa y contesta las siguientes preguntas:

¿Qué oficios aparecen en las figuras anteriores?

La profesión, en general requiere un reconocimiento oficial, en escuelas especializadas o universidades.



¿Qué profesiones aparecen en las figuras anteriores?

Ambos tipos de trabajo son dignos y representan formas de ayudar a la sociedad, ganar dinero y ayudan a que las personas que los desempeñan se sientan bien consigo mismas. Todos los trabajadores deben ser bien respetados por sus jefes y contar con las medidas de seguridad necesarias para cuidar su integridad y salud. Además de recibir un salario justo por la dedicación que ponen en su trabajo y el grado de preparación con que cuentan.

Tarea 5. ¿Qué profesión u oficio te gustaría ser cuando seas mayor? Investiga lo siguiente: ¿Existe en tu comunidad esa profesión u oficio-? ¿Qué preparación necesitas para llevarlo a cabo? ¿Qué tipo de recursos, materiales, herramienta o maquinaria emplearás?.

Pregunta a tus familiares ¿Qué es ahorrar? ¿Qué ahorran como familia?

Ahorra hoy, para aprovechar los recursos mañana

A lo largo de este recorrido por el mundo del trabajo y el entorno en el que vives, hemos abordado la importancia de los **recursos** y del **trabajo** de las personas para la producción de **bienes y servicios**..

Hoy te hablaré de la importancia de cuidar los recursos en el presente, para que podamos poderlos disfrutarlos en el futuro.

Ahorrar implica reservar una parte de nuestro ingreso, postergar una compra o reducir nuestro gasto para contar con recursos que permitan prevenir necesidades futuras o el logro de metas. Además de ahorrar dinero, se puede reducir el gasto, al mejorar el consumo de los recursos como: agua, luz, gas o alimentos.

Reciclar es un proceso cuyo objetivo es convertir desechos en nuevos productos para prevenir el desuso de materiales potencialmente útiles, reducir el consumo de nueva materia prima, reducir el uso de energía, reducir la contaminación del aire y del agua, etc. El reciclaje es un componente clave en la reducción de desechos y es el tercer componente de las 3R ("Reducir, Reutilizar, Reciclar").

Los materiales reciclables incluyen varios tipos de vidrio, papel, metal, plástico, telas y componentes electrónicos. También es posible realizar un salvamento de componentes de ciertos productos, ya sea por su valor o por su naturaleza peligrosa.

Actividad 8. Vamos a elaborar una hoja de papel reciclado a partir del listado de materiales y procedimientos que a continuación se presentan.

Materiales:

- Periódico o papel usado.
- Pegamento blanco.
- Media (para construir un marco).
- Gancho de metal para colgar la ropa.
- Tina con agua.

Procedimiento para hacer el marco:

Con ayuda de unas pinzas, estirar el gancho hasta darle forma rectangular. Introducir el armazón rectangular en la media vieja y sujetarla para que no se mueva.

Procedimiento para elaborar el papel:

- Cortar el periódico o el papel usado en trozos pequeños y licuarlos con pegamento blanco y un poco de agua. Vaciar la mezcla en una tina grande con agua y mezclar. Sumergir el marco hecho con la media en la

tina y sacarlo con cuidado, de manera que quede una capa uniforme del papel molido. Exponerlo al sol durante un día.

- Despegar el papel de la media, una vez que se haya secado. Se debe ser muy cuidadoso para no romperlo.

Actividad 9. Por favor explica con tus propias palabras:

¿Qué es ahorrar?

¿Qué es reciclar?

¿Por qué es importante ahorrar los recursos?

A continuación aprenderemos investigando sobre los recursos, para qué nos sirven y por qué es importante ahorrarlos.

Actividad 10. A partir de ahora vamos iniciar la realización de un proyecto de investigación. Tu maestra te indicará en qué equipo colaborarás para investigar los siguientes problemas u otros relacionados con la temática:

Agua

¿Qué les pasa a los seres humanos, si dejan de tomar agua? ¿Cuántos días puede sobrevivir una persona sin agua? ¿A qué le llamamos contaminación? ¿Cuáles son las causas de la contaminación del agua? ¿Qué tipo de actividades económicas contaminan el agua? ¿Qué medidas se pueden emplear para no contaminar el agua o contaminarlo menos? *Posibles fuentes: Biblioteca de aula, entrevistas a padres de familia, biblioteca de la comunidad, videos, periódicos, revistas, folletos de la SEMARNAT.*

Aire

¿A qué le llamamos contaminación? ¿Cuáles son las causas de la contaminación del aire? ¿Qué tipo de actividades económicas contaminan el aire? ¿Qué medidas se pueden emplear para no contaminar el aire o contaminarlo menos? *Posibles fuentes: biblioteca de aula, entrevistas a padres de familia, biblioteca de la comunidad, videos, periódicos, revistas, folletos de la SEMARNAT.*

Suelo

¿A qué le llamamos contaminación? ¿Cuáles son las causas de la contaminación del suelo? ¿Qué tipo de actividades económicas contaminan el suelo? ¿Qué medidas se pueden emplear para no contaminar el aire o contaminarlo menos?

Posibles fuentes: biblioteca de aula, biblioteca escolar entrevistas a padres de familia, biblioteca de la comunidad, periódicos, revistas, videos, folletos de la SEMARNAT.

Energía Eléctrica

¿Cuánta energía gastan los aparatos eléctricos de mi casa? ¿Qué tipo de actividades económicas emplean este recurso? ¿Cómo ahorrar este recurso? *Posibles fuentes: biblioteca escolar, folletos de la SEMARNAT. Revisar los recibos de pago. Observar el medidor (si es el caso).*

Hidrocarburos

¿Qué son los hidrocarburos? ¿Para qué sirven? ¿Qué tipo de actividades económicas emplean este recurso? ¿Cómo ahorrar este recurso? ¿Se puede emplear otro tipo de energía alternativa? ¿Cómo contamina este tipo de energía? *Posibles fuentes: biblioteca de aula, biblioteca escolar entrevistas a padres de familia, biblioteca de la comunidad, periódicos, revistas, videos, folletos de la SEMARNAT.*

Tarea 6. De acuerdo al tema que te haya asignado tu maestra. Con ayuda de tus familiares investiga, recopila información y materiales (información escrita en general: libros, periódicos, revistas para trabajar en el equipo que te haya tocado participar.

Actividad 11. Participa en tu equipo para elaborar un periódico mural con la información que obtuviste de acuerdo a la temática que investigaste.

Actividad 12. Presenta el producto de tu equipo a todos tus compañeros de grupo de acuerdo al turno que te indique tu maestra.

Tarea 7. Contesta estas preguntas:

¿Con qué actividades que realizan los seres humanos se contamina más el medioambiente?

¿Las fábricas contaminan? Por algún ejemplo de fábrica y menciona los recursos que contamina.

¿Qué deberían hacer las fábricas para no contaminar tanto el medio ambiente?. Para responder, recurre al ejemplo que pusiste anteriormente

¿Qué medidas de ahorro de recursos puedes llevar a cabo en tu casa y en la escuela?

Tarea 8. Elabora por lo menos cinco preguntas con respecto a las actividades que se realizan en la empresa que visitarás el día que te indique tu maestra.



Gracias por todo el trabajo que realizaste conmigo. Espero hayas aprendido muchas cosas.

Por favor, menciona qué aprendiste. Explícalo,

A continuación plantea las dudas que tengas sobre los oficios y profesiones (mundo del trabajo), sobre tu comunidad o con respecto al medio que te rodea.

Ahora elabora un dibujo de lo que aprendiste.