Se presenta el resultado de investigación de un *estudio de caso* sobre concepciones histórico-económicas del alumnado de primaria realizado durante un proceso de enseñanza y aprendizaje. El equipo de profesores de un colegio público de un contexto socialmente desfavorecido ha diseñado y experimentado una unidad didáctica durante un proceso de formación en centro. Los instrumentos de investigación utilizados han sido la entrevista, el análisis de la tarea del alumnado, el diario del profesor y del investigador y la observación de clases a través de la grabación en vídeo de las sesiones de clase. Las conclusiones muestran las dificultades que atraviesan los alumnos en relación con distintos aspectos de la construcción del pensamiento social, al tiempo que sugieren propuestas de enseñanza que puedan paliar los obstáculos detectados.

PALABRAS CLAVE: *Análisis de la práctica; Concepciones; Enseñanza; Aprendizaje; Historia; Economía; Estudio de caso.*

# Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado*

pp. 5-18

**Gabriel Travé González****
Universidad de Huelva

**Juan Delval*****
Universidad Nacional de Educación a Distancia

## Introducción

Una de las líneas de investigación educativa más relevantes en el panorama actual es, sin duda, el análisis de la práctica de aula[1]. Este campo de investigación integrada agrupa al resto de las temáticas (investigación centrada en el profesor-a, en el alumnado o en el currículum) persiguiendo, entre sus finalidades, la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los antecedentes de este enfoque basado en el análisis de la realidad del aula, se encuentran, por una parte, en la consideración del profesor como investigador de su práctica (Stenhouse, 1985); por otra, en la perspectiva crítica de la enseñanza a través de la

* Este artículo es un resultado del proyecto de investigación SEJ2004-04962 / EDUC, aprobado en el Plan Nacional de I+D+i (convocatoria 2004-2007) con el título: Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado, que desarrolla el Grupo de Investigación GAIA (Programa IRES) http://www.gaiainm.es

** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. trave@uhu.es

*** Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. jdelval@psi.uned.es

1 Este enfoque de investigación ha sido objeto de estudio en numerosas publicaciones científicas, entre ellas, Cañal, P. (Coord.) (2004) Investigación en la Escuela, 52; Cubero, R. (Coord.) (2007) Investigación en la Escuela, 62; Revista de Educación MEC. Coll, C; Sánchez, E. (Coods.) (2008).

✉ Artículo recibido el 14 de abril de 2009 y aceptado el 13 de septiembre de 2009.

investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988); y, por último, en las aportaciones de la teoría de la complejidad que considera la educación como un proceso sistémico y complejo superador de las propuestas simplistas que habitualmente se adoptan en el marco escolar (Morin, 2002).

Este enfoque de investigación sintetiza las aportaciones de dos corrientes académicas: la perspectiva psicológica y la didáctica. Así, mientras la psicológica social estudia los procesos de interacción alumno-profesor (Cubero y otros 2007; Coll y Sánchez, 2008) las aportaciones de la didáctica se encaminan hacia el análisis de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum con el objetivo de conocer las dificultades y mejorar las prácticas (Pozuelos y Rodríguez, 2008; Santisteban, 2007).

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que permitió realizar diversos estudios de caso a partir de análisis de la práctica de aula: unos, dedicados a describir los obstáculos que encuentra el profesorado cuando utiliza estrategias de enseñanza basadas en la investigación escolar (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006; Pozuelos, Travé y Cañal (2007); y, otros, focalizados en el estudio de las concepciones y prácticas del profesorado (Travé y Pozuelos, 2008) y, en el caso que nos ocupa, en las concepciones del alumnado.

Veamos a continuación algunos referentes que ilustran el estado de la investigación acerca de la construcción del pensamiento histórico y económico en primaria.

La complejidad manifiesta de las nociones histórico-económicas, unido a la dificultad de comprensión del alumnado para construir el pensamiento económico han configurado esta emergente línea de investigación. Es indudable el aumento exponencial de la producción que ha experimentado este campo de investigación a lo largo de las últimas décadas. Los trabajos sobre las concepciones relacionadas con la evolución de las sociedades actuales e históricas han puesto de manifiesto la importancia de este campo de conocimiento (Schapira 1990; Estepa 2003; Lee, Dikinson y Ashby, 2004; Voss, Willey y Kennet, 2004). Las conclusiones son unánimes al comprobar los obstáculos que atraviesan los alumnos en la comprensión de las nociones temporales (cronología, orientación, tiempo histórico y social...), así como la consideración finalista que otorgan a la evolución histórica.

Los estudios relacionados con las representaciones económicas de los alumnos, por otra parte, han versado fundamentalmente sobre 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 las relaciones de desigualdad (personas y países pobres y ricos...).

Las investigaciones referidas a las ideas de los alumnos respecto a las relaciones de intercambio han explorado sobre todo las nociones de trueque y dinero (Berti y Bombi, 1981; Jahoda, 1979; Delval y Echeíta, 1991; Furth, 1980; Schug y Walstad, 1991; Denegri y Delval, 2002, Brophy y Alleman, 2002; Diez-Martínez y Ochoa, 2003). Los resultados indican, por una parte, que el pensamiento económico se construye a través de una serie de niveles o fases similares a las descritas por Jean Piaget; y, por otra, que la dificultad de comprensión infantil se localiza en el concepto de ganancia, piedra angular para la construcción del pensamiento económico.

En cuanto a las investigaciones acerca de las concepciones infantiles sobre la globalización económica, Schug y Lephardt (1992) descubrieron que el razonamiento de los niños sobre el comercio internacional evoluciona en la siguiente progresión: (1) las naciones comercian porque *"la gente quiere tener las cosas de otros países"*, (2) las naciones comercian, ya que cada nación se beneficia del comercio; y (3) las naciones *"compran bienes y servicios procedentes de otros países porque el costo es menor"*.

Los trabajos sobre las relaciones de producción han permitido describir el pensamiento infantil acerca de las nociones de trabajo, producción o empresa (Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 1992; Sierra 1995; Travé, 1998; Armento, 2003; Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006; Millar, and VanFossen, 2008). Entre las

conclusiones destaca una evidente correlación entre el nivel socioeconómico del contexto, las perspectivas laborales de la muestra y el grado de comprensión conceptual alcanzado.

El estudio que se presenta trata de analizar las concepciones socioeconómicas comentadas anteriormente, durante un proceso de enseñanza y aprendizaje. El equipo de profesores de un colegio público ha diseñado y experimentado una unidad didáctica, obteniendo pruebas empíricas sobre estas representaciones del alumnado.

## Diseño de investigación

El *estudio de caso* constituye la metodología de investigación utilizada. Este enfoque se encuadra dentro del modelo de investigación-acción, entendido como un análisis exhaustivo de un proceso educativo único, con el objetivo de comprender, y mejorar las actuaciones de los protagonistas (Stake, 1998). Resulta, pues, idóneo tanto para alcanzar una comprensión holística del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de algún aspecto parcial del mismo, referido en este estudio, a la exploración de las concepciones del alumnado participante.

Los instrumentos empleados en el *estudio de caso* pertenecen indistintamente a metodologías de índole cualitativa y cuantitativa, dependiendo de los objetivos que se pretenden alcanzar en cada momento. Los instrumentos de investigación y los documentos obtenidos para poder realizar el tratamiento de los datos, se describen en el cuadro 1.

La experimentación se localiza en un colegio de educación primaria ubicado en una zona de bajo nivel sociocultural, próximo a una capital de Andalucía (España), e incluido en un programa de atención educativa preferente, en la clase de 6º curso compuesta por 19 alumnos.

La elección del centro escolar se efectuó siguiendo los requisitos de titularidad pública del colegio y de trayectoria innovadora del profesorado. Además, el equipo investigador fue consciente, en todo momento, de la relevancia de indicadores relacionados con el origen social, el contexto desfavorecido y la falta de recursos materiales y personales del centro como factores de primera magnitud que, de alguna manera, condicionan el grado de éxito o fracaso escolar y que, obviamente, influyen en los resultados de este tipo de estudios (Bourdieu, 2000; Fernández Enguita, 2007; López, 2007).

| Instrumentos de Investigación | Documentos para la interpretación de los datos |
|---|---|
| **Declaraciones** | |
| – Entrevistas semiestructuradas al docente. | – Transcripciones de 3 entrevistas. |
| **Registros escritos** | |
| – Cuadernos de los alumnos (análisis de tarea) | – Vaciado de 6 actividades de los 19 cuadernos de alumnos-as (realización de tablas de frecuencia y porcentajes) |
| – Diario del profesor. | – Diario del maestro registrado durante la experimentación de la unidad didáctica. |
| – Diario del investigador. | – Diario del investigador de todo el proceso de diseño, experimentación y reflexión. |
| **Observaciones de clase** | |
| – Grabaciones de vídeo de sesiones de clase. | – Transcripciones de 5 horas de grabación. |

Cuadro 1. Instrumentos de investigación y documentos para el tratamiento de datos.

El estudio de caso tuvo una duración de dos cursos escolares, siguiendo la temporalización que se especifica:

*a) Fase de contacto inicial, negociación y planificación de la experiencia investigadora.*

El contacto con el colegio se inició a petición de un investigador del grupo de investigación (GAIA). Tras varias reuniones de trabajo se aprueba la constitución de un Grupo de Trabajo en el Centro de Profesorado compuesto por cuatro maestros y una maestra que poseen una amplia experiencia docente de más de veinte años, una colaboradora de investigación y el investigador. El objetivo del Grupo de Trabajo consiste en el diseño y experimentación de unidades didácticas fundamentadas en el Proyecto Curricular INM (6-12).

*b) Fase de diseño de una unidad didáctica de enfoque investigador.*

El trabajo del grupo de profesores se desarrolla con el estudio, debate y reflexión de los fundamentos de INM (6-12), para concluir con el diseño de una unidad didáctica. Las sesiones de grupo de discusión se grabaron en audio y se transcribieron para su posterior análisis.

*c) Fase de reformulación de la unidad didáctica*

Posteriormente, se contextualizó la unidad didáctica elaborada con la colaboración del investigador al objeto de implementarla en el nivel 6º de Educación Primaria. Por último, se realizó un material curricular específico de la nueva unidad didáctica con objeto de facilitar su puesta en práctica.

*d) Fase de experimentación de la unidad didáctica.*

La implementación de la UD se realizó durante el tercer trimestre del segundo curso. Las sesiones de puesta en común de las actividades se grabaron en vídeo para posteriormente transcribirlas. El profesor y el investigador confeccionaron el correspondiente diario y los alumnos completaron su tarea en el cuaderno de actividades que se había confeccionado al efecto.

*e) Fase de tratamiento de datos*

Para efectuar el tratamiento de la información, se ha utilizado un análisis de carácter cualitativo de las entrevistas y observaciones de clase, así como otros de corte cuantitativos para el análisis de los cuadernos de los alumnos.

*f) Fase de evaluación y metarreflexión*

El tratamiento de los datos facilita la triangulación de los datos mediante la evaluación del proceso, de los protagonistas y de los materiales utilizados. Si bien el análisis realizado para el estudio que nos ocupa, incide especialmente en el alumnado. Por último, la elaboración de informes y su difusión completan este proceso de investigación colaborativa.

En cuanto a los objetivos de la investigación, son los siguientes:

– Analizar las concepciones de los estudiantes en relación con situaciones histórico-económicas cotidianas presentes y pasadas.

– Reflexionar sobre las representaciones que han construido acerca del mercado laboral.

– Indagar sobre el conocimiento que poseen referido a la estructura económica a lo largo del tiempo.

El tratamiento de la información se ha efectuado mediante una serie de categorías, que fueron modificadas sucesivamente hasta adquirir la versión definitiva. Las categorías o dimensiones del estudio informan, en este caso, sobre aspectos relevantes de las representaciones histórico-económicas que posee el alumnado de la muestra (cuadro 2).

## Resultados de investigación

Se presentan a continuación los datos generados por la experimentación de la unidad didáctica titulada *Cómo vivimos, cómo vivíamos: de la aldea global a Tartessos* (Travé, 2006), referidos en esta ocasión a las concepciones económicas del alumnado de primaria. Esta unidad tiene por objeto el estudio de contrastes temporales entre la forma de vida actual y la de nuestros antepasados tartésicos[2], en cuanto a la

[2] La elección de Tartessos se debió a la relevancia adquirida por el descubrimiento de un poblado de esta época ubicado en la localidad donde se realizó esta experiencia educativa.

| |
|---|
| *Categoría 1. Conocimiento de aspectos básicos de la vida cotidiana del presente y el pasado*<br>Se trata de averiguar el grado de comprensión que poseen los escolares de la muestra sobre cuestiones relacionadas con la vivienda, el comercio, el trabajo y el arte desde un enfoque histórico regresivo: del presente al pasado. |
| *Categoría 2. Obstáculos en la construcción de nociones relacionadas con el mercado de trabajo*<br>En este caso, nos interesa conocer qué tipo de concepciones económicas ha elaborado el alumnado sobre conceptos cercanos a su realidad y qué grado de veracidad poseen. |
| *Categoría 3. Dificultades en la construcción del conocimiento económico. El caso de la historia económica: el trueque, el dinero y la globalización*<br>Esta categoría incide sobre las concepciones relacionadas con los grandes hitos de la estructura económica de las sociedades actuales e históricas, a través del conocimiento construido por el alumnado acerca del trueque, el dinero y la globalización |

Cuadro 2. Sistema de categorías utilizado en el análisis de caso.

forma de vida, el trabajo y los grandes hitos económicos de la historia de la humanidad.

Es preciso señalar, además, que las nociones económicas apenas se habían trabajado anteriormente en clase, como expresa elocuentemente el profesor: *"la complejidad del mismo concepto supone que el tema de la economía apenas se estudia en primaria, se trabaja más en secundaria"* (Entrevista al profesor p. 2). Debemos entender, por tanto, que las concepciones del alumnado se han elaborado fundamentalmente en la educación no formal. En lo que sigue exponemos los principales resultados al respecto.

## *Aproximación al conocimiento histórico-económico inicial del alumnado: qué sabemos sobre cómo vivimos y vivían nuestros antepasados*

Comienza la unidad didáctica planteando un debate en clase sobre la vida cotidiana de ambas sociedades mediante la pregunta: ¿qué diferencias y semejanzas tenemos con nuestros antepasados de la edad del bronce en el tipo de vivienda, el trabajo, el comercio y el arte que crearon?, con la intención de explorar los conocimientos iniciales de las niñas y niños sobre la realidad actual y tartésica.

Los datos obtenidos del análisis de tarea de los Cuadernos (Actividad 1, tarea 1), indican que los alumnos consideran que las casas actuales están construidas con ladrillos, hormigón y tejas (72,2 %); que nos permiten tener muebles y gozar de comodidades para comer en mesas y sillas de madera y, dormir en camas de hierro (27,2 % respectivamente). Mientras la vivienda tartésica se caracterizaría, según el alumnado, por la precariedad y la ausencia de los bienes y servicios de que disponemos en la actualidad. Así, consideran por unanimidad que en aquella época "*vivían en chozas de madera y techos de paja*"[3], *que "comían en el suelo"* (54 %) y que "*no tenían luz ni agua*" y, por tanto, "*lavaban la ropa en el río*" (27,2 %).

Las concepciones del alumnado respecto a la noción del trabajo refuerzan las ideas anteriores, al valorar sobre todo la automatización del trabajo como seña de identidad del mercado laboral actual: *"Alumno 1- Se trabaja con tractor, hay máquinas y coches"* (Trascripción de sesión de clase 1). El 54 % de la muestra afirma que en la actualidad todo está mecanizado (hay tractores, máquinas y coches) (Cuaderno de alumnos).

[3] Esta opinión es contraria a los datos de la investigación arqueológica. Las edificaciones tartésicas poseían cimientos de mampuestos de piedra y paredes de tapiales y adobes, eran de planta cuadrangular y suelos de tierra apisonada. RUFETE, P. & GARCÍA SANZ, C. (1995). *Huelva en época tartésica*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.

*"A2- Las hachas y martillos son de hierro"* (18,1% de la muestra) (en adelante, y al objeto de no ser reiterativo, se entenderá que las frases textuales de alumnos y profesor pertenecen a la trascripción del vídeo y a las entrevistas mientras, los porcentajes, al cuaderno de los alumnos).

Sin embargo, los conocimientos iniciales del alumnado, en cuanto al trabajo de los antepasados tartésicos, lo sitúan en la prehistoria, más que en la edad de los metales, obviando toda referencia a este innovador recurso, como se puede observar en las respuestas siguientes: "A3- Se araba con mulas (54,4%). A4- Las hachas y martillos se hacían de piedra (27,2%).

En cuanto a las representaciones sobre l a noción de comercio, se consolida la tendencia referida a la opulencia actual frente a la escasez de las sociedades pasadas. Llama la atención la identificación del comercio con el supermercado de alimentación, así como la utilización del intercambio en las sociedades pasadas y del dinero en la época actual. Ahora hay supermercados, carritos de compra y es tanterías (63,3%) y hay de todas las cosas que se compran con dinero (27,2%). Antes *no había estanterías ni carros ni supermercados (45,5%) y casi no había comercio, por* eso cambiaban unas cosas por otras (27,2%).

La comparación histórica en cuanto a la existencia o no de arte en ambas sociedades es suficientemente clarificadora:

*"A5- Ahora sí que hay arte.* La totalidad de la clase estima que en la actualidad existe arte –pintura 46,1 % y música 23,07 %–.

*A6- No, en esa época no había arte* (el 69,2 % de la muestra considera la inexistencia de arte en la época tartésica).

*A7- "Los prehistóricos pintaban con sangre y palos en las cuevas"*. La confusión de etapa histórica, vuelve a aparecer en el 30,7% del alumnado al relacionar el arte de la edad de los metales con épocas pretéritas.

(Trascripción de vídeo 1 y Cuadernos de los alumnos. Actividad 1,1,d).

Destacan finalmente, los datos de la *tarea* (Realiza una pequeña comparación sobre cómo sería la vida de los hombres y mujeres de la edad de los metales que vivieron en nuestra localidad y la actual), en cuanto a que el contraste no se establece, como indica la pregunta, en el mundo adulto, sino en las actividades cotidianas que desarrollan los escolares, entre otras: desayunar –yogur, cereales– (92,3%), asistir al colegio (76,9%), jugar con la play (53,8%), ver la televisión o escuchar música (15,3%); actividades que, como se puede observar, aseguran una mejora de las condiciones de vida actual. Por el contrario la supervivencia en Tartessos se expresa de forma negativa o relacionada con el trabajo: no había escuela (38,4%), los niños ordeñan las vacas (30,7%), trabajan con los padres y recolectan la cosecha (23,07%) (Cuadernos de alumnos).

Estos resultados permiten constatar las dificultades y obstáculos que encuentran los alumnos de primaria en la construcción del pensamiento sobre las sociedades actuales e históricas (Estepa, 2007). Las concepciones histórico-económicas del alumnado de la muestra se caracterizan por la fragmentación y las escasas relaciones establecidas entre los elementos históricos, económicos y sociales. Las nociones históricas construidas están basadas en una concepción finalista que concibe el devenir histórico como un progreso continuo de la humanidad hacia una sociedad más avanzada.

Estas deficiencias se incrementan, en este caso, por las carencias formativas singulares de entornos socio-económicos desfavorecidos, como indica la entrevista realizada al profesor (p. 2): *"la propuesta que realicé a los alumnos para que fueran con sus padres a visitar la exposición itinerante de los Íberos, abierta en la capital de la provincia a 8 km de la localidad, no fue secundada por ninguna familia"*. Las concepciones del alumnado, en estos casos, se retrasan no sólo por factores endógenos, sino también como consecuencia del propio contexto social y familiar.

## *Obstáculos en la construcción de nociones relacionadas con el mercado de trabajo*

Las actividades económicas referidas al mercado laboral, tanto familiar como local, forman parte de la experiencia vital del

alumnado de primaria. Este conocimiento de las actividades laborales presentes y pasadas constituye el objeto de investigación de diversos estudios, que han demostrado la simplicidad conceptual de las apreciaciones económicas del alumnado (Scherrer, 1986; Armento, 1991).

Son interesantes en este sentido los datos aportados por el cuestionario inicial de la actividad 4 (Cómo vivimos, cómo vivían), relacionada con el mercado de trabajo actual y la emigración, así como la elaboración de gráficas de sectores de producción de países con distintos niveles de renta.

El análisis de tarea de los cuadernos indica que las tres profesiones de la localidad más destacadas pertenecen, en primer lugar, al sector primario (agricultura) 93,3%, seguido del sector secundario (herrero, albañil) 60,0%, al igual que el terciario (cajera, transportista). Estas opiniones se corresponden con la sesión de puesta en común del cuestionario donde se observa, además, la confusión infantil entre los conceptos de población activa y pasiva:

"A21- La mayor parte del pueblo trabaja en la fresa o son cajeras.

Profesor- ¿Tú crees que hay muchas cajeras en los supermercados?

A22- Sí.

P- ¿Cuántas supermercados hay en la localidad?

A23- Cuatro.

P- ¿Crees que habrá tantas personas trabajando para ser una de las profesiones mayoritarias?

A24- Sí.

A25- Los trabajos más importantes son las fresas, las cajeras y las amas de casa".

(Trascripción de vídeo nº 4, p. 4)

Las estimaciones de los alumnos, al ser contrastadas con los datos del padrón municipal de la localidad, resultaron ser erróneas. Las profesiones mayoritarias corresponden, en primer lugar, al sector terciario (44,02%) y, luego, al secundario y primario (38,2 y 17,6%, respectivamente). Como se puede comprobar, la observación directa es engañosa pues, al convertirse en el único referente del alumnado para el conocimiento de la realidad socioeconómica, resulta eminentemente restrictiva y fragmentaria.

El desempleo, por otra parte, representa una lacra social bien conocida por el alumnado de este entorno social desfavorecido. Algunos de los padres y madres de alumnos engrosan las estadísticas de población activa desocupada. Los datos son concluyentes respecto a la unanimidad que el alumnado asigna a la existencia de un elevado número de parados en la localidad, apreciación que efectivamente se corresponde con el 17,3%, dato oficial de la tasa de paro. Si bien llama la atención la fuente de información que sugieren para conocer esta problemática. Así, el 68,7% de la muestra afirma que la información se obtiene mediante fuente oral: *"preguntando en el Ayuntamiento o en la policía"*; referencia que alude al escaso dominio de los contenidos procedimentales relacionados con la obtención de información que posee la muestra.

La inmigración constituye asimismo un fenómeno social cercano y conocido por la totalidad del alumnado, sobre todo porque gran parte de la población inmigrante vive en barriadas aledañas al colegio. Esta pequeña sociedad multicultural es tolerada por la muestra, según se desprende de las declaraciones realizadas: *"Juegan con nosotros al fútbol"*. (Trascripción de vídeo nº 4, p. 5).

La agricultura y la construcción son los trabajos que asignan a este colectivo inmigrante (72,2 y 11,1%, respectivamente); si bien obvian, entre otros, el incremento de empleo femenino dedicado a tareas de asistencia de hogar. La apreciación sobre la procedencia de los inmigrantes es, por una parte, aproximada a la realidad: la mayoría de la clase (93,3%) estima que, en primer lugar, proceden de países miembros de la Unión Europea y el 60% de África (Marruecos), datos que coinciden con el último padrón municipal; mientras, por otra, olvidan a los trabajadores procedentes de los países europeos no comunitarios y latinoamericanos afincados en la localidad. (29,6 y 12,5%, respectivamente). Por último, la totalidad de la muestra considera que la causa principal de la

emigración es la búsqueda de empleo, excepto una alumna marroquí que atribuye este hecho además a la precariedad laboral que sufren los trabajadores inmigrantes en sus países de origen:

"P- ¿Por qué vienen a España?

A52- No lo sé.

P- ¿Tú por qué te irías a otro país?

A53- Porque no tendría trabajo.

P- Bueno, ¿todos coincidimos en esa idea?

A54-Yo no, porque muchos tienen trabajo, pero cobran poco.

P- Efectivamente, aunque a veces haya trabajo en su país, no le pagan lo suficiente para vivir".

(Trascripción de vídeo nº 4, p. 5)

La elaboración de una gráfica comparativa entre los sectores de producción de España, Marruecos y de su localidad –tarea posterior al cuestionario expuesto– pretendía explicar gráficamente la noción de desarrollo/subdesarrollo analizando los datos de población activa, objetivo difícil de alcanzar si nos atenemos a las evidencias anteriores. El profesor se encuentra con ciertas limitaciones que van a dificultar la tarea: "*los alumnos desconocen este procedimiento. Tengo que explicar qué son gráficas de barras. La mitad de la clase nunca ha hecho esta técnica.*" (Diario del profesor, p. 3).

Sin embargo después de confeccionar el gráfico y comparar los distintos datos, el profesor concluye corroborando este obstáculo: *"los niños y niñas, en su mayoría, no han sido capaces de establecer la relación que existe entre la pobreza-riqueza de un país y el porcentaje de población representado en los sectores de producción*". (Ibídem).

Podemos concluir esta categoría afirmando que la proximidad del alumnado al mundo económico, representado en esta ocasión por el mercado laboral, garantiza únicamente un conocimiento superficial de la realidad. Es por ello probable que la construcción del pensamiento económico se pueda potenciar en la medida que estas enseñanzas se integren en el currículum de ciencias sociales, al igual que las nociones geográficas e históricas.

### *Dificultades en la construcción del conocimiento económico. El caso de la historia económica: el trueque, el dinero y la globalización*

El análisis de "*La economía, ayer y hoy*" (Actividad VI: De qué vivíamos y vivimos) nos permite acercarnos a las concepciones de la muestra en relación con los grandes hitos de la historia económica de la humanidad: el trueque, el dinero y la globalización. La clase se convierte, al realizar estas tareas de enseñanza, en una minisociedad en la que los niños y niñas tomarán las decisiones económicas mediante simulaciones de situaciones cotidianas (Kourilsky, 1977).

La noción de trueque ha sido estudiada por numerosos autores, afirmando que es uno de los primeros conceptos económicos construidos en la etapa infantil (Echeíta, 1988), así como el concepto de dinero (Delval y Denegri, 2002). El antropólogo Marvin Harris (1981) define las actividades de trueque como "intercambios recíprocos", considerando que es uno de los rasgos característicos de las sociedades de cazadores-recolectores y pequeños agricultores basado en el "principio de la reciprocidad": tomar según la necesidad y devolver sin ninguna regla de tiempo o cantidad. Sin este principio los seres humanos no podríamos sobrevivir en la infancia, al prescindir de los bienes y servicios que prestan los padres o tutores. Estas experiencias indicarían que las primeras concepciones económicas de los seres humanos, se acuñarían desde una perspectiva moral basada en el intercambio recíproco aprendido en la infancia.

La investigación educativa corrobora, en este sentido, que los niños y niñas poseen una concepción amistosa del hecho económico articulado en torno al intercambio y al trueque y no construyen la noción de ganancia hasta bien avanzada la escolaridad primaria. De esta forma, las primeras experiencias económicas de los seres humanos se construyen mediante relaciones intercambistas y el descubrimiento del capitalismo se producirá mas tarde, por exigencias sociales.

En el caso que analizamos, los datos muestran que el alumnado participa del mundo eco-

nómico gracias a la práctica de intercambios de pequeños objetos de consumo. Si bien, según el maestro, aún encuentran obstáculos para delimitar esta noción económica en situaciones reales: "*No distinguen la diferencia que existe entre trueque por necesidad, como en los primeros tiempos y, el trueque para coleccionar que ellos realizan*". (Diario del profesor, p. 4).

Esta dificultad se debe a la incomprensión del concepto de necesidad, básica y secundaria (Doyal y Gough, 1994), que no se hace explícita en sus intercambios. De igual forma, establecen diferencias entre el trueque tradicional y el trueque con bonos, explicado éste último según sus experiencias comerciales (devolución de ropa por bono de compra, 61,5%); experiencia que, obviamente, difiere del trueque con bonos de modelos de desarrollo económico de autosuficiencia.

Las negociaciones de los alumnos comienzan, siguiendo la actividad VI, con la experiencia de trueque en clase, donde se intenta buscar acuerdos para intercambiar los bienes y servicios del trabajo de los padres y madres de los alumnos, con el fin de satisfacer las necesidades diarias. Las profesiones mayoritarias de los padres, (construcción el 46,1%, y sector servicios el 30,7%), así como las de las madres (trabajo doméstico el 69,2%, y actividades terciarias el 23%), hacen inviable gran parte de los intercambios. Sólo los alumnos cuyos progenitores pertenecen al sector primario y, por tanto, producen bienes de consumo, son capaces de lograr acuerdos, mientras que la mayor dificultad se localiza en las profesiones del sector servicios. Es por ello por lo que la totalidad de la clase, en estas condiciones, responde que no ha podido lograr los intercambios necesarios para cubrir las necesidades básicas cotidianas.

La necesidad del dinero, por otra parte, es concebida por el conjunto del alumnado, que manifiesta asimismo la dificultad de comerciar mediante técnicas del trueque, sobre todo "*porque algunos cosas valen más que otras*" (76,9%). A continuación, se llevan a cabo actividades que incluyen la misma negociación, pero utilizando el dinero como patrón del intercambio comercial. En estas nuevas condiciones, los alumnos afirman, por una parte, y por unanimidad, que se pueden cubrir todas las necesidades de las familias en función de la posesión o no de dinero. Se manifiesta, en este supuesto, la relación que establecen entre profesión, salario y capacidad de consumo; y, por otra, la idea de que el dinero en metálico es más versátil que la tarjeta: "*porque no hay máquinas para tarjetas en muchas tiendas* (69,2%), *y porque algunas tiendas no trabajan con los bancos*" (46,15%).

Finalmente, para analizar las concepciones sobre la globalización económica y la "*Aldea global*" (De Paz, 2005), expresión que da título a la unidad didáctica, los alumnos, orientados por el profesor, confeccionan el mural titulado "Vivimos en un mundo globalizado". Las ideas que expresan sobre las relaciones económicas producidas por la globalización de la economía, así como de aquellas otras que se establecieron en época tartésica son, como se comprenderá, muy escasas. Sólo la demostración de los intercambios comerciales de ambas etapas podrá ofrecer datos empíricos sobre la situación internacional, posiblemente desconocida a estas edades.

El mural se confecciona dibujando un mapamundi en papel continuo del tamaño de la pizarra. Los estudiantes completan, a continuación el mural, pegando etiquetas de ropa del propio vestuario, de productos alimentarios, de material escolar o noticias de prensa relacionadas con esta temática. Con la ayuda del atlas universal, localizan la procedencia de los intercambios comerciales entre los países de origen y destino de ambas sociedades, dibujando flechas rojas para indicar las relaciones del mercado actual y, azules para las producidas en tiempos de Tartessos con Fenicia o Grecia.

El resultado de la confección colectiva del mural, expresando los intercambios internacionales de ambas sociedades, es suficientemente esclarecedor de sus concepciones. El alumnado expresa sus ideas acerca de la importancia de las relaciones comerciales en la denominada "globalización económica" que se producen actualmente. A pesar de que sólo se han anotado productos recogidos por la clase se han generado múltiples líneas rojas, frente a las escasas

líneas azules correspondientes al comercio de la edad de los metales. Es destacable también las modalidades de transporte que expresan los alumnos para ambas sociedades. Así, en la época actual destacan los distintos medios de transportes (avión, barcos, ferrocarriles, camiones...), mientras que en el pasado reseñan sobre todo el transporte por caravanas. Por ejemplo, en el itinerario dibujado por un alumno para indicar el recorrido seguido de Fenicia a Tartessos[4]: "Profesor: *¿Por qué has dibujado el recorrido por tierra?, ¿no es más largo?* Alumno: *Es que en esa época no había barcos grandes para atravesar el Mar Mediterráneo*". (Trascripción de vídeo 5, p. 2).

Esta diferencia de intercambios, paradójicamente, sólo se llega a comprender en lo que se refiere al mercado de productos a escala mundial, sin conexión alguna con el mercado laboral local, a pesar de que el alumnado reconozca cercano el fenómeno de la emigración, como se observa en la categoría anterior.

Recapitulando, podemos decir que la comprensión del trueque y del dinero está bastante desarrollada a estas edades, gracias al caudal de experiencias cotidianas al respecto que poseen. Pero los procesos de globalización económica son de tal magnitud que resultan más difíciles de entender por el alumnado, incapaz de manejar conjuntamente las distintas variables e indicadores económicos de origen local y global.

## Conclusiones

La investigación sugiere que la construcción del pensamiento económico de los escolares avanza, en general, con la edad, aumentando su competencia a medida que se diversifican las experiencias económicas vividas y aumenta la instrucción económica recibida. En este caso, las carencias culturales generadas por entornos socialmente desfavorecidos y la ausencia de enseñanza económica en la escolaridad primaria, parecen ser aspectos que han influido negativamente en la construcción del pensamiento económico de los escolares.

Los datos obtenidos permiten formular algunas conclusiones concretas en relación con los objetivos propuestos para cada una de las categorías de estudio:

– Acerca de la relevancia de conocer las dificultades de los alumnos en la construcción del pensamiento histórico- económico.

El tratamiento de los datos proporcionados por los distintos instrumentos permite corroborar algunas de las dificultades generales descritas en la introducción, aunque se detecten también obstáculos singulares e inherentes al alumnado participante. A modo de síntesis se destacan los aspectos siguientes:

En el análisis de las concepciones de los estudiantes en relación con situaciones histórico-económicas cotidianas presentes y pasadas encontramos indicios relevantes de que sus concepciones históricas están basadas en la creencia en el progreso continuo de la humanidad, que les lleva a considerar que en la época actual existe la mejor de las sociedades posibles, un resultado que coincide con investigaciones anteriores (Merchán, 2005). Por otra parte, se comprueba que para estos escolares cualquier época histórica anterior, en este caso la edad de los metales, se identifica con la etapa prehistórica. Y, por último, que enfatizan la abundancia y la automatización como principales características del modelo de desarrollo consumista actual, frente a la precariedad y la manualización que, para ellos, son las propias de las sociedades pretéritas, obviando así las señas de identidad de los modelos económicos basados en la autosuficiencia.

Los resultados en cuanto a las representaciones del alumnado acerca del mercado laboral local, muestran la distancia existente entre sus apreciaciones y los datos económicos disponibles, ratificando los resultados de investigaciones anteriores (Travé, 1998, 2006). El mercado es, por naturaleza, opaco; y aunque sean cercanas las situaciones sociales percibidas

[4] La investigación histórica ha documentado que los intercambios comerciales entre Tartessos y Fenicia o Grecia se realizaban fundamentalmente por el Mar Mediterráneo.

por los niños, los indicadores económicos no suelen ser explícitos. La proximidad al marco económico, si bien garantiza un cierto conocimiento superficial, no asegura que estos alumnos lleguen a conocer estas realidades con cierta profundidad.

Los conocimientos de estos escolares acerca de las estructuras económicas propias de distintas épocas históricas, muestran también algunas coincidencias con resultados de trabajos anteriormente mencionados. Sugieren, por una parte, que la comprensión de la noción de trueque está asociada a la experiencia de intercambios infantiles y no se relaciona ni con las necesidades básicas ni con la idea de escasez, concepto esencial para comprender cualquier modelo económico; por otra, que se entiende la importancia del dinero como factor de cambio, concediendo mayor valor al dinero en metálico. Por último, es destacable la consideración de los alumnos respecto al concepto de mundialización económica, que relacionan fundamentalmente con el mercado de materias primas y productos, soslayando tanto el mercado laboral como el financiero.

– *Acerca de la importancia de conocer las dificultades y obstáculos del alumnado para mejorar la enseñanza de las nociones económicas en contextos sociales específicos.*

El análisis de la dinámica del aula, como decíamos al comienzo de este trabajo, es un enfoque de investigación didáctica adecuado para conocer y comprender estos procesos y para formular propuestas de mejora de los mismos. De los resultados de nuestro estudio se pueden derivar algunas propuestas relativas a la caracterización y mejora educativa del pensamiento histórico y económico del alumnado.

La colaboración entre psicólogos y didactas en el estudio del conocimiento económico del alumnado de este tipo de centros se ha mostrado adecuada y fructífera para profundizar en el conocimiento de las dificultades y obstáculos en la comprensión y uso del conocimiento conceptual generado en contextos sociales específicos.

El conocimiento de las concepciones económicas espontáneas del alumnado permite establecer la necesidad de una inclusión efectiva de enseñanzas económicas en el currículum escolar, desde la educación infantil a la escolaridad obligatoria.

El estudio de las concepciones económicas del alumnado proporciona las bases para abordar con fundamento problemáticas socioeconómicas relevantes en el contexto escolar. En centros escolares desfavorecidos, como el de este estudio, el trabajo con las concepciones económicas de los niños y niñas permite conectar con sus intereses y demandas, y proporciona ejes vertebradores para el desarrollo curricular.

## REFERENCIAS


ARMENTO, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. Shaver (Ed.) *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning.* A Projec of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan.

ARMENTO, B. (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*, 2, 13-26.

BERTI, A. E. y BOMBI, A. S. (1981). *Il mondo economico nel bambino.* Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa ampliada de G. Duveen: *The child's construction of economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOURDIEU, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

BROPHY, J. y ALLEMAN, J. (2002). Primary-grade students knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. *American Educational Research Journal,* 39(2), 423-468.

CARR W. y KEMMIS S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Madrid: Martínez Roca.

COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

CUBERO, R. y otros (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural: aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 62, 5-16

DE PAZ, M.A. (2005). *Paradojas de la globalización.* Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

DELVAL, J. y ECHEÍTA, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje, 54*, 71-108.

DELVAL, J. y DENEGRI, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.

DELVAL, J.; DÍAZ BARRIGA, F.; HINOJOSA, M.L. y 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), 1.337-1.362.

DENEGRI, M. y DELVAL, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. *Investigación en la escuela*, 48, 55-70.

DÍAZ BARRIGA, F., HINOJOSA. M.L. y DAZA, D. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes de nivel socioeconómico bajo, *Revista de Psicología Social*, 7 (2), 175-193.

DIEZ-MARTÍNEZ, E. y OCHOA, A. (2003). Mexican chílderi's and adolescent's development of occupational hierarchy related to consumption and saving. *Children's Social and Economic Education*, 5(3), 148-163.

DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas.* Madrid: Fuhem Icaria.

ECHEITA, G. (1988). *El mundo adulto en la mente del niño. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio.* Madrid: Centro de Publicaciones MEC-CIDE.

ESTEPA, J. (2003). Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. *Reseña de enseñanza de la historia*,1, 213-226.

ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12).* Sevilla: Díada.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). La educación, escenario de cultivo y de prueba de la cohesión. *Temas para el debate,* 153-154, 58-60.

FURTH, H.G. (1980). *The world of grown-ups. Children´s conceptions of society.* New York: Elsevier North Holland.

HARRIS, M. (1981). *Introducción a la Antropología General.* Madrid: Alianza Editorial.

JAHODA, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.

KOURILSKY, M. (1977). The Kinder-Economy: A case study oí kindergarten pupils acquisition of economic concepts. *Elementary School Journal*; 77, 3, 182-191.

LEE, P.; DIKINSON, A. y ASHBY, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. M. Carretero y J.M. Voss (Eds.) *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires: Amorrortu.

LÓPEZ LÓPEZ, E (2007). Educación Compensatoria: Aprendizaje temprano, éxito posterior (II: Carolina Abecedarian Project). *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13, 1-29.

MERCHÁN, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia.* Barcelona: Octaedro.

MILLER, S. y VANFOSSEN, P.J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre collegiate economics. In Levstik and Tyson. *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge: New York/London.

MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós Ibérica.

POZUELOS, F.; TRAVÉ, G. y CAÑAL, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación MEC*, 344, pp. 403-423. http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_17.html (Consulta, 5 de septiembre de 2007).

POZUELOS, F. y RODRÍGUEZ MIRANDA, F.P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela,* 66, 5-27.

SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 19-30.

SCHAPIRA, A. (1990). *Le cours du temps.* Genève: Centre de Recherches Psychopedagogiques.

SCHERRER, M.C. (1986). Les representations des eleves comment les connaitre. Qu'en faire? Example des represetations de l'entreprise.

*I Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire, de la Geographie.*

SCHUG, M. y LEPHARDT, N. (1992). Development in children's thinking about internacional trade. *Social Studies,* 83(5), 207-211.

SCHUG, M. y WALSTAD, W. (1991). Teaching and learning economics. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan Reference Books.

SIERRA, P. (1995). *El desarrollo de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata: Madrid.

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. (2006). *Investigando las Actividades Económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

TRAVÉ, G. y 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*, 7, 109-120.

TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. y CAÑAL, P. (2006). Cómo enseñar investigando análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39/5. http://www.rieoei.org/1366.htm (Consultado el 18 de junio de 2007).

VOSS, J.M.; WILLEY, J. y KENNET, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. M. Carretero y J.M. Voss (Eds.) *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires: Amorrortu.

## ABSTRACT

*Classroom practice analysis. Children notions about history and economics*

In this paper it is presented a case study about children notions on history and economics during a teaching/ learning process. A team of teachers from a social deprived area has designed and experimented a didactic unit taking advantage of a training process based in the school. The study has used among the research instruments: the interview, children tasks analysis, teachers and researchers diaries, observations through video recordings of the classroom sessions. Among the conclusions it is revealed some of the difficulties the children faced related to the different aspects of building social reasoning. The study also includes a number of suggestions in order to solve some of the obstacles detected.


KEY WORDS: *Analysis of practice; Conceptions; Education; Learning; History; Economy; Case study.*


## RÉSUMÉ

*Analyse de la pratique de la salle de classe. Le cas des conceptions historique-économique des élèves*

On présente le résultat de la recheche d'un étude de cas sur des conceptions historique-économiques des élèves de l'enseignement primaire réalisé pendant un processus d'enseignement et d'apprentissage. L'équipe de professeurs d'un école public dans un contexte socialement défavorisé a conçu et a expérimenté une unité didactique pendant un processus de formation de l'établissement scolaire. Les instruments de recherche utilisés ont été: l'entretien, l'analyse de la tâche des élèves, le journal du professeur et du chercheur, et ldes conceptions historique-économiques à travers de l'enregistrement en vidéo des séances de la salle de classe. Les conclusions font preuve des difficultés que traversent les élèves en relation avec des différents aspects de la construction de la pensée sociale, en même temps que suggérent des proppositions d'enseignement qui peuvent pallier les obstacles rencontrés.


MOTS-CLÉS: *Analyse de la pratique; Conceptions; Enseignement; Apprentissage; Histoire; Économie; Étude de cas.*