



LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA. INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Diana Isabela Lis¹

Recibido 02/07/2024 | Aceptado 16/12/2024

DOI: DOI: <https://doi.org/10.15366/didacticas2024.31.003>

RESUMEN

La economía presenta particularidades dentro de las ciencias sociales, su epistemología, su método de estudio, las distintas corrientes y paradigmas que sustentan a la disciplina, influyen en la complejidad de su enseñanza. En este artículo se presentan resultados de una investigación cuyo objetivo se refiere a indagar, describir y analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para enseñar economía en la educación secundaria, con el fin de contribuir al campo de la Didáctica de la Economía. Para lograr ese propósito, se utiliza una encuesta semiestructurada realizada a docentes que enseñan economía en la Argentina. Los resultados resultan alentadores por la diversidad de estrategias que informan usar, sumado al reconocimiento de las dificultades en el aprendizaje de la economía que destacan.

ABSTRACT

The economy has particularities within the social sciences, its epistemology, its method of study, and the different schools of thought and paradigms that support the discipline all contribute to the complexity of its teaching. This article presents the results of a research study aimed at investigating, describing, and analyzing the strategies used by teachers to teach economics at the secondary education, with the goal of contributing to the field of Economics Didactics. To achieve this goal, a semi-structured survey was conducted with teachers who teach economics in Argentina. The results are promising because of the variety of strategies they report using, along with the recognition of the difficulties in learning economics that they highlight.

1. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IEESS), Universidad Nacional del Sur- CONICET, Bahía Blanca, Argentina. dilis@uns.edu.ar

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza- Economía - Estrategias - Educación Secundaria.

KEYWORDS:

Teaching- Economics- Strategies- Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la economía presenta ciertas peculiaridades dentro de las ciencias sociales. La dimensión epistemológica de la ciencia económica requiere una atención particular dado que influye en su enseñanza; la diversidad de corrientes teóricas y su método más validado científicamente con base en un mecanismo de verificación matemática, confluyen en la complejidad de esta disciplina.

La ortodoxia económica se presenta como cuerpo teórico dominante y desde ese paradigma el individualismo metodológico y la racionalidad son los postulados que permiten validar científicamente a la disciplina (Golovanevsky, 2012).

Al mismo tiempo, Castellano (2016) menciona que la concepción de economía como ciencia exacta o matemática social se encuentra tan difundida que son los mismos textos de economía los que afirman esa postura y es así como se trasmite la enseñanza de la economía de modo reproductivista. Más aún, los modelos económicos se construyen a partir de cierto reduccionismo que sirve para abstraerse de la realidad y estudiar una pequeña porción de la misma. En el afán por demostrar que la economía se sustenta en la formalización matemática, es que se pierde la noción de la economía como ciencia social y se transforma en una técnica.

En síntesis, la metodología abstracta, modelizada y compleja, el predominio de la escuela neoclásica y la familiaridad de la economía en la vida cotidiana de los estudiantes, a menudo representada por teorías implícitas erróneas (Travé González, 2018), constituyen obstáculos para enseñar economía con un enfoque que destaque su carácter social y contribuya a la formación ciudadana en el nivel secundario. En este artículo se presentan algunos resultados y avances de una investigación que abarca diversas categorías referidas a la enseñanza de la economía y sus prácticas en la educación secundaria, con el fin de contribuir al campo de la Didáctica de la Economía.

En esta primera instancia de investigación, el objetivo se refiere a indagar, describir y analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para enseñar economía en el nivel secundario.

Para lograr ese propósito se utiliza como técnica de recolección de datos, una encuesta semiestructurada realizada a docentes que enseñan economía en la Argentina, se logró encuestar a 101 docentes de diferentes provincias del país.

Como antecedente de esta investigación¹, en el año 2017 se llevó adelante otra investigación referida a la enseñanza de la economía, donde la muestra estuvo compuesta por 72 docentes principalmente de la provincia de Buenos Aires, Argentina; en esa instancia se consultó acerca de las estrategias, recursos y la forma de evaluar. En esta ocasión el foco de investigación se centra en las estrategias de enseñanza.

Este artículo se compone de seis secciones, la primera es la presente introducción, la segunda se refiere a la didáctica de la economía, la tercera a las nociones teóricas y sus paradigmas, la cuarta aborda las cuestiones metodológicas y se describe detalladamente la muestra. La quinta sección se ocupa de los resultados, discusiones y abre nuevos interrogantes. Posteriormente, en la sexta y última sección se comparten las reflexiones finales.

2. ACERCA DE LA DIDÁCTICA DE LA ECONOMÍA. ALGUNAS REFERENCIAS

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la economía en los distintos niveles educativos son escasas en general. La mayor parte de las líneas investigativas apuntan a los contenidos

¹ El artículo se denomina "Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados" presentado en las VI Jornadas de Enseñanza de la Economía, 25 y 26 de octubre del 2017, UNGS, Buenos Aires, Argentina. https://abcdnuevo.ungs.edu.ar/bases/cungs/docs/Actas_M_Treacy.pdf

que se enseñan y manifiestan críticas con respecto a los núcleos teóricos, otra proporción menor de investigaciones indaga cuestiones didácticas como los métodos y estrategias que se utilizan para enseñar economía.

En cuanto a los contenidos económicos que se enseñan se encuentran diferentes líneas, principalmente basadas en dos grandes corrientes: la ortodoxia y la heterodoxia². De hecho, la ortodoxia es el cuerpo teórico más enseñado y es justamente el enfoque que más críticas recibe desde las universidades³. A grandes rasgos, la incidencia

2 A grandes rasgos, la ortodoxia se basa en los postulados del liberalismo económico, donde no se recomienda la intervención del Estado en cuestiones económicas. Por el contrario, la heterodoxia reconoce que el mercado, por sí solo, no puede resolver todos los asuntos económicos; por lo tanto, es necesaria la intervención del Estado. No obstante, en muchos casos esta dicotomía no queda clara, puesto que algunas corrientes críticas se incluyen en la heterodoxia más que nada para marcar distancia con la ortodoxia (Rikap y Arkaki, 2015).

3 Para ilustrar, en el año 2000, en Francia, numerosos estudiantes cuestionaron las teorías económicas que se enseñaban, puesto que las consideraban alejadas de la realidad. Por otra parte, profesores de prestigiosas universidades de Reino Unido, como Cambridge y Leeds, en el año 2001, proclamaron por la inclinación hacia la ortodoxia de la enseñanza de la economía y el poco respeto a la pluralidad y diversidad intelectual lanzando un petitorio denominado "Opening Up Economics". Las mismas protestas se repitieron en EE. UU., solicitando reformar la enseñanza de la economía con un enfoque más amplio. Así es como estudiantes de Harvard firmaron un petitorio para exigir cambios a favor de un pensamiento crítico de esta ciencia. Más aún, luego de la crisis del 2008, las protestas se ampliaron puesto que la economía ortodoxa no podía explicar la magnitud del endeudamiento que colapsó en esa crisis, generando, por consiguiente, nuevos espacios de discusión.

Al mismo tiempo, la disconformidad con respecto a la enseñanza de la economía y sus planes de estudio se ha manifestado desde la Post-Crash Economics Society, fundada en el año 2012 por estudiantes de la Universidad de Manchester, Reino Unido. Esta sociedad trascendió sus fronteras y también se expandió, por ejemplo, a España, donde se encuentra la Post-Crash Barcelona. A su vez, el reclamo de estudiantes y profesores sobre otro modo de enseñar economía que incluya la pluralidad se exhibió en la primera conferencia de la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), que se realizó en Tübingen, Alemania, en septiembre de 2014. Otro proyecto que surge desde los mismos cuestionamientos es el Curriculum-Open Access Resources in Economics (CORE econ), que parte de la iniciativa de un equipo internacional de académicos que actualmente desarrolla nuevos materiales y metodologías para la enseñanza de la economía.

y el peso que cobra el "mainstream" puede redundar, en algunos casos, en una enseñanza descontextualizada y en un aprendizaje de la economía mecánico alejado del pensamiento plural.

En síntesis, la mayoría de estos estudios cuestionan la teoría económica ortodoxa, que se enseña como si fuera la principal o única, y aluden a la falta de pluralidad. Pocos de ellos investigan acerca de las prácticas de enseñanza en sí. Esta última cuestión, se entrelaza con la didáctica de esta disciplina y su debilidad en el campo de las didácticas específicas siendo un campo en construcción que aún no se encuentra consolidado.

Sin embargo, desde las ciencias de la educación, alertan sobre el peligro de aquellas didácticas que solo consideran la especificidad disciplinar para su enseñanza. Como señala Schaw (1983), en ocasiones las didácticas específicas corren el peligro de elaborar teorías diafragmáticas que reducen el proceso de enseñanza y de aprendizaje a contenidos específicos. En la misma línea Davini (1996), menciona la importancia de escapar al peligro de los especialistas del contenido que niegan otras dimensiones que intervienen en la enseñanza.

De este modo, el desafío en la enseñanza de la economía se afronta desde la didáctica general y las investigaciones disponibles específicas que discuten sobre los contenidos paradigmáticos a enseñar, alertan sobre las dificultades para su abordaje, describen y analizan distintas estrategias como así también, proveen diferentes experiencias sobre la utilización de estrategias para enseñar economía en los distintos niveles educativos.

El presente artículo es una contribución al campo de la didáctica de la economía dado que se dedica a indagar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para enseñar economía en la educación secundaria en la Argentina.

En el siguiente apartado se abordan nociones teóricas referidas a las estrategias didácticas y sus paradigmas.

3. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SUS DIFERENTES PARADIGMAS

Los debates contemporáneos de la Didáctica han cuestionado al paradigma tecnocrático posicionándose desde una Didáctica crítica que se opone a la posibilidad de la existencia de un método único para enseñar. Como señala Díaz Barriga (1992) el método se entiende como articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. En este mismo sentido, Edelstein (2023) enfatiza que no hay un único método posible para enseñar sino, por el contrario, existe: "...un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/relación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate, la idea de algo a construir" (p. 98).

Por otro lado, Davini (2008) desentraña la discusión referida a la denominación métodos o si es más apropiado referirse a estrategias, porque la palabra métodos se asocia al enfoque tecnicista y su uso como receta. Sin embargo, la autora señala que no hay contradicción entre método y estrategia, si se tiene en cuenta al método como una estructura general, que a los fines prácticos sirve para que el docente, a partir de cierto método y de modo dinámico, construya las propias estrategias, contextualizadas y en concordancia con sus intenciones docentes. En palabras de Davini (2008): "estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines" (p. 73).

En la misma línea, desde la Didáctica crítica, Anijovich y Mora (2009), definen a las estrategias de enseñanza como:

[...] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se

trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

En síntesis, las estrategias de enseñanza develan las intenciones y posturas docentes en la acción situada, al mismo tiempo que articulan la fase pre activa de la enseñanza con la fase activa favoreciendo las prácticas docentes reflexivas luego de su puesta en escena.

Existe diversidad de estrategias, desde las más tradicionales, como la clase magistral expositiva, hasta las que cambian el rol protagónico del docente hacia el alumno. En este sentido, autores como Cols (2011); Laudadio y Da Daldal, (2014); Monetti (2015), entre otros, vinculan el estilo docente con las estrategias y otras múltiples dimensiones que se construyen en torno a la tarea de enseñar. A grandes rasgos, se resumen los estilos en dos categorías, centrado en el docente o centrado en el alumno. No obstante, los estilos de enseñanza son propios de cada docente, con características que difieren de acuerdo al contexto donde se despliegan las prácticas de enseñanza, siendo un producto interactivo y complejo. Es decir, los estilos recorren esos grandes grupos de un extremo a otro y las decisiones docentes, atravesadas por múltiples dimensiones, se ven en parte reflejadas por las estrategias que proponen en el acto de enseñar.

Las estrategias son pensadas desde la capacidad de intervención (Davini, 2008) e intencionalidad. De este modo, las estrategias denotan la planificación y se relacionan tanto con los contenidos como con los objetivos, con los recursos y con el contexto donde se desenvuelven (Del Regno, 2013). Al mismo tiempo, las estrategias influyen en los contenidos a transmitir y en el modo en el que se comprenden (Anijovich y Mora, 2009).

Con respecto a las clasificaciones, las estrategias se pueden dividir según los roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ilustrar,

referentes como Quinquer Vilamitjana (2004) distinguen tres grandes métodos para clasificar estrategias: métodos expositivos, donde el profesor ocupa el lugar central, métodos interactivos, donde es el alumno quien ocupa ese lugar, y métodos individuales, donde el alumno aprende, por ejemplo, mediante materiales disponibles en plataformas educativas.

En el mismo sentido, Davini (2008) alude a distintos métodos como posibles andamiajes de variadas estrategias. De hecho, clasifica esos métodos en cuatro grandes ramas: métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, métodos para la acción práctica en distintos contextos, métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y métodos para el desarrollo personal.

Con respecto al primer grupo de métodos, Davini (2008) aclara que asimilación no se refiere a memorización, sino que, por el contrario, se requiere de un papel activo del aprendiz, donde la información es procesada e integrada. A su vez, se pueden agrupar diferentes métodos en la primera categoría, entre ellos: los métodos inductivos (básico, de construcción de conceptos, de investigación didáctica); métodos de instrucción (de transmisión, de transmisión significativa y seminarios de lecturas y debates); métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual (diálogo reflexivo y cambio conceptual).

A grandes rasgos, los métodos inductivos se destinan a la formación de conceptos, la inferencia de reglas y la utilización de datos (Davini, 2008). También se pueden utilizar para favorecer el intercambio y la participación de los alumnos, es decir, transformar la transmisión de conocimientos pasiva por parte del docente en un proceso de aprendizaje por parte del alumno, con el objetivo de evitar el pensamiento pobre y el conocimiento frágil (Perkins, 1997).

Asimismo, los métodos de instrucción, si bien se centran principalmente en el docente, per-

miten incitar a la participación de los estudiantes, logrando un aprendizaje significativo en términos de Ausubel. Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que ya posee el sujeto, o sea cuando ese nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de sus conocimientos previos (Pozo, 1998). Precisamente, la transmisión significativa integra las posturas centradas en el docente y en el alumno al mismo tiempo.

Por último, en esta primera rama de métodos, se encuentran los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual. Vale aclarar que el método de cambio conceptual reconoce que el alumno ya posee ciertos conocimientos, que pueden ser cuestionados tanto para lograr un cambio en sus teorías implícitas como para integrarlos. Autores como Limón y Carretero (1996) enuncian que adoptar esta postura involucra un diagnóstico inicial para identificar las ideas previas de los alumnos y luego poner en práctica estrategias que promuevan el cambio conceptual. Por otra parte, Strike y Posner (1992) mencionan que no siempre existe un conocimiento previo que indefectiblemente deba ser cambiado conceptualmente, dado que es posible que ese conocimiento previo no constituya un obstáculo en la adquisición de nuevos conocimientos, pero su explicitación colabora con el aprendizaje.

Las metodologías más actuales, proponen partir de la misma práctica para construir conocimientos, dicho de otro modo, invierten la tradicional forma teoría luego práctica. Estas metodologías coinciden con la segunda rama de métodos indicada por Davini (2008), los denominados métodos para la acción práctica en distintos contextos agrupados en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que incluye el método de estudio de caso, el método de solución de problemas, el método de construcción de problemas o problematización, el método de proyectos. Por otro lado, Mastache (2007) también coincide en que el aprendizaje basado en problemas, el trabajo con casos, el

desarrollo de proyectos y el trabajo en laboratorio serían parte de las denominadas metodologías activas.

Sintetizando algunas de las metodologías interactivas señaladas, los estudios de casos parten de una situación concreta real o ficticia, y moviliza diferentes habilidades, entre ellas la comprensión, el análisis, la participación, para luego generar posibles soluciones. La solución de problemas permite al alumno desarrollar la capacidad crítica, integrar diferentes conocimientos y profundizar en la búsqueda de soluciones; en resumen, motiva al alumno y promueve la búsqueda de nueva información para tratar de resolver el problema propuesto (Davini, 2015). Por último, el desarrollo de proyectos fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la acción grupal.

A su vez, Travé González (2018) específicamente propone enseñar economía desde modelos didácticos basados en la investigación en el aula y como punto de partida propone la elección de un problema económico cercano y que motive a los estudiantes. En estos proyectos es crucial combinar estrategias activas que orienten y pongan en práctica procedimientos para aprender haciendo.

Las nociones teóricas detalladas en este apartado, estuvieron presentes en la confección de la encuesta que se utiliza para la recolección de datos de esta investigación. Los docentes que respondieron el ítem referido a estrategias se encontraron con diferentes opciones ligadas a los distintos paradigmas didácticos, tecnicista y crítico, como así también la posibilidad de marcar las frecuencias de su uso y ampliar con otras estrategias.

También se indagó sobre los recursos como medios para desarrollar las estrategias que cada docente despliega en distintos contextos áulicos. Como señala Davini (2015): "...la función de los recursos en la enseñanza es ofrecer distintos modos de representación del conocimiento" (p. 101). La diversidad de recursos, tanto materiales como tecnológicos, está vin-

culada a las posibilidades de los diversos contextos socio económicos y puede actuar como obstáculo o facilitador para las prácticas de enseñanza planificadas. Por lo tanto, diagramar la enseñanza no es tarea sencilla ni mecánica, sino una práctica situada que está ligada al estilo docente, las concepciones sobre la enseñanza y los paradigmas que la influyen.

En el siguiente apartado se hace referencia a la metodología de investigación utilizada.

4. ACERCA DE LAS CUESTIONES METODOLÓGICAS

El objetivo que guía a la investigación, como se mencionó en la introducción del artículo, se refiere a indagar, describir y analizar las estrategias que utilizan los docentes para enseñar economía en el nivel secundario.

Para tal fin se utiliza, como técnica de recolección de datos, una encuesta realizada a docentes que enseñan economía en la Argentina. Se trata de una encuesta semiestructurada, donde la unidad de análisis, los docentes que enseñan economía y las estrategias que utilizan junto a los recursos, dan cuenta sobre cómo se enseña economía en la educación secundaria, principal foco de esta investigación.

La información que se analiza y describe, se obtiene de los datos primarios de la encuesta administrada semi estructurada a través de Google Forms, distribuida por redes sociales, whats App y mails.

La muestra se compone de 101 docentes de distintas provincias de la Argentina, el 56% de los docentes pertenecen a la provincia de Buenos Aires, el 10 % a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el 8% a la provincia de Santa Fe, el 5% a la provincia de Córdoba, 4% a la provincia de Tucumán, 4% a la provincia de Chubut, el 4% a la provincia de Entre Ríos, 2% a la provincia de Mendoza, 2% a la provincia de Corrientes y el 6 % restante pertenece a las

provincias de San Luis, Chaco, La Pampa, Salta, Neuquén y Río Negro. La encuesta se realizó desde el 20 de mayo al 10 de junio de 2024. Se trata de una muestra no aleatoria o muestreo deliberado que se enfoca en la unidad de análisis mencionada para cumplir con los objetivos de investigación. En esta ocasión, la muestra no probabilística resulta valiosa porque logra obtener de los casos (profesores en economía) la información relevante y específica para recoger datos que luego se analizan (Sampieri:2018). El cuestionario contiene preguntas sobre dos grandes temáticas, los primeros pasos por la docencia y cuestiones didácticas de la enseñanza de la economía. También se incluyen preguntas que buscan caracterizar a los docentes con respecto a su formación, nivel/es educativos en los que desempeña su función, tipo de institución y gestión, edad, localización, antigüedad docente.

Al mismo tiempo, algunas preguntas son de opción cerrada, otras de respuestas breves y largas, en otras se utiliza la escala de Likert. Vale aclarar, que en este artículo se analiza e indaga sobre parte de la encuesta referida a estrategias y recursos específicamente.

Para ampliar la caracterización de la muestra, el 87,1% de los docentes encuestados trabajan en el nivel secundario y el 81,2% responde que es el nivel donde poseen mayor carga horaria laboral. Con respecto al ámbito de desempeño el 86% responde que se desempeña en el ámbito provincial y el 14% restante lo hace en el ámbito nacional⁴.

Con el fin de sistematizar la caracterización de la muestra se exponen las siguientes tablas con datos:

4 En el proceso de descentralización de la educación en la década del'90, se sanciona la Ley 24049 del año 1992, que dispone la transferencia a las provincias y a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que se encontraban administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica.

Tabla 1. Rango de edad

Rango de edad	Porcentaje de la muestra
Entre 26 y 30 años	3%
Entre 31 y 35 años	8,9%
Entre 36 y 40 años	27,7%
Entre 41 y 45 años	18,8 %
Entre 46 y 50 años	24,8%
Más de 50 años	16,8%

Tabla 2. Antigüedad en la docencia

Antigüedad en la docencia	Porcentaje de la muestra
Hasta 5 años	15,8%
Entre 6 y 10 años	35,6%
Entre 11 y 15 años	14,9%
Más de 15 años	33,7%

Tabla 3. Formación de base disciplinar

Formación de base	Porcentaje de la muestra *
Estudios en economía	75%
Estudios en administración	50%
Estudios en contabilidad	47%
Estudios en derecho	15%
Otros	6%

* la suma supera el 100% ya que varios docentes poseen formación de base en más de una de las opciones disponibles.

Tabla 4. Tipo de gestión donde posee mayor carga horaria

Tipo de gestión de institución donde posee mayor carga horaria	Porcentaje de la muestra
Pública de gestión pública	62,4%

Pública de gestión privada subvencionada	27,7%
Igual carga horaria	7,9%
Privada de gestión privada no subvencionada	2%

Tabla 5. Título

Título que posee	Porcentaje de la muestra
Título docente universitario	29,7%
Título docente no universitario	53,5%
Título no docente	16,8%

Tabla 6. Formación continua

Actualmente realiza cursos de actualización docente y/o disciplinar	Porcentaje de la muestra
Maestrías/Doctorados	7,5%
Especializaciones/Diplomaturas	29%
Cursos de capacitación docente/disciplinar	41%
No realizo	35,5%

Tabla 7. Motivo de elección de la docencia

Elección de la docencia	Porcentaje de la muestra (Permite elección de más de una opción)
Por gusto/vocación	92,1%
Salida laboral	24,8%
Complemento con otra actividad laboral	23,8%

Por otra parte, para indagar aún más sobre la elección tanto del profesorado como de los trayectos formativos, se consultó sobre los motivos en formato de respuesta corta y si bien, en la respuesta anterior el 92,1% indicó que la vocación influyó en esa elección, aquí se observan otras alternativas. Éstas fueron diversas, por lo tanto, según las respuestas obtenidas se decidió categorizar en tres grandes grupos emergentes. La siguiente tabla muestra el resumen de la información:

Tabla 8. Porcentaje de las categorías emergentes referidas a motivos de elección por la formación docente

Categorías emergentes	Porcentajes
Formación pedagógica que completa a la formación disciplinar	53,6%
Vocación	31,9%
Razones laborales estrictas	14,5%

Aunque varias respuestas coinciden en que la elección es por vocación, un alto porcentaje, el 53,6% se asocia a la categoría emergente denominada formación pedagógica que completa a la formación disciplinar y otorga a la docencia un estatus profesional alejándola de una labor meramente vocacional y artesanal.

En síntesis, se observa que el 71,3% de los docentes de la muestra poseen entre 36 y 50 años; con respecto a la antigüedad docente mayoritariamente se ubican entre rangos de 6 y 10 años y más de 15 años; el 75% posee formación de base en economía; el 62,4% posee mayor carga horaria en escuelas públicas de gestión pública donde el método de selección de los docentes es por acto público y puntaje docente; el 53,5% posee título de profesor no universitario, es decir egresados de los Institutos de Formación Docente; se destaca que el 41% realiza cursos docentes y disciplinares (en general otorgan puntaje docente que resulta necesario para obtener horas de clase); el 29% diplomaturas/especializaciones y minoritaria-

mente carreras de posgrado como maestrías y doctorados; por último, sobresale el porcentaje altísimo del 92,1% referido a la elección de la docencia por gusto/vocación y al ampliar la respuesta sobre motivos por la elección de la formación docente surge una nueva categoría emergente concerniente a la formación pedagógica y disciplinar que ocupa un alto porcentaje de respuestas, el 53,6%.

En el siguiente apartado se abordan los resultados y discusiones referidos al objeto de análisis de este artículo, las estrategias didácticas en la enseñanza de la economía en la educación secundaria.

5. RESULTADOS Y DISCUSIONES

El estudio empírico y los resultados obtenidos que se describen en este apartado, referido a las estrategias para enseñar economía en el nivel secundario, demuestran que los docentes encuestados utilizan una amplia diversidad de las mismas en el aula y la experiencia acumulada también incide en potenciar esa diversidad. También, se incluyen en este análisis, las dificultades para enseñar economía en la actualidad, expresadas por los docentes encuestados. Es probable que esta consideración sea una de las causas que motiven la búsqueda de estrategias didácticas variadas, las cuales admiten distintos puntos de acceso para alcanzar el conocimiento económico, como saber escolar que abarca tanto el conocimiento disciplinar objetivado como el conocimiento cotidiano subjetivado de los estudiantes.

A continuación, la tabla 8 detalla los resultados obtenidos sobre las dificultades para aprender economía detectadas por los docentes encuestados.

Tabla 9. Dificultades de los estudiantes para aprender economía

Dificultades en el aprendizaje de la economía	Porcentajes
Dificultades en la comprensión de textos y consignas	86,4%
Concentración dispersa	72,7%
Dificultades en la apropiación del lenguaje específico de la economía	55,7%
Dificultades en el logro del pensamiento abstracto	48,9%
Dificultades en la escritura	46,6%
Expresión oral dificultosa	46,6%
Carencia de conocimientos y uso de las matemáticas	37,5%

Al mismo tiempo, agregan otras dificultades y señalan el desinterés de los estudiantes por aprender; las dificultades a la hora de asumir que son actores de la economía del país; dificultades asociadas a la lectoescritura, especialmente en la coherencia y argumentación al redactar; dificultades para alcanzar el pensamiento complejo referido a inducción, deducción y análisis; dificultades para interpretar tablas y gráficos; dificultades para realizar analogías; dificultades para relacionarse con sus pares y realizar trabajos en equipo.

Ante este panorama complejo, los docentes se enfrentan con la difícil tarea de enseñar economía sin dejar de lado sus particularidades disciplinares detalladas previamente en la introducción.

En cuanto a las preguntas sobre estrategias y recursos, se solicitó que sólo fueran respondidas por los docentes que se desempeñan en el nivel secundario. Del total de la muestra el 87,1% (88 docentes) se desempeñan en ese nivel. A continuación, la tabla 9, muestra el uso y frecuencia de distintas estrategias para enseñar economía.

Tabla 10. Estrategias utilizadas para enseñar economía

Estrategias/Frecuencia	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Análisis de información estadística	11,4%	37,5%	44,3%	6,8%
Debate guiado	40,9%	46,6%	12,5%	-
Dictado	8%	31,8	37,5%	22,7
Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía	19,3%	47,7%	23,9%	9,1%
Elaboración de guías de investigación económica	20,5%	53,4%	21,6%	4,5%
Estudios de caso/ Resolución de problemas	52,3%	37,5%	10,2%	-
Exposición dialogada	54,6%	35,2%	10,2%	-
Mapas conceptuales	43,2%	43,2%	11,3%	2,3%
Representación gráfica de variables	30,7%	34,1%	30,7%	4,5%
Invitación de terceros/ expertos	7,9%	19,3%	45,5%	27,3%

Se observa alta frecuencia (muy frecuente) en el uso de estrategias consideradas interactivas y que fomentan el rol activo de los estudiantes, los estudios de caso, resolución de problemas, debates guiados, exposición dialogada, como así también utilizan con frecuencia la elaboración de guías de investigación económica, cuestionarios para analizar bibliografía, mapas conceptuales, representación gráfica de variables, análisis de información estadística, todas estrategias que permiten el diálogo entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, resulta disonante que el dictado ocupe 39,8% entre frecuente y muy frecuente en las prácticas docentes. En este sentido, se abren diferentes interrogantes al respecto, el dictado quizá se usa como estrategia referida a la falta de recursos, libros, material digital en algunos contextos socio económicos complejos, o para mantener cierto "orden" en el aula, o porque la clase no se planificó con antelación, o quizá para que mientras se dicta se acude a

explicaciones. De hecho, no se pidió justificación sobre el uso de cada estrategia así que será parte de investigaciones futuras donde se combinen técnicas de encuesta y entrevistas a la vez, o trabajos con grupos focalizados de docentes.

Además, los docentes encuestados agregaron otras estrategias que utilizan, entre ellas aprendizaje basado en proyectos, informes de lectura comprensiva, salidas educativas, gamificación, simulación de roles, construcción de textos argumentativos, experiencias de intervención, entre otras.

Este último bloque de estrategias que anexaron los docentes encuestados, da cuenta de prácticas reflexivas y nuevas propuestas para favorecer el aprendizaje de la economía en los estudiantes.

Al mismo tiempo, ante las respuestas obtenidas referidas a la frecuencia en el uso de es-

trategias y con el fin de profundizar el análisis, se decidió desglosar el uso de las mismas de acuerdo a la antigüedad docente. Esto se debe a que el saber docente posee un componente de la práctica como parte de su formación continua, especialmente a través de prácticas reflexivas que influyen en la acción docente. Según Schön (1997), este proceso de reflexión acción sitúa dicha reflexión en las propias prácticas.

De este modo, como la muestra se compone mayoritariamente de docentes con antigüedad entre 6 a 10 años (35,6% de la muestra) y más de 15 años (33,7% de la muestra), se indagó sobre las principales estrategias utilizadas (muy frecuente y frecuente) y se comparó ambas categorías.

Tabla 11. Estrategias según antigüedad docente

Estrategias/ Frecuencia según antigüedad docente	Frecuencia entre 6-10 años antigüedad	Frecuencia más de 15 años de antigüedad
Análisis de información estadística	37,1%	57,7%
Debate guiado	88,6%	84,6%
Dictado	34,3%	26,9%
Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía	48,6%	69,2%
Elaboración de guía de investigación económica	48,6%	76,9%
Estudios de caso/ Resolución de problemas	68,6%	92,3%
Exposición dialogada	62,9%	92,3%
Mapas conceptuales	60%	88,5%
Representación gráfica de variables	40%	84,6%
Invitación de terceros/expertos	20%	38,5%

Se observa que los resultados indican mayoritariamente la utilización de estrategias interactivas en ambas categorías de docentes. Una similitud por su frecuencia es el uso del debate guiado (88,6% y 84,6% frecuente y muy frecuentemente). No obstante, se manifiestan algunas diferencias, los docentes más avezados utilizan estudios de caso y resolución de problemas en proporciones más altas que los docentes del rango de 6 a 10 años de antigüedad, siendo estrategias que requieren considerable trabajo de elaboración. Además, otra diferencia significativa se observa en el uso de las representaciones gráficas de variables, siendo los docentes con mayor antigüedad quienes duplican su uso con respecto a los docentes de menor antigüedad. Siguiendo esa tendencia ocurre lo mismo con el uso de información estadística. En síntesis, se observa en los docentes de mayor antigüedad énfasis en el uso de las estrategias que requieren más elaboración y formación didáctica para su implementación.

Otra cuestión a destacar es que en ambas categorías se utiliza el dictado como estrategia, si bien no se manifiesta en proporciones altas (34,3% docentes de menor antigüedad y 26,9% en docentes de mayor antigüedad) es marcada como opción. Nuevamente queda el interrogante planteado sobre la justificación de su uso para futuras investigaciones.

Para completar el análisis sobre estrategias se indagó acerca de los recursos para enseñar economía, como soportes que posibilitan la puesta en marcha de las mismas.

La siguiente tabla muestra la utilización de recursos para enseñar economía en el nivel secundario según su nivel de frecuencia.

Asimismo, los docentes encuestados mencionaron otros recursos que utilizan, entre ellos: las plataformas educativas, páginas webs y blogs, Quizziz, pizarras virtuales, tecnología móvil, WhatsApp, Google Drive, todas ellas herramientas tecnológicas. También mencionaron como recurso los proyectos y las ca-

Tabla 12. Recursos utilizados para enseñar economía

Estrategias/Frecuencia	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Manuales/Libros de texto	43,2%	38,7%	17%	1,1%
Apuntes propios	65,9%	27,3%	5,7%	1,1%
Videos/Películas	21,6%	47,7%	29,6%	1,1%
Imágenes/Infografía	25%	47,7%	23,9%	3,4%
Artículos periodísticos	43,2%	37,5%	17%	2,3%
Artículos de investigación	26,1%	31,8%	31,8%	10,3%
Información estadística	20,4%	39,8%	33%	6,8%
Inteligencia Artificial	13,7%	27,3%	29,5%	29,5%

pacitaciones externas a la escuela brindadas para los estudiantes. No obstante, se observa que el uso de la Inteligencia Artificial es muy poco utilizado.

Por otra parte, los libros de texto y los artículos periodísticos ocupan un lugar importante, estos últimos son muy utilizados en la enseñanza de la economía tanto en el nivel secundario como en el nivel superior, en general porque permiten acercar la teoría a la realidad económica.

Por último, se destaca el uso muy frecuente de apuntes propios para enseñar economía, recurso valorado porque admite utilizar distinta bibliografía, diversificar autores y su presentación, en general suele ser más amena y didáctica para los estudiantes.

En síntesis, el análisis revela una amplia variedad de estrategias y recursos utilizados para enseñar economía en el nivel secundario, vinculados al paradigma crítico de la didáctica. Sin embargo, surgen algunos interrogantes sobre la implementación concreta de actividades basadas en esas estrategias, aspecto que no fue abordado en esta investigación, como así también sobre el valor del dictado asignado por los docentes encuestados como estrategia para enseñar economía.

El siguiente apartado se centra en las reflexiones finales enfocadas en la complejidad de enseñar economía en el nivel secundario y la relevancia de planificar su enseñanza mediante estrategias adecuadas. Estas estrategias actúan como soporte para los propósitos e intenciones docentes, que se enfocan en la formación ciudadana y en la utilidad de esta disciplina para la toma de decisiones cotidianas y la planificación de proyectos de vida.

6. REFLEXIONES FINALES

La economía como ciencia social se distingue de otras ciencias sociales por su método de estudio, los diversos paradigmas y modelos que ofrecen diferentes respuestas a las problemáticas socioeconómicas. El predominio de la ortodoxia económica en los manuales, junto con las dificultades de aprendizaje observadas por los docentes encuestados, da por resultado que la enseñanza de la economía se presente como un gran desafío. En este contexto, las estrategias didácticas se convierten en un eje central para abordar dicha enseñanza.

A lo largo de este artículo, se detalló el uso de las estrategias didácticas y recursos de los docentes encuestados. Se observó que la mayoría utiliza las denominadas estrategias activas e

interactivas, aunque también se destacó que el dictado sigue estando presente en el aula. Por otra parte, se demostró que los docentes con más de 15 años de antigüedad utilizan estrategias activas con mayor intensidad y frecuencia en comparación con aquellos con entre 6 y 11 años de experiencia y se interpretó en términos de proceso de reflexión-acción. Además, se observó que, aunque los manuales de texto son frecuentemente elegidos como recurso, los apuntes de elaboración propia ocupan un lugar aún más prominente. Esto último se interpreta como un indicador relevante puesto que los apuntes permiten ampliar la bibliografía e incluir, por ejemplo, distintos marcos teóricos promoviendo así el pluralismo económico.

Otra observación relevante sobre los recursos, es el extenso uso de la tecnología que los docentes señalaron a través de varias herramientas. En este caso se interpreta que este salto tecnológico se puede deber, en parte a la pandemia que afectó entre 2020 y 2021 y a la imperiosa necesidad de su implementación, lo cual impulsó la capacitación y formación acelerada dando un salto tanto cuantitativo como cualitativo en la intensificación y diversificación de la tecnología en la enseñanza. No obstante, es importante señalar que, según los encuestados, la inteligencia artificial (IA) apenas ha sido incorporada al aula o se realiza en porcentajes muy bajos. Por lo tanto, surge la necesidad de formación continua para que los docentes se mantengan actualizados en el uso de esta herramienta generativa que ya está siendo utilizada por los estudiantes. Esta cuestión merece una investigación aparte que excede los propósitos del presente artículo pero que bien puede incluirse en próximas investigaciones sobre la temática.

Con respecto, a la investigación de autoría mencionada del año 2017, se encontraron algunas diferencias y similitudes que vale la pena mencionar. La primera investigación arrojó como resultado que la estrategia más utilizada por los docentes era la exposición dialogada y en segundo lugar el uso de ejemplificaciones.

Aquí se encuentra similitud ya que la exposición dialogada sigue ocupando el primer lugar como estrategia didáctica, la diferencia es que, en la investigación actual los estudios de caso y la resolución de problemas ocupan el segundo puesto y en la investigación anterior las ejemplificaciones ocupaban ese segundo lugar. En este sentido, se observa que si bien la incorporación de estudios de caso y/o resoluciones de problemas implican mayor elaboración por parte del docente son utilizadas con alta frecuencia y según está demostrado favorecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades más complejas, de este modo se valora el lugar que los docentes le dan a esta estrategia.

Por otra parte, en la investigación actual el uso de mapas conceptuales resulta muy frecuente y en la investigación anterior ocupaba un lugar más relegado. Si bien, sus ventajas son conocidas (Novak 1991) y difundidas hace largo tiempo, se interpreta que el uso de la tecnología propicia y facilita su armado, en este sentido y como quedó demostrado en la investigación actual el uso de recursos tecnológicos ocupa un lugar apreciable en la enseñanza de la economía.

En síntesis, la investigación da cuenta que los docentes detectan las dificultades de los estudiantes para aprender economía y esta cuestión permite que se aborde su enseñanza de modo reflexivo, desde múltiples puntos de acceso con diferentes estrategias, principalmente interactivas que propician el aprendizaje más profundo. Del mismo modo, se observó diversidad de recursos que acompañan a las estrategias fortaleciendo su uso.

Por otro lado, el alto porcentaje de docentes que participa de la formación continua, si bien puede ser por el incentivo que muchas capacitaciones ofrecen en términos de puntaje docente, resulta alentador porque en la docencia tanto la reflexión como la continuidad en la formación son pilares esenciales en la compleja tarea de enseñar, en este caso economía con sus peculiaridades que desafía a las prácticas de enseñanza.

Para finalizar, esta línea de investigación se considera propicia para ampliar el campo de la Didáctica de la Economía y contribuir al conocimiento sobre su enseñanza en la era post-pandémica, con los posibles cambios observables.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 21-34). Aique.

Castellano, F. L. (2016). La deriva de la ciencia económica. Una mirada desde la epistemología. In *Hacia una economía más justa: una introducción a la economía crítica* (pp. 49-64). Economistas sin Fronteras.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.

Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.41-73). Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Del Regno, P. (2013). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. *Revista Redes*, 06, 1-17 <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/72>

Díaz Barriga, A. (1992). Lo metodológico: un problema sin respuesta. En *Didáctica y currículum* (14.a ed.). Nuevomar.

Edelstein, G. E. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad* (1.ª ed.). EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Golavanevsky, L. (2012) Individualismo metodológico, racionalidad y economía. SIMEL Nodo NOA

Laudadío, M. J., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y educadores*, 17(3), 483-498. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781005>

Limón, M., & Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos: ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las Ciencias? En M. Carretero (Comp.), *Construir y enseñar: Las Ciencias Experimentales* (pp. 3-18). Aique.

Lis, D., & Llera, D. (2017). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: Primeros resultados. En *VI Jornadas de Enseñanza de la Economía, 25 y 26 de octubre del 2017* (pp.31-53). UNGS. https://abcdnuevo.ungs.edu.ar/bases/cungsd/docs/Actas_M_Treacy.pdf

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Noveduc.

Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Ediuns / Noveduc.

Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender: La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(1), 215-228.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Quinquer Vilamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: Interacción, cooperación y participación. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22. <https://www.researchgate.net/publication/39206838>

Rikap, C. y Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de la economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*. <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/35>

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Schwab, J. (1983). Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y práctica* (pp. 197-209). Akal Universitaria.

Schön, D. A. (1997). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En R. Duschl & R. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (pp. 147-176). SUNY.

Travé González, G., Molina Marfil, J., & Delval Merino, J. (2018). *Enseñar y aprender economía en educación secundaria*. Síntesis.