

ENSEÑAR ECONOMÍA MEDIANTE ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR. ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO¹

TRAVÉ GONZÁLEZ, GABRIEL Y POZUELOS ESTRADA, FRANCISCO J.

Universidad de Huelva

trave@uau.es

Resumen. Se presenta en este trabajo un análisis de caso realizado a lo largo de dos años en un centro de primaria de educación compensatoria en el que se reflexiona sobre las percepciones y los obstáculos que encuentra el profesorado cuando diseña y desarrolla en la práctica una unidad didáctica de contenido socioeconómico siguiendo enfoques de investigación escolar.

Palabras clave. Formación del profesorado, investigación escolar, enseñanza de la economía.

Abstract. This paper describes a case study throughout two years in a primary school. It is based on the reflection about the principal obstacles. Teachers find when they plan and develop inquiry-based learning programs of socioeconomic content following inquiry based approaches.

Keywords. Teachers training, inquiry-based learning programs, economy teaching.

La enseñanza de la economía y el enfoque metodológico basado en la investigación escolar constituyen campos de conocimientos relevantes para el currículo de ciencias sociales. Si la economía aporta un componente presentista y actualizado que facilita al alumnado, junto al resto de aspectos sociales, culturales y políticos, la comprensión global de la caleidoscópica realidad social², el enfoque de investigación escolar estimula la curiosidad innata de niños y niñas para conocer y actuar en el medio y fomenta el desarrollo profesional del profesorado.

Realizaremos, a continuación, un somero recorrido por investigaciones efectuadas sobre ambas cuestiones, para mostrar una panorámica científica de estos campos de trabajo en el conjunto de la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

1) La enseñanza basada en la investigación escolar constituye una de las referencias más frecuentes de la tradición innovadora. Desde las primeras iniciativas de transformación de los fundamentos y la práctica docente se alude repetidamente a la investigación escolar como una de sus claves principales. Autores como Dewey, Kilpatrick, Decroly, Piaget o Freinet proporcionaron fundamentos psicopedagógicos que han dado lugar a múltiples y diversos desarrollos curriculares y a trabajos sobre el aprendizaje escolar y el desarrollo profesional.

Esta opción metodológica ha configurado igualmente

una de las líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales, que adopta diversas modalidades dependiendo de la perspectiva utilizada, entre las que destacan: *la aplicación escolar del método científico* (Pluckrose, 1991; Bale, 1989)³, *el aprendizaje por descubrimiento guiado*, donde podemos encuadrar el History 13-16 Project (Shemilt, 1987)⁴, *la investigación del medio* (Debesse-Arviset, 1973; Luc, 1981)⁵ y, en la era digital, las numerosas *webquest* que plantean objetos de estudio y temáticas del campo de la enseñanza de las ciencias sociales siguiendo enfoques de investigación en el aula.

En el momento actual, la *investigación escolar relacionada con problemas sociales relevantes* supone una parte importante de la producción científica (Travé, 1997; García Pérez, 1999; Pozuelos, 2000; Merchán, 2001; Wels, 2003; Sharan y Sharan, 2004). Destacan asimismo los trabajos referidos al desarrollo profesional (Schulz y Mandzuk, 2005; Mule, 2006) y el incremento de numerosas *web sites*, que muestran la vitalidad de esta línea de investigación.

2) Por otra parte, en cuanto a las aportaciones en la enseñanza de la economía, distintos autores (Sensat, 1922; Decroly, 1929; Danzinger, 1958; Bach et al., 1961)⁶ consolidaron, en diversos países de nuestra órbita cultural, durante la década de los años sesenta del pasado siglo, la integración de aportaciones de esta naturaleza en el currículo obligatorio. Estas primeras propuestas, que abogaban por la necesidad de

la alfabetización económica de la población, promovieron estudios sobre las representaciones de los alumnos, así como programas de enseñanza de la economía desde el *kindergarten* a la universidad.

Una posterior revisión de la investigación educativa, realizada por Armento (1986)⁷, mostraba el interés despertado, en Estados Unidos entre la década de los sesenta y los ochenta, por la investigación sobre el profesorado, el currículo y las representaciones del alumnado.

En el caso que nos ocupa, las investigaciones sobre el profesorado se subdividieron en dos campos de trabajo: uno, centrado en la línea del pensamiento del profesor (Yankelovich, Kelly y White, 1981; Walstad y Watts, 1985)⁸, que puso de manifiesto el interés de las concepciones profesionales para determinar la influencia que ejercen sobre la práctica docente y otroque advertía del peligro de este tipo de estudios al comprobar la distancia existente entre las opiniones manifestadas y la práctica real de clase. Ello llevó a la conclusión que ha posibilitado la creación de otra línea de investigación referida al estudio de la práctica docente. Las investigaciones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de economía (Schober, 1984; Chizmar y McCarney, 1984)⁹ fueron concluyentes al corroborar la escasa formación que, en la mayor parte de los estados analizados, posee el profesorado de secundaria y primaria para enseñar esta materia.

Las perspectivas de la investigación en didáctica de la economía promovidas por The Committee on Economic Education (CEE) de la American Economic Association se dirigen en el momento actual a potenciar la formación del profesorado, así como a comprobar el grado de eficacia que presentan las propuestas consolidadas. Salemi, y otros (2001) sostienen, en este sentido, que las perspectivas de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la economía se deben encaminar en las siguientes líneas de investigación: *a)* mejorar los métodos de enseñanza basados en aprendizajes activos de los estudiantes; *b)* promover programas de doctorado en la enseñanza de la economía; *c)* incrementar los niveles de aprendizaje de la economía alcanzados por los estudiantes; *d)* comprobar la efectividad que tienen los aprendizajes de economía a lo largo del tiempo; y *e)* analizar la importancia de las tecnologías de la información para la educación económica.

El desarrollo de la investigación internacional contrasta con la incipiente producción científica de nuestro país si bien no debemos olvidar que los problemas de formación del profesorado demandan investigaciones en este campo de conocimiento. Por todo ello el Proyecto Investigando Nuestro Mundo INM (6-12), convencido de la necesidad de consolidar ambos campos de trabajo, ha dedicado uno de los

ámbitos de investigación escolar al estudio de las nociones económicas (Travé, 2006a, 2006b).

Este trabajo de investigación se enmarca en un proyecto I + D mucho más amplio que estudia las dificultades de los docentes cuando adoptan enfoques metodológicos de investigación escolar y del que, hasta el momento, se han publicado algunos resultados genéricos (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006; Pozuelos y Travé, 2007; Pozuelos, Travé y Cañal, 2007). Para esta ocasión, se presenta un análisis de caso realizado a lo largo de dos años en un centro de primaria de educación compensatoria en el que se reflexiona sobre las dificultades del profesorado en el diseño, desarrollo en la práctica y la reflexión de una unidad didáctica de contenido socioeconómico siguiendo un enfoque metodológico basado en la investigación escolar.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación se basa en el denominado «estudio de caso», concebido como un análisis exhaustivo de un proceso educativo único, con el objetivo de comprender, describir y explicar las actuaciones de los profesores implicados cuando identifican, diagnostican e intentan resolver problemas importantes que afrontan al enseñar (McKernan, 1999).

Esta opción metodológica comienza a consolidarse en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, donde ha demostrado su funcionalidad para conocer la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de estas materias (son representativos, entre otros, los trabajos de Stodolsky, 1991, o Blanco, 1992). Por ello, dicha metodología se encuadra dentro del modelo de investigación-acción de carácter integrado, que pretende la descripción y reflexión de la actividad de clase con la finalidad de comprender y mejorar los procesos educativos incidiendo en los obstáculos detectados.

Los instrumentos concretos de investigación que se han empleado pertenecen al campo de la metodología cualitativa. En el cuadro 1 se especifican los instrumentos y los documentos obtenidos para poder realizar el tratamiento de la información.

La investigación se realizó en un colegio de educación infantil y primaria ubicado en contexto sociocultural desfavorecido, próximo a una capital de Andalucía (España). Este centro educativo, caracterizado como de «especial dificultad», está incluido en el programa de «Centros de atención educativa preferente». La experiencia innovadora del colegio se remonta a la «Experimentación de la Reforma educativa» en Andalucía de los años noventa, que estuvo centrada en el diseño de unidades didácticas innovadoras.

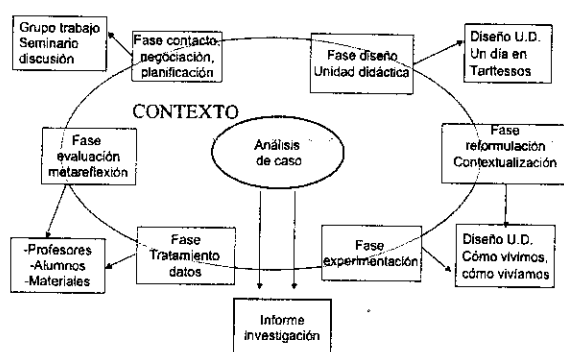
Cuadro 1
Instrumentos de investigación y documentos
para el tratamiento de datos.

Instrumentos de investigación	Documentos de interpretación de datos
Declaraciones – Entrevistas semiestructuradas al docente – Grupo de discusión (grabación en audio)	– Transcripciones de 3 entrevistas individuales – Transcripciones de 12 sesiones de trabajo
Registros escritos – Diario del maestro – Diario del investigador	– Diario del maestro registrado durante la experimentación de la unidad didáctica – Diario del investigador de todo el proceso de diseño, experimentación y reflexión
Observaciones de clase – Observación participante	– Anotaciones de observaciones del investigador

La elección del centro escolar se efectuó siguiendo el requisito de la titularidad pública del colegio así como de la trayectoria innovadora del profesorado, si bien el equipo investigador fue consciente, en todo momento, de la relevancia de indicadores relacionados con el origen social y el contexto desfavorecido del alumnado 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, 2003).

El proceso de investigación, como se muestra en la figura 1, tuvo las fases siguientes:

Fig.1
Fases del proceso de investigación-acción colaborativa
seguido en el estudio de caso



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 (GAIA) a final del curso 2002-03. Tras varias reuniones de trabajo se adoptaron los acuerdos siguientes:

1) 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 grupo de trabajo contará con la aprobación de un Proyecto de Colaboración con el Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva y el apoyo del Grupo de investigación GAIA.

2) El objetivo del Grupo de Trabajo consiste en el diseño y experimentación de unidades didácticas fundamentadas en el Proyecto Curricular INM (6-12).

3) Se concreta un plan de trabajo inicial y los instrumentos que se van a utilizar.

Fase de diseño de una unidad didáctica de enfoque investigador

El trabajo del grupo de profesores se desarrolla durante el curso 2003-04 con el estudio, debate y reflexión de los fundamentos de INM (6-12): problemas educativos y soluciones, fines, antecedentes y bases del proyecto. Se continúa con el análisis del ámbito de investigación: *Investigando las Actividades Económicas*. Y se concluye con el diseño de una unidad didáctica¹⁰. Las sesiones de grupo de discusión se grabaron en audio y se transcribieron para su posterior análisis.

Fase de reformulación de la unidad didáctica

Iniciado el primer trimestre del curso 2004-05, se contextualizó la unidad didáctica elaborada con la colaboración del investigador para 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 práctica¹¹.

Fase de experimentación de la unidad didáctica

La implementación de la UD se realizó durante el tercer trimestre de ese mismo 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.

Fase de tratamiento de datos

El importante volumen de datos que genera este tipo de investigación didáctica representa una de las características más notables de la metodología de estudios de caso. Para efectuar el tratamiento de la información, se ha utilizado un análisis de carácter

cualitativo de las entrevistas, diarios y observaciones de sesiones de clase.

Fase de evaluación y metarreflexión

El tratamiento de los datos facilita la triangulación de éstos 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 profesorado, y se reserva el resto de las evidencias, relativas al alumnado y al contexto, para otros trabajos. Por último, la elaboración de informes y su difusión completan el proceso de investigación colaborativa (Flick, 2004).

En nuestro estudio, los objetivos principales fueron los siguientes:

- explorar las concepciones de los maestros sobre los procesos de enseñanza por investigación implementados en sus clases;
- reflexionar sobre el tipo de enseñanza de la economía que imparte el grupo de profesores;
- indagar acerca de los procesos de diseño de unidades didácticas experimentales de contenido socioeconómico;
- analizar las dificultades y los apoyos que encuentra el profesorado para desarrollar procesos de investigación escolar en su práctica de aula.

El tratamiento de la información se ha efectuado de acuerdo con una tabla de categorías que, tras diversas modificaciones, dio lugar a la versión definitiva que se muestra en el cuadro 2. Las categorías o dimensiones del estudio se refieren a aspectos relevantes del análisis de las concepciones y de la práctica del profesorado sobre la enseñanza de las nociones económicas cuando utilizan estrategias metodológicas basadas en la investigación escolar.

La triangulación, que permite la comparación y el contraste de investigadores, informantes e instrumentos de investigación, justifica el principio de credibilidad, fiabilidad y validez de las investigaciones cualitativas (Heikkinen, Huttunen y Syrjälä, 2005). En este caso, se ha efectuado a partir del análisis compartido entre investigadores, la revisión con los informantes y la inclusión de materiales de contraste, unido a la exhaustividad descriptiva del proceso y de los datos para una posible revisión y replica.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El tratamiento de los datos aportados por los distintos instrumentos de investigación ha proporcionado resultados de las categorías que se incluían en el cua-

dro 2. Se analiza a continuación cada una de las dimensiones del estudio:

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

CATEGORÍA 1. Concepciones y práctica reflexionada sobre el término investigación escolar Mediante la exploración de las vivencias del profesorado al intervenir en procesos de investigación escolar, se obtienen conocimientos relevantes para la caracterización de las concepciones sobre este enfoque metodológico.
CATEGORÍA 2. Concepciones y práctica reflexionada acerca de la enseñanza de la economía en primaria Puesto que el currículo de primaria ha incluido tradicionalmente algunos aspectos de la enseñanza de las nociones económicas en el área de ciencias sociales y conocimiento del medio, se indaga sobre los conocimientos iniciales que poseen los profesores al respecto y la consideración que le otorgan.
CATEGORÍA 3. Concepciones y práctica reflexionada sobre el proceso de elaboración de unidades didácticas El diseño de unidades didácticas constituye una de las tareas docentes de mayor calado didáctico. El conocimiento sobre los procesos de elaboración del currículo de Ciencias Sociales y, más concretamente, los relacionados con las nociones socioeconómicas, representa un aspecto relevante de los objetivos de este trabajo. En este sentido se pretende comparar el proceso de elaboración que realizaban los profesores antes y después de utilizar el Proyecto curricular INM (6-12).
CATEGORÍA 4. Dificultades, obstáculos y apoyos de los profesores para desarrollar procesos de investigación escolar Se analizan, por último, los obstáculos y facilitadores que encuentra el docente cuando adoptan en sus clases enfoques metodológicos basados en la investigación escolar.

Categoría 1. Concepciones del profesorado sobre las estrategias de investigación escolar

La sexta sesión del grupo de discusión se dedicó al estudio de las nociones que los profesores han construido acerca de la investigación escolar en el aula (Cuadro 3).

Cuadro 3
Guión de preguntas de la sesión de estudio sobre el concepto de investigación escolar. Experimentación del Proyecto INM(6-12)

- ¿Qué es investigar en el aula?
- ¿Se puede investigar en la escuela?
- ¿Crees que es un enfoque muy novedoso?
- ¿Investigación científica es lo mismo que investigación escolar?
- ¿Qué se necesita para poder investigar en el aula?
- ¿Qué dificultades encuentras para investigar con tus alumnos?

La reflexión sobre el tipo de práctica docente del profesorado participante, a veces innovadora y otras menos, permite determinar las concepciones que el

equipo ha ido adquiriendo en relación con el modelo de enseñanza basado en la investigación escolar. Así, podemos constatar, de los datos analizados, que la percepción del grupo de trabajo ha cambiado notablemente con el paso del tiempo. En la década de los noventa, la actividad innovadora de los profesores participantes se centraba, siguiendo las recomendaciones de la Administración, en la elaboración de unidades didácticas. El procedimiento de diseño se basaba en la incorporación de actividades interesantes de los libros de texto de ciencias sociales, sin cuestionar los contenidos escolares. En ese momento identificaban la investigación escolar con las actividades de búsqueda de información bibliográfica que el alumnado realizaba para responder a los requerimientos del equipo docente. Una profesora afirma, en este sentido:

«Yo recuerdo que en ciencias sociales los alumnos elegían el tema a trabajar y los profesores hacíamos una serie de preguntas que los alumnos resolvían en la biblioteca durante el tiempo escolar para, después, terminar con una puesta en común» (Grupo de discusión 6, profesora 4).

El equipo abandonó poco después estas primeras tentativas y el libro de texto se configuró como material curricular hegemónico en el centro. Los profesores dejaron de elaborar unidades didácticas y centraron su actividad innovadora en la tarea de acomodar el libro de texto al entorno escolar desfavorecido. Adoptaron entonces una concepción de la investigación escolar que la identificaba, en gran medida, con la investigación científica educativa. Esta concepción aún se manifiesta en algunas intervenciones:

«Entiendo la investigación escolar en términos científicos; es decir, es la tarea del científico que investiga en educación» (Grupo de discusión 6, profesor 2).

Sin embargo, los profesores distinguen entre métodos y finalidad en ambos tipos de investigación. Así, respecto al método, afirman que existen diferencias: «[...] en una tesis doctoral se plasman las conclusiones, se utilizan más parámetros e indicadores».

Pero también expresan similitudes respecto a las finalidades:

«[...] el trabajo del maestro y el trabajo del científico es el mismo, pero el maestro posee ventajas, porque mantiene un contacto diario con los alumnos en las tutorías, en clase; conoce a la familia, al entorno» (Grupo de discusión 6, profesor 3).

No obstante, desde los primeros momentos, el equipo docente pretende superar etapas anteriores y confía inicialmente en las propuestas de INM (6-12) sobre investigación escolar. Se abren, por tanto, nuevas perspectivas, aún inciertas:

«Coincidimos todos los componentes del grupo en la idea de la investigación como opción metodológica para el trabajo en el aula, pero seguimos manteniendo dudas sobre cómo contextualizar esta propuesta en nuestro centro» (Grupo de discusión 6, profesor 2).

Desde el punto de vista de INM (6-12), en contraposición con las concepciones expresadas por el grupo de profesores, es posible y necesario establecer diferencias claras entre la investigación científica y la investigación escolar, atendiendo principalmente a los aspectos siguientes:

- la diferente finalidad de uno y otro tipo de investigación (mientras la investigación científica busca la elaboración de nuevo conocimiento, la investigación escolar persigue la reconstrucción de saberes personales);
- la distinta índole de los problemas abordados;
- las diferencias en las características del marco teórico de unos y otros estudios;
- el distinto nivel de desarrollo intelectual de los sujetos (escolares y científicos);
- el distinto nivel de exigencia respecto a los requisitos que han de cumplir las hipótesis;
- las diferente naturaleza de los diseños de contrastación de las mismas;
- el desigual dominio de los procedimientos metodológicos necesarios en cada caso;
- el incomparable tipo de control ejercido sobre la validez de los resultados y conclusiones en una y otra modalidad de investigación.

Todo lo anterior nos permite descartar, por infundada e ingenua, la idea de plantear la investigación escolar en la enseñanza primaria como una especie de imitación simplificada de los procesos que desarrollan los científicos, ya que los procesos investigadores poseen unas características específicas en el contexto escolar (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Constatamos, pues, que la identificación de la investigación escolar con la científica es inadecuada y tiene indudables efectos negativos sobre la práctica profesional. Esta perspectiva exige un esfuerzo considerable y poco fructífero, así como un incremento de la dedicación temporal y laboral que el profesorado no puede ni debe asumir en su jornada laboral, ya que se trata de una perspectiva incorrecta.

Categoría 2. Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de la economía en primaria

El grupo de discusión dedicó varias sesiones de traba-

jo a indagar acerca de la consideración que otorgan los maestros participantes a la enseñanza económica en la escolaridad básica (Cuadro 4). La sesión comienza con la pregunta formulada por la colaboradora de investigación «¿Creéis que las nociones económicas se deben integrar en la escuela primaria?», que suscita perplejidad entre los docentes y provoca reacciones interrogativas.

Cuadro 4

Guión de preguntas sobre la enseñanza económica en primaria.
Experimentación del Proyecto INM(6-12)

- ¿Qué contenidos económicos se enseñan actualmente en primaria?
- ¿Poseen los alumnos de primaria esquemas e ideas de carácter económico? ¿Podéis poner ejemplos?
- ¿Creéis que las nociones económicas se deben integrar en la escuela primaria? ¿Por qué?
- ¿Qué finalidades tendría la enseñanza de estas nociones en la etapa?
- ¿Qué conocimiento económico creéis que se deberían enseñar?
- ¿Cómo se podría enseñar?

Existe unanimidad, por una parte, al considerar que las nociones económicas apenas se trabajan en primaria debido a su dificultad conceptual y, por tanto, se imparten fundamentalmente en secundaria.

«La complejidad del mismo concepto supone que el tema de la economía hay que abordarlo con una gran continuidad y constancia. Yo creo que ahora no se trabaja en primaria» (Grupo de discusión 8, profesor 1).

«Las actividades económicas se trabajan más en secundaria que en primaria» (Grupo de discusión 8, profesor 2).

Sin embargo, no hay consenso respecto a la pertenencia de la economía a un área de conocimiento. El olvido que manifiestan los profesores respecto a la enseñanza económica, se expresa claramente al adscribir mayoritariamente la economía al área de matemática y, en menor medida, al campo de las ciencias sociales.

«Si hablamos de actividades económicas, únicamente vamos a trabajar dentro de lo que es matemáticas, sobre todo cálculo» (Grupo de discusión, profesor 3).

«Tal como nosotros entendemos las actividades económicas, se trabaja a nivel de sociales; por ejemplo: temas de economía, compra-venta...» (Grupo de discusión 8, profesora 4).

La dinámica de la sesión de trabajo, llegados a este

punto, recomendaba la introducción de actividades de reestructuración susceptibles de provocar la reflexión del equipo sobre la importancia curricular de las nociones económicas. La proyección del vídeo «El sueño consumista» podría servir de revulsivo para que los profesores analizaran la necesidad o no de dicha integración¹².

El documental, seguido con gran interés por el equipo docente, despierta en principio indicios que permiten la aclaración conceptual del término *nociones económicas*:

«[...] ahora me doy cuenta de que todas esas cosas las estamos llevando a cabo con nuestros alumnos, lo que pasa es que no las entendemos como nociones económicas» (Grupo de discusión 8, profesora 4).

»¿Creéis, después de haber visto el vídeo, que se deben integrar en la escuela las nociones económicas? (Investigador)

»Sí, pero es muy difícil» (Equipo docente).

Y, por otra parte, suscita una cierta conciencia social de los profesores hacia la problemática económica del consumismo, haciendo explícitas la responsabilidad de la escuela (García Pérez, 2005). Los profesores, superando la mera descripción, aportan argumentaciones procedentes de la economía crítica respecto al concepto de *alienación* que provocan los medios de comunicación sobre el consumo y de cómo el propio profesorado fomenta estas actitudes negativas en el entorno escolar.

«[...] la niña protagonista del vídeo, mientras está viendo la televisión no sabe distinguir si todo es real o imaginario, de tal manera que hay una fuerte dosis de alienación.

»En este caso, los medios de comunicación, están realizando un trabajo contrario al de la escuela, es decir, promueven intereses opuestos» (Grupo de discusión 8, profesor 1).

«Pienso que nosotros mismos, y no sólo los medios de comunicación, estamos promoviendo el consumismo, puesto que a comienzo de curso les hacemos comprar libros de todas las asignaturas, lápices, reglas y otros materiales y, en muchas ocasiones, imponemos unas marcas frente a otras» (Grupo de discusión 8, profesor 2).

Entre las conclusiones de esta categoría, señalamos las carencias de formación en didáctica de la economía, en particular, y en didáctica de las ciencias sociales, en general, que posee el profesorado (Pagès, 1999; Benejam, 2002; Cuenca y Estepa, 2007). Sabemos que la formación inicial y permanente de los docentes de primaria y secundaria, tradicional-

mente dedicada a la enseñanza de la historia y la geografía, no aborda la alfabetización económica, como ocurre con otras demandas de formación necesarias para la sociedad del conocimiento, referidas, entre otras, a la formación sociológica (Fernández Enguita, 1992)¹³ o de carácter jurídico (Pagés y Oller, 2007). Esta constatación empírica aconsejaría la adopción de medidas urgentes que permitiría un diseño de la formación inicial y permanente del profesorado atendiendo a criterios de integración de todas las disciplinas que conforman el área de didáctica de las ciencias sociales.

Categoría 3. Concepciones sobre el proceso de elaboración de unidades didácticas de contenido socioeconómico.

El conocimiento sobre los procesos de elaboración del currículo que realizan los profesores participantes representa un aspecto relevante para la didáctica de las ciencias sociales. La experiencia del equipo docente en el diseño de unidades didácticas se sustancia, como se ha comentado, en la selección de actividades del libro de texto adaptadas al contexto educativo, sin cuestionar los objetivos y contenidos de enseñanza.

«Nosotros sólo cambiamos los títulos de los temas del libro y adaptamos algunas actividades» (Grupo de discusión 7, profesor 2).

Esta estimación que otorga el profesorado al libro de texto es fruto, en gran medida, de una supuesta credibilidad científica de los autores, así como de la creencia extendida en la experimentación del texto en la práctica de aula; características ambas que, en muchos casos, sabemos que no cumple la mayoría del mercado editorial de textos escolares.

«Los contenidos de los libros tienen que estar estudiados y demostrados que correspondan a los intereses de los alumnos, porque si tú lo haces por tu cuenta, das saltos» [...] «Los autores, según dice en los créditos, son equipos de catedráticos» (Grupo de discusión 7, profesor 2).

Después de explorar el proceso de diseño de unidades que utilizaban los profesores, el equipo decidió emprender el tercer objetivo propuesto: indagar acerca de los procesos de diseño de unidades didácticas experimentales de contenido socioeconómico utilizando los materiales del Proyecto INM (6-12). Para abordar esta temática se utilizaron varias sesiones de grupo de discusión siguiendo el guión de preguntas que se indica en el cuadro 5.

El proceso de elaboración de la unidad didáctica experimental que desarrolla el grupo con apoyo del ámbito de investigación partió en primer lugar de la propuesta de unidades didácticas¹⁴.

Cuadro 5

Guión de preguntas sobre el diseño de unidades didácticas en primaria. Experimentación del Proyecto INM (6-12).

- ¿Qué aspectos curriculares se explicitan en la unidades didácticas de los libros de texto que utilizas?
- ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes que tienen las unidades didácticas de los textos escolares?
- ¿Qué proceso realizas para elaborar unidades didácticas?
- ¿Qué dificultades encuentras para el diseño de dichas unidades?
- ¿Cómo se podrían superar estos obstáculos?
- ¿Qué aspectos se deben tener presentes para elaborar unidades didácticas desde un enfoque basado en la investigación escolar?

«Una vez hojeado el documento, el grupo decide elegir una unidad didáctica esbozada para adaptarla al entorno del centro» (Diario del investigador, p.1).

Los maestros seleccionan la unidad «Del presente al pasado: Un día en Tartessos», que utiliza un contraste temporal comparando la forma de vida actual de los niños y las niñas de la clase con aquella otra de la época tartésica. La orientación eminentemente narrativa de la unidad, destinada a 2º y 3º curso de primaria, unido a la existencia de un yacimiento tartésico recientemente excavado en la localidad, motivaron la elección de la temática.

El trabajo pedagógico que el grupo inicialmente realiza para adaptar la unidad al contexto de este centro de atención preferente –como era de esperar– sigue las mismas pautas que el utilizado con los libros de texto; es decir, concretar las actividades sin discutir el resto de los elementos curriculares. Esta consideración finalista del material experimental se cuestiona repetidamente por el investigador, proporcionando un mejor conocimiento de las posibilidades del ámbito de investigación. Fue entonces cuando los docentes pudieron obtener provecho del material y emplearlo para abordar la tarea de diseño con mayor aproximación al enfoque investigador.

El equipo, siguiendo la propuesta para el diseño de unidades didácticas del Proyecto INM (6-12), aborda en primer lugar el estudio del conocimiento científico, referido en este caso a Tartessos, manifestaría una demanda de formación que sugieren los profesores «no podemos enseñar algo que desconocemos» (Grupo de discusión 7, profesor 2). El investigador, en este sentido, aporta una bibliografía específica que se analiza a lo largo de varias sesiones de trabajo¹⁵. A continuación se revisan las preguntas o subproblemas que propone la unidad, seleccionando aquellas preguntas susceptibles de ser investigadas en el aula mediante el itinerario de actividades (Fisher et al., 2005). Las fases de planificación, búsqueda, estructuración y eva-

luación configuran la propuesta de actividades, entre las que destacamos: debate de exploración de conocimientos iniciales, confección de un friso histórico, narraciones y relatos, salida de investigación al museo, análisis de situaciones problemáticas; dramatización y murales comparativos; así como talleres de cocina, cerámica, música, maquetas y orfebrería.

El grupo de trabajo extrae más tarde los objetivos y contenidos de las actividades al formular las preguntas siguientes: a) ¿Para qué hacemos? b) ¿Qué vamos a enseñar? Entre los objetivos, destacan: contrastar críticamente ambas realidades históricas, utilizar técnicas de narración y dramatización para comprender la vida tartésicas y la actual, analizar restos arqueológicos del pasado para compararlos con los actuales. Y, además, entre el conocimiento escolar relevante: el trabajo de hombres y mujeres para transformar los recursos naturales en bienes y servicios, las actividades primarias relacionadas con la minería, la pesca, la agricultura y la ganadería, el comercio (el concepto de ganancia y la evolución del trueque a la moneda). El diseño de la unidad termina a final de curso con la selección de materiales y recursos, así como de los criterios e instrumentos de evaluación, centrados en la carpeta de investigación.

Entre las conclusiones de esta categoría se observa la presencia de obstáculos conceptuales y metodológicos para la elaboración de unidades didácticas, similares a los descritos por diversos autores (Ballesteros, 2002; Travé, 2003¹⁶). Los obstáculos conceptuales están determinados, en este caso, por la escasa formación económica que posee la muestra, mientras que los obstáculos metodológicos provienen fundamentalmente de una planificación técnica centrada en el interés por el diseño de actividades y que son consideradas como núcleo principal del currículo de ciencias sociales, soslayando la importancia del resto de los elementos curriculares.

Categoría 4. Dificultades y apoyos de los profesores para desarrollar procesos de investigación escolar

El análisis de las dificultades, obstáculos y apoyos que encuentra el profesorado cuando diseña y desarrolla procesos de investigación escolar es un asunto crucial de la trayectoria investigadora del grupo GAIA, como se puede observar en diversos trabajos citados en la introducción. En esta ocasión se comentan los aspectos específicos del estudio de caso referido a la enseñanza de nociones económicas. Se asigna para ello la denominación de *dificultades*, a los factores del contexto físico, administrativo, familiar, cultural, etc. en cual se desarrolla la enseñanza; de *obstáculos*, al saber profesional del docente, con componentes conceptuales, procedimentales y de actitud; y de *apoyos*, a los factores de todo tipo que pueden afectar positivamente a la progresión didáctica del profesor hacia formas de pensamiento y actuación acordes con las perspectivas constructivistas e investigadoras.

Analizaremos a continuación las dificultades, obstáculos y apoyos observados en los datos obtenidos por los distintos instrumentos de investigación.

1) Dificultades contextuales caracterizadas por bajos niveles escolares y escaso apoyo familiar

Los centros de educación compensatoria presentan peculiaridades educativas propias de entornos sociales desfavorecidos que, según el profesorado, inciden en los aspectos siguientes:

– *Dificultades relativas al nivel escolar de las alumnas y alumnos.* El maestro, durante la experimentación de la unidad didáctica, sostiene que estas carencias se deben a la historia escolar del grupo y al entorno deprimido del centro, coincidiendo con las observaciones detectadas en contextos carenciales norteamericanos por Armento (2003):

«El nivel académico de la clase es muy bajo. Los niños tienen un vocabulario mínimo y no comprenden muchas palabras de los textos. Faltan técnicas instrumentales básicas, así como motivación para el trabajo escolar» (Entrevista al profesor 5, p. 2).

– *Dificultades relacionadas con el apoyo familiar.* El olvido de la tarea educadora de los padres provoca la apatía del alumnado hacia la labor educativa del centro.

«Muchas familias no se preocupan por las tareas escolares. Las niñas y niños salen de la escuela y no continúan su labor educativa hasta el día siguiente. No existe motivación cultural en el entorno» (Entrevista al profesor 5, p. 2)

2) Dificultades administrativas centradas en escasez de materiales y, de tiempo y formación.

– *Falta de materiales y recursos de aula*

La escasez de materiales y recursos ha obstaculizado las actividades de búsqueda de información para completar el *proyecto de investigación de aula*. Vila y Zenobi (2007), en este sentido, corroboran esta problemática escolar: «Si bien disponer de fuentes de información interesantes no es de por sí garantía de buena enseñanza, también resulta difícil enseñar sin materiales (p.175).

«La dotación de la clase se completa con un ordenador antiguo, sin altavoces, y varias series de libros iguales de literatura infantil, libros de texto antiguos, algunos atlas y enciclopedias» (Diario del investigador, p. 1).

– *Falta de tiempo y formación para diseñar propuestas investigadoras*

El profesorado participante exige condiciones especí-

ficas de trabajo, tiempo y formación inicial para diseñar materiales contextualizados.

«Lo más importante es la falta de tiempo. Eso se sale de nuestras responsabilidades. Habría que reducir la jornada lectiva a dieciocho horas semanales para elaborar materiales de aula» (Grupo Discusión 7, profesora 4).

3) Obstáculos epistemológicos basados en la disciplinariedad y en una concepción de contexto favorecido para la investigación escolar.

– *La superación del modelo disciplinar*

El profesorado de la muestra utiliza habitualmente las propuestas disciplinares de una conocida editorial. Sin embargo, aunque en esta ocasión haya participado en el diseño de una unidad de currículo integrado, la implementación de la unidad provoca inquietud profesional al no seguir los contenidos de ciencias sociales establecidos en el libro de texto.

«El maestro manifiesta un cierto desasosiego al no estar cumpliendo los supuestos contenidos oficiales de sexto curso. La unidad didáctica, según su opinión, impone un ritmo de trabajo que le impide tratar temas importantes para el tránsito a secundaria. Sin embargo continúa respetando el horario de clase y sólo realiza la unidad didáctica en las sesiones de conocimiento del medio» (Entrevista al profesor 5, p. 5).

– *La consideración de la investigación escolar como estrategia dirigida a entornos favorecidos*

Son suficientemente conocidos los excelentes resultados de experiencias de investigación escolar desarrolladas en centros y universidades de entornos favorecidos. Poco sabemos, por el contrario, de su eficacia en entornos sociales marginales. Así manifiesta explícitamente el maestro su preocupación por no alcanzar los objetivos que esperaba:

«[...] si esta unidad didáctica se hiciera en otra clase del colegio o en otro colegio de la localidad, los resultados serían mucho mejores» (Entrevista profesor 5, p. 3).

Paradójicamente, son los centros de atención preferente, entre otros, los que demandan propuestas didácticas alternativas para paliar el desinterés que provocan los materiales curriculares convencionales en un alumnado desmotivado y con fuertes carencias instrumentales.

«Los libros de texto no te facilitan nada. Cada curso nos provoca más insatisfacciones, porque no se adaptan al nivel de los niños» (Grupo discusión 7, profesor 2).

Investigador: «¿Cómo se podrían superar esos obstáculos?»

Equipo docente: «Teniendo materiales experimentados en la práctica (...)»

Por otra parte, en relación con los *apoyos requeridos para la investigación escolar*, los profesores mencionan la conveniencia de contar con ayuda, destacando los aspectos siguientes:

a) *Clima de trabajo favorable en el centro escolar*

Desde esta perspectiva, se destaca la influencia positiva que posee el trabajo colaborativo.

«Otro aspecto muy importante es la colaboración entre los maestros del mismo ciclo [...]. Todos tenemos claro que el trabajo en equipo es fundamental [...] así como la sistematización del proceso para comprender los pasos que vamos dando» (Grupo de discusión 8, profesor 1).

b) *Participación en seminarios de formación*

Los profesores sugieren que la propuesta de formación de cursos informativos no es válida, sino que debe girar en torno al debate, la creación, la experimentación y la reflexión, como se demuestra en diversos trabajos (Wells, 2003; Sharan y Sharan, 2004). Asimismo constatan que es necesario disponer de apoyos que hagan posible, según exponen, tanto la mejora de la práctica como el desarrollo profesional (Pozuelos, 2000).

c) *El reconocimiento del trabajo docente por la comunidad escolar*

El equipo docente hace hincapié en la necesidad de disponer del respaldo de la comunidad educativa:

«Otro aspecto importante sería contar con apoyo exterior del municipio, de la familia y de la administración educativa» (Grupo de discusión 8, profesor 5).

d) *La creación de equipos internivelares y asesoramiento colaborativo*

Los profesores destacan también la importancia del asesoramiento de colaboradores externos (Pozuelos y Travé, 2007). La creación de equipos internivelares representa para la muestra una de las mejores opciones, ya que respeta el sentido colaborativo y horizontal de las propuestas de formación del profesorado.

Recapitulando algunas de las ideas relevantes de esta categoría, podemos afirmar que es indiscutible la valoración positiva realizada los profesores acerca de la investigación escolar como modelo de enseñanza deseable. Sin embargo, como indican las evidencias

aportadas, no son baladíes las dificultades y obstáculos que encuentra el profesorado cuando implementa este tipo de estrategias en sus clases. Conocer estas dificultades y obstáculos y también valorar en su justo punto los apoyos y facilitadores, permitirán proponer soluciones viables que garanticen el desarrollo en la práctica de este enfoque metodológico.

CONCLUSIONES

Finalizado el análisis de las categorías del estudio de caso de este centro de educación compensatoria, presentamos a continuación las conclusiones obtenidas siguiendo los objetivos que orientaron el trabajo; conclusiones que obviamente no son generalizables a toda la población, si bien permiten comprender los rasgos profundos que se derivan de la puesta en práctica del currículo de ciencias sociales y que, en gran medida, pueden servir de ejemplo y contrastación para otros trabajos de investigación.

1) Las concepciones iniciales del equipo docente sobre la investigación escolar se caracterizan por su simplicidad. Los profesores de la muestra consideran, en un primer momento, que este enfoque se dirige fundamentalmente al alumnado con la finalidad de asegurar la búsqueda de actividades de información bibliográfica; al tiempo que identifican, por otra parte, investigación escolar e investigación científica educativa. La formación colaborativa y la motivación del profesorado, coincidiendo con otros estudios de investigación citados en el marco teórico, demuestran que incrementa notablemente el nivel de desarrollo profesional, favoreciendo posteriormente una representación más elaborada y compleja de la investigación escolar, entendida ahora como proceso de búsqueda compartida de alumnos y profesores con una finalidad propia, distinta a la investigación científica.

2) Los datos obtenidos muestran la ausencia de formación económica básica que posee el profesorado participante y que incide directamente en el desinterés existente por la enseñanza de la economía en la etapa obligatoria. Dicha carencia formativa, denunciada por numerosos autores, fomenta, en definitiva, el analfabetismo económico del alumnado.

3) El equipo docente es consciente de las *dificultades genéricas* coincidentes con las descritas en trabajos citados en la introducción, que deben superar para

implementar estrategias de investigación escolar, si bien, reconocen, además, la existencia de *dificultades específicas* derivadas de un contexto socioeconómico y cultural desfavorecido, caracterizado por bajos niveles académicos y escaso apoyo familiar, carencia de materiales y recursos, así como de tiempo para diseñar materiales curriculares contextualizados que satisfagan las necesidades educativas de un alumnado desinteresado por los textos escolares.

4) El equipo docente manifiesta asimismo la necesidad de contar con apoyos que puedan paliar las dificultades detectadas adoptando, por una parte, enfoques cooperativos para mejorar el trabajo de los equipos docentes y el clima de aula; por otra, potenciando una formación del profesorado basada en la creación de equipos internivelares y asesoramiento colaborativo; y, por último, asumiendo enfoques comunitarios a través del respaldo y colaboración de la familia y de la administración local y académica.

5) La consideración del ámbito de investigación, como un material intermedio de apoyo para el diseño del currículo de ciencias sociales, ha generado un destacado desarrollo profesional del profesorado a lo largo del proceso de elaboración de la unidad didáctica experimental.

6) Se constata, por último, que en contextos desfavorecidos cobran especial valor las metodologías participativas de carácter investigador y las temáticas socialmente relevantes, siempre que incorporen estrategias intelectuales de alta intensidad frente a las rutinas escolares habituales de escaso valor cognitivo. Es más, en estos sectores, la alfabetización económica sólo tiene cabida en el entorno escolar. Si el profesorado no aborda estas problemáticas en la escolaridad obligatoria, desgraciadamente formará parte de ese cúmulo de conocimientos al que nunca tendrá acceso el alumnado.

Comenzamos afirmando que, tanto el enfoque metodológico basado en la investigación escolar, como la enseñanza de las nociones económicas constituyen líneas de investigación relevantes para la didáctica de las ciencias sociales, hipótesis que ha sido corroborada. Será preciso, pues, fomentar trabajos rigurosos en ambas temáticas que tengan por finalidad promover propuestas de desarrollo profesional que posibiliten la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

NOTAS

- ¹ 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.uhu.es/gaia/>>.
- ² Véase el programa de Social Studies basado en los contenidos de educación cívica, economía, geografía, historia y habilidades sociales que propone The Office of Superintendent of public instruction. <<http://www.k12.wa.us/curriculumInstruct/SocStudies/socstudieskillsEALRs.aspx>> (consulta, 5 de mayo de 2007).
- ³ Entre sus finalidades, pretende formar pequeños investigadores historiadores o geógrafos, respectivamente.
- «Esto sugiere que no deberíamos comenzar por construir un currículum para niños de 7 a 11 años en torno a un cuerpo de "hechos" históricos indiscutibles, sino considerando el desarrollo de técnicas que capacitarán a los niños para estudiar el pasado como investigadores aptos en la evaluación de sus fragmentos escogidos con métodos similares a los empleados por el historiador profesional. La diferencia del enfoque será más bien de grado que de dirección.» Pluckrose, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, p. 19. Madrid, MEC-Morata.
- «Una educación liberal en geografía en el nivel primario se centraría más en lograr «pequeños geógrafos» al final de ese período de educación. Por eso entendemos que hacia la edad de 11 años los alumnos deberían ser capaces de ver el mundo a través de las gafas de un geógrafo.» Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la Escuela primaria*, p.44. Madrid, MEC-Morata.
- ⁴ Shemilt, D. (1987). El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro, en AAVV. *La geografía e la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC.
- ⁵ Tienen un papel destacado las propuestas del MCEP español e italiano, así como en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, entre otros, los trabajos de Debesse-Arviset, M.L. (1977). *L'environnement à l'école*. París: PUF: Trad. cast. *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella (1983) y LUC, J.N. (1985) *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- ⁶ Sensat, R. (1922). *Cómo se enseña la economía doméstica*. Madrid: Revista de Pedagogía. Decroly, O. (1929). *Las primeras etapas de las nociones de valor objetivo y subjetivo*. Estudios de Psicogénesis. Madrid: Beltrán. Danziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240. Bach, G. I. et al. (1961). *Economic education in the schools*. Nueva York, Committee on Economic Development.
- ⁷ Armento, B. (1986). Promoting economic literacy, en Wronki, S.P. y Bragaw, D. H. *Social studies and social sciences: A fifty-year perspective*. Washington: National Council for the social Studies.
- ⁸ Yankelovich, Kelley y White, Inc. (1981). *National survey of economic education, 1981, Grades 6-12*. Nueva York: Playback Associates. Walstad, W. B. y WATTS, M. (1985). Teaching economics in the schools: A review of survey findings. *Journal of economic Education*, 16 (2), pp. 135-146.
- ⁹ Schober, H. M. (1984). An analysis of the impact of teacher training in economics. *Theory and Research in Social Education*, 12(1), pp. 1 -12. Chizmar, J. F. y McCarney, B. J. (1984). An evaluation of a Trade-Offs implementation using canonical estimation of joint educational production functions. *Journal of Economic Education*, 15(1), pp. 11-20.
- ¹⁰ Esta primera versión de la unidad didáctica, elaborada para 2º o 3º curso de primaria, se inspira en la unidad «Nuestro pasado. Un día en Tartessos.» Travé, G. (2004). *Investigando las actividades económicas*. (Documento mecanografiado para la experimentación), que fue diseñada por los miembros del Grupo de Trabajo.
- ¹¹ Finalmente la unidad didáctica experimentada en la práctica se denominó: «¿Cómo vivimos, como vivíamos? De la aldea global a Tartessos». (Travé, 2006a).
- ¹² Sanagustín, P. y otros (1991). *La formación crítica del consumidor. El sueño consumista*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Dirección General de Consumo.
- ¹³ Fernández Enguita, M. (1992). El aprendizaje de lo social, en *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós Educador.
- ¹⁴ Ver capítulo 9 «Cómo diseñar y desarrollar unidades didácticas investigadoras sobre las actividades económicas (Travé, 2006a).
- ¹⁵ Cuenca, J.M. (2000). *CD Descubriendo la historia. Tartessos del mito a la realidad*. Huelva: Museo Provincial de Huelva. Rufete, P. y García Sanz, C. (1995) *Huelva en época tartésica*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva. Sánchez Mantero, R. (2001). *Historia breve de Andalucía*. Madrid: Sílex.
- ¹⁶ Travé, G. (2003). ¿Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan «Investigando las actividades económicas». *Investigación en la Escuela*, 51, pp. 101-114.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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, pp. 13-26.
- BALLESTEROS, C. (2002). «El diseño de unidades didácticas basadas en la estrategia de enseñanza por investigación». Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- BLANCO, N. (1992). «Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso». Málaga: Universidad de Málaga. (Tesis doctoral).
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 91-96.
- BOURDIEU, P. (2000). *Poder, derecho y clase social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CAÑAL, P., POZUELOS, F. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, 61, pp. 85-98.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). Desigualdad ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 44-51.
- FISHER, M. et al. (2005). *Amazing social studies activities: participatory learning models*. ScarecrowEducation.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, pp. 7-28.
- GARCÍA PÉREZ (1999). «El medio urbano en la educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares». Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- HEIKKINEN, H.L.T., HUTTUNEN, R. y SYRJÄLÄ, L. (2005). On the problem of quality in narratives of action research. *European Educational Research Association*. Dublin. <http://www oulu.fi/ktk/life/Julkaisut/tekstit/heikkhuttsyrj_ecer_dublin.doc> (Consulta, 15 de septiembre de 2007).
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MERCHÁN, J. (2001). «La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria». Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- MULE, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 205-218.
- PAGÈS, J. (1999). ¿Están preparados los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 279, pp. 53-57.
- PAGÈS, J. y OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 3-18.
- POZUELOS, F.J. (2000). «El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso». Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).
- POZUELOS, F., TRAVÉ, G. (2007). Las TIC y la investigación escolar actual. *Alambique*, 52, pp. 20-27.
- 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).
- SALEMI, M., SIEGFRIED, J. SOSIN, K., WALSTAD, W. y WATTS, M. (2001). Research in economic education: Five new initiatives. *The American Economic Review*, 91(2), pp. 440-446.
- SCHULZ, R. y MANDZUK, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 315-331.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: MECP.
- STODOLSKY, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.
- TRAVÉ, G. (1997). «La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales». Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).
- TRAVÉ, G. (2006 a). *Investigando las actividades económicas. Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. (2006b). *Investigando nuestro mundo (6-12)*. Un proyecto para la formación de maestros de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales, en Gómez, A.E. y Núñez, M.P. *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*. Málaga: AUPDCCSS. Ponencia presentada en el XVII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Antequera, abril de 2006.
- 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.rie-oei.org/1366.htm>> (Consulta, 18 de junio de 2007).
- VILA, A. y ZENOBI, V. (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 169-178.
- WELLS, G. (2003). *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla: MCEP.