

ALFABETIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN ECONÓMICA DE LA CIUDADANÍA: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO¹



**Gabriel Travé González, Francisco Javier García Prieto
y Francisco Javier López Sánchez***

Universidad de Huelva

Las crisis económicas mundiales, que cíclicamente padecemos, cuestionan en gran medida la supervivencia del modelo capitalista basado en el desarrollo ilimitado de la producción y el consumo. El aumento desproporcionado del desempleo, la morosidad, la pérdida de calidad de vida de los sectores desfavorecidos y el incremento de la desigualdad social son algunas de las consecuencias que originan estos periodos de recesión económica, poniendo en tela de juicio la supervivencia del estado de bienestar y del propio capitalismo.

Llama la atención, sobre todo en estos tiempos difíciles de fractura social, el desconocimiento generalizado que padece la población sobre la comprensión del funcionamiento económico de la sociedad, que, en síntesis, origina miedo, indefensión y perjuicio de la ciudadanía, dificultando cualquier decisión económica. En estas condiciones, el sistema es incapaz de aportar confianza a consumidores y productores, al mercado y al estado, para que recobren la solvencia necesaria y superar así el “círculo vicioso”. Es por ello por lo que nos cuestionamos: ¿En qué medida la escuela soslaya el tratamiento de esta temática? ¿La educación económica puede contribuir de alguna forma a la resolución de los problemas actuales?

Este artículo focaliza la atención en el tratamiento que presentan los materiales curriculares de los temas socioeconómicos, y, más concretamente, aquéllos referidos a la alfabetización y participación económica de la ciudadanía, a través del estudio de dos de las editoriales mayoritarias del panorama español.

1 Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Excelencia “¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora”, SEJ-5219 (2010-2014) , así como del Proyecto I+D: “¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente”, EDU2009-12760EDUC (2009-2012) .

* Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. E-Mails:trave@uhu.es; fjavier.garcia@dedu.uhu.es;francisco.lopez@ddcc.uhu.es

INVESTIGANDO LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Veamos someramente una panorámica de la investigación desarrollada en las actividades económicas que presentan los materiales de Educación primaria:

- a. Las conclusiones acerca de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje económico han demostrado que la construcción del pensamiento avanza, entre otros, con la edad, las experiencias económicas vividas y la instrucción recibida. En este sentido, se ha constatado que la participación del alumnado de primaria en la vida económica está más cercana del mundo del consumo y del dinero, así como que la alfabetización económica favorece la formación de los ciudadanos a nivel personal y público (Miller y Vanfossen, 2008).

Teniendo en cuenta que el decreto de Educación Primaria² restringe básicamente la enseñanza económica, entre otros, al estudio del trabajo y los sectores de producción, las investigaciones referidas a las relaciones de producción han permitido describir el pensamiento infantil sobre las nociones de trabajo, producción o empresa (Armento, 2003; Travé y Delval, 2009).

- b. En cuanto a las investigaciones en las que se procede al análisis didáctico de los materiales curriculares y, en particular, de los libros de texto destacan los trabajos de Blanco, (2007), Valls (2007), Estepa, et al (2011).

En el caso que nos ocupa, los trabajos relacionados con el análisis de libros de texto referidos a nociones económicas presentan conclusiones similares a las obtenidas en otras temáticas y áreas (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2001; Souto y Ramírez, 2002; Hernández, 2011). Entre las conclusiones reseñadas, Hernández (2011, p. 526) afirma que los libros de texto de economía analizados presentan en la práctica un efecto desprofesionalizador: “el modelo predominante de profesionalidad docente implícito muestra un rol de tipo técnico”, obstaculizando en gran medida el desarrollo profesional del profesorado.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, en el que se coordinan tres estudios: el currículum prescrito, el currículum presentado en los materiales y el currículum desarrollado en la práctica del aula, en el ámbito del conocimiento del entorno y del medio. Los objetivos que guían este estudio, relacionados con el currículum expuesto en los libros de texto, se concretan en los siguientes: a) definir la propuesta de conocimiento escolar que presentan los materiales en cuanto a las nociones socioeconómicas; y b) aportar propuestas para mejorar los materiales curriculares.

El examen de los textos ha requerido la utilización del instrumento ACUDE-materiales (Travé, Pozuelos y Cañal, en prensa), organizado en torno a un sistema de categorías e indicadores compuesto, para esta ocasión, por la categoría epistemológica y aquella

² Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

referida a contenidos escolares (Tabla 1). Respecto a los indicadores para el análisis de contenido de los materiales, se enuncian en función de una hipótesis de progresión conceptual con tres niveles, de mayor a menor complejidad.

Categoría 1. Aspectos epistemológicos	Indaga acerca del conocimiento transmitido por el material y la relación establecida entre el conocimiento científico, cotidiano y escolar sobre la realidad social y natural.
Categoría 2. Contenidos escolares	Estudia los contenidos escolares en los aspectos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • La concepción de los contenidos escolares. • El tratamiento de los contenidos en cuanto a la selección y organización. • La relación que establece el material entre los contenidos escolares y el medio

Tabla 1: Sistema de categorías para el análisis de materiales de desarrollo curricular. Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento de los datos se ha elaborado aplicando técnicas de análisis de contenido para el estudio de los materiales curriculares (Neuendorf 2002). La muestra del estudio está compuesta por los libros de texto de 1º a 6º de Educación Primaria de las editoriales Anaya y Santillana, publicados en los años 2008 y 2009. El análisis se ha efectuado examinando los temas relativos a la enseñanza de contenido económico (Tabla 2).

ÁMBITO	NIVEL	SANTILLANA	ANAYA
Actividades económicas	1º	Tema 12. ¡Todos al trabajo!	
	2º	Tema 14. Los trabajos	Tema 11. Agricultura, ganadería y pesca
	3º	Tema 12. Los trabajos Tema 13. El trabajo y los servicios	Tema 11. Realizamos trabajos
	4º	Tema 12. El trabajo en Andalucía	Tema 8. Vivimos, trabajamos, nos divertimos (no es analizable)
	5º	Tema 11. La población y el trabajo de España y de tu comunidad.	
	6º	Tema 11. La población y la economía de España y la de Europa	Tema 13. El trabajo y la economía

Tabla 2. Muestra de las editoriales y los títulos de los temas analizados. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de investigación ha seguido las diversas fases que se indican en la Figura 1.

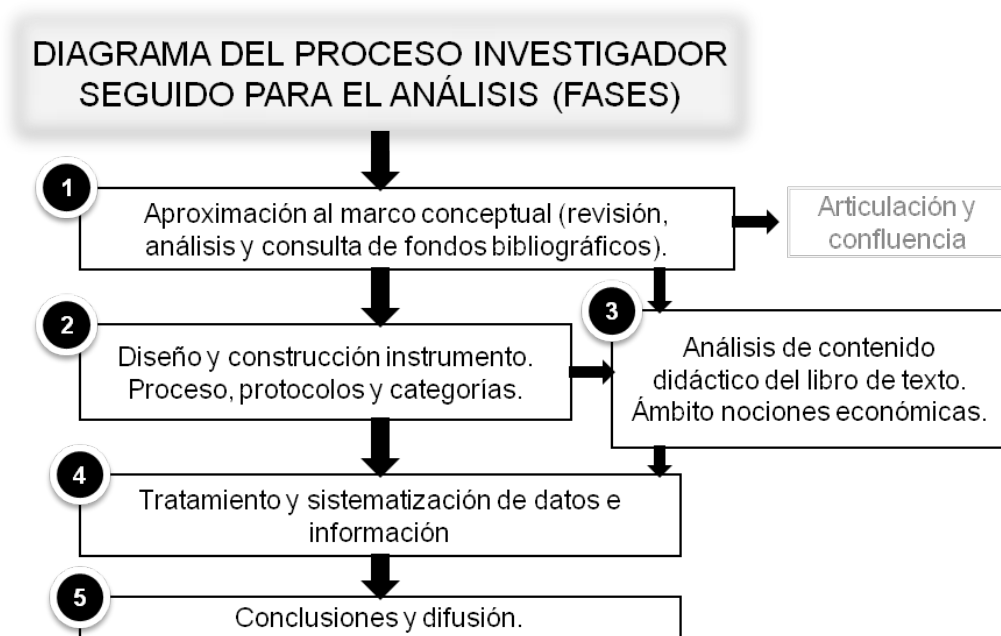


Figura 1: Fases del proceso investigador. Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS

Veamos, a continuación, cada una de las categorías de análisis (tabla 1) mostrando los resultados obtenidos.

Categoría 1. Aspectos epistemológicos del material curricular

La definición de cómo las personas construyen el conocimiento científico, cotidiano y escolar³, así como la relación que guardan entre sí, lejos de ser un asunto baladí, plantea una cuestión curricular trascendente a la hora abordar cuál es el conocimiento escolar relevante (Cañal, Travé y Pozuelos, 2011).

Los datos muestran que el indicador mayoritario encontrado en el análisis de los temas de ambas editoriales estudiadas es el referido al descriptor *b) El conocimiento escolar es una copia reducida del conocimiento científico*. Como se aprecia en estos ejemplos:

“El crecimiento migratorio es la diferencia entre el número de los inmigrantes que llegan y los emigrantes que se van” (Etxebarria, Medina, Moral y Pérez, 2009, p. 149).

³ Véase García Pérez, F.F. (Coord) (2011). *Investigación en la Escuela*, 75, 1-113, titulado *Conocimiento científico, cotidiano y escolar*.

“Según los animales que se crían la ganadería es porcina, bovina, ovina y avícola” (Herrero y Martín, 2007, p. 138).

La información presentada, de la que los párrafos anteriores son sólo un ejemplo, es reducida y sintética. En el resto de la lección, siguiendo esa línea, la información es escueta y no se incluyen actividades significativas de detección de ideas previas sobre los procesos de producción, soslayando, en general, el conocimiento cotidiano del alumnado.

No obstante, también se reconocen matices en los indicadores de algunas unidades de análisis asociados a situaciones habituales del conocimiento de los niños y niñas, en relación con la compraventa de ropa y calzado (Alzu y Henao, 2007, pp. 147-148); también se observa en la actividad:

“Enumera cinco trabajos o profesiones que conozcas. ¿Cuál de ellas te gusta más?” (Henao y López-Sáez, 2008, pp.161).

Es interesante destacar, por la especial aportación que proporciona el conocimiento cotidiano, la consideración que los textos analizados otorgan a la exploración de las ideas previas del alumnado. Los datos señalan que aparentemente existen actividades de exploración inicial en cada tema, como se puede ver en estos ejemplos:

“escribe el nombre de tres alimentos que se obtengan de la pesca, tres de la agricultura y tres de la ganadería” (Herrero y Martín, 2007, pp.134 y 135).

O este otro:

“¿qué crees que vende una agencia de viajes?, ¿por qué no se construye un gran centro comercial en una pequeña aldea?, ¿cuántos empleados se necesitan en un quiosco de prensa y en un gran centro comercial?, ¿qué te parece más importante una gran empresa o una empresa pequeña?” (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009, p.169).

Sin embargo, este conocimiento previo no tiene continuidad en el resto del tema y tampoco se ofrece ninguna otra fuente de información. Se trata, por tanto, de un efecto de “maquillaje educativo” que frustra la interacción entre conocimiento cotidiano y científico.

En síntesis, se constata que el tratamiento del conocimiento escolar que formulan ambas editoriales presenta escasas diferencias significativas. La propuesta de conocimiento se basa en la trasmisión del saber científico supuestamente adaptado a la edad del alumnado y que, en contadas ocasiones, alude al conocimiento cotidiano. Este modelo epistemológico representa un saber propedéutico y memorístico, heredado de otras épocas, que apenas favorece una adecuada alfabetización económica de la ciudadanía, contraviniendo además, las orientaciones del currículo de Andalucía:

“(…) la propia experiencia de los distintos alumnos y alumnas (con las concepciones que manejan a este respecto) constituye una información de especial relevancia” (Orden de 10 de agosto de 2007, p. 8).

Categoría 2. Análisis de los contenidos que presentan los textos escolares

Esta dimensión estudia tres subcategorías relacionadas con el análisis de los contenidos escolares. Los datos de la subcategoría 1 (Concepción de los contenidos) señalan que la opción hegemónica es la *c) los contenidos se entienden como informaciones elaboradas que proporcionan los libros para que sean aprendidas en forma más o menos literal*. Así se observa en la siguiente actividad-resumen (Henao y López-Saez, 2009, p.170):

“El sector primario. En Andalucía trabajan muy pocas personas en este sector. En nuestra comunidad destacan la agricultura de secano y de regadío y la ganadería ovina y porcina. El sector secundario. En Andalucía trabajan pocas personas en este sector. En nuestra comunidad destacan la construcción, la industria agroalimentaria y las industrias energéticas. El sector terciario o servicios. En Andalucía la mayoría de las personas trabajan en este sector. En nuestra comunidad destacan el turismo, el comercio, la sanidad, la educación y los transportes”.

Consecuentemente con esta concepción memorística y repetitiva de los contenidos, las actividades también persiguen esta reproducción literal, como se expone en el ejercicio:

¿Qué son los servicios? Y continúa, “los servicios son los trabajos que sirven para cubrir las de las personas o mejorar nuestro bienestar” (Henao y López-Sáez, 2008, p. 150).

En cuanto a la subcategoría 2 (Selección de contenidos) proviene, en gran medida, de la Geografía Económica y de la Economía. Entre los conceptos, destacan el trabajo, los sectores de producción (primario, secundario y terciario) y la población y sus tipos (activa, pasiva y migraciones). Llama la atención la reiteración del programa escolar respecto a los sectores de producción que aparece en todos los cursos; concepto que se estudia desde la década de los sesenta (Souto y Ramírez, 2002), que ha sido puesto en entredicho por su obsolescencia para explicar la complejidad de las actividades económicas (Monteagudo, 1986) y que aún no incluye la enseñanza de los sectores cuaternario y quinario.

Pese a la reiteración anterior se prescinde, sin embargo, de destacados conceptos básicos, como puede observarse en la selección de conceptos de microeconomía, macroeconomía y economía internacional de la *National Commission on social studies in the schools* (1989)⁴; el proyecto de enseñanza económica de primaria de la Asociación *Economic Education*⁵ o, en nuestro caso (Travé, 2006), la selección emana de cuatro campos de investigación: trabajo e impacto ambiental, dinero, consumo, y pobreza y riqueza, que configuran el entramado conceptual necesario para alcanzar la alfabetización y participación económica de la ciudadanía.

⁴ Propuesta de enseñanza económica en Estados Unidos para la etapa infantil y obligatoria.

⁵ Puede consultarse en *Economic Education*. Web. Universidad de Nebraska.

Los contenidos procedimentales analizados se refieren sobre todo a la interpretación de mapas y elaboración de gráficas, sin abordar apenas el tratamiento de contenidos valorativos. Se obvian los procedimientos relacionados con el planteamiento de cuestiones de la realidad social y aquellos para obtener información y conclusiones, entre otros, elaboración de cuestionarios, observaciones, análisis de casos, uso de fuentes diversas, trabajo de campo, salidas, juegos de simulación....

Aún, con mayor intensidad, ocurre con los contenidos actitudinales, donde destacan ausencias importantes relacionadas con las actitudes y valores de participación en la realidad socioeconómica y de conservación y respeto por el medio ambiente. En este sentido, cuando se presentan contenidos sobre la pesca de bajura y de altura, la agricultura intensiva y extensiva, o la industria base y los bienes de servicios, se evita la referencia a la sobreexplotación de los recursos naturales y a los impactos medioambientales.

Los materiales analizados optan por una organización de contenidos lineal y disciplinar (opción c), que evidencia un distanciamiento respecto a las prescripciones de la normativa, cuando alude a que el área de Conocimiento del Medio:

“puede funcionar como eje organizador de los posibles proyectos curriculares, al ofrecer la posibilidad de estructurar dichos proyectos en torno a cuestiones básicas de la realidad social y natural, facilitando así la integración de aportaciones procedentes de otras áreas mediante enfoques de carácter interdisciplinar, transdisciplinar o globalizados (Orden 10 agosto 2007, p. 11).

Por último, respecto a la tercera subcategoría (relación que establece el material entre los contenidos escolares y el medio), el análisis indica que la opción c (*No existen relaciones entre los contenidos y el entorno siconatural del alumnado*) es la adoptada por las editoriales. Así, pese a que la agricultura es un contenido cercano al alumnado, se presenta descontextualizado:

“La agricultura es el cultivo de la tierra para obtener productos agrícolas: cereales, frutas y verduras. Puede ser de secano si sólo se emplea el agua de lluvia para regar las plantas, o de regadío si se utiliza riego artificial” (Gómez y Valbuena, (2008, p.144).

Aunque, a veces, algunos ejercicios del libro se relacionan tangencialmente con el entorno cercano de alumnado (Idem, pp. 145 y 147, respectivamente):

Actividad 4: ¿de qué productos naturales está hecho tu cuaderno?

Actividad 3: ¿hay algún producto de artesanía en tu casa? ¿Por qué oficio artesano ha sido fabricado?

Y, en ocasiones, aparecen en el libro del profesor o del alumno algunas actividades opcionales o de carácter extraescolar que aparentemente se sitúan en el indicador b (*Se parte de un entorno ajeno al alumnado para proponer contenidos cercanos al contexto de la clase*); aunque, en la mayor parte de los casos, sólo se nombra la actividad sin especificar su desarrollo:

Actividad: Investiga qué actividades del sector primario hay en tu municipio: agricultura, pesca, ganadería o minería y nombra los productos que se obtienen de ellos (Henaó y López- Sáez, 2009, p. 164).

Como se ha podido comprobar en esta categoría, los contenidos escolares propuestos por ambas editoriales, lejos de promover la alfabetización y participación económica de los escolares, presentan una panorámica edulcorada de la realidad socioeconómica, soslayando el tratamiento de problemas cercanos al alumnado de primaria.

CONCLUSIONES

Se exponen algunas conclusiones de carácter provisional siguiendo los objetivos que marcaron las intenciones de esta colaboración.

El modelo epistemológico que subyace en ambas editoriales se basa en una simplificación del conocimiento científico, que prescinde del conocimiento cotidiano del alumnado. En coherencia con esta perspectiva, el análisis de los contenidos escolares de los textos revela los aspectos siguientes:

- La selección del conocimiento económico conceptual, procedimental y actitudinal no sólo es insuficiente sino que, además, es obsoleta.
- La secuenciación de contenidos es repetitiva en todos los cursos de primaria, pivotando su estructura en torno al concepto de “sector de producción”, mientras que la organización es disciplinar, contraviniendo la normativa educativa actual.
- Y, por último, los textos analizados establecen exiguas relaciones con el medio del alumnado, tanto en los contenidos como en las actividades.

Las propuestas de mejora inciden en el diseño, desarrollo y evaluación de materiales experimentados en la práctica de aula que expliciten los aspectos siguientes:

- Realizar propuestas de conocimiento escolar partiendo de la interacción del conocimiento cotidiano y científico.
- Formular los contenidos escolares como el conjunto de todas las informaciones procedentes de distintas fuentes y personas, no sólo del texto escolar.
- Presentar los contenidos en interacción directa del alumnado con su entorno social y natural, en el curso de las experiencias y vivencias personales (escolares y extraescolares, cercanas y lejanas).
- Adoptar, en síntesis, medidas educativas comprometidas con el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de alfabetización y participación económica básico de la población que esté integrado tanto en el área de Ciencias Sociales, como en la dimensión económica que posee la Educación para la Ciudadanía (Pagès, 2005; Santisteban, 2008; García Pérez, 2009).

Comenzamos comentando cómo en las crisis económicas se observa un desconocimiento generalizado de la población sobre el funcionamiento económico de la sociedad.

Y, desde luego, los textos analizados no se diseñaron para cambiar este *statu quo*, sino para atender al encierro escolar y a la rutina diaria que representa el modelo convencional. Se necesitan otros materiales de desarrollo curricular que permitan al alumnado comprender y actuar en una realidad socioeconómica, compleja y problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALZU, J.L. y HENAO, J.T. (dirs.) (2007). *Conocimiento del Medio 2. Proyecto la casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- 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.
- BLANCO, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- CAÑAL, P.; TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (2011). Análisis de los obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 73, pp. 5-26.
- DÍEZ, E.; MIRAMONTES, S. y SÁNCHEZ, M. (2001). Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre “alfabetización económica”: el caso del trabajo y las ocupaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), pp. 1-11.
- ESTEPA, J. et al. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 573-588.
- ETXEBARRÍA, L.; MEDINA, J.I.; MORAL, A. y PÉREZ, A.I. (2009). *Conocimiento del Medio 5. Proyecto la casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 5-10.
- GÓMEZ, R. y VALBUENA, R. (2008). *Conocimiento del Medio 3*. Madrid: Grupo Anaya.
- GÓMEZ, R.; VALBUENA, R. y BROTONS, J.R. (2009). *Conocimiento del Medio 6º*. Madrid: Grupo Anaya.
- HENAO, J.T. y LÓPEZ-SÁEZ, M. (dirs.) (2008). *Conocimiento del Medio 3. Proyecto a casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- HENAO, J.T. y LÓPEZ-SÁEZ, M. (dirs.) (2009). *Conocimiento del Medio 4. Proyecto a casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- HERNÁNDEZ, A. (2011). *El currículum y los libros de texto de Economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- HERRERO, N. y MARTÍN, M.G. (2007). *Conocimiento del Medio 2*. Madrid: Grupo Anaya.
- MILLER, S.L.; VANFOSEN, P.J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. En: LEVSTIK, L.S & TYSON, C.A. *Handbook of research in social studies education*. New York / London: Routledge.
- MONTEAGUDO, J. (1986). *El entorno agroindustrial de Huelva una perspectiva geodemográfica*. Huelva: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación.
- NEUENDORF, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- ORDEN DE 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la educación primaria en Andalucía. (BOJA nº 171 del 30 de agosto de 2007). En: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- PAGÉS, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, pp. 45-48.
- SANTISTEBAN, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, pp. 16-25.
- SOUTO, X.M. y RAMÍREZ, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. VI, 119(137), 1 de agosto de 2002. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119137.htm>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- TRAVÉ, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Vol. 3. Sevilla: Díada Editora.
- TRAVÉ, G., POZUELOS, F.J. y CAÑAL, P. (en prensa). Diseño, desarrollo y evaluación de un instrumento de investigación para el análisis de materiales curriculares en la enseñanza del medio natural y social. *Revista de Educación*. (Pendiente de evaluación).
- TRAVÉ, G. y DELVAL, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 69, pp. 5-17.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.