



Vol. 18, Nº 3 (sept.-diciembre 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

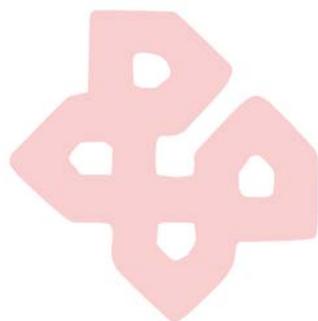
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 26/02/2014

Fecha de aceptación 04/10/2014

LA ENSEÑANZA DE NOCIONES BÁSICAS DE ECONOMÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA PROPUESTA DESDE LA EXPERIENCIA DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR REGIONAL

Teaching of basic economic notions in teacher formation. A proposal based in the experience of two regional higher education institutions



Yéssica Marlene González Gómez, Manuel Mieres Chacaltana, Marianela Denegri Coria y Jocelyne Sepúlveda Aravena

Universidad de La Frontera y Universidad Católica de Temuco (Chile)

E-mail: yessica.gonzalez@ufrontera.cl, mieres@uct.cl, marianela.denegri@ufrontera.cl,

Resumen:

La implantación del programa Escuela 2.0 (2010-2012) supuso un incremento de la dotación tecnológica. El propósito del artículo es presentar una propuesta de formación y alfabetización económica para estudiantes de pedagogía de educación secundaria. Se incluyen los casos de dos carreras: Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica y Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dichos programas pertenecen a dos universidades regionales, ambas situadas en la Región de La Araucanía, Chile. La propuesta se fundamenta en el análisis del actual currículum de formación profesional, en el que la formación económica es un área inexistente. Específicamente, se plantea fortalecer el trabajo pedagógico de saberes disciplinarios para transformarlos en saberes objetos de enseñanza, en el área de economía. Los resultados obtenidos hasta el momento relevan la valoración que hacen los participantes de los saberes adquiridos en el programa. Asimismo, se constata en ellos el desarrollo de conocimientos conceptuales y didácticos que resultan útiles para su futura acción profesional. Una conclusión relevante establece la necesidad de un estudio longitudinal que haga seguimiento del trabajo realizado.

Palabras clave: Educación, Formación inicial docente, Currículo, Formación económica, Responsabilidad social.

Abstract:

The implement of the programme "1 to 1" (2010-2012) meant the rise of the technological resources in rural schools and required the teachers' updating in order to assure the ICT's integration. The intention of the article is to present an program of formation in economic literacy for students of pedagogy of secondary education. There are included the cases of two careers: Pedagogy in History, Geography and Civic Education and Pedagogy in History, Geography and Social Sciences. The above mentioned programs belong to two regional universities, both placed in the Region of The Araucanía, Chile. The approach is based on the analysis of the current curriculum of vocational training, in which the economic formation is a non-existent area. Specifically, it considers to strengthen the pedagogic work of sabers disciplinary to transform in sabers objects of education, in the area of economy. The results obtained so far relieve the valuation made by participants of the knowledge acquired in the program, highlighting the development of conceptual knowledge and teaching strategies that are useful for their future professional action. A relevant conclusion establishes the need for a longitudinal study to follow up the work done

Key words: Education, initial teacher training, curriculum, economic formation, social responsibility

1. Introducción

La propuesta que se describe a continuación se orienta y estructura en función de dos ejes. El primero propone una mirada crítica frente a las sociedades de consumo actuales, especialmente frente a su impacto en los procesos de construcción de identidad personal y social. Desde la educación se interpela por el rol de los futuros docentes en este ámbito. Específicamente, su responsabilidad con el desarrollo de actividades educativas que permitan empoderar a los estudiantes como consumidores y ciudadanos reflexivos, críticos y socialmente responsables.

El segundo eje pone énfasis en el rol de las instituciones de educación superior. Concretamente, se plantea la necesidad de incorporar en los diseños curriculares ejes formativos que respondan al actual vacío de formación en el área de la economía para un consumo y una ciudadanía responsable. Lo anterior, en coherencia con los requerimientos sociales y actuales demandas ministeriales respecto de pertinencia, calidad y resultados de impacto de los modelos de formación inicial docente, vigentes en Chile. Ello es imprescindible en el contexto de una sociedad globalizada. La vertiginosidad de los cambios demanda una alta capacidad de adaptación y respuesta frente a la complejidad y diversidad de los campos de desempeño profesional. Sin embargo, existe un permanente cuestionamiento respecto de los modelos formativos. El énfasis de los mismos en el conocimiento del contenido sin propuestas claras de aplicación didáctica, considerada como competencia fundamental entre los profesionales de la educación, forman parte de la evidencia de los diagnósticos (Young, 2011).

El diseño de esta propuesta espera contribuir, mediante la alfabetización económica en los futuros docentes, al desarrollo de una conciencia crítica con sentido de responsabilidad social frente a temas económicos. Se busca aportar insumos que permitan superar la brecha entre conocimiento, actitud y práctica profesional y desarrollo personal. Para implementar espacios formativos efectivos de educación económica y financiera, es preciso avanzar en la

formación docente inicial para que efectivamente los futuros profesores cuenten con competencias en este ámbito. Para ello, se deben promover tres tipos de aprendizajes complementarios. El primero es la enseñanza y apropiación de conceptos económicos articuladores que organicen conceptual y procedimentalmente el conocimiento económico para facilitar su transferencia al aula. En segundo lugar, se debe estimular en los futuros profesores la reflexión sobre las actitudes y valores -propios y ajenos- referidos a la organización financiera, el consumo y la economía. Interesa especialmente que desarrollen una mirada crítica frente al impacto de los modelos económicos en el desarrollo humano. En tercer lugar, orientarlos para que movilicen estos saberes hacia el diseño de actividades significativas de aprendizaje-enseñanza destinadas a quiénes serán sus estudiantes. En resumen, el docente debe construir e internalizar conceptual, procedimental y actitudinalmente un proceso de formación económica para luego promoverla en sus alumnos. Con esta estrategia se espera potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad social en los futuros profesores, necesarias para el logro de un consumo racional y sustentable. Primero, a nivel personal, la capacidad de aprender a aprender mediante el diseño de actividades autónomas en relación con los contenidos propios de la educación económica y financiera. Segundo, a nivel profesional, con el desarrollo de competencias que permitan con posterioridad la transferencia al aula de estos saberes durante el ejercicio de la docencia.

2. Fundamentos de un programa de educación económica para la formación inicial docente bajo un enfoque de competencias

Particularmente, Walstad y Allgood (1999) fundamentan la relevancia que tienen los cursos de economía en el desarrollo académico de profesores. Ellos demuestran que aquellos docentes que participan de un programa de educación económica logran un mayor desarrollo de competencias en su comprensión, conocimiento y manejo de la economía global y cotidiana. Los efectos positivos de esta estrategia no solo se demuestran en la gestión de conocimientos y despliegue de estrategias didácticas de enseñanza. También, impactan el desempeño personal frente a la toma de decisiones del docente en su propia vida financiera. Por ello, programas con esta orientación reportan una rentabilidad profesional y personal a largo plazo.

Dos ideas subyacen a este planteamiento. La primera se refiere a la importancia de la comprensión del mundo social y las representaciones construidas por el sujeto. Estas funcionan como un soporte y trasfondo de lo que las personas cotidianamente hacen y las decisiones que toman. Así, lo que un sujeto aprende en el seno de sus interacciones sociales y prácticas dentro de una comunidad se constituye en un filtro a través del cual percibe y transforma la realidad (Denegri y Martínez, 2004). La segunda idea postula la importancia del concepto de aprendizaje expansivo implícito. Ya que tras una propuesta de formación efectiva dentro de los procesos de formación profesional, que incluye la adquisición de nuevos conocimientos, los sujetos expanden sus procesos metacognitivos. En consonancia con esto, tienden a hacerse conscientes de la mediación de sus interpretaciones de la realidad. De esta manera, avanzan a una condición de transformación de sus modos habituales de actuar dentro de contextos culturales determinados (Libaneo y Madeira, 2010). Trasladado esto a la enseñanza de la economía, implicaría que un docente con formación consciente en el plano de los conocimientos económicos puede dar forma a prácticas de una pedagogía transformadora. Y, con ello, impactar positivamente en su propio desempeño como en el de

sus estudiantes a nivel de aula y en lo cotidiano. Se pasa del plano del saber a la acción y se contribuye con ello a la transformación social (Mattosinho, 2012).

La propuesta que se presenta en este trabajo, se articula con el enfoque de competencias que, en el ámbito de la educación superior, propende a la búsqueda de pertinencia y calidad de la formación profesional y humana. El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 citado por Jabif, 2007) define el concepto de competencias como la combinación de capacidades y atributos que permiten un desempeño competente, como parte de un producto final del proceso educativo. Por su parte, Le Bortef (2000), concibe la competencia como un conjunto de recursos y relaciones que una persona organiza y moviliza para conducir situaciones profesionales claves. Javif (2007), distingue tres elementos comunes concurrentes presentes en la base conceptual del término competencia, a saber: a) combinación de conocimientos (generales, cognitivos, operativos y de relación), actitudes, valores y características de personalidad que se movilizan para el logro de desempeños eficientes en contextos diversos; b) capacidad de interpretar y actuar de acuerdo al contexto; y c) conjunción de saberes distintos: "saber", "saber hacer", "saber ser" y "saber convivir".

Desde este enfoque se pretende promover el desarrollo de aprendizajes que faciliten al futuro docente situarse y actuar de manera consistente al insertarse en el sistema económico. Ello significa impactar desde sus saberes y sus prácticas en la formación de sus estudiantes. No solo como agente productor y consumidor, sino que como ciudadano responsable que busca la satisfacción de sus necesidades, contribuyendo al bien común en el marco de un desarrollo sustentable.

La intervención del currículum de formación inicial docente en esta dirección es un imperativo académico, dada la connotación periférica que hasta ahora ha tenido la formación económica en dichos procesos de formación profesional. A la vez, constituye un compromiso ético con la formación de futuros ciudadanos socialmente responsables.

3. Fundamentos didácticos y metodológicos

Actualmente, los procesos de formación inicial docente exigen y promueven el desarrollo de competencias asociadas al dominio de conocimientos disciplinarios y didácticos que permitan transformar los saberes en conocimientos pedagógicos posibles de ser enseñados. Lo anterior, implica avanzar en el mejoramiento de la acción de educar. Para ello, debe tomarse en cuenta la ampliación efectiva de los capitales culturales de los estudiantes, de acuerdo a la diversidad de sus estilos y contextos de aprendizaje (Sepúlveda, 2010). Esta perspectiva promueve una enseñanza centrada en la autonomía y el protagonismo del estudiante (Shulman, 2005). Por una parte, estableciendo la validación de sus capitales culturales previos; por otra, desafiando los modelos actualmente vigentes -y de orientación tradicional. Estos últimos suelen estar caracterizados por la permanente disociación entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento de las estrategias de enseñanza de dicho conocimiento, lo que se conoce como acoplamiento suelto. Por un lado, el efecto más evidente de estas orientaciones ha sido la formación de generaciones de docentes altamente competentes en sus campos de conocimientos disciplinarios. Sin embargo, esto ha estado acompañado de una escasa o nula capacidad de desarrollo de estrategias didácticas para la entrega de esos conocimientos. O a la inversa, docentes altamente capacitados para desplegar estrategias efectivas de enseñanza, pero con un débil o escaso dominio de sus

respectivos saberes disciplinarios. El impacto de estos perfiles profesionales es fácilmente deducible dentro del sistema de educación.

Conscientes de esta situación, en Chile, el 17 de noviembre de 2006 entró en vigencia la Ley N°20129 sobre Acreditación de la calidad de la educación superior. Mediante ésta el Estado chileno plantea una serie de exigencias a las carreras de los ámbitos referidos a pedagogía y salud. La primera es acreditar la calidad de sus procesos de formación profesional. La segunda, evaluar los resultados del mismo a través de seguimiento de desempeño de sus egresados. Por último, validar la pertinencia del currículo en función de las necesidades del entorno social y laboral (Ley N°20129, Tit. III, art. 27). En el caso de las carreras de pedagogía, dichos procesos han dado cuenta de una sistemática disociación entre la formación pedagógica y la formación especializada. Ello dificulta el desempeño práctico de los profesionales con carencias de conocimiento y estrategias de desarrollo didáctico que les permitan atender las necesidades de los contextos socioeducativos para promover aprendizajes significativos.

Desde el paradigma de la enseñanza para el desarrollo, el problema de las relaciones entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico o didáctico involucra tres fases. Éstas son objeto de tensión dentro de los actuales programas de formación, así como de las propias prácticas de los docentes en ejercicio. La primera, corresponde a los intentos de formular teórica y prácticamente el problema didáctico que subyace a cualquier proceso de enseñanza. La segunda, apunta a la consolidación de las metodologías específicas de las ciencias enseñadas. La tercera representa la búsqueda de la unidad entre la didáctica general y las didácticas disciplinares con objeto de facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos. El punto de confluencia de estas tres fases se expresa en la articulación didáctica de saberes para el desarrollo del conocimiento pedagógico. Con ello se persigue superar la clásica noción de acoplamiento suelto que históricamente ha caracterizado a los programas de formación de profesores (Engestrom, 2002).

Bajo la lógica del paradigma de la enseñanza del contenido, lo anterior implica partir por asumir que el conocimiento es un medio de movilización del aprendizaje de y en los estudiantes. Dicho proceso se inicia con la comprensión de aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. El punto de partida es el conocimiento de la materia para la enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Esto supone integrar dichas nociones para desplegar en los alumnos las competencias necesarias que les permitan aprender a comprender y a resolver problemas, a pensar crítica y creativamente. Ello les permite apropiarse de datos, principios y normas de procedimiento, no como un fin en sí mismo, sino más bien como un vehículo al servicio de otros fines más complejos, pero al mismo tiempo, más significativos respecto de la verdadera naturaleza del aprendizaje (Shulman, 2005).

Dichas condiciones desafían a la docencia universitaria -en esencia tradicional y conservadora-, a generar propuestas que contribuyan al logro de aprendizajes significativos en su estudiantado. En otras palabras, demandan, el desarrollo -en los futuros docentes- de unas habilidades y competencias que respondan a los estándares exigidos en el desempeño práctico de su desempeño profesional en el aula (Edegaard, 2002). Este requerimiento cobra importancia mayor en el actual contexto de la sociedad chilena, fuertemente cruzado por la demanda de cambios en las formas y resultados obtenidos dentro del sistema educacional formal. Por ejemplo, de acuerdo a los lineamientos de la actual política pública en Educación en Chile, un profesional egresado de pedagogía debe estar preparado para enfrentar un entorno cambiante. Esto implica desarrollar una serie de habilidades y actitudes que den cuenta, por una parte, de una sólida formación en el manejo de los contenidos a enseñar. Por

otra, que se plasmen en la generación, diseño y puesta en práctica de estrategias asertivas que permitan garantizar resultados demostrables y de impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC, 2012). Ahora bien, si la búsqueda de articulaciones efectivas entre el saber y el saber hacer resulta compleja, la enseñanza de contenidos disciplinarios en el ámbito de la economía resulta aún más difícil. Ello como resultado de al menos dos condiciones de base, y a nuestro juicio de carácter estructural. La primera, la ausencia de líneas de formación que contemplen dentro del actual currículum de formación inicial docente a este conjunto de saberes disciplinarios. La segunda, se relaciona con la naturaleza misma de la producción de conocimiento en el ámbito de la economía y las ciencias sociales que demanda de una lógica de trabajo interdisciplinaria. Sin embargo, dicha lógica está absolutamente ausente dentro de las tradiciones de formación pedagógica (Morales, 2010). Para nadie es desconocida la tradición conservadora y de falta de integración de los saberes disciplinarios y pedagógicos en los perfiles históricos de formación del profesorado en Chile. Por ello, esta cuestión hoy forma parte de los más serios desafíos de los sistemas de formación profesional.

Así, la propuesta desglosada en este documento, apunta a robustecer el trabajo pedagógico de saberes disciplinarios (saberes sabios) para transformarlos en saberes objetos de enseñanza, en el área de economía. Se parte de la transposición didáctica como alternativa epistemológica y metodológica válida para el fortalecimiento de los actuales procesos de formación profesional docente del ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales. Esto, teniendo en consideración que dichos profesionales serán los responsables de mejorar los niveles de calidad educacional de miles de niños y jóvenes que constituirán el universo de ciudadanos y consumidores del mañana. Este proceso requiere de la definición de una secuenciación organizada de contenidos disciplinarios y pedagógicos mediada por experiencias de aprendizaje (De Miguel-Díaz, 2005). Estas deben ser orientadas por la construcción de un conocimiento didáctico del contenido que se constituya como conocimiento pedagógico (Shulman, 2005).

Un proceso como el anterior, no solo incluye el conocimiento del contenido. Considera, además, los conocimientos didácticos generales, curriculares, los referidos a las características evolutivas, cognitivas y motivacionales de los estudiantes. También implica el conocimiento de los contextos educativos y de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos (Shulman, 2005; en Acevedo, 2009). Además, requiere de la comprensión crítica y global del sistema económico neoliberal y su focalización en el consumo como articulador de la construcción de identidades en las sociedades posmodernas. Todas estas son variables consistentes con los lineamientos que actualmente demandan atención por parte de las políticas públicas de educación en Chile (MINEDUC, 2012). Así, el contenido, el proceso de aprendizaje y el contexto de aprendizaje constituyen tres componentes a tener tenidos en consideración. Ello porque las investigaciones sugieren que dichos elementos hacen una diferencia en el diseño de un programa de formación docente (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

De acuerdo con Chevallard (1985), la transposición didáctica es aquella labor que convierte el objeto de saber en uno de enseñanza. Desde lo anterior, la base psicológica de la didáctica y por tanto, de la transposición didáctica, busca posicionar aquellos dispositivos que faciliten en los sujetos la internalización de las propiedades y rasgos del objeto disciplinar que se estudia. En este caso en particular, las nociones y dimensiones propias de la economía como disciplina del ámbito de las Ciencias Sociales. Asimismo, se deben tomar en cuenta los niveles de desarrollo cognitivo de quienes se capacitan para aprenderlos (Díaz, 2003). Así, la transposición didáctica, en el ámbito del aprendizaje pedagógico, pasa a ser un espacio para

el desarrollo de acciones de transformación de conocimientos y prácticas. Por medio de dichas acciones el objeto de saber se reconstruye para dar paso a la generación de un espacio educativo. En éste se distingue una dimensión intersubjetiva, representada por un lado en el docente como mediador que domina el saber disciplinario que pretende ser traspasado. Por otra parte, están los estudiantes que se aproximan a la aprehensión de dicho conocimiento mediatizado por el valor simbólico de sus propias experiencias y capitales culturales (Daniels, 2002).

Una de las cuestiones más interesantes posibles de evidenciar en este tránsito es que el objeto de enseñanza, el concepto, o la red de relaciones lógicas de contenido mantiene las cualidades que lo distinguen. Estas son aprendidas por los sujetos que participaron de su reconstrucción, dotando de una alta significación al aprendizaje adquirido por esta vía. Ello porque, en estricto rigor, no siguen siendo las mismas de las cuales parte originalmente debido a la mediatización que arranca de las experiencias de cada estudiante (Chevallard, 1985). Es este principio el que nos hace suponer que la incorporación de un eje de formación económica en la preparación profesional de futuros docentes, puede ser un instrumento poderoso de cambio y expansión de aprendizajes. Ello porque se hace cargo de un ámbito de experiencias que implican vivir insertos en un mundo económico, con el que interactúan, pero no necesariamente comprenden de manera efectiva.

4. Marco metodológico

4.1 Estructura del trabajo didáctico del programa

A partir de las consideraciones expuestas se describe y analiza el diseño de un programa de asignatura inserto en el currículum de formación inicial docente en dos carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica. Este programa introduce como eje una propuesta de educación económica orientada a la formación en nociones conceptuales y metodologías didácticas para la enseñanza de la economía en educación secundaria. La experiencia se desarrolló de manera experimental en un par de asignaturas de formación inicial docente de dos universidades del sur de Chile¹. En el diseño se consideraron tres elementos básicos. En primer lugar, los principios teóricos y metodológicos propios del paradigma de enseñanza didáctica del contenido o enseñanza para el desarrollo. También, los principios orientadores para la educación económica derivadas de varios programas de enseñanza de la economía que han sido implementados con éxito en otros contextos, como Kinder Economy y Mini-Society de Kourlinsky (1993, 1996) y la propuesta de Laney (1993). Un segundo elemento corresponde al estudio de las nuevas orientaciones sugeridas desde el Ministerio de Educación chileno en cuanto a los modelos formativos actualmente vigentes. El tercer componente lo representan los diagnósticos con orientación a los procesos de autorregulación institucional. En sí mismo, el programa incorpora tres fases o etapas estrechamente interrelacionadas. Primeramente, una evaluación inicial o diagnóstica que permita determinar el conjunto de concepciones previas de los estudiantes respecto de conceptos y procesos claves para el desarrollo del pensamiento económico. La segunda fase corresponde a la inmersión teórica y reforzamiento de competencias pedagógicas con seguimiento riguroso y tutoría durante el proceso formativo. La tercera recae en una

¹ Ambas universidades se encuentran insertas en una de las regiones del país, que de acuerdo a las mediciones de calidad de vida y de calidad educacional, parece menos favorecida. Uno de los aspectos que incide en los estándares de calidad de vida, tiene que ver con los altos índices de endeudamiento de su población, cuestión que por cierto dota de pertinencia esta propuesta en particular (Banco Central, 2013).

evaluación final, que dé cuenta, por una parte, del nivel de apropiación de conocimientos y dominio de conceptos y contenidos claves para la enseñanza de la economía. Por otra, evalúa el desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a la utilización del conocimiento con fines didácticos. Esto último expresable en la elaboración de productos tangibles para la enseñanza de la economía por parte de los participantes como guías, videos, cartogramas y otros recursos didácticos. Estas acciones fundamentales se complementan con los componentes del Modelo de Educación Económica definido por Denegri, Del Valle, Gempp y Lara (2006). Este considera el desarrollo de contenidos conceptuales de investigación e interpretación de información, así como el desarrollo de valores y actitudes a través de las prácticas docentes.

Desde nuestra perspectiva, de la combinación de todos estos elementos resultan dos supuestos básicos. El primero, que la educación económica y financiera resulta ser un poderoso motor de cambios para la promoción del proceso de democratización social a través de la ampliación de los capitales culturales de las y los estudiantes. El segundo, que dentro del sistema de educación formal, el docente es un actor clave en la generación de condiciones apropiadas para que ocurra dicho proceso de democratización y expansión de tales capitales culturales. El tercero, que el mejoramiento de comprensión del funcionamiento del sistema económico facilita la generación de ciudadanos empoderados y responsables socialmente a la hora de enfrentarse a la toma de decisiones en dicho ámbito. En términos de estructura y de los componentes de la educación económica asociados al diseño de la propuesta, han sido organizados en base a los siguientes tópicos: a) contenidos conceptuales; b) habilidades de investigación e interpretación y c) valores y actitudes. En tanto, la planificación del trabajo educativo establecido en esta propuesta, estos tópicos se desglosan en cuatro bloques temáticos o unidades que responden a la siguiente secuenciación:

1) *Comprensión del sistema económico neoliberal*. Esta sección considera una introducción al estudio de la economía, con énfasis en temáticas que relacionan la ciencia económica con la vida cotidiana, subordinando a esta condición la teoría y el análisis. Los ejes relevados se vinculan con i) el problema de la escasez y las necesidades; ii) el funcionamiento del sistema económico y el rol de los distintos agentes que lo constituyen, en un contexto de economía de mercado; iii) los factores de producción, el crecimiento del factor capital y su relación con el ahorro y la inversión; iv) el financiamiento de la economía y la estructura y el rol del sistema financiero; v) el crecimiento, la inflación y el desempleo. Un elemento clave es la reflexión sobre el modelo tradicional de Homus económicos propio de la economía neoclásica y los nuevos descubrimientos que ponen en jaque la noción de racionalidad económica (Pascale, 2007).

2) *Responsabilidad frente al consumo*. Esta unidad pone su atención en el sujeto como consumidor y las implicancias asociadas a ese rol. Una de éstas, sitúa al consumo como telón de fondo de la construcción actual de identidad. Un segundo eje, aborda el proceso de socialización económica en la familia y la escuela, estudiando la figura de padres y profesores y su rol de modelaje. Enseguida, se busca la identificación y análisis de las variables psicológicas asociadas a los estilos de consumo. Luego, se promueve la aplicación de los conceptos anteriores a la propia realidad individual, que el estudiante utiliza como campo de reflexión y estudio para la ampliación de su propio capital cultural, y la modificación de sus prácticas.

3) *Lectura crítica de medios*. Considerando que los medios de comunicación se posicionan como uno de los principales agentes de socialización económica, en esta unidad se

pretende revisar los principales modelos comprensivos de producción y difusión de los medios televisivos. Se hace desde una mirada crítica y contingente a la realidad nacional, con énfasis en el impacto de los mismos en la generación de pautas de comportamiento económico. Para ello, se revisa la política económica de los medios de comunicación y su funcionamiento en Chile, proponiendo un modelo pedagógico para evaluar críticamente los contenidos televisivos y las publicidades.

4) *Educación económica: responsabilidad social y ciudadana.* En este bloque se busca delimitar la problemática asociada a la relación entre economía y ciudadanía; sus expresiones desde el Estado, la comunidad y la individualidad. Ello, significa dirigir la reflexión a los conceptos de democracia y ciudadanía, en sus diferentes expresiones: como referencias teóricas, ideales políticos, realidades históricas y jurídicas. Se enfatiza que estas manifestaciones de la democracia y la ciudadanía se asientan y desenvuelven en un contexto económico que contribuye a su configuración y modelación. En este devenir se presentan tensiones y modalidades de continuidad y cambio que se sitúan en perspectiva histórica y que necesariamente impactan en la generación de la noción de bienestar social.

Desde esa mirada, el futuro docente formaliza una reflexión en la que aplica los conocimientos construidos en el curso al diseño de situaciones de aprendizaje-enseñanza de alfabetización económica. Su marco de referencia queda delimitado por los niveles de enseñanza en los que ejercerá su futura acción profesional (Engestrom, 2002).

El diseño y estructura de este modelo busca responder a las crecientes necesidades del mundo globalizado que es en esencia económico. Por ello se hace indispensable abordar de forma crítica y responsable las actitudes individuales y colectivas frente al mercado y el consumo. En consecuencia se requiere del desarrollo de competencias y habilidades para una lectura crítica de los medios de comunicación masivos para comprender su funcionamiento, impacto y relevancia en nuestras vidas. Especialmente en cuanto a la toma de decisiones económicas. Se espera así que los futuros profesores estén dotados de las herramientas esenciales básicas para transmitir una mirada fundada en el conocimiento y la comprensión del mundo económico. Lo anterior, involucra comprender la posición del sujeto dentro de dicha dinámica y el impacto de la docencia en la generación de tensiones críticas que modifiquen los actuales comportamientos erráticos frente al mercado.

En consonancia con el modelo propuesto, cada unidad incorpora cuatro situaciones destinadas a promover el aprendizaje, secuenciadas en el origen, pero interrelacionadas de manera simultánea una vez iniciado el proceso. Dichas situaciones son la experiencia del que aprende, el cuestionamiento de lo que se aprende, el refuerzo del aprendizaje mediante la reflexión guiada y la aplicación y ejercicio de las competencias. Esta estructura no es azarosa. A través de la tensión entre el conocimiento teórico y la experiencia pedagógica, se pretende que el sujeto logre efectuar una reconstrucción crítica de su experiencia para dotarla de un sentido didáctico práctico. En la misma lógica, el desarrollo de las secuencias no necesariamente siguen un orden lineal, pues debe responder al principio de comprensión y apropiación del saber para su puesta en acción (Edelstein, 2011). Esta es la misma lógica empleada en el diseño de programas de enseñanza de la economía aplicados con éxito dentro del sistema escolar. Los problemas socioeconómicos sólo cobran importancia y pueden ser transformados en verdaderos ejes articuladores del currículum, si se los concibe como tramas o redes de relaciones vinculados al análisis de contextos reales de práctica y en función de un diagnóstico asertivo de la realidad social (Travé, 2006).

4.2 Selección y presentación de los saberes y de las actividades

Los resultados de aprendizaje están asociados a los contenidos conceptuales, valores, actitudes y habilidades de investigación e interpretación que deben desplegar los estudiantes para cumplir con los propósitos del curso. Constituyen declaraciones que dan cuenta de lo que el estudiante está en condiciones de hacer con lo que sabe, vale decir, la puesta en acción de sus saberes. En tal sentido, el saber se entiende desde una perspectiva amplia que incluye cuatro dimensiones: conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 1996).

La secuencia de resultados de aprendizajes esperados en el diseño de la unidad se presenta directamente relacionada al logro de las competencias específicas que intenta promover el curso (ver cuadro 1 anexo)

La selección de saberes y la definición de las actividades asociadas a cada unidad de trabajo se realizaron considerando la definición de contenidos conceptuales, habilidades de investigación e interpretación, valores y actitudes asociadas al curso. El cuadro anexo 2 define dichas secuencias.

Cada sesión se ha concebido para ser desarrollada en un periodo de tiempo que incluye entre 4 y 6 horas cronológicas (240 a 360 minutos). Dicho margen se desagrega en dos fases. La primera incluye mediación presencial del docente (fase presencial), en tanto que la segunda, incluye la labor autónoma del estudiante (fase autónoma).

En la fase presencial los estudiantes inician el proceso de aprendizaje-enseñanza con la mediación del profesor que, en calidad de facilitador, va proporcionando antecedentes y orientaciones para acceder a los distintos saberes disciplinarios. Como se señaló, esto se logra por medio de la activación de experiencias que movilicen los conocimientos previos necesarios, el planteamiento de preguntas apropiadas para abrir opciones de generación de conocimiento y aprendizaje, el refuerzo de lo aprendido por medio de procesos de reflexión y sus correspondientes aplicaciones.

En la fase autónoma los estudiantes inician el proceso de auto aprendizaje que deberá materializarse en la elaboración de definiciones propias, el diseño, planificación y puesta en práctica de estrategias didácticas. A través de estas acciones se da cuenta de los niveles de apropiación de los conocimientos, conceptos, habilidades y destrezas promovidas en la fase anterior. Esta etapa corresponde a la verificación de aprendizajes que luego, en una fase siguiente de evaluación debieran ser evidenciados a través del diseño de una matriz de valoración.

5. Experiencias y resultados del Programa de Educación Económica

5.1 La experiencia en la Universidad de La Frontera

La Universidad de La Frontera, es una institución de educación superior de carácter estatal y pública, ubicada en la Región de la Araucanía, Chile. Institucionalmente, ha definido orientaciones claras dentro de lo que es su Política de Formación Profesional. De acuerdo con la misma el logro del perfil del profesional de la Universidad considera dos componentes básicos, a saber: a) el desarrollo del área disciplinar y b) el desarrollo de competencias genéricas, a objeto de considerar transversalmente las necesidades de formación integral de

las y los estudiantes de pregrado, atendiendo al impacto de dichas competencias en su desempeño profesional.

A nivel de educación de pregrado, este enfoque busca aumentar la pertinencia de los programas de formación al orientar el aprendizaje acorde con los retos y oportunidades del contexto social y profesional de desempeño. Ello, teniendo en consideración el desarrollo humano sostenible y las necesidades vitales de las personas.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad de La Frontera (UFRO) define las Competencias Genéricas como *aquellas habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en cualquier área profesional, que son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño y que fortalecen la empleabilidad. Estas competencias son potenciadas principalmente a través de metodologías activas centradas en el estudiante y en su desarrollo interactúan elementos de orden cognitivo y motivacional* (Universidad de La Frontera, 2011). El conjunto de competencias genéricas integradas a la formación profesional, se articula a través de cuatro áreas optativas, que el estudiante puede escoger, de formación general, y un eje de desarrollo de las mismas, transversal al currículum. De modo congruente con las orientaciones de la Política de Formación Profesional definida institucionalmente, el modelo de formación del pedagogo en la Universidad, ha instrumentalizado y seleccionado del conjunto de competencias genéricas propuestas por la institución, aquellas que resultan más congruentes con la definición de su perfil profesional y que han sido consideradas en el diseño del modelo de educación económica propuesto. Así, las competencias genéricas del pedagogo UFRO son:

1. Desarrollo de habilidades comunicativas: considera comunicación verbal en castellano como la capacidad para expresar oralmente de forma clara y efectiva ideas, conocimientos y sentimientos, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y generar diálogo. Y también comunicación escrita en castellano, como la capacidad para producir distintos tipos de texto adecuándose a la situación comunicativa y utilizando correcta y eficazmente las reglas gramaticales y ortográficas.
2. Uso de TIC: Habilidad de utilizar profesional y éticamente medios y entornos de la información y comunicación para trabajar y comunicarse, considerando el acceso a diversas fuentes de información, archivo de datos y creación de documentos para el aprendizaje, la investigación y el trabajo colaborativo.
3. Aprender a aprender: Habilidad para reconocer las necesidades y procesos del propio aprendizaje integrando permanentemente nuevos conocimientos y habilidades, y utilizándolos de manera eficaz en diversos contextos, logrando una elevada autonomía en el aprendizaje.
4. Desarrollar habilidades de liderazgo: Es la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores y anticipando escenarios de desarrollo del grupo. Considera la habilidad para fijar y dar seguimiento a objetivos y la capacidad de retroalimentar integrando las opiniones de otros.
5. Desarrollo del pensamiento crítico: Habilidad para evaluar o analizar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente opiniones o afirmaciones, escrutando las ideas, juicios o acciones ya sean propias o ajenas y los fundamentos de ellas, antes de aceptarlas como válidas.

6. Trabajo en equipo: Habilidad para integrarse y trabajar efectivamente en equipo, estableciendo relaciones de colaboración y cooperación, participando activamente y potenciando las fortalezas de cada integrante para la obtención de una meta común, subordinando los intereses personales a los objetivos del equipo.
7. Ética y responsabilidad social: Compromiso personal con los demás y en acciones individuales y colectivas en un sentido que contribuya a generar oportunidades para el desarrollo de las potencialidades y para la satisfacción de necesidades de todos.
8. Creatividad y emprendimiento: la primera es considerada como la capacidad de visualizar e interpretar la realidad en su complejidad y de salir de las alternativas tradicionales para visualizar oportunidades de desarrollo pedagógico, aportar soluciones nuevas a situaciones problemáticas y para plantear problemas en sistemas de presuposiciones diferentes. Emprendimiento se entiende como la habilidad para realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo riesgos calculados y con una clara visión de futuro, contribuyendo a identificar, plantear y resolver los problemas sociales, culturales y productivos.

Las experiencias desarrolladas en la Universidad de La Frontera buscaron articular el modelo de educación económica con las orientaciones del modelo de formación inicial de las carreras de pedagogía y el enfoque curricular institucional. Lo anterior, significó, en primer lugar, tomar en consideración el conjunto de orientaciones definidas por esta casa de estudios respecto al conjunto de competencias genéricas. Luego, seleccionar aquellas que, junto con contribuir al fortalecimiento del perfil de egreso profesional docente, estuvieran en sintonía con los propósitos y competencias específicas del curso de educación económica propuesto. La secuencia propuesta se presenta en el cuadro anexo 3

En consistencia con la definición anterior, el programa también propuso establecer secuencias de vinculación entre las unidades de trabajo y las competencias a desarrollar en cada una de ellas, tal como se grafica en el cuadro anexo 4.

En términos operacionales, el Programa de Educación Económica se implementó el primer semestre académico del año 2012. Esto, a través de una asignatura de carácter electivo de especialidad de la Carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, denominado "Economía, Gestión y Emprendimiento: cómo aprender y enseñar". Fue impartido de manera colegiada por un equipo de docentes e investigadores expertos en la materia. La asignatura se encuentra situada en el séptimo semestre del itinerario formativo de la Carrera, cuyo programa se complementó con las definiciones de la propuesta de alfabetización económica. Lo anterior, también significó la articulación con las competencias genéricas y específicas previamente declaradas en el modelo de formación pedagógico UFRO. Ello, en congruencia con la declaración de perfil profesional, tal como se ha explicitado en los puntos anteriores de la propuesta. De acuerdo a dichas definiciones, esta asignatura tributa de manera específica a los Dominios de Formación en Ciencias Sociales y Dominio de Formación Ciudadana. Y de modo transversal al dominio de Formación disciplinaria en Historia y Geografía, respectivamente. Cabe mencionar que la experiencia de la Universidad de La Frontera es pionera en la región y el país en la inclusión de un eje orientado a la formación económica.

5.2 La experiencia en la Universidad Católica de Temuco

La Universidad Católica de Temuco es una institución de educación superior privada tradicional, con vocación pública, ubicada en la Región de la Araucanía, Chile. Esta casa de estudios interpreta su entorno caracterizado en lo global por la existencia de la sociedad del conocimiento y el desarrollo tecnológico. En el plano nacional, por el aumento en el ingreso de estudiantes que demandan educación superior de calidad y en mejores términos de equidad. Y en el ámbito regional, por un territorio de marcado carácter intercultural, que reúne a un conjunto de actores y factores que esperan mayores y mejores alternativas de desarrollo (Universidad Católica de Temuco, 2007).

Tomando en consideración las condiciones arriba mencionadas y en una nueva etapa de desarrollo institucional, la Universidad Católica de Temuco ha definido varias líneas de acción. Entre estas se cuenta el desarrollo e implementación de un modelo educativo coherente con el sello institucional. Este se articula sobre cinco ejes principales: a) formación basada en competencias; b) aprendizaje significativo centrado en el estudiante; c) educación continua; d) la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y e) una formación humanista y cristiana (Universidad Católica de Temuco, 2007). Dicho modelo establece en su Artículo 3 que “las carreras de pregrado cuenten con un perfil de egreso académico profesional, entendido como la declaración pública de aquellas competencias que un estudiante debe demostrar para que la Universidad le otorgue el título profesional y el grado académico. Este perfil expresa también el compromiso institucional de formar al estudiante en esas competencias. En su condición de perfil académico profesional, recoge tanto los intereses y avances disciplinarios y laborales como los principios y valores que identifican a la UC Temuco”. En su artículo 4, el mismo documento sostiene que “los saberes que constituyen cada ciclo se articularán en torno a competencias genéricas y específicas organizadas en tres niveles de dominio. Las competencias específicas y genéricas se desarrollarán siempre hasta el tercer nivel de dominio puesto que son componentes fundamentales del currículo”.

Tomando en cuenta la relación que el primero de estos ejes tiene con el curso de economía, se describirá con más detalle el proceso de articulación desarrollado. Ello para explicar su concreción como actividad curricular en el itinerario formativo de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de esta institución.

El enfoque basado en competencias implementado en la Universidad Católica de Temuco toma en consideración la perspectiva sistémica y compleja aportada por Tobón (2005). Este autor las entiende como procesos complejos de desempeño ante acciones y problemáticas situadas en el contexto personal, social, laboral-profesional e investigativo, con idoneidad y compromiso ético, buscando creatividad e innovación para promover la realización personal, el afianzamiento del tejido social, el equilibrio ambiental y el desarrollo económico (Universidad Católica de Temuco, 2007). En este marco, se entiende como Competencias Genéricas, aquellas que permiten el desarrollo integral de los futuros profesionales, tanto en su dimensión personal como interpersonal. Estas competencias son comunes a todas las carreras ofrecidas por la Universidad, constituyendo el sello formativo común propio de esta institución. Por su parte, las Competencias Específicas, son aquellas que reflejan el desempeño particular esperado en cada profesión. Además de incluir el conocimiento disciplinar, deben incorporar el saber ser y saber hacer que permitirán habilitar al estudiante para el cumplimiento de las actividades y responsabilidades del ejercicio de una profesión determinada (Universidad Católica de Temuco, 2011).

La Universidad Católica de Temuco (2010) ha declarado las siguientes competencias genéricas:

1. Actuación ética: Demuestra sentido ético sustentado en principios y valores de justicia, bien común y de la dignidad absoluta de la persona humana, que le instan a servir a la sociedad responsablemente en respuesta a las necesidades que ella le demanda como persona, ciudadano y profesional.
2. Valoración y respeto hacia la diversidad: Reconoce al otro en su dimensión humana, comprendiendo que las diferencias sociales, culturales y de capacidades enriquecen la convivencia sin incurrir en prácticas discriminatorias.
3. Orientación a la calidad: Manifiesta una permanente búsqueda de la excelencia en la gestión profesional, mediante la continua evaluación, planeación y control de los procesos, con orientación a la obtención de resultados.
4. Creatividad e innovación: Genera nuevas respuestas, productos o servicios para responder mejor a las necesidades del entorno sociocultural, profesional, laboral o científico.
5. Aprendizaje autónomo: Utiliza procesos cognitivos y metacognitivos para aprender de forma estratégica y flexible en función del objetivo.
6. Idioma inglés: Entiende y se hace entender de manera verbal y escrita en idioma inglés, para el desenvolvimiento profesional.
7. Trabajo en equipo: Demuestra integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
8. Gestión del conocimiento: Procesa el conocimiento lo que implica conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, según las exigencias del medio sociocultural.
9. Comunicación oral y escrita: Emplea de manera correcta y pertinente el idioma castellano, de forma oral y escrito para un adecuado desenvolvimiento profesional.
10. Gestión tecnológica: Utiliza de manera pertinente y con idoneidad las tecnologías de la información y la comunicación, requeridas para desenvolverse en el contexto académico y profesional.

En términos operacionales, el Programa de Educación Económica se implementó a través de una actividad curricular de la Carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, denominado "Capitalismo y Ciudadanía". El curso fue impartido de manera colegiada por un equipo de docentes e investigadores expertos en la materia. La asignatura se encuentra situada en el cuarto semestre del itinerario formativo de la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Su programa se complementó con las definiciones de la propuesta de alfabetización económica. Lo anterior, también significó la articulación con las competencias genéricas y específicas previamente declaradas. Esto queda expresado en el cuadro anexo 5.

Interesa destacar que la propuesta del curso es coherente con Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y con los temas asociados a economía y ciencias sociales en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2012). De los 13 estándares declarados para

esta especialidad, se reconocen cuatro que presentan una asociación directa con el curso de educación económica, tal como se detalla en el Cuadro anexo 6.

5.3 La experiencia de los estudiantes participantes

A partir de las observaciones de aula y el desarrollo de grupos focales durante el desarrollo del curso y en su cierre, emergieron dos grandes categorías conceptuales, la primera da cuenta de la comprensión que tienen los estudiantes de la educación económica, sus características, finalidades, obstaculizadores y el rol que cumple el profesor en función a ella. La segunda categoría muestra los aprendizajes desarrollados por los estudiantes a nivel personal y profesional y la evaluación que realizan del programa de educación económica en el que participaron.

Respecto a la primera categoría, los participantes indican que la educación económica contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos económicos, valores, y herramientas vinculados a comportamientos económicos responsables. Esto es acompañado además por el aprendizaje práctico, la obtención de información económica y el cuestionamiento de las prácticas de consumo de los estudiantes.

En cuanto a las finalidades de la educación económica, los participantes reconocen que esta debe orientarse hacia el consumo informado y responsable, el comprender el uso del dinero, el desincentivo al consumismo, el análisis crítico de la publicidad y el incentivo al ahorro. Además, la educación económica tiene como finalidades el análisis crítico de la economía, fortaleciendo así la responsabilidad ciudadana en asuntos económicos. Otras finalidades son el aporte que hace la educación económica para enfrentar la desigualdad y el hecho de que quienes reciben educación económica puedan transmitirla a sus familias.

De acuerdo a los participantes, la educación económica se enfrenta a una serie de obstaculizadores del contexto social, del contexto educativo en general y en particular en la escuela. Respecto a los obstaculizadores del contexto social se encuentra la denominada sociedad de consumo como marco general, que guarda relación con el fenómeno del consumismo, el cual, remarcan, comienza a muy temprana edad y que se vincula con aspiraciones materialistas de las personas. Además, observan como obstaculizadores de la educación económica el fácil acceso al crédito y el masivo consumo de tecnología. Añaden que el fenómeno de la desigualdad también puede jugar en contra a una educación económica efectiva. También, los participantes reconocen obstaculizadores para la educación económica en el contexto educativo general. Estos son: la ausencia de contenidos de educación económica en el currículum, lo cual redundaría en la escasez de tiempo para abordar contenidos vinculados a la economía. Junto con lo anterior, destacan que la enseñanza se encuentra basada en la memorización de contenidos, y que al abordar aquellos referidos a economía no se suele contemplar el análisis crítico de los mismos. Añaden que se orienta a formar personas productivas más que íntegras.

Un contenido relevante que emerge del discurso de los estudiantes y que cobra especial relevancia en los grupos focales realizados al término del curso en ambas universidades, se refiere al reconocimiento de tres roles centrales que cumple el profesor en relación a la educación económica. Estos son: incorporar la educación económica, orientar a sus estudiantes y modelarlos. Respecto a la incorporación de la educación económica, observan que dada su escasa presencia en el currículum es deber de los profesores incorporar sus contenidos en el aula y que los énfasis con los que se aborden estos contenidos dependen

del docente. En cuanto al rol orientador, los participantes indican que es importante no señalar verdades absolutas respecto a la economía. Más bien hay que destacar ventajas y desventajas para que los estudiantes formen sus propias opiniones, dando cabida a que la educación económica pueda llevarse a cabo dejando de lado sus propias creencias respecto a la economía. El rol modelador de los profesores guarda relación con la noción de que el profesor modela el consumo de los estudiantes por lo que debe preguntarse acerca de sus propias prácticas de consumo. Lo anterior con el fin de lograr un nivel de coherencia entre prácticas personales y enseñanzas en temas económicos.

Respecto a los aprendizajes de los estudiantes en el curso, los cuales dan cuenta de la segunda categoría que emerge del análisis de los grupos focales, estos señalan que a nivel personal han podido aplicar conceptos aprendidos en su vida cotidiana. Además, han implementado prácticas de consumo planificado, evitando el sobreendeudamiento o endeudándose responsablemente, y logrando llevar a cabo prácticas de ahorro. Junto con lo anterior, los participantes mencionan que a partir del curso han podido analizar de una manera más compleja los medios de comunicación y la política económica del país.

En cuanto a los aprendizajes orientados al ejercicio profesional, los participantes reconocen haber incorporado conceptos económicos, comprender el funcionamiento de la economía y analizar críticamente los medios de comunicación y la publicidad. Los aprendizajes que reconocen haber podido aplicar en aula se vinculan con el análisis de publicidad, y la enseñanza de conceptos económicos. Observan, además que les ha resultado difícil desarrollar actividades de educación económica en sus prácticas profesionales debido a una falta de flexibilidad en las tareas que deben cumplir. Indican que cuando lo han podido hacer es porque han aprovechado oportunidades que se han presentado de forma casual. Es importante señalar que los participantes señalan tener la intención de aplicar lo aprendido en sus futuros trabajos.

Respecto a la evaluación que hacen los estudiantes del curso de educación económica en el que participaron, observan como fortalezas que éste permitió reforzar aprendizajes aprendidos previamente. Valoraron las actividades prácticas, las metodologías de enseñanza de conceptos económicos, la posibilidad de hacer intervenciones durante las clases y la posibilidad de realizar análisis críticos de los contenidos revisados en clase. Además de la posibilidad de aprender contenidos relevantes para su propio comportamiento económico y el contar con profesores especialistas en los contenidos trabajados. Una parte importante evalúa positivamente el curso y lo recomendaría a sus compañeros de carrera.

Finalmente, los participantes también reconocieron algunas debilidades del curso tanto en cuanto a su contenido como en cuanto a su calidad de curso experimental. Respecto al contenido, indican que a pesar de su calidad, el curso no aportó todo lo que se esperaba para el futuro ejercicio de su profesión. Ello porque aún se observa una cierta desconexión entre los contenidos revisados y la práctica pedagógica. Fundamentalmente porque en el currículum oficial de Chile dichos contenidos están ausentes o muy dispersos lo que les dificultaba la aplicación inmediata a temas que debieran tratar obligatoriamente en aula. Además, consideraron que por tratarse de un curso de solo un semestre, existía un exceso de contenidos abordados y que faltaron espacios de discusión de los mismos. Es notorio que no existió consenso en los participantes respecto a la evaluación que realizaron del curso ya que respecto a un mismo elemento algunos observaron que constituía una fortaleza del mismo y otros lo consideraron debilidades. Sin embargo, la percepción general fue positiva y señalaron que constituyó un aporte a su formación como docentes.

Junto con evaluar el curso, los participantes realizan sugerencias para mejorarlo, a saber, ampliar el tiempo dedicado al curso e incorporar contenidos de modelos económicos distintos al modelo capitalista.

6. Comentarios Finales

Las señales y demandas actuales del contexto socioeducativo dan cuenta de la pertinencia y urgencia de la inclusión de una línea de formación económica para la habilitación profesional docente de acuerdo a los nuevos requerimientos de calidad, pertinencia y competencia. En este contexto, la propuesta explicitada en el presente artículo se orienta hacia este objetivo en función del desarrollo de una mirada crítica frente a las sociedades de consumo actuales, su impacto en los procesos de construcción de identidad y el rol de los futuros docentes. Especialmente, el papel que éstos tienen en el desarrollo de actividades educativas que faciliten el empoderamiento de las futuras generaciones como ciudadanos consumidores reflexivos, críticos y socialmente responsables.

Todas las señales apuntan a reafirmar la importancia del rol de las instituciones de educación superior en cuanto a la incorporación, dentro de sus diseños curriculares de ejes formativos que respondan al actual vacío de formación en estas áreas. En dicho sentido, la experiencia puesta en práctica dentro de la Universidad de La Frontera y la Universidad Católica de Temuco, dan cuenta de una experiencia innovadora, y fuertemente sintonizada con las señales del contexto educacional actual. Así mismo, la propuesta y el modelo aquí comentados, ha sido diseñada para ser transversalizada al currículum de formación inicial de docentes. Los resultados alcanzados en esta etapa de implementación inicial demuestran que el modelo por sí mismo resulta efectivo y es congruente con los requerimientos ministeriales y con el desarrollo teórico didáctico y metodológico. Presenta resultados exitosos en el ámbito de la formación inicial docente y de la formación económica. Todo ello es refrendado por las percepciones recogidas de los propios estudiantes durante el desarrollo y cierre del curso.

Cabe mencionar que en el caso de las instituciones mencionadas, favorece los buenos resultados la implementación de políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de la formación profesional. También se releva la experiencia investigativa avalada por procesos de diagnósticos y seguimientos de experiencias profesionales de docentes en ejercicio a partir de los cuales fueron formulados los lineamientos generales y específicos del modelo. De allí que creemos que la efectividad de la propuesta modelo depende de la orientación de los modelos de formación inicial docente de las Instituciones de Educación Superior.

La propuesta en esta primera etapa se encuentra aún en su fase de diseño y prueba experimental. Por tanto, habría que testear los resultados aplicados a experiencias prácticas en aula cuando los estudiantes deban iniciar sus prácticas profesionales. Es evidente que una propuesta de este tipo requiere de un seguimiento longitudinal que permita evaluar efectivamente la consolidación de las competencias desarrolladas inicialmente en el curso.

De los resultados obtenidos hasta el momento, queda claro que las competencias más desarrolladas siguen siendo aquellas asociadas al conocimiento cognitivo. Alcanzan también un desarrollo inicial aquellas habilidades orientadas a generar la transposición didáctica del conocimiento al contenido pedagógico. Sin embargo, estas últimas solo se despliegan en plenitud durante el ejercicio docente en aula, de lo que claramente se desprende que es preciso consolidar la implementación de la propuesta para perfeccionar sus orientaciones y resultados.

Otro resultado interesante lo constituyen las valoraciones de los participantes hacia los saberes adquiridos. Destacan y valoran positivamente, los aprendizajes que relacionan la dinámica económica con el impacto que ésta tiene en el individuo y la toma de conciencia de la relación que existe entre el consumo y los procesos de construcción de identidad, especialmente durante la adolescencia. Otro aspecto que destacan es la comprensión de la relevancia que tiene la alfabetización económica y financiera para la construcción de una ciudadanía responsable.

Por otra parte y como parte del seguimiento de esta experiencia, resultará muy importante evaluar la consolidación de los cambios en las actitudes hacia el consumo y la permanencia de una postura crítica y propositiva frente a su rol como formadores, para determinar si los aspectos subjetivos reportados en los grupos focales permanecen en el tiempo. Ello porque el cambio en las actitudes hacia la economía y el consumo en estudiantes de pedagogía considera dos grandes impactos. El primero tiene directa relación con su rol como formadores, o más bien como modelos pedagógicos, pues los profesores no sólo transmiten conocimientos, sino también actitudes, valores, creencias y estilos de comportamiento. (Trilla,1992) Por lo tanto es esperable que profesores con mayores niveles de alfabetización económica y financiera y una postura actitudinal crítica frente al consumo no racional, sean modelos de este tipo de comportamiento para sus propios estudiantes.. El segundo impacto está vinculado a su calidad de ciudadanos, pues dado los profundos cambios socioeconómicos, políticos y culturales generados por la globalización (Elizalde, 2003 citado en Denegri et al., 2006), se vuelve cada vez más prioritaria la formación en materias económicas, que posibiliten a los individuos insertarse efectivamente en la sociedad, ejerciendo una ciudadanía responsable y el necesario control frente a los procesos de representación política, propios del contrato social.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), 41-6.
- Banco Central de Chile. (2013) *Encuesta Financiera de Hogares (EFH) 2011/2012. Gerencia de Investigación Financiera*. Banco Central de Chile. Santiago. Chile
- Chevallard, Y. (1985) *La transposición didáctica. Del saber sabido al Saber enseñado*. 1ª Ed. Buenos Aires: Aique.
- Daniels, H. (2002). *Una introducción a Vigotsky*. Brasil: Ediciones Loyola.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (editors). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México DF.: UNESCO.
- De Miguel-Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Denegri, M.; Del Valle, C.; Gempp, R.; Lara, M. (2006) Educación Económica en la escuela. Hacia una propuesta de intervención. *Estudios Pedagógicos*, 23 (2), 103-120
- Denegri, MC. y Martínez, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, 37, 101-116.

- Díaz, T. (2003). La Interpretación Histórico-Cultural de la Transposición Didáctica como Puente de Emancipación del Aprendizaje y de la Enseñanza. *Revista Praxis*, 3, 37-56.
- Edegaard, M. (2002). *La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza*. En Daniels, H. (org). Una introducción a Vigotsky. Brasil: Ediciones Loyola.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Elizalde, C. (2003). El consumo y sus diferentes enfoques en las ciencias sociales: Una revisión de las corrientes más elaboradas. *Revista Contexto Económico*, 2, 5-18.
- Engerstrom, Y. (2002). *Cómo superar el encapsulamiento del aprendizaje escolar*. En Daniels, H. (org). Una introducción a Vigotsky. Brasil: Ediciones Loyola.
- Gonzales, J. y Wagenaar. R. (2003). *Tuning Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grossman, P., Wilson, S., Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-25. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Jabif, L. (2007). *La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Kourilsky, M. (1993). *An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy of Primary Teachers*. Paper presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, April 12-16.
- Kourilsky, M. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 355-363.
- Laney, J. (1993). Economics for elementary school students: Research -supported principles of teaching and learning that guide classroom practice. *Social Studies*, 99-103.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley N°20129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago, Chile, 17 de noviembre de 2006.
- Libaneo, J.C y Madeira, R. (2010). *La elaboración de planes de enseñanza conforme a la teoría de la educación (enseñanza) para el desarrollo*. Brasil: Ediciones Universidad Católica de Goias-Brasil.
- Mathosinho, M. E. (2012). *Pedagogía e mediação pedagógica*. En. Libaneo, J., Alves, Nilda (org.). Temas de pedagogía. Diálogos entre didáctica e currículum. Brasil: Editorial Cortez. S.P.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago: Impresos Gráfica LOM.
- Morales, L. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista Educación* 34(2), 61-74.
- Pascale, R. (2007). Del "hombre de Chicago" al "hombre de Tversky-Kahneman". *Quantum: revista de administración, contabilidad y economía*, 2 (1), 15-28.
- Sepúlveda, G. (2010) *¿Qué es el aprendizaje expansivo? Grupo Innova T*. Universidad de la Frontera. Manuscrito no publicado.

- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-31.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. ECOE.
- Travé, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular. Investigando nuestro mundo (6-12)*. Sevilla: Diada Editora.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Universidad de La Frontera. (2011). *Diccionario de Competencias Genéricas*. Centro de Innovación Profesional. Vicerrectoría Académica. Universidad de La Frontera
- Universidad Católica de Temuco. (2007). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y Lineamientos*. Edición General Dirección General de Docencia. Universidad Católica de Temuco. Temuco: Autor.
- Universidad Católica de Temuco. Rectoría (2010). *Decreto de Rectoría 18/10*. Temuco: Autor.
Universidad Católica de Temuco (2011). *Competencias genéricas: para la formación de profesionales integrales*. Universidad Católica de Temuco. Temuco: Autor.
- Walstad, W.B. y Allgood, S. (1999). What Do College Seniors Know about Economics? *American Economic Review*, 89(2), 350-354.
- Young, M. (2011). El futuro de la educación en la sociedad del conocimiento. Un argumento radical en defensa de un currículum centrado en las disciplinas. *Revista Brasileña de Educación*, 16(48), 609- 623.