



Lo Cascio, Jorge

Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Lo Cascio, J. (2021). *Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3487>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires

TESIS DE MAESTRÍA

Jorge Lo Cascio

jorge.locascio@gmail.com

Resumen

El presente trabajo busca aportar evidencias respecto al “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria, para ello se describen las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado.

El desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia COVID-19, dada la decisión gubernamental de continuar con el dictado de clases sin presencialidad. Se optó por avanzar con el trabajo a partir de utilizar como instrumentos de recolección de datos una encuesta autoadministrada y entrevista semiestructuradas que permitan describir las prácticas de enseñanza en el contexto de aislamiento.

La información recogida permite reconocer tres tipos de clases sin presencialidad donde se combinan espacios, tiempos, frecuencias y medios de comunicación. Estas influyen, en forma significativa, en las prácticas de enseñanza de los docentes de economía de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires que el trabajo describe.

Un primer grupo se caracteriza por emular la presencialidad mediante la recreación de un aula virtual en plataformas de reuniones virtuales. Estas prácticas logran mayor profundidad en el desarrollo de las temáticas, junto con la utilización de variados recursos didácticos. De este modo, se abre la posibilidad de proporcionar diversas oportunidades y tipos de aprendizajes, con prevalencia de la explicación docente como tipo de enseñanza privilegiado. Un segundo grupo se caracteriza por diferenciar la enseñanza, en estas clases el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes, por tanto, los docentes establecen propuestas diferenciadas para sus estudiantes. Así, la mayor parte de la responsabilidad por garantizar la enseñanza recae sobre los docentes dado que la “bajada institucional” no parece ser efectiva. Un tercer grupo se define por prácticas asincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase con reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes. El medio de comunicación que predomina es el correo electrónico. Las tareas de aprendizajes se relacionan con la memoria, reproducción o reconocimiento de información, tanto con el trabajo sobre la base de guías de lectura como con búsquedas bibliográficas sobre temas específicos.

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

Trabajo Final

**“Las prácticas de enseñanza de docentes de economía
en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”**

Autor: Lo Cascio, Jorge

Directora: Dra. Mariela Andrea Carassai

Fecha: 16 de diciembre de 2020

Índice

INTRODUCCIÓN	3
1. UN MARCO CONCEPTUAL PARA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	8
1.1. LA DIDÁCTICA	8
1.2. LA ENSEÑANZA	10
1.3. ENSEÑANZA Y DOCENTES	11
1.4. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	14
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.1. DESCRIBIR PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	19
2.2. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS Y CONSTRUCCIÓN DE LA MUESTRA	29
3. LAS CLASES SIN PRESENCIALIDAD	32
3.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES SIN PRESENCIALIDAD.....	33
3.2. LOS ESPACIOS Y TIEMPOS DE CLASES SIN PRESENCIALIDAD.....	36
4. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN ECONOMÍA.....	41
4.1. “LA ACTIVIDAD FUNCIONA PORQUE NO LE TOMÉ EVALUACIÓN” (V.P.).....	42
4.2. “ESTE AÑO LO DI, PERO EN ACTIVIDADES” (C.P.).....	46
4.3. “LA ECONOMÍA ES TRANSVERSAL A TODO” (C.L.)	51
4.4. “MI PRINCIPAL TAREA FUE ACOMODARLES IDEAS” (M.M.)	54
4.5. “LA MAYORÍA SE COMUNICA DE FORMA INDIVIDUAL” (M.D.)	59
4.6. “ADAPTAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN” (C.C.).....	64
4.7. “NO ME DEDIQUE A ENSEÑAR, ME DEDIQUE A ACOMPAÑAR, A CONTENER” (G.P.).....	68
4.8. “BUSCAR HERRAMIENTAS DISTINTAS AL LIBRO DE TEXTOS” (E.A.)	72
4.9. “SIENTO QUE VAMOS MÁS LENTO, PERO VAMOS” (A.B.)	76
5. CONCLUSIONES	83
ANEXO	88
FORMULARIO	88
ENTREVISTA	94
PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS.....	96
BIBLIOGRAFÍA	110

Introducción

La didáctica de la economía en Argentina cuenta con una débil tradición escolar en la escuela secundaria, así lo reflejan los trabajos de Lis y Pérez (2014), a partir de información recogida en capacitaciones docentes y las prácticas de residencia en el marco del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires). En su tesis de maestría Lis (en prensa) da cuenta de la vacancia en investigaciones acerca de la enseñanza de la economía en las universidades, así como también el sesgo de las escasas líneas investigativas que apuntan principalmente a los contenidos de los planes de estudio.

En el estudio del curriculum respecto del nivel superior universitario a nivel nacional¹ se destacan los trabajos de Rozenwurcel, et al. (2007) y Rikap y Arakaki (2011). En cuanto a los diseños curriculares de la escuela secundaria los trabajos más relevantes son de Wainer (2015), Buraschi et. al (2016) y Barneix et. al (2020). Todas las publicaciones marcan un predominio del pensamiento ortodoxo o neoclásico en la estructuración de la currícula. Vale la pena resaltar el trabajo de Cáceres (2015) donde se describen y se analizan los cambios curriculares para economía en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. El foco del trabajo está puesto en contenidos de los diseños curriculares, las materias y sus cargas horarias. También, en un reciente artículo, Sisti (2020) describe y analiza la propuesta curricular de economía para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El artículo se centra en los contenidos, las orientaciones didácticas y de evaluación para docentes. Las conclusiones muestran el marcado sesgo ortodoxo “tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas” (Sisti, 2020, p. 84).

En la misma línea, en un trabajo anterior de Sisti (2018a) se analiza cómo se elaboraron los espacios curriculares referidos a economía en la reforma curricular de la provincia de Buenos Aires a partir de informantes claves que participaron tanto en la gestión ministerial, como especialistas y docentes que colaboraron en la definición de contenidos. Asimismo, en otro trabajo, Sisti (2018b) aborda cómo se refleja en la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, la

¹ Es necesario referenciar el informe del Banco Interamericano de Desarrollo preparado por Lora y Ñopo (2009) donde se presenta una comparación de la formación de economistas en cinco países de América Latina respecto a la currícula, los libros de texto, la dedicación de los profesores, los métodos de enseñanza, y el uso de tecnologías. También exploran el perfil socioeconómico de los/as estudiantes como sus actitudes y opiniones.

relación que existe entre el conocimiento científico en economía y la economía en tanto conocimiento escolar (o economía enseñada). Vale resaltar que en ambos trabajos no se analizan las prácticas docentes sino los diseños curriculares, indagando su construcción mediante entrevistas a informantes claves.

Otros trabajos referencian la formación de docentes de economía en la escuela secundaria, en tal sentido vale resaltar un artículo de López Acotto (2011) donde se exponen reflexiones a partir de un seminario organizado por la Provincia de Buenos Aires para analizar los diseños curriculares de los profesorados del área de las ciencias sociales en dicha jurisdicción. La principal conclusión es la “desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de economía que deben impartir en la escuela” (López Acotto, 2011, p. 152). En el mismo sentido, Aronskind (2011) afirma que “la baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos” (p. 16).

En ambos trabajos se pone en la lupa la formación docente inicial como variable explicativa de las dificultades u obstáculos presentes en los docentes para enseñar economía, no obstante, en ambos casos las conclusiones surgen de reflexiones con escaso sustento en investigaciones sistemáticas.

Otro aporte en torno a la cuestión de la formación de los docentes de economía es el realizado por Lis (2020). En el trabajo se destacan las propuestas implementadas en el profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur. Las acciones buscan contribuir al campo de la enseñanza de la economía para propiciar en los futuros profesores, la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Las acciones son implementadas desde la cátedra “Didáctica especial de la enseñanza de la economía” y los “Talleres Integradores de enseñanza de la economía” En palabras de Lis, “se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento” (Lis, 2020, p. 269).

Ahora bien, respecto a “cómo” y “para qué” se enseña economía en la escuela secundaria, la mayoría de los aportes son propuestas de enseñanza², cuesta encontrar trabajos que describan y analicen las prácticas de enseñanza. Esta vacancia en relación con las prácticas de enseñanza es reconocida por Pagès y Santisteban (2014) para la didáctica de las ciencias sociales en el concierto iberoamericano. No obstante, conviene referenciar los aportes de Lis y Llera (2018) a partir de encuestas realizadas a docentes de Bahía Blanca y la Región XXII de la provincia de Buenos Aires. Las autoras analizan la enseñanza de la economía en la escuela secundaria colocando el foco en la indagación de estrategias, recursos y modos de evaluar que utilizan los docentes y concluyen que “existe ausencia de innovación y creatividad para enseñar economía en el nivel secundario” (Lis y Llera, 2018, p. 49). Dicha conclusión parece una sentencia generalizada con demasiada carga negativa y, no rescata puntos positivos en las prácticas de enseñanza, colocando a los docentes como problema.

En consecuencia, si bien es posible afirmar, junto a Wainer (2011, 2015) y Pérez (2016), que la edificación de la economía como disciplina escolar en su conformación curricular se erige a imagen y semejanza del pensamiento neoclásico, por el momento no es posible establecer alguna hipótesis al respecto tanto a la formación de los profesores como a las prácticas de enseñanza dada la escasa literatura e investigaciones. Por tanto, este breve repaso sobre el estado del arte de la didáctica de economía en Argentina muestra que los avances más importantes se han logrado en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como para la escuela secundaria. De esta forma, se colocó en el centro de la discusión el “qué” de la enseñanza y su vinculación con la ciencia económica, en especial con los fructíferos debates en relación con los paradigmas o escuelas de pensamiento. Así, se dejó en un segundo plano el “cómo” se enseña, “quién” lo enseña y “para qué” se enseña economía en la escuela secundaria (Lo Cascio, 2020).

Este trabajo busca aportar en la construcción de la didáctica de la economía como área de conocimiento dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales y para ello centra su atención en el “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Así, el objetivo general de esta investigación es describir las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos

² Pueden verse los trabajos de Lis et al. (2018), Bustamante (2018), Nebbia (2018), Camargo Salvatierra, N. y Sturla, J. (2018) o Lo Cascio (2018)

Aires. Para ello se describen los contenidos escolares, los recursos utilizados, las tareas de aprendizaje, el uso de los espacios áulicos, los cuales permiten inferir los métodos de enseñanza puestos en juego en dicho nivel. Asimismo, se identifican sus propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje junto con los instrumentos y criterios de evaluación que despliegan los docentes de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires en sus prácticas de enseñanza.

La estructura de la tesis se constituye en cinco apartados. El primero recorre un marco conceptual que aborda la didáctica en tanto ciencia que estudia una práctica social y, que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique las prácticas de enseñanza, al tiempo que contribuya al mejoramiento de la acción pedagógica, considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por los docentes para su uso. Seguidamente, con los aportes de Basabe (2010), Basabe y Cols (2010) y Davini (2008, 2015) se ubica a la enseñanza en el contexto escolar, en tanto mecanismos institucionales y formales de transmisión de conocimientos, lo cual implica pensar un sujeto biográfico en un tiempo personal junto con un actor social en un tiempo histórico. Así, la enseñanza se asume como acción individual de un docente en un contexto histórico, social y político, mediada por los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional en la cual se desarrolla.

Un segundo apartado, compone una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central de la investigación. Para ello se toman en consideración los aportes de Edelstein (1996, 2002), Davini (2008, 2015) y Anijovich y Mora (2009). Luego, se exponen las decisiones metodológicas en relación con los instrumentos para la recolección de datos sobre las seis variables que permiten analizar las dimensiones de las prácticas de enseñanza en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado.

El tercer apartado incorpora, en forma forzosa a causa de la pandemia³, la descripción de clases sin presencialidad lo cual imposibilitó observar, en forma directa, aquellos hechos triviales o afanes cotidianos a los cuales refería Jackson (1975) en su clásico “La vida en las aulas”. Esa vida escolar “naturalizada” en el mundo occidental a fuerza de

³ Dado que el desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia la posibilidad de observar clases presenciales se volvió lejana e incierta, por lo cual se tomó la decisión de avanzar para no demorar la realización del trabajo final. De este modo, se optó por abandonar la observación de clases presenciales y avanzar con el trabajo a partir de otros instrumentos de recolección de datos como la encuesta y la entrevista que permitan reconstruir las prácticas de enseñanza.

repetición de rutinas, uniformidad de prácticas y obligatoriedad se conmovió por la restricción a la presencialidad, lo cual rompió el clásico ambiente de cualquier escuela secundaria. En consecuencia, las escuelas y los docentes tuvieron que reconfigurar la clase, recrear un espacio áulico, un tiempo de clase, una nueva forma de dialogo, poner en juego nuevas reglas y recursos para que la enseñanza ocurra o al menos tenga posibilidades de ocurrir. De esta forma, el apartado describe las estructuras, organización y frecuencias de las clases sin presencialidad.

En tanto, en el cuarto apartado se describen las prácticas de enseñanza de los docentes entrevistados. Así, se narran las nueve prácticas de enseñanza registradas a partir de las categorías y variables definidas en el segundo apartado de este trabajo.

Por último, en el quinto apartado se expresan las conclusiones del trabajo y que vinculan reflexiones respecto al objetivo del presente trabajo, las evidencias y los aportes de este trabajo.

1. Un marco conceptual para las prácticas de enseñanza

Este apartado recorre un marco conceptual que permite problematizar, contextualizar y examinar en detalle los aportes que la didáctica brinda para describir las prácticas de enseñanza de economía en la escuela secundaria, objetivo central de esta tesis.

Para ello será necesario, en primer lugar, abordar categorías y conceptos propios de la didáctica, en tanto ciencia que estudia una práctica social específica, los procesos de enseñanza-aprendizaje⁴ (Contreras, 1990). Asimismo, la finalidad de la didáctica es construir conocimiento que describa y explique las prácticas de enseñanza, al tiempo que busca contribuir al mejoramiento de la acción pedagógica, considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por los docentes para su uso.

Seguidamente, con los aportes de Basabe (2010), Basabe y Cols (2010) y Davini (2008, 2015) se ubica a la enseñanza en el contexto escolar, en tanto mecanismos institucionales y formales de transmisión de conocimientos, lo cual implica pensar un sujeto biográfico en un tiempo personal junto con un actor social en un tiempo histórico. Así, la enseñanza se asume como acción individual de un docente en un contexto histórico, social y político, mediada por los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional en la cual se desarrolla.

1.1. La didáctica

La didáctica, según Contreras (1990), forma parte del amplio espectro de las Ciencias Sociales y por tanto su delimitación de fronteras en campo del conocimiento implica una opción entre varias, dado que no existe consenso entre los especialistas. De modo similar lo plantea Camilloni (1994) cuando refiere al “controvertido carácter epistemológico de la didáctica” (p. 26).

Es posible proponer que la didáctica tiene como objeto de estudio a la enseñanza, una actividad especializada de carácter práctico. Ahora bien, la práctica de enseñanza no puede pensarse sin conocimientos o teorías que permitan interpretar y actuar en las situaciones singulares y concretas en la cual se desarrolla. De este modo, se acepta junto con Feldman (1999), que la didáctica es una disciplina teórica orientada por intereses relativos a un campo práctico, lo cual permite eludir la elección de un único modelo, un

⁴ Se retomará este punto en la sección 1.2 con los aportes de Fenstermacher (1989) dado que entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación ontológica, pero no hay una relación causal, es decir, es posible enseñar sin que el otro aprenda o que aprenda un contenido distinto.

deber ser, sobre la enseñanza. A la par que hace posible el trabajo didáctico sobre la hipótesis de adecuación, es decir:

Se puede recurrir a criterios prácticos de elección, ya que se trata de resolver problemas prácticos. Que sean prácticos no excluye que se realicen consideraciones teóricas, sino que se pone entre paréntesis la discusión fundamental en torno a “la mejor teoría”. (Feldman, 1999, p. 43)

Esta actitud pluralista o “modalidad ecléctica”, que no se limita a un único modelo de enseñanza sino que utiliza un variado, y adecuado, instrumental técnico para cubrir diferentes exigencias de la tarea con relación a objetivos, enfoques de aprendizaje y la perspectiva general de los docentes sobre la enseñanza, es compartido por Fenstermacher (1989), Camilloni (2010a), Basabe (2010), Basabe y Cols (2010), Davini (2008), Anijovich y Mora (2009), entre otros.

Así las cosas, si se entiende a la didáctica como conjunto de conocimientos científicos orientados a guiar la acción educativa, resulta claro su carácter social, porque la educación se encuentra comprometida con la intervención y transformación social, al “diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (Camilloni, 2010b, p. 22). Ciertamente, la enseñanza como toda acción social, se presenta en forma singular y escapa al control de reglas preestablecidas, y el desafío teórico de la didáctica es dilucidar lo general y repetible de las prácticas de enseñanza, para “describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2010b, p. 22).

Por ende, la didáctica se enfrenta al problema de construir teorías que no sólo describan y expliquen las prácticas de enseñanza, sino que también contribuyan a su mejora, considerando los contextos y modos en los cuales los conocimientos son recuperados por los docentes para su uso. En este sentido, como afirma Basabe (2010), la didáctica es una disciplina que se ocupa de una práctica, por tanto, conlleva un compromiso directo con la transformación de los fenómenos de los que se ocupa, y ello, siempre implica un trabajo de intervención social.

De este modo, la descripción de las prácticas de enseñanza de los docentes de economía en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos tiene la potencialidad de contribuir a la

reflexión y la desnaturalización de la enseñanza de la economía como camino hacia su transformación y mejora.

1.2. La enseñanza

Ahora bien, la práctica educativa escolar ocurre bajo mecanismos institucionales y formales de transmisión de conocimientos, es decir, organizaciones escolares marcadas por características comunes y diferenciales. Así, la práctica educativa sucede sólo en la singularidad de la clase, pero se entiende como problema social porque excede las aulas vinculándose con la dinámica social (Contreras, 1990).

Se retoman los aportes de Fenstermacher (1989), para analizar un concepto genérico de la enseñanza de forma de comprender su significado básico y diferenciarlo de las formas elaboradas asociadas a la “buena enseñanza” o “la enseñanza con éxito”. Para esta investigación es útil la consideración genérica de la enseñanza dado que el objetivo es describir y analizar las prácticas de enseñanza de docentes de economía de Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, no realizar valoraciones, juicios de valor sobre éstas.

Ahora bien, la actividad de enseñanza, en términos genéricos, involucra al menos a dos personas con cierta relación de asimetría en el punto de partida, lo cual implica que una persona sabe “algo” e intenta transmitirlo a otra que quiere aprenderlo. Ese “algo” que se busca, de un lado transmitir y del otro aprender, puede ser un conocimiento, habilidad o un saber, que se denomina usualmente contenido.

Conviene resaltar tres puntos siguiendo a Basabe y Cols (2010), el primero, que la actividad de la enseñanza está marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios. En segundo lugar, retomando a Fenstermacher (1989), entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación ontológica porque la enseñanza se realiza para intentar lograr aprendizajes, sin ellos no tendría sentido enseñar. No obstante, no hay relación causal, es decir, es posible enseñar sin que el otro aprenda o que aprenda un contenido distinto. En tercer lugar, enseñar es una acción intencional por parte de quien enseña, por tanto “implica siempre un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento” (Basabe y Cols, 2010, p. 128).

Se puede notar que, en la conceptualización genérica no hay valoraciones, pero tampoco coordinadas histórico, sociales, políticas o culturales. Esto hace necesario ubicar la enseñanza en el contexto escolar, dado que la escuela como institución social tiene

rasgos que se imponen en las prácticas de enseñanza. Tal como sostienen Basabe y Cols (2010), el ámbito escolar como espacio social especializado, separado del ámbito social más amplio, se convierte en un tiempo y espacio delimitado y preciso. En tal sentido, el escenario escolar resulta descontextualizado y artificial respecto a la producción y uso del conocimiento. Esto tiene especial interés al momento de establecer la frontera entre el saber escolar y el conocimiento disciplinar dada la estandarización, gradualidad y organización de contenidos escolares para su trasmisión.

Así, el dispositivo escolar, en forma simultánea, por un lado, segmenta el tiempo en ciclos, periodos, jornadas, horas de clases, momentos, y, por otro lado, delimita en forma precisa los roles (asimétrico y no intercambiable) entre docentes y alumnos. Fundando una situación de enseñanza colectiva, dispuestas en aulas, donde ocurren las clases, mediante normas y prácticas pedagógicas bastantes uniformes, donde los alumnos mediante evaluaciones, dispuestas por los docentes, deben acreditar aprendizajes.

Ahora bien, si la escuela como institución social afecta la enseñanza, también lo hace el establecimiento escolar donde se desarrolla la práctica. Cada escuela en tanto organización expresa a la institución social al tiempo que asume rasgos propios y formas distintivas de acuerdo con el contexto social y político; el entorno geográfico; la población que atiende; su dotación de docentes, la definición de puestos de trabajo; su arquitectura, equipamiento y recursos. De esta manera, que la cultura institucional influye en la enseñanza de variadas formas, pero sin desconocer sus rasgos comunes, repetibles y generalizables que hacen posible el estudio sistemático de la enseñanza por parte de la didáctica (Basabe y Cols, 2010).

1.3. Enseñanza y docentes

Si la enseñanza es una práctica social llevada a cabo en sistemas escolares requiere, por tanto, una legión de personas específicamente formadas para enseñar, es decir, docentes (Davini, 2008). Pero a su vez, la enseñanza es acción de cada docente, de modo que dicha práctica supone un sujeto biográfico, en un tiempo personal, junto con un actor social en un tiempo histórico (Basabe y Cols, 2010). Esta dualidad da cuenta de la existencia de una unidad indiferenciada presente en la práctica de enseñanza, sólo escindible en términos analíticos. Por caso, las investigaciones sobre “el pensamiento del profesor” resultan útiles ya que permiten dilucidar el sentido de las acciones, la forma en que fueron construidas las decisiones, su interpretación de las teorías que

explican la realidad en sus diferentes dimensiones y los significados asignados (Feldman, 1999). En consecuencia, la enseñanza como acción de un docente es influenciada, por el contexto histórico, social y político, como también por los rasgos de la institución escolar, la cultura institucional en la cual se desarrolla y por sus representaciones y pensamientos de (en) determinadas situaciones.

La enseñanza desde la perspectiva docente puede ser trazada por múltiples dimensiones tanto por su carácter de actividad práctica como por la complejidad que conlleva. Algunos aspectos resultan posibles de ser delimitados en términos analíticos a los fines de la presente investigación. En primer lugar, para el docente enseñar implica la organización de actividades para intervenir en la realidad que se ha construido, de modo de atribuir un sentido a su acción intencional orientada al logro de finalidades pedagógicas. La acción intencional es, para Davini (2008), voluntaria y consciente, además implica propósitos que van más allá del logro de aprendizajes porque “quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (p. 17).

Por otra parte, la intencionalidad o propósitos de la enseñanza, los objetivos y los contenidos que el docente impone a su acción no solo es una construcción individual, sino que se enmarcan en decisiones sociales expresadas por el texto curricular. Resulta claro que el docente tendrá que realizar su interpretación y formular planificaciones de su enseñanza para coordenadas temporales y espaciales determinadas, es decir, un año, división, turno, en una escuela específica, en un contexto social preciso.

En segundo lugar, de acuerdo con Basabe y Cols (2010), enseñar es una acción orientada hacia otros y realizada con otros. Es un proceso de comunicación, un encuentro humano, un proceso de formación en el cual el docente, con obstinación didáctica, debe diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje pueda tener lugar, pero sabiendo que la otra persona no se reduce a una programación, por tanto, debe asumir una tolerancia pedagógica. De un modo similar lo entiende Davini (2008), que subraya la dimensión interna de la mediación pedagógica compuesta por lo que se enseña y las características y necesidades del grupo de estudiante. Así, el docente que programa y enseña no está en el centro del proceso de enseñar, sino que es un mediador entre la cultura legítima y los estudiantes.

El punto en común entre las autoras implica que el docente asume un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes, lo cual coloca al docente como actor de

reparto, que facilita el acceso a objetos culturales de modo sistemático mediante situaciones que promuevan el aprendizaje y la construcción de significados por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, Davini (2008) propone considerar a la práctica docente como una secuencia metódica y sistemática de acciones para la consecución de un logro, el aprendizaje. Sin embargo, destaca que:

La secuencia metódica no debe ser entendida como un reglamento o código rígido, sino como un marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico, pero flexible y adecuado a las características de los alumnos y a la dinámica del proceso en el contexto particular. (Davini, 2008, p. 25)

En consecuencia, la planificación de una secuencia metódica de actividades resulta una orientación del docente para enfrentar un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. De esta forma, se asume que la enseñanza es una actividad de naturaleza práctica que exige reflexión y deliberación para tomar decisiones porque no existe un método único que resuelva, aplicando un patrón general de acción derivado de un conocimiento teórico, todos los problemas prácticos que podría enfrentar un docente. Así, Basabe y Cols (2010), postulan que enseñar es actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre, en un escenario áulico caracterizado por la inmediatez y multidimensionalidad. De allí la importancia de la planificación para anticipar, conjeturar alternativas, cursos de acción que permita guiar al docente en un mar de tensiones y dilemas prácticos.

De esta suerte, en cuarto lugar, la enseñanza implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes. Por tanto, la enseñanza no se reduce a aspectos visibles, observables dentro del aula en el transcurso de las clases. Enseñar también es pensar, valorar, anticipar, imaginar, comunicar a colegas, directivos, padres, madres. (Basabe y Cols, 2010). En línea con Jackson (1975), las autoras consideran las tres fases (preactiva, interactiva y postactiva) de la práctica de enseñanza, postulando que las mismas se solapan, por tanto, el docente está involucrado, en forma permanente, en tareas muy disímiles entre sí, que requieren la puesta en juego de competencias específicas en simultáneo.

De un modo similar lo entiende Davini (2015), que refiere a las prácticas docentes como “un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la

acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente particular se desempeñe” (2015, p. 83). A su vez, concibe que la formación de dichas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente, pero comienza en la formación inicial.

1.4. Las prácticas de enseñanza

Llegado este punto, resulta necesario componer una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central en esta investigación que se propone describir y analizar para docentes de economía de la escuela secundaria en la CABA. Para ello se toman en consideración los aportes de Edelstein (1996, 2002), Davini (2008, 2015) y Anijovich y Mora (2009)

Davini (2015) considera las prácticas docentes como capacidades de su acción profesional en la escuela, lo cual excede la actuación en la clase que interesa a esta investigación. Las capacidades a las cuales refiere Davini se pueden agrupar en dos esferas, la primera, denominada “organización de la enseñanza”, refiere a la programación, lo cual implica, definir propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes; organizar y secuenciar los contenidos; organizar una metodología de enseñanza; planificar actividades de aprendizaje y tareas de los alumnos; seleccionar materiales y recursos. La segunda esfera describe “las decisiones docentes en la acción”, que la autora entiende como momento en el cual la programación se concretiza en un ambiente con sujetos reales que interactúan y por tanto pueden modificar el desarrollo de la programación. Esta segunda esfera refiere a las siguientes decisiones,

- El manejo del espacio y las tareas en el aula: se concibe a la clase como “el ambiente interno y comunicativo que vincula a alumnos, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales” (Davini, 2015, p. 91). En dicho ambiente el docente debe decidir sobre la “distribución de lugares-cosas-actividades estableciendo la posibilidad de “circulación” o flujos de intercambio en la interacción con otros.
- La gestión del tiempo y las tareas en el aula: se asume que la enseñanza implica una secuencia de tareas que se desarrollan, necesariamente, en el tiempo al igual que los aprendizajes, pero ambos tiempos son diferentes. La enseñanza se realiza en un tiempo externo, medible, con desarrollo lineal y uniforme, regulado por la institución y orientado siempre al futuro, sin vuelta atrás. En tanto, los aprendizajes tienen tiempos internos y variables, con posibles retrocesos

productivos. De este modo, la enseñanza debe considerar, para la autora, la gestión del tiempo y las tareas de acuerdo con tres criterios, en primer lugar, la jerarquía, en tanto importancia diferencial del contenido que se enseña, su complejidad y valor educativo. El segundo criterio es la regulación ritmo de las tareas para el logro del aprendizaje. El último criterio refiere a la secuencia integradora, es decir, entender a las tareas no son unidades sueltas, sino que hilos de continuidad de un proceso integrado donde las tareas se complementan.

- La coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje: se considera a la clase como una situación grupal y, por tanto, el aprendizaje de cada estudiante se produce con la mediación del grupo. De allí la importancia de la comprensión y coordinación, mediante actividades y tareas, por parte del docente de los grupos de estudiantes.
- La administración de los recursos para la enseñanza: la función de los recursos en la enseñanza es ofrecer distintos modos de representación del conocimiento, al tiempo que posibilidades diversificadas de experimentación que faciliten y apoyen el aprendizaje de estudiantes. Los recursos incluyen variadas herramientas y soportes desde libros, textos, tablas, gráficos, mapas, pasado por computadoras, videos, maquetas, laboratorios hasta el clásico pizarrón.
- Acerca de las prácticas de evaluación: la tarea docente, según la autora, implica siempre evaluar no solo en momentos formales. Así, el docente utiliza una variedad de instrumentos de evaluación en diferentes momentos y con funciones específicas.

Por su parte, Anijovich y Mora (2009), utilizan la categoría estrategias de enseñanza como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 22)

Las autoras consideran a las estrategias de enseñanza en dos dimensiones, la primera denominada reflexiva se emparenta con el diseño de la planificación docente, lo que Davini (2015) denomina “organización de la enseñanza”. En tanto, la segunda es la dimensión de la acción que considera la puesta en marcha de las decisiones tomadas, en

forma análoga a la dimensión “Las decisiones docentes en la acción” propuesta por Davini (2015).

Desde otro ángulo de análisis, las estrategias de enseñanza para Anijovich y Mora tienen tres momentos, planificación (anticipar), acción (interactuar) y evaluación (reflexionar para retroalimentar). En esta investigación se hará foco en el momento y la dimensión que refieren a la acción.

Ahora bien, para concretizar las estrategias de enseñanza “es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos” (Anijovich y Mora, 2009, p. 23) para que se apropien de diferentes saberes a partir de experiencias de aprendizaje.

De esta forma, las estrategias de enseñanza definen el cómo de la enseñanza en términos de posibilidades, pero cuando el mismo es actuado en la vida escolar cotidiana, por un docente determinado, en un contexto particular, se configura una práctica de enseñanza. (Anijovich y Mora, 2009) En consecuencia, la definición de la categoría práctica de enseñanza es compatible con “las prácticas docentes en acción” conceptualizada por Davini (2015).

Conviene incorporar los aportes de Edelstein (2002) para problematizar las prácticas de enseñanza como proceso en el cual “el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden” (p. 469). El primero que destaca la autora refiere a lo epistemológico, es decir, a la forma es la cual cada disciplina construye, estructura y valida el conocimiento. El segundo remite lo psicológico en tanto formas de aprender de los estudiantes. En tercer término, se ubica lo cultural y social como forma de reconocer y legitimar determinados conocimientos y no otros, es decir, se valoran ciertos saberes que se plasman. De esta forma, Edelstein plantea que “no es posible pensar una propuesta de enseñanza válida para todo campo de conocimiento ni en la homogeneidad dentro de cada uno de ellos” (p. 469).

La problematización que realiza la autora pone en debate la separación entre la forma y el contenido, es decir, entre el método de enseñanza y los conocimientos disciplinares. La crítica apunta tanto a la perspectiva técnica-instrumental, que pondera los cambios en la enseñanza como una cuestión de métodos de enseñanza sin reflexionar sobre los contenidos, como a la postura que solo se valora el conocimiento disciplinar, dejando en segundo plano la cuestión sobre la forma de enseñar. De esta forma, la propuesta de Edelstein desafía a “hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los

procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo” como premisa “fundamental para poder después avanzar en construcciones didácticas pertinentes a la vez que para contrarrestar el efecto de expresiones «didactizadas» en relación con el contenido” (Edelstein, 2002, p. 474).

Entonces, si resulta imposible establecer un método con independencia del contenido, tampoco será posible desentenderse de la problemática del sujeto que aprende. Así, la autora propone una nueva categoría la “construcción metodológica” que se conforma por “la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (Edelstein, 1996, p. 81-82). La categoría se asume como construcción dado su carácter singular, en situación y con sujetos particulares, se construye con relación con el contexto cultural, social, institucional y áulico. Adicionalmente, hay un elemento fundamental para terminar de delinear la categoría, son las intencionalidades o finalidades del docente. Por tanto, un docente enseña determinados contenidos con cierto método a un grupo de estudiantes en un tiempo y espacio definidos con finalidades previamente establecidas por él y que exceden lo estrictamente disciplinar.

En consecuencia, el planteo de la autora respecto a la construcción metodológica:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996, p. 85)

En resumen, el apartado recorre tres conceptualizaciones, las estrategias de enseñanza (Anijovich y Mora, 2009), la construcción metodológica (Edelstein, 1996) y la práctica docente (Davini, 2015), que apuntan aproximarse al mismo fenómeno desde perspectivas distintas, pero con sutiles diferencias. A los efectos de la presente investigación se usará, la etiqueta práctica de enseñanza para referir en forma más acotada al momento de la acción, a la situación e interacción en la clase. De esta forma, la descripción de las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires se compone de los contenidos disciplinares enseñados, los métodos de enseñanza, los recursos utilizados, las tareas de aprendizaje propuestas a los estudiantes, pero también el manejo del tiempo y del espacio.

Asimismo, se deben considerar los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y prácticas de evaluación que los docentes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza.

2. Metodología de la investigación

Este apartado compone, en primer lugar, una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central de la investigación. Para ello se toman en consideración los aportes de Edelstein (1996, 2002), Davini (2008, 2015) y Anijovich y Mora (2009) que permiten desmembrar, en forma analítica, las prácticas de enseñanza posibilitando su descripción mediante los datos obtenidos con los instrumentos de recolección propuestos: la encuesta y la entrevista semiestructurada. En segundo lugar, se exponen, siguiendo a Cols (2007), las decisiones metodológicas en relación con los instrumentos para la recolección de datos sobre las variables que permiten captar las dimensiones de las prácticas de enseñanza en su contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado. El primer instrumento de recolección de datos es una encuesta distribuida como formulario en línea autoadministrados difundido mediante correo electrónico y redes sociales. El segundo instrumento son las entrevistas en profundidad a docentes de economía de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires seleccionados a partir de la información volcada en la encuesta.

2.1. Describir prácticas de enseñanza

De acuerdo con Anijovich y Mora (2009) se entiende que las actividades observadas en la práctica de enseñanza son la concreción de las estrategias de enseñanza. De esta forma, es posible conjeturar que los docentes han realizado una planificación con diferentes grados de estructuración y detalle, pero que debieran enmarcarse en el diseño curricular, la cultural institucional del establecimiento escolar en el cual desarrollan su práctica y el contexto social, político e histórico.

Ahora bien, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que comenzó a regir en todo el territorio nacional desde el 20 de marzo de 2020⁵, es posible pensar que las planificaciones docentes fueron revisadas, desechadas, modificadas o ajustadas a la excepcional situación de tener que desarrollar sus prácticas de enseñanza sin presencialidad. En un abrir y cerrar de ojos las escuelas continuaron funcionando sin concurrencia física al edificio escolar, lo cual abrió paso a un inédito tipo de trabajo escolar tanto para docentes como para estudiantes y sus familias. Este particular contexto realza el valor de la descripción de las prácticas de enseñanza en general y en

⁵ La suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos se dispuso mediante la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina con fecha 15-03-2020 que comenzó a regir desde el 16-03-2020. Días más tarde, el 19-03-2020, el Poder Ejecutivo Nacional dicta el Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 297/2020 que dispone el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

particular de los profesores de economía en las escuelas secundarias debido a su excepcionalidad.

Para la reconstrucción de las prácticas de enseñanza a partir de los datos obtenidos tanto en las encuestas como en las entrevistas a los docentes, se consideran un conjunto de variables que dan cuenta de su actuación en las clases de economía. Para la definición de las variables se siguen los trabajos Cols (2007) y Feldman (2010)

2.1.1. Contenido escolar

La primera variable a considerar para la descripción de las prácticas de enseñanza es el contenido escolar enseñado que, de acuerdo con Basabe et al. (2004), presenta la articulación de elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico específico que conlleva procesos de selección, secuenciación y organización para transformar un conocimiento producido en un contexto especializado, la investigación, en una versión accesible a destinatarios singulares y con ciertos propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje. Vale la pena resaltar la diferencia entre tema de enseñanza y contenido escolar, que realizan Basabe et al. (2004) ya que un tema es un recorte de una porción del conocimiento sobre la realidad que solo se convierte en contenido en la medida en que se especifican en relación con ciertos propósitos de enseñanza, se definen objetivos de aprendizaje, se establece una secuenciación y criterios de progresión en relación con otros contenidos. Por último, el contenido escolar está condicionado por la dotación de recursos disponibles (Basabe et al., 2004)

Ahora bien, en términos de esta investigación se describirá el proceso de configuración del contenido escolar utilizando la tipología presentada por citadas autoras, que resumen los aportes de Stenhouse (1998), Coll (1991), Kravevskij y Lerner (1985), donde se distinguen tres conjuntos de elementos,

- Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.
- Destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías, competencias: el énfasis está puesto en la capacidad de actuar sobre el mundo.
- Actitudes, disposiciones: el énfasis viene dado por una orientación hacia el mundo y sobre cómo actuar en el mundo. Se lo asocia al “currículum oculto”

De esta forma, las etapas de selección, secuenciación y organización serán descritas más abajo en relación con el Diseño Curricular⁶.

2.1.2. Espacio y las tareas en el aula

La segunda variable que se utilizará para describir las prácticas de enseñanza de economía en la escuela secundaria es el manejo del espacio y las tareas en el aula. Siguiendo la propuesta de Davini (2008), la tipología respecto al espacio permite diferenciar entre la clase en términos de territorios, más apropiada para la enseñanza centrada en la transmisión del profesor, por lo general se corresponde con la tradicional aula frontal. Por su parte, la clase en términos de funciones, más propicia para las tareas centradas en la actividad de los/las estudiantes, lo cual implica una distribución de estudiantes en pequeños grupos esparcidos en el espacio áulico.

Por la situación de la pandemia el espacio áulico puede verse afectado, pero subsistió con modificaciones en el caso que se hayan llevado adelante encuentros sincrónicos entre el profesor y sus estudiantes. También es posible que el espacio áulico se haya anulado si no se realizaron clases sincrónicas que permitan la interacción grupal entre docente y estudiantes.

Por su parte, las tareas refieren al modo en el cual la labor de los estudiantes es organizada en la clase y por tanto afectan tanto las posibilidades como el tipo de aprendizaje. Así, se pueden identificar tres componentes de las oportunidades de aprendizaje: i) una meta u objetivo, generalmente asociado con un producto que responde a una consigna junto con ii) un conjunto de recursos y condiciones para alcanzar el objetivo. Por último, iii) la tarea propone un conjunto de operaciones (pensamientos y acciones) implicadas para organizar y usar los recursos para alcanzar la meta. (Doyle, 1995)

En consecuencia, si bien existen múltiples tipologías de tareas de aprendizaje, se considerará, para este trabajo, un agrupamiento según las demandas cognitivas (Doyle, 1995) donde se distinguen cuatro tipos:

- a) tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos (textos, audiovisuales)
- b) tareas de procedimiento o rutinas que generan respuestas ciertas (ejercitación)

⁶ Cuando se hace referencia al Diseño Curricular en el actual trabajo debe entenderse como referencia tanto al espacio curricular Economía de tercer año perteneciente a la Formación General de la Nueva Escuela Secundaria, como al Bloque “Economía” del Ciclo Orientado en Economía y Administración.

c) tareas de comprensión, reconocimientos de versiones en distintos recursos, inferencias o predicción a partir de variados recursos (experimentos)

d) tareas de opinión o expresión

2.1.3. Recursos didácticos

La tercera variable seleccionada para describir las prácticas de enseñanza de economía en la escuela secundaria es la administración de los recursos para la enseñanza. Será importante distinguir dos cuestiones, por un lado, la función del recurso utilizado como modo de representación del conocimiento, cuya dimensión se encuentra en estrecha relación con el proceso de configuración del contenido escolar, en especial respecto a su selección. Por otro lado, el recurso en tanto herramienta o soporte para el aprendizaje del contenido escolar seleccionado. No es posible, ni necesario, listar todos los recursos en forma exhaustiva, pero sí nombrar algunos a modo de posibilidad, textos, libros, mapas, diccionarios, periódicos, computadoras, imágenes, videos, maquetas, pizarrón, guía de trabajo, testimonios.

2.1.4. Actividad de enseñanza

Las tres variables consideradas anteriormente describen la actividad de enseñanza que el docente propone realizar en clase para lograr ciertos objetivos de aprendizajes con determinados propósitos. De esta manera, el docente define un modo de trabajo en clase que dirige el pensamiento y la acción de los estudiantes (Davini, 2015).

Ahora bien, las actividades de enseñanza se enmarcan en estrategias o método de enseñanza que “constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje” (Davini, 2008, p. 73). Resulta claro que estos métodos de enseñanza son “tipos ideales” que brinda la didáctica y que los docentes no lo toman como regla para aplicar en forma mecánica ni pura, sino que hacen un uso ecléctico y plural de los métodos disponibles, construyendo sus propias prácticas de enseñanza para situaciones, contextos y sujetos determinados, en busca de sus propósitos y objetivos.

La tipología de métodos que brinda Davini (2008, 2015) resulta útil para reconocer rasgos predominantes presentes en las prácticas de enseñanza de los profesores de economía que el trabajo busca describir. En tal sentido, la predominancia de rasgos de un método no excluye la posibilidad de que combine con características de otros. A continuación, se presentan las características principales de las familias de métodos

sabiendo que se verán reflejadas en forma parcial y combinadas en la descripción de las prácticas de enseñanza de los próximos apartados.

Familia de los métodos inductivos

Los métodos inductivos están dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios, reglas, regularidades de los fenómenos, formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos empíricos, en forma directa y/o de fuentes secundarias.

Así el énfasis del rol docente está puesto en “la orientación de guía del aprendizaje para la elaboración del conocimiento, puede incluir etapas de instrucción en su desarrollo” (Davini, 2008, p. 79). Por lo general estos métodos requiere de recursos empíricos (objetos, materiales, laboratorios), fuentes de datos (tablas, gráficos, bases de datos), fuentes visuales o de textos (videotecas, bibliotecas, hemerotecas) Por su parte, respecto al ambiente de aprendizaje requiere de la participación, promoviendo la discusión, el intercambio y la interacción activa entre los alumnos. Aunque también es compatible con la exposición docente.

Familia de los métodos de instrucción

La familia de los métodos de instrucción busca principalmente la asimilación de cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos). El rol de quien enseña (maestro, profesor, coordinador) es de transmisión de conocimiento, pero esto no supone, a priori, que los estudiantes sean meros espectadores pasivos, neutros y reproductores del conocimiento.

Los recursos más compatibles con estos métodos son los textos, artículos, pizarras, videos, imágenes dado que suponen el tratamiento de los materiales en tanto transmisores de conocimientos que refuerzan el rol docente. Esto se debe a que el ambiente de aprendizaje se basa en el proceso comunicativo (verbal y/o visual) donde se pueden establecer diferentes modos de participación desde la exposición hasta el debate.

Familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual

Estos métodos buscan promover la flexibilidad del pensamiento, movilizar creencias y supuestos personales, generalmente se originan en el intercambio cotidiano, por experiencia personal o por la influencia de los entornos de sociabilización. Para superar este “sentido común” será necesario ampliar el campo de conocimiento y la comprensión de enfoques, concepciones o modos, alternativos y contradictorios, de entender el mundo.

Así, “lo determinante no es enseñar por la observación inductiva del "mundo externo" (objetos, hechos, datos, fenómenos) o por la asimilación de informaciones, sino a través de la reflexión misma” (Davini, 2008, p. 102). Por tanto, se requiere de un ambiente de enseñanza participativo, con interacciones horizontales entre profesores y estudiantes. En relación con los recursos, la palabra y el discurso (oral, escrito o audiovisual) son centrales, pero no excluyentes.

Estos tres grupos de métodos abarcan las dos orientaciones generales de la enseñanza: la instrucción (centrada en la coordinación de quien enseña) y la guía del aprendizaje (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor). Por distintos caminos, todos estos métodos se dirigen a la asimilación de conocimientos, al manejo de la información y a la formación de conceptos. Todos apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento, pero lo hacen de distintas formas, y con ello, desarrollan distintas habilidades cognitivas. (Davini, 2008, p. 77)

Familia de los métodos para la acción práctica en distintos contextos

Estos métodos entienden que la enseñanza es un proceso que debe transmitir una práctica cuyos resultados vayan más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual. Entiende que las "prácticas" exceden el desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer" por tanto son conceptualizadas como “capacidades de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos” (Davini, 2008, p. 114).

Así, esta familia de métodos tiene el centro de sus preocupaciones en la distancia entre los ambientes de enseñanza y los ambientes reales de las prácticas, así como la integración de disciplinas, el valor del conocimiento para la solución de los problemas reales en tanto dilemas que no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos.

De esta manera:

No se trata de promover la asimilación de conocimientos para luego preocuparse por transferirlos a las prácticas. La secuencia metódica se invierte; se parte de problemas y situaciones de las prácticas mismas. El conocimiento sistemático o académico o la ampliación de informaciones vendrán después, para iluminar la comprensión de los problemas. En otros términos, el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar

las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas. (Davini, 2008, p. 115)

Si bien estos métodos incluyen la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades, lo considera un medio para la acción práctica. Es importante remarcar que el ambiente de enseñanza se caracteriza por propuestas que impulsan la participación, el intercambio y la cooperación entre los estudiantes.

Familia de los métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas

Estos métodos se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al "entrenamiento práctico" Las habilidades pueden referir tanto al manejo y el uso de informaciones, como a destrezas expresivas y comunicativas o a formas de actuar en forma operativa en situaciones determinadas. Davini destaca que:

El ejercicio de estas habilidades (necesarias) suele ser exigido por los profesores de manera implícita, como si los estudiantes tuviesen que aprenderlas en algún otro lugar. En consecuencia, estas "lagunas" en la transmisión metódica de habilidades acaban reforzando las desigualdades sociales ligadas al origen y la herencia cultural de los alumnos. En otros términos, se requiere considerar que muchos alumnos no cuentan ni han contado con oportunidades sociales para el aprendizaje de muchas de estas habilidades. (Davini, 2008, p. 137)

También la autora, resalta que las prácticas de la enseñanza en ocasiones ubican la transmisión metódica de habilidades como una forma de adiestramiento mecánico, donde no interviene el conocimiento disciplinar, su análisis y reflexión, y mucho menos, la afectividad.

Conviene remarcar que "las habilidades no se restringen a la esfera técnica, sino que incluyen toda una gama de formas de manejo y organización de informaciones, de trabajo en equipos y de habilidades situacionales en contextos sociales concretos" (Davini, 2008, p. 140). Por tanto, su transmisión puede darse tanto mediante la instrucción como con una guía para el trabajo activo.

Asimismo, se presenta una tipología de actividades de enseñanza propuesta por Cols (2007), que se utilizará para describir las prácticas de enseñanza de los docentes de economía. Su utilidad reside en la posibilidad de complementarse tanto con la tipología de métodos de enseñanza propuesto por Davini (2008, 2015) como con las tareas u oportunidades de aprendizajes, planteadas por Doyle (1995), que se describieron más arriba.

Cuadro 1. Tipologías de actividades.

Trabajo sobre la base de guías de lectura.
Elaboración de cuadros y esquemas conceptuales sobre la base de lectura de textos.
Realización de trabajos prácticos centrados en el análisis de una situación o la solución de un problema.
Explicación del maestro y diálogo.
Discusiones y debates entre alumnos a partir de una situación, problema o caso propuesto por el maestro.
Realización de experiencias.
Ejercicios de observación y preparación de informes individual.
Búsquedas bibliográficas y relevamientos sencillos sobre temas y problemas específicos.

Fuente: elaboración propia sobre la base de Cols (2007).

2.1.5. Evaluación

Seguendo a Anijovich y Mora (2009), Edelstein (2002) y Davini (2008, 2015), las prácticas de enseñanza ponen de manifiesto la construcción del contenido escolar, la elección de recursos, las decisiones respecto a los espacios y las tareas de aprendizaje. Asimismo, dichas prácticas se ajustan a determinadas intencionalidades o propósitos de enseñanza, al tiempo que persiguen objetivos de aprendizajes, logros esperados en los estudiantes que se vinculan tanto con los instrumentos y criterios de evaluación.

Para la descripción de las prácticas de enseñanza de economía se proponen reconocer los instrumentos y criterios de evaluación, pero también el sentido y la función que le asignan los docentes a la evaluación en su práctica de enseñanza. En tal sentido, conviene rescatar los aportes de Carassai (2018) que describe dos perspectivas posibles para la evaluación. La primera perspectiva, que domina el campo evaluativo, reúne una mirada tradicional o positivista, asociada a la creencia de objetividad y búsqueda de resultados cuantitativos, pero especialmente a las instancias de evaluación como instrumentos de control. Esta perspectiva deviene en un enfoque burocrático de la actividad evaluadora por parte de los docentes y posee, en consecuencia, escaso o nulo impacto en las prácticas de enseñanza.

Una segunda perspectiva, que la autora denomina alternativa, plantea que la evaluación debe dar cuenta tanto de los procesos de aprendizajes como del proceso de enseñanza. Así, en línea con el planteo de Camilloni (2004), la evaluación de los aprendizajes implica tres elementos que solamente se pueden escindir en forma analítica, dado que en la práctica sus límites son difusos. En primer lugar, la evaluación requiere contar con información respecto a algún atributo, rasgo o conocimiento. Para ello es necesario construir y administrar instrumentos de evaluación⁷ En segundo término, se debe establecer alguna forma de medición que sea apropiada para interpretar la información recogida. En tercer lugar, se establecen juicios de valor que son construidos con la información recogida y las formas de medición.

Los juicios de valor efectuados con la información recogida y las escalas de medición deben permitir diferenciar niveles de calidad y profundidad en el aprendizaje, identificar errores y sus posibles causas, así como discriminar las diferentes etapas del aprendizaje en los estudiantes. Igualmente, la información debe posibilitar la toma de decisiones respecto a la enseñanza, es decir, asume un rol de regulación de la enseñanza para lograr los objetivos de aprendizajes (Camilloni, 2004).

Así, en la perspectiva alternativa propuesta por Carassai (2018) la evaluación tiene una función didáctica, lo cual impacta en la enseñanza su contenido, su forma y sus propósitos. De esta forma, la evaluación se aleja de la tradicional concepción como instrumento de control acercándose a una función pedagógica en tanto participa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vale aclarar que el reconocimiento de estas perspectivas de evaluación en la descripción de las prácticas de enseñanza de los profesores de economía resulta relevante para conocer el sentido y la función que le asignan los docentes a la evaluación en su práctica y cómo se relaciona con las otras variables definidas anteriormente.

2.1.6. El desarrollo curricular en la práctica de enseñanza

Conviene describir la práctica de enseñanza de los profesores de economía en relación con el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se tomarán en cuenta no solo el texto curricular, sino también los trabajos de Sisti (2018a, 2020) que analizan el curriculum de economía tanto para la Ciudad de Buenos Aires como la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, los aportes de Alterman (2008) brindan elementos tanto para

⁷ Respecto a la construcción de instrumentos de evaluación su validez, confiabilidad, practicidad y utilidad puede verse Camilloni (2010c)

el análisis del desarrollo curricular presente en las prácticas de enseñanza como para reconocer las decisiones docentes al momento de poner en juego “lo prescriptivo”.

Entre las claves de análisis de Alterman se destacan tres, en primer lugar, la selección que realiza un docente al momento de planificar su práctica de enseñanza. Dicha selección debiera efectuarse dentro del criterio de demarcación del conocimiento legítimo que prescribe el Diseño Curricular, así como también respetar la perspectiva disciplinar del texto curricular. Puede ocurrir, y de hecho ocurre, que la selección docente para su práctica de enseñanza se produzca fuera de los límites del conocimiento legítimo, en tales casos convendrá establecer motivos y motivaciones del docente.

La segunda clave refiere a “la organización de los contenidos, esto es, la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí” (Alterman, 2008, p. 136). La autora considera dos criterios, la colección y la integración. El primero alude a una separación fuerte entre disciplinas, lo cual implica escasas relaciones, pero mayor profundidad. Las asignaturas parecen compartimentos bien delimitados y jerarquizados de acuerdo con su status escolar, la forma más simple de indicar su relevancia es mediante los tiempos de clases logrados en la distribución curricular. El segundo criterio es la integración, los textos curriculares integrados muestran lábiles separaciones entre disciplinas, propician una mayor relación entre los contenidos, lo cual reduce el perfil disciplinario, pero permite mayor extensión y la cobertura de temáticas complejas, como los problemas sociales, que requieren transversalidad. Ahora bien, estos criterios de organización curricular sólo pueden recuperar en forma parcial en las prácticas de enseñanza que ya vienen delimitadas por definiciones propias de otros niveles de decisión respecto a la currícula. Sin embargo, es interesante rescatar a partir de las entrevistas cómo los docentes llevan adelante prácticas de enseñanza que promueve una u otra forma de organizar los contenidos.

La tercera clave es la secuenciación, lo cual no sólo implica un orden, sino también criterios de progresión y relación entre los contenidos. Así, las decisiones docentes respecto a la secuenciación de la enseñanza aluden al problema de la gradualidad y la complejidad en el tratamiento de los saberes. Conviene rescatar los aportes de Camilloni (1995) que afirma:

Que existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos y muy en particular en las Ciencias

Sociales, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. (p. 14)

Así un criterio muy extendido en las Ciencias Sociales es secuenciar contenidos con un nivel de progresión que comienza con lo cercano e inmediato avanzando hacia en la comprensión de lo lejano o mediato. Esta forma de secuenciar puede acarrear algunos problemas en las formas de construcción de conocimiento, por ejemplo, en relación con la observación ingenua, acrítica que desconoce el sustento teórico al momento de mirar, lo cual conduce a conceptualizaciones espontaneas más cercanas al sentido común que al pensamiento científico. En tal sentido, este tipo de secuenciación no tienen la suficiente potencia para provocar una ruptura epistemológica y termina reforzando la intuición y naturalización de la vida social.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1996) afirma que hay dos criterios básicos para secuenciar la enseñanza. El primero refiere a la idea de linealidad, por tanto, responde “a una imagen acumulativa del aprendizaje, en el que un concepto o tema sigue a otro” (p. 323). El segundo, alude a la noción de espiral donde la enseñanza aborda una o varias temáticas con creciente complejidad y profundidad respecto a los contenidos.

Para esta tesis lo importante será obtener indicios acerca de la “economía enseñada”⁸ a partir de la descripción de las prácticas de profesores de economía en la escuela secundaria. En tal sentido, las claves de lectura propuestas por Alterman (2008) permiten interpelar el despliegue curricular de las prácticas de enseñanza descritas en el cuarto apartado, captando, al menos en forma parcial, la selección, secuenciación y organización curricular que realizan los docentes en su tarea.

2.2. Instrumentos para la recolección de datos y construcción de la muestra
Se utilizarán dos instrumentos para la recolección de datos sobre las seis variables que permiten analizar dimensiones o aspectos de las prácticas de enseñanza en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado.

El primero de los instrumentos es una encuesta autoadministrada mediante un formulario en línea (ver Anexo) que busca recabar información para conocer datos personales, laborales y de formación académica del docente. Se utilizó un cuestionario

⁸ El término acuñado por Sisti (2018) refiere a la elaboración del curriculum oficial, en tanto los indicios que busca esta tesis remiten a la transmisión de saberes en contextos de clases, a lo efectivamente enseñado por los profesores cuando desarrollan sus prácticas de enseñanza.

autoadministrado vía internet, que abarcaba preguntas abiertas y cerradas. Se realizó una prueba piloto con colegas cercanos que permitió mejorar las preguntas tanto en sus formas como en su contenido, en especial, se realizó una revisión respecto a la cuestión de género y el uso de lenguaje inclusivo⁹.

La difusión del formulario se realizó mediante grupos de docentes de economía tanto por vía correo electrónico como mediante redes sociales. Esta situación provocó la respuesta de más de setenta docentes de todo el país, por tanto, la selección de casos consideró no solo el desempeño como docente de economía en la Ciudad de Buenos Aires, sino también género, antigüedad, tipo de gestión del establecimiento y turno de desempeño.

De esta forma, las respuestas dieron la posibilidad de armar un provisorio, pero importante perfil de los docentes que posibilitó la selección criteriosa para componer una muestra balanceada para la implementación del segundo instrumento de recolección de datos: las entrevistas semiestructuradas.

De este modo, se seleccionaron siete mujeres y dos varones, en cuanto a la distribución por rangos etarios la muestra contiene una docente de entre 30 y 40 años, cinco docentes entre 40 y 50 años y una mayor a 50 años. Respecto al tipo de gestión hay cinco docentes que trabajan en escuelas de gestión pública, tres de gestión privada y una de escuelas secundarias pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires. En relación con las titulaciones, cuatro tienen título de “Profesor/a de economía, Ciencias Económicas u otro similar”, dos son Contadoras Públicas, una es “Licenciado/a en Administración u otro similar”, un “Licenciado/a en economía u otro similar” y, finalmente, una con título de “Técnica Superior en Administración de Empresas”.

Tanto en la formulación de la encuesta como de las preguntas básicas del guion de la entrevista (ver Anexo) se tomó como referencia el trabajo de Cols (2007). Así, para preparar y efectuar cada entrevista se utilizó la información proveniente de la encuesta para ajustar el énfasis de cada una de las preguntas de modo de mejorar la eficacia del instrumento. La realización de las entrevistas se llevó a cabo mediante videollamada, su duración promedio fue de 50 minutos y se buscó recoger expresiones del docente que permitan describir su práctica de enseñanza por medio de un lenguaje cercano a la

⁹ Vale aclarar que este trabajo final se escribió en género masculino porque resulta, por el momento, el convencional y usualmente aceptado en la escritura académica, pero el autor considera que lo correcto hubiese sido realizarlo en lenguaje inclusivo no binario.

cotidianeidad del trabajo docente. Para ello se efectuó una entrevista exploratoria con un docente de secundaria, pero de otro espacio curricular.

Conviene resaltar que la utilización de encuestas y entrevistas se escogieron como instrumentos de recolección de datos debido a que el desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia por COVID-19 y, por tanto, la posibilidad de observar clases presenciales como forma de recolectar datos se volvió lejana e incierta. En consecuencia, se tomó la decisión de avanzar con los instrumentos de recolección descriptos anteriormente para no demorar la realización del trabajo final.

Por su parte, la técnica de análisis de datos utilizada siguió el esquema propuesto por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2006). De esa forma, es posible identificar cuatro etapas básicas. La primera consistió en la transcripción y el ordenamiento de los materiales de campo, así se procedió tanto a reordenar la información recolectada con las encuestas como a desgrabar las nueve entrevistas realizadas. También se pasaron en limpio las anotaciones efectuadas durante las entrevistas. En segundo término, a partir de las categorías iniciales se realizó una codificación abierta de los materiales de campo, lo cual permitió emparentar las conceptualizaciones y definiciones con los relatos a partir de ejemplos o ilustraciones que surgen de segmentos de las entrevistas. Luego, en la codificación axial se agruparon las categorías a partir de los patrones encontrados con los datos obtenidos en el trabajo de campo. En cuarto lugar, se buscó construir nuevas categorías descriptivas para las unidades seleccionadas en la investigación.

En síntesis, este apartado tuvo como finalidad presentar la descripción de las prácticas de enseñanza, en forma segmentada, en las seis variables operacionales propuestas sin desconocer las interrelaciones y mutuas influencias entre ellas. Luego, para captar, en forma descriptiva, las variables seleccionadas de las prácticas de enseñanza de los profesores de economía se definieron dos instrumentos de recolección de datos ajustados al contexto en el cual se desarrolla tanto la investigación como las prácticas escolares. Así, se optó por la realización de una encuesta autoadministrada mediante un formulario en línea y, en forma posterior, se seleccionó una muestra representativa de docentes para efectuar las entrevistas semiestructuradas. Los siguientes apartados reflejan los resultados de la investigación tanto en relación con la reconfiguración de las clases de economía sin presencialidad como la descripción de las prácticas de enseñanza de los docentes entrevistados.

3. Las clases sin presencialidad

Si bien este trabajo tiene como objetivo describir las prácticas de enseñanza de los profesores de economía en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, la pandemia por COVID-19 dio lugar a una particular situación donde las escuelas continuaron funcionando, pero sin presencialidad. Las modificaciones de la vida escolar por las restricciones de presencialidad impactaron tanto en las clases como en las prácticas de enseñanza, así cobra sentido el planteo de Basabe y Cols (2010) cuando afirman que la enseñanza como práctica social es influenciada por el contexto histórico, social y político, los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional.

De esta forma, resulta ineludible para esta investigación incluir, en este apartado, la descripción de las estructuras de clases sin presencialidad que surge de los relatos de los docentes de economía entrevistados dado que fueron el principal medio para garantizar la educación, pero se presenta en diversas y variadas formas que afectan las prácticas docentes y de enseñanza.

Retomando a Davini (2015), las prácticas docentes son las capacidades de la acción profesional en la escuela, lo cual excede la actuación en el aula. Las capacidades a las cuales refiere Davini se pueden agrupar en dos esferas, la primera denominada “organización de la enseñanza” refiere a la programación, lo cual implica, definir propósitos y objetivos; organizar y secuenciar los contenidos; organizar una metodología de enseñanza; planificar actividades de aprendizaje y tareas de los alumnos; seleccionar materiales y recursos. La segunda esfera describe “las decisiones docentes en la acción” que implica el momento donde la programación se concretiza en un ambiente con sujetos reales que interactúan y por tanto pueden modificar el desarrollo de la programación. Por tanto, las decisiones docentes en la acción refieren al momento áulico, al desarrollo de la clase como lugar y tiempo definido para la enseñanza en su singularidad.

A partir de las entrevistas realizadas es posible describir elementos de ambas esferas, en el desarrollo de este apartado se reconstruye las estructuras de las clases sin presencialidad y sus características más salientes, de acuerdo con los relatos de los docentes de economía entrevistados. Vale resaltar, que esta particular situación de aulas sin presencialidad imposibilitó observar, en forma directa, aquellos hechos triviales o afanes cotidianos a los cuales refería Jackson (1975) en su clásico “La vida en las aulas”. Esa vida escolar “naturalizada” en el mundo occidental a fuerza de repetición de

rutinas, uniformidad de prácticas y obligatoriedad que hace posible reconocer el ambiente áulico como distintivo de cualquier otro ambiente. Esta vida escolar se vio conmovida por la restricción a la presencialidad y rompió el clásico ambiente de cualquier escuela secundaria, donde un agrupamiento de estudiantes a cargo de un profesor que enseña determinada disciplina en un lugar y tiempo definido.

Las escuelas tuvieron que improvisar una vida escolar, recuperar los elementos vitales para su funcionamiento sin la presencialidad. Reconstruir la clase como lugar activo, como ambiente de interacciones personales entre docentes y estudiantes Davini (2015). Fue necesario recrear un espacio áulico, un tiempo de clase, una nueva forma de dialogo, poner en juego nuevas reglas y recursos para que la enseñanza ocurra o al menos tenga posibilidades de ocurrir.

3.1. Estructura y organización de las clases sin presencialidad

La influencia de la institución en la organización y estructura del dispositivo escolar durante la pandemia resulta imprescindible para describir las prácticas de enseñanza de los docentes de economía en las escuelas secundarias.

Así como la escuela, en tanto institución social afecta la enseñanza, también lo hace el establecimiento escolar donde se desarrolla la práctica. Cada escuela en tanto organización asume rasgos propios y formas distintivas de acuerdo con su contexto social y político; su entorno geográfico; la población que atiende; su dotación de docentes y definición de puestos de trabajo; su arquitectura, equipamiento y recursos (materiales y simbólicos). De esta manera, la cultural institucional influye en la enseñanza de variadas formas, pero sin desconocer rasgos comunes, repetibles y generalizables que hacen posible el estudio sistemático de la enseñanza (Contreras, 1990; Basabe y Cols, 2010).

Durante la pandemia las clases se llevaron adelante sin presencialidad y cada escuela tuvo que lograr nuevas formas de trabajo para lograr sus variados, múltiples y diversos objetivos. Si bien este tópico supera los límites de esta tesis, conviene rescatar algunos fragmentos de los relatos recogidos en las entrevistas y esbozar algunas conjeturas en referencia a la influencia de “lo institucional” en las prácticas de enseñanza de los docentes entrevistados.

La “bajada institucional”, como la refieren los entrevistados, formatea los límites, alcances y posibilidades de la clase y puede ser vista como una imposición que perjudica u obstruye la práctica de enseñanza, así lo manifiesta M.D.¹⁰:

Yo tuve bastante agarrada con la dirección por la bajada de la asesora pedagógica y la secuencia que proponía... primero un audio que diga “En economía vamos a ver la escasez”, luego tirar una imagen, otro audio de un minuto y mandarle una actividad con una foto y que hicieran la actividad... eso es la nada misma, eso es un desastre (M.D. profesora escuela pública vespertina).

En el mismo sentido lo expresa V.P.

Se lo mandé por el grupo de WhatsApp porque al principio yo trabajaba mucho con ellos con el grupo de WhatsApp, pero después le puse Classroom, pero después la escuela decidió que todo tenía que ir por el blog institucional y ahí se empezó a complicar. Entonces tuve que dejar el blog (institucional) nada más y el grupo de WhatsApp. Las actividades se las mando por el blog y si tienen alguna duda o alguien no pueda acceder me dice y vamos por el grupo de WhatsApp, pero al principio solo lo que intentaba era tratar de tener como una clase entonces le mandaba como preguntas por semana para que me la respondan por WhatsApp y demás, pero después ya no, no se pudo hacer (V.P. profesora escuela pública matutina).

Es posible conjeturar que tanto V.P. como M.D. ante la disconformidad con la bajada institucional, buscan intersticios en los cuales organizar sus prácticas para compensar aquellos aspectos que, a su modo de ver, perjudican la enseñanza.

Esto es lo que, a nivel institucional, no estaría consensuado...es algo marginal, algo por mi cuenta (M.D. profesora escuela pública vespertina).

Por ejemplo, el uso del WhatsApp para comunicarse con los estudiantes en forma individual, poder asistirlos, explicarles, ayudarlos a realizar la tarea o contener emocionalmente a los estudiantes aparece como una herramienta por fuera de la regulación escolar, un medio, un espacio donde la institución no alcanza a imponerse. Las docentes encontraron este resquicio para llevar adelante aspectos o dimensiones de sus prácticas de enseñanza que consideran relevante.

Distinto es el caso de C.P. que relata la organización institucional con la naturalidad propia de quien no se siente perjudicada por las disposiciones de las autoridades,

¹⁰ Se utilizarán las iniciales de los docentes entrevistados para identificarlos. En el Anexo se encuentra un perfil detallado de cada uno. Las siglas J.L. que aparecen en la reproducción de los diálogos de las entrevistas refieren al autor de este trabajo.

Lleva un mes, porque es una actividad. Yo les mando la actividad con el soporte y ellos tienen una semana para contestarme, pero hasta el mes siguiente no le mando la próxima actividad. La escuela dijo de hacer así porque si no dice que se juntaban todas las actividades y no podían hacer, entonces así. Por ejemplo, yo ahora el lunes les mando una actividad y ellos tienen hasta el viernes para devolverme la actividad, pero igual se sigue recepcionando. Después hasta fines de octubre no vuelvo a mandar la siguiente actividad (C.P. profesora escuela pública matutina).

En otros pasajes de la entrevista C.P. relata que, durante una actividad y otra, no hay comunicación con los estudiantes salvo para reclamar la entrega mediante correo electrónico. La sensación que transmite C.P es de aceptación de la “bajada institucional” respecto a la frecuencia y organización de sus clases.

Es llamativo que los docentes que no refieren a cuestiones institucionales, ni en forma positiva ni negativa, son aquellos que tienen clases sincrónicas. Es posible aventurar que los docentes entrevistados sienten, en estos casos, que la influencia institucional sobre sus prácticas de enseñanza es menor dado que no rompe los tiempos de clases predefinidos para la presencialidad, no obstruye el proceso de comunicación o favorece, dadas las condiciones, un encuentro lo más humano posible. En cierto sentido, la “bajada institucional” busca emular lo conocido.

Así las cosas, las definiciones institucionales posibilitan, obstruyen, favorecen, impiden, organizan las posibilidades del trabajo docente y de las tareas estudiantiles, al tiempo que disponen la distribución de los tiempos y los espacios donde ocurren las clases.

Un primer problema aparece respecto a la delimitación del ámbito escolar como es un espacio social especializado, separado del ámbito social más amplio y por tanto un tiempo y espacio delimitado y preciso (Basabe y Cols, 2010). Esta característica se pone, en cierta forma, en cuestión sin la presencialidad porque exige que cada institución educativa pueda recrear un espacio escolar, las clases, que sea capaz de delimitar y segmentar el tiempo escolar. La presencialidad garantiza, sin más, un espacio y un tiempo escolar. A continuación, se identifican a partir de los relatos docentes elementos que permiten reconstruir la estructura y organización de las clases.

3.2. Los espacios y tiempos de clases sin presencialidad

Es posible agrupar a las clases¹¹ con los relatos de los docentes en las entrevistas en tres grandes grupos de acuerdo con los espacios, tiempos, frecuencia, y medios de comunicación donde ocurre la enseñanza.

El primero grupo es posible caracterizarlo por el intento de emular la presencialidad, como se afirmó arriba, los docentes no manifestaron contrariedad ni asombro por la “bajada institucional”. Así, estos relatos tienen en común la realización de clases semanales sincrónicas que duran entre 40 y 60 minutos, un tiempo y espacio escolar que reúne a docentes y estudiantes en forma virtual para interactuar utilizando diferentes plataformas de videollamadas. Esta propuesta cuenta con buena participación por parte de los estudiantes.

Es buena, los chicos participan, también yo les grabo la clase porque a veces hay cuestiones que les quedan colgadas (A.B. profesor escuela privada matutina).

Vienen siendo cada quince días y ahora están siendo semanales porque hay algunos que se conectan...hay semanas que se conectan algunos, otras semanas con otros entonces más que nada si alguno no pudo o estuvo con algún problema... [la participación es] poquito más de la mitad (C.L. profesora escuela pública matutina).

Es buenísima. Aparte lo hablaba con la secretaria de estudios de la escuela, hay muy poca gente que me debe trabajos, eso me pone contenta (M.M. profesora escuela privada matutina).

Otra coincidencia en los relatos respecto a la clase sincrónica es la segmentación del tiempo interno en ese espacio. Suelen combinarse tres momentos en distinto orden, un segmento dedicado a la exposición o explicación docente, otro momento de intercambio, debate o puesta en común de las tareas resueltas y finalmente la presentación de una nueva tarea escolar. Dentro este último segmento se habilita un dialogo para resolver dudas, preguntas o consultas relacionadas con las nuevas tareas escolares. Luego de la clase la comunicación entre profesores y estudiantes, como la entrega de trabajos se realiza mediante correo electrónico.

Tengo clases con ellos por Zoom y Classroom, generalmente todos los martes tengo a veces 40 minutos o, si no alcanza el tiempo, es más. Un día antes les comparto algún material, les comparto cual va a ser ese recurso que voy a utilizar y después (en la clase)

¹¹ En el Cuadro 2 del Anexo se puede encontrar una sistematización de las variables consideradas.

les explico, hago que ellos participen trato de que sea dinámica (A.B. profesor escuela privada matutina).

Yo con ellos tengo martes y viernes, el martes le subo el material, las actividades o lo que tengan que estar buscando. Los viernes hacemos el encuentro para sacar dudas sobre el tema, explicarlo y tratar de contárselos en los minutos que tenemos disponibles en el Zoom (C.C. profesora escuela privada matutina).

[En la clase] Primero hablamos, hablamos de la actividad y después tengo un Padlet donde les presenté actividades y presenté material teórico que le voy a armando a ellos (C.L profesora escuela pública matutina).

Yo iba explicando, los iba dando los temas. También lo que les daba es una guía de preguntas orientadora (E.A. profesora escuela preuniversitaria UBA matutina).

Empecé con ese tema sin decirle que vamos a ver... vamos a ver un video y listo. Empezamos a debatir un poquito que pasaba, qué significaba el billete y empezamos a debatir un poco. Les empecé a explicar que función tenía el dinero, medio de pago (M.M. profesora escuela privada matutina).

De los relatos y los fragmentos seleccionados se desprende que la clase sincrónica mediante plataformas de videollamada busca emular las clases presenciales, su organización y estructura es similar. En tal sentido, aparecen los elementos destacado por Jackson (1975) en relación con el espacio áulico, lugar privilegiado de interacciones personales dentro de la escuela. Hay un docente presenta una propuesta de enseñanza destinada al conjunto de los estudiantes regulando el flujo del dialogo y los recursos que se ponen en juego. Asimismo, se presenta la exigencia de cumplimiento de un horario escolar, un estar presente de forma virtual, un tiempo que el estudiante debe dedicarle a la escuela.

Un segundo grupo se caracteriza por diferenciar y personalizar los espacios, tiempos, frecuencias, y medios donde ocurre la enseñanza. Estos docentes incluyen la realización de clase sincrónica, pero al contar con baja o nula participación, se ven obligados, más por sus concepciones como docentes que por “bajada institucional”, a diferenciar la propuesta de enseñanza. En un relato se afirma que:

Las alumnas no utilizan Zoom porque tienen los teléfonos saturados, así que terminé usando Meet, que lo tienen un poquitito más.... Pero ahora tengo el 20% del alumnado, con el resto que no me puede seguir en la clase sincrónica, le mando trabajos y la recepción la hago por mail (G.P profesor escuela pública nocturna).

Luego continua:

Tengo preparada las dos metodologías, para los que se conectan a clase lo trabajo en clase y al que no se puede conectar por diferentes problemas, porque no tiene conectividad, por el horario o porque la casa no da o por lo que fuese, le envié el trabajo por mail y después se lo recibo (G.P profesor escuela pública nocturna).

Es posible pensar que, ante el fracaso de emular la presencialidad mediante las clases sincrónica en plataformas de videollamadas, el docente construye una clase asincrónica, lo cual refleja que se manejan tiempos, espacios, frecuencias y medios diferenciados, ajustados a las necesidades de la población estudiantil que asiste a esa escuela pública nocturna ubicada en la comuna 13 de la ciudad. En el próximo capítulo se verá con mayor detalle que la práctica de enseñanza de G.P. se centra en el aspecto relacional dejando en segundo plano los contenidos, según su relato “no me dedique a enseñar, me dedique a acompañar, a contener, a escuchar”

Más profunda es la diferenciación que realiza M.D. que llega al extremo de personalizar la enseñanza, es decir, ajustar los tiempos, espacios y frecuencias de clase de acuerdo con la disponibilidad y grado de avance de los estudiantes. M.D. relata estar disponible para el momento que sus estudiantes puedan consultarla, preguntarle o enviarle la actividad vía WhatsApp a su teléfono personal.

Se ha resuelto por el consejo consultivo, que se asignó a cada área, un día para trabajar por WhatsApp, entonces ese día tercero, cuarto y quinto año, el ciclo orientado, particularmente a nosotros los viernes tenemos nuestras clases, todas juntas. (...) pero el tema es que me parece que el medio que se eligió o se seleccionó no es el correcto porque no logramos la presencia de los chicos en esas “aulas virtuales” (M.D. profesora escuela pública vespertina).

Ante la escasa participación de estudiantes en las clases sincrónicas por el grupo de WhatsApp que propone la “bajada institucional”, M.D. asume una postura de personalizar la interacción con sus estudiantes de modo de ajustarse a sus tiempos sino también a sus intereses y problemáticas. En cierto modo, parece que M.D. busca cualquier tipo de excusa o situación para desarrollar su práctica de enseñanza, lo cual desdibuja el tiempo y espacio áulico, es decir, la clase aparece como un continuo. Luego se verá que esta situación afecta su práctica de enseñanza, tanto sus actividades de enseñanza como el contenido escolar.

La mayoría se comunica de forma individual. La mayoría, no todos, pero es algo muy de la escuela y no solamente conmigo es la cosa personalizada” (M.D. profesora escuela pública vespertina).

Me paso de estar corrigiendo unos trabajos mientras estaba cocinando porque te demandan en cualquier momento y yo trato de atenderlos... no dejo de ser docente, no importa cuando llamen, ni la problemática que plante, siempre se está orientando (M.D. profesora escuela pública vespertina).

Ayer empecé a trabajar a las 9 horas y terminé la última clase a la 19:45 que me aparece una alumna, que hoy le terminé de resolver sus temas... a las 20:30 horas y hasta las 22:30 horas con WhatsApp. No tengo límites (M.D. profesora escuela pública vespertina).

Un tercer grupo respecto de los tiempos y lugares de las prácticas de enseñanza tiene como característica que no realiza clases sincrónicas. Esto deriva en que los tiempos y lugares de clases sean más difusos respecto a los grupos anteriores. En cuanto a la frecuencia en el envío de actividades, según los relatos obtenidos, se realiza en forma quincenal, en el caso de V.P., en tanto C.P. lo realiza una semana al mes de acuerdo con la “bajada institucional”. La modalidad de clase asincrónica implica para el docente enviar tareas para que los estudiantes resuelvan a partir de ciertos recursos que contienen información relacionada con el contenido. Luego, el docente recibe las entregas de los estudiantes, generalmente mediante correo electrónico o WhatsApp.

Yo estoy obligada a mandar la actividad por el blog de la escuela, entonces yo mando una actividad del blog de la escuela, ahí dejas las consignas y donde ellos tienen que reenviar la tarea y después tengo el grupo de WhatsApp (V.P. profesora escuela pública matutina).

La escuela tiene un blog donde sube las actividades, pero cada profesor se podía hacer su propio Classroom. Entonces yo subo mis actividades al Classroom dónde se supone que ellos pueden entrar, ver preguntar y todo eso (C.P. profesora escuela pública matutina).

En estas clases asincrónicas el agrupamiento de estudiantes aparece como sección homogénea, una referencia a “todo el curso”, pero es posible reconocer diferenciaciones en el relato de V.P, asociadas a la ayuda o el acompañamiento para realizar las actividades. En el caso de C.P. no es necesaria la diferenciación dado el alto nivel de cumplimiento y el tipo de actividades.

En síntesis, retomando el planteo de Basabe y Cols (2010), enseñar es actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre, en un escenario áulico caracterizado por la inmediatez y multidimensionalidad. De allí la importancia que asumen en el novedoso contexto de la pandemia las estructuras de clases como forma de anticipar, reducir la incertidumbre y recrear los espacios, tiempos, frecuencia, y medios donde ocurre la enseñanza. También, las tres estructuras de clases reconocidas a partir del relato de los docentes de economía influyen, con fuerza y en forma diferencial en las prácticas de enseñanza descritas en el próximo apartado.

4. Las prácticas de enseñanza en economía

La introducción de esta tesis dio cuenta de los desarrollos de la didáctica de economía en Argentina, que registra avances recientes en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como para la escuela secundaria (Sisti, 2020, 2018a, 2018b; Cáceres, 2015; Wainer 2011, 2015). De esta forma, los debates acerca de la enseñanza de la economía centraron la discusión en el “qué” se enseña, principalmente en vinculación con la ciencia económica y sus debates en relación con los paradigmas o escuelas de pensamiento. De este modo, el “cómo” se enseña economía verifica progresos limitados (Lis, en prensa), en especial cuando se trata de la escuela secundaria.

Este trabajo busca aportar evidencias en relación con el “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria. Por tanto, su objetivo central es describir las prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, se definió un marco conceptual referenciado en la didáctica en tanto ciencia que estudia una práctica social y, que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique las prácticas de enseñanza, al tiempo que contribuya al mejoramiento de la acción pedagógica, considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por los docentes para su uso (Feldman, 2010; Basabe, 2010; Basabe y Cols, 2010; Davini 2008). Luego, se compuso una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central de la investigación, considerando los aportes de Edelstein (1996, 2002), Davini (2015) y Anijovich y Mora (2009). Así, se seleccionaron seis variables para describir las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos, en primer lugar, una encuesta autoadministrada y, luego se seleccionaron nueve docentes para realizar entrevistas semiestructuradas.

Los datos recogidos permiten exponer en este apartado la descripción de las prácticas de enseñanza de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Se identificaron los contenidos escolares, los recursos didácticos, el uso del tiempo y espacio áulico y el tipo de tarea de aprendizaje, estas variables dan cuenta del tipo de actividad o método de enseñanza que predomina en la práctica descrita. Los tipos de actividad de enseñanza suelen vincularse tanto con los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza como con los instrumentos y criterios de evaluación que pone

en juego los docentes en sus prácticas. De esta forma, la descripción de la práctica de enseñanza de economía en la escuela secundaria se completa con el desarrollo curricular que cada docente entrevistado realiza en su práctica al momento de seleccionar, secuenciar y organizar la enseñanza.

4.1. “La actividad funciona porque no les tomé evaluación” (V.P.)
 V.P. es Profesora en Ciencias Económicas y se desempeña como docente de economía en el tercer año de una escuela pública centenaria del centro porteño. La docente desarrollo su práctica de enseñanza en clases asincrónicas, lo cual es posible haya afectado el tipo de propuesta que implemento con sus estudiantes. Según la información recogida tanto el formulario como en la entrevista es consistente. Asimismo, la docente es clara y precisa cuando relata su práctica, siente que está fundamentada y que funciona con su grupo de estudiantes.

El tipo de actividades propuesta se encuadra, dentro de la tipología propuesta por Cols (2007), en “Ejercicios de observación y preparación de informes individuales” y “Búsquedas bibliográficas y relevamientos sencillos sobre temas y problemas específicos”

Primero lo había hecho abierto para que buscaran cómo habían evolucionado los factores de la producción en el tiempo y qué armaran y diseñaran una presentación. (V.P profesora escuela pública matutina)

Si vos copias y pegas, digo, no entendiste nada... digo, aunque me lo escribas mal pero que sea con tus palabras, aunque sea yo les digo que sean dos oraciones si son tuyas yo te las acepto. (V.P profesora escuela pública matutina)

El envío de las consignas de trabajo se realizó por medio del blog de la escuela junto con un video realizado por la docente en base a una presentación de Power Point. En el video la docente presentaba y explicaba el tema, al tiempo que reforzaba las consignas de trabajo. La tarea consistía básicamente en la confección, por parte de los estudiantes, de una presentación o exposición del tema introducido por la docente. Respecto a la búsqueda de bibliografía para la presentación o exposición los estudiantes tenían que buscar la información y luego la docente interviene sobre los resultados de esas búsquedas para validar la pesquisa.

Por ejemplo, me pasó una vez que les pedía datos, te digo en otra, economía de 5to año, pero hace unos años. Les pedía datos económicos, no me acuerdo de que era... si era Mendoza.... Entonces me hablan de actividad económica de Mendoza... no, yo no

puedo estar tan nula de no acordarme la actividad económica de Mendoza... viste cuando vos decís... porque vos decís, bueno está bien si, no, entonces le digo “¿me muestras el sitio?” Y era suponte, Mendoza, pero no sé, de Venezuela...era una cosa que coincidía el nombre, pero le digo “mira dónde estás buscando”. (V.P profesora escuela pública matutina)

La docente expresa en la entrevista que su principal tarea fue guiar a sus estudiantes a buscar y recopilar información referida a la temática abordada. Para ello, V.P. realizó un video donde desarrollo una breve explicación que funciona como encuadre general, para que los estudiantes puedan iniciar la pesquisa de información que finalmente la docente valida o rechaza. Por último, los estudiantes reordenan la información validada con el objetivo de convertirla en conocimiento.

Yo le puedo explicar todo lo que quiera, después el pibe lo ve, porque eso, digamos, es la cuestión obligada, que me tiene que ver... pero después para hacerlo vos le tenés que dar algo que a él le guste que a él lo... aunque no le entienda, que cuando lo vea, le gusta. (V.P profesora escuela pública matutina)

V.P. entiende que la tarea del estudiante es realizar, en forma genuina, un producto. Es posible aventurar una conjetura acerca de la percepción de la docente sobre el valor del trabajo autónomo (“por sus propios medios”) y la autoestima de sus estudiantes. En cierta forma, V.P. busca transmitirles a sus estudiantes que ellos pueden hacer trabajos sin necesidades de “copiar y pegar”, que se animen a escribir, a jugar con imágenes, videos o palabras. Esta visión se relaciona con su percepción de la escuela donde trabaja y su interés en la tarea docente.

Algunos copian y pegan y no lo puedo evitar porque en las redes es así, pero otros intentaron aparte de copiar y pegar armar algo”. (V.P profesora escuela pública matutina)

Si yo te evaluó es una parte, pero sí lo sabes hacer lo entendiste, por eso les pido que no copien. A mí no me importa, yo lo que les digo, por ejemplo, le digo “ustedes lo escriben con sus palabras. (V.P profesora escuela pública matutina)

Digo hay cosas que, bueno, tenés que aprender, pero aprender de aprehender y después cuando terminan ellos están contentos porque hicieron algo, lo lograron, viste que esto de que lo logres por tus propios medios, me parece que ahí está el hecho. (V.P profesora escuela pública matutina)

Es interesante remarcar, en relación con los recursos didácticos, que la docente deja un espacio vacante para que los estudiantes pongan en juego recursos que buscan en internet y a partir de ellos poder trabajar con el conocimiento disciplinar. Si V.P. asume que su principal tarea como docente durante las actividades fue guiar, lo hace en un sentido más cercano a encauzar que a gobernar. Esta opción por dejar proponer a los estudiantes los recursos bibliográficos puede asociarse con ciertas frustraciones de V.P. en relación con los libros de texto. Vale la pena resaltar que la docente manifiesta en múltiples pasajes la utilización frecuente de películas o documentales como recurso, en la presencialidad, para ilustrar conceptos.

Al principio yo intentaba con el libro y todo eso.... y era una frustración terrible y después cuando empecé por ahí me dio resultado y dije bueno voy por acá. (V.P profesora escuela pública matutina)

Respecto a la evaluación V.P. manifiesta:

No tomo evaluación formal de “siéntate y saca una hoja” eso no lo hago”. (V.P profesora escuela pública matutina)

No les tomo una evaluación, la evaluación era libre, o sea, ellos tenían que hacer un trabajo. (V.P profesora escuela pública matutina)

Las palabras de la docente muestran una confusión entre evaluar, como proceso intrínseco de la enseñanza, y un instrumento de evaluación, la prueba escrita, en cierta forma se verifica el planteo de Litwin (1998), acerca de la confusión entre evaluar, calificar y promocionar. El malentendido puede deberse a la aversión hacia la prueba escrita y empaña la profundidad del trabajo docente respecto al proceso evaluativo. Asimismo, tampoco permite poner de manifiesto criterios claros de evaluación que permitan, no solo la calificación de los estudiantes sino también den cuenta del proceso de apropiación del conocimiento.

Cuando les pregunto algo, es una evaluación, cuando les digo vamos a hacer un trabajo y si ellos logran hacer es que me entendieron porque yo los voy escuchando, les voy preguntando. Te vas dando cuenta, voy por ahí. (V.P profesora escuela pública matutina)

En consecuencia, cuando es consultada por los criterios de evaluación no logra contestar con claridad ni seguridad, hay una referencia vaga a “conocer los conceptos”, otra al cumplimiento de las tareas asignadas. En consecuencia, el criterio más concreto es “te

vas dando cuenta”, que expresa la informalidad del proceso evaluativo y desluce la tarea docente.

El contenido escolar enseñado por V.P tiene como etiqueta “Agentes económicos y factores de producción” y sus objetivos de aprendizaje se pueden resumir en: i) conocer los tipos de agentes económicos, su interacción e importancia; ii) reconocer los factores de producción.

Primero conocerse ellos qué tipo de agente económico son y cómo funcionan, por ejemplo, ahora tiene que hacer toda una actividad integradora porque nosotros vamos muy lentos, la verdad es esa...la actividad integradora es relacionar a los agentes económicos y a los factores de la producción en el diagrama para empezar con oferta y demanda. (V.P profesora escuela pública matutina)

Pero si ellos pueden interpretar y distinguir qué tipo de agente son en las circunstancias en las que pueda llegar a estar ya está todo logrado, ellos aprehendieron eso que yo quiero, que interpreten me parece que va por ahí. Yo no quiero que sepas de memoria qué significa economía doméstica, qué significa empresas, qué significa estado... sino que lo distingan y que si ellos están y sepan que rol cumplen cuando están en uno o en otro, me parece que va por ahí. (V.P profesora escuela pública matutina)

Sus propósitos de enseñanza se asocian a promover la interpretación de la realidad económica, buscar significados que resulten cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes, pero también para entender el discurso público, ya sea de los medios de comunicación, o de las artes audiovisuales. De alguna forma, aprender economía es importante, para V.P., porque permite entender la realidad, interpretar los sucesos de la vida cotidiana.

En tal sentido, utilizando la tipología propuesta por Basabe, et al. (2004) en la configuración del contenido escolar se distingue un énfasis en la reconocimiento y transmisión de conceptos, en tanto conocimiento que se conjuga con la valoración de actitudes, como la honestidad, que la docente entiende como forma de actuar en el mundo.

Es posible que la conformación del contenido escolar puede estar siendo afectado con mayor fuerza por la estructura y organización de la clase asincrónica que no promueve la comunicación fluida, el intercambio, por ese motivo la docente decidió interactuar

con los estudiantes mediante WhatsApp¹² por fuera de la “bajada institucional”, con el fin de evacuar dudas, consultas o preguntas. De todas formas, no logro superar la influencia de la estructura de la clase en su práctica de enseñanza. Así, los objetivos de aprendizaje y las tareas de los estudiantes se centran en el reconocimiento de vocabulario, en efectuar una primera conceptualización a partir de su comprensión mediante el ordenamiento de la información en una presentación. Es posible conjeturar que la intencionalidad docente de interpretar la realidad económica aparece, por la ubicación en la secuenciación y organización de la enseñanza, en un primer paso, como camino a recorrer en las siguientes clases. En cierto sentido, la secuenciación responde al criterio tradicional de una progresión desde “lo simple” a “lo complejo”

En la práctica de enseñanza que relata V.P. es posible observar un abordaje del contenido escolar en línea con los contenidos, objetivos, propósitos y formas de conocimiento propuestos por el texto curricular. El criterio de secuenciación de lo simple a lo complejo, planteado por Camilloni (1995), se encuentra muy presente en el diseño curricular y permea las prácticas de enseñanza. En consecuencia, el agrupamiento de contenidos por parte de V.P. se realiza conforme a la lógica de conexiones y dependencias lineales que propone el diseño curricular.

Si vos le explicas a los chicos economía como una ciencia social y le explicas conceptos básicos ellos después, yo le digo ustedes pueden entender quizás cuando hablan en televisión o cuando lees un diario, por ejemplo. (V.P profesora escuela pública matutina)

Esta forma de secuenciar y agrupar el contenido promueve en la práctica de enseñanza relata por V.P. tareas u oportunidades de aprendizaje más relacionado con el conocimiento de conceptos, informaciones, terminología que pospone para un futuro prometedor la posibilidad de interpretación, el pensamiento reflexivo y el razonamiento sobre la realidad económica o el discurso público.

4.2. “Este año lo di, pero en actividades” (C.P.)

C.P. es Contadora Pública y trabaja como docente dictando economía de tercer año en una escuela pública matutina ubicada en el barrio de Villa Luro. La práctica de enseñanza relatada por C.P. ocurrió en el marco de clases asincrónicas de frecuencia

¹² Según un relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) durante el mes de julio de 2020, el uso de mensaje de texto por teléfono celular fue el medio de comunicación más extendido junto con el correo electrónico en el nivel secundario, utilizado por el 75% de los docentes encuestados.

mensual. Por medio del blog de la escuela C.P. ponía a disposición de los estudiantes una tarea, luego la entrega de la resolución de la tarea se realizaba por correo electrónico y, según relata C.P., tuvo un muy buen nivel de cumplimiento.

Yo les mando la actividad con el soporte y ellos tienen una semana para contestarme, pero hasta el mes siguiente no le mando la próxima actividad. (C.P. profesora escuela pública matutina)

Vale aclarar que la información recogida en el formulario difiere de lo relatado en la entrevista, los cambios son significativos y profundos respecto a la práctica. También es posible percibir durante la entrevista que la docente no responde las preguntas con claridad ni en forma concreta, pero es sincera, franca y transparente. Su percepción general sobre su práctica docente se resume en el título de la sección “este año lo di, pero en actividades”, lo cual es un indicio para suponer una fuerte inclinación por clases expositivas durante la presencialidad.

- (J.L.) Bueno, viene la parte de ir directamente a las clases, te voy a pedir que hagas el esfuerzo para poder trabajar sobre estas actividades que compartiste en el formulario. Yo puedo recordarte lo que completaste y te voy preguntando sobre eso.
- (C.P.) Decime porque no me acuerdo de nada.
- (J.L.) Está bien, aparte pudiste haber completado con una actividad y en este momento querés compartir otra. El título es sobre “Mercado laboral”
- (C.P.) Sí
- (J.L.) ¿Es para economía de tercer año?
- Sí (risa) No vemos mercado laboral en economía de tercero, casi no vemos mercado laboral...
- (J.L.) Ah....
- (C.P.) No sé por qué puse mercado laboral, me interesaba quizás

El tipo de actividad de enseñanza que narra C.P. puede ubicarse, en la tipología de Cols (2007), como “Trabajo sobre la base de guías de lectura” De acuerdo con el relato, C.P. envió a sus estudiantes una serie de tareas como crucigramas, sopas de letras, completar texto en oraciones o tareas de clasificación que debían realizar luego de leer un “soporte teórico”, mayormente una selección de texto o páginas de manuales de economía.

Por ejemplo, crucigramas para completar, crucigramas hechos donde ellos tienen que desarrollar las referencias, para completar como texto, pero que le falta algo que lo tienen que completar. Siempre mando todas las actividades con el soporte teórico y después también hice lo de la clasificación, donde le puse logos de empresas y ellos tenían que poner según el régimen jurídico qué era, según el tamaño si era grande, si era pequeña o media (...) La actividad está basada en dos hojas de un determinado libro o de algún texto que yo armé y se los mando. Ellos lo único que tienen que hacer es leer porque ahí está toda la información que necesitan. (C.P. profesora escuela pública matutina)

La elección del recurso bibliográfico¹³ no está relacionada con la calidad de la información, la claridad conceptual del texto o alguna característica del recurso sino con evitar la búsqueda de información en internet, es decir, como forma de hacer autosuficiente la tarea propuesta, de modo que no genere un resquicio para su no realización. Esta característica se entrelaza con el tipo de tarea, según Doyle (1995), que deben realizar los estudiantes, más cercana a procesos cognitivos como la reproducción, el reconocimiento y la memoria.

No buscar [en internet] porque después empiezan a decir, ya me pasó, que no pueden conectarse y que no encuentran, que se cortó internet, que la computadora la comparten con la hermana, entonces ahí ya tienen todo para hacer. Lo que sí tienen que leer muy bien el texto para poder hacer las referencias del crucigrama o completar el crucigrama o ver dónde está la palabra que falta en el texto. (C.P. profesora escuela pública matutina)

Aparece un punto de poca claridad e inconsistencia en el relato de C.P., cuando es consultada respecto a los objetivos de aprendizaje deja traslucir que el “soporte teórico” para realizar la tarea no cumple con la expectativa o narrativa docente.

- (J.L.) Durante este año con estas actividades que me contaste para agentes económicos, factores productivos, si tuvieras que resumir para este año, cual fue el principal objetivo de aprendizaje, con una frase o dos frases
- (C.P.) Yo con que hayan leído el texto y hecho la actividad solos ¿no? porque a veces me pongo a leer en detalle y hay puntos que son todos iguales, es decir, es como que lo hace uno y se lo pasa a todos.... Les voy a decir que ese punto lo tienen que volver hacer porque no puede ser... dicen que lo sacaron de Google, pero no puede ser que

¹³ Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) el libro de texto o manuales fue el recurso más extendido, el 68% de los docentes lo utilizó en el desarrollo de las propuestas de continuidad pedagógica durante la pandemia por COVID-19.

sea un solo ejemplo de costo de oportunidad en todo Google. Seguramente lo van a tener que volver a hacer

- (J.L.) Claudia, entonces, por lo que me estás contando el principal objetivo de aprendizaje está más relacionado con una actitud del estudiante de no copiarse, de trabajar en forma genuina con la actividad que más relacionado a lo curricular, a los contenidos disciplinarios.
- (C.P.) En este momento yo creo que sí
- (J.L.) Ok, pero por qué decís en este momento creo que sí.
- (C.P.) Y porque no hay forma de controlar, de ver qué hacen, de explicarles si no entienden, no dicen que no entienden, la otra vez le dije no está correcto y me dice “no, porque no entendía y un compañero me explicó” Le contesté “¿por qué no me escribiste a mí?” Cosas así...

El objetivo de aprendizaje aparece vinculado más con una cuestión de actitud personal que con los contenidos disciplinares de economía. En consecuencia, la construcción del contenido escolar, de acuerdo con la clasificación de Basabe, et al. (2004), en la práctica de enseñanza de C.P. tiene como característica una propuesta de oportunidades de aprendizaje ligadas a la reproducción, el reconocimiento y la memoria, junto con actitudes o disposiciones sobre cómo actuar en el mundo. Así, el objetivo principal se puede resumir en “hacerlo solo, no copiarse”.

Es posible que el tipo de actividad y la estructura de la clase promuevan las actitudes opuestas a las que C.P. desea estimular. En el mismo sentido, es posible vincular el motivo de elección del tipo de actividades de enseñanza. Una potencial conjetura, desde el punto de vista del estudiante, puede entenderse como un manifiesto gusto por tareas que le demanden poco compromiso cognitivo, asegure buenas calificaciones y por tanto la acreditación de la asignatura.

Todas esas cosas le gustan mucho, de hecho, comprobé que, por ejemplo, le das una sopa de letras y parece que se poseionan. Como que no existe para los chicos otras cosas y si les decís “el primero que entrega tiene un muy bien para el futuro” ... Lo vi en clase que están... les gusta mucho hacer todo lo que sea hacer, como te digo, aplicar los contenidos a actividades. Para ellos les gusta, les resulta más fácil. (C.P. profesora escuela pública matutina)

Desde el punto de vista del docente, la hipótesis puede expresarse en enviar tareas que aseguren la participación y entrega de los estudiantes.

- (J.L.) Entonces las actividades, este tipo de actividades vos elegiste centralmente porque convocan a la participación de los estudiantes, les gusta hacer, la cumplen y vos sentís que pueden aplicar lo que van leyendo, aprendiendo
- (C.P.) Si, porque tampoco quiero mandar algo que sea, como le digo a mi compañera con quien compartimos otra actividad, algo que sea con mucha lectura, mucha cosa, que bueno, después no lo hacen, más vale mandar algo que puedan hacer y lo hagan para que manden la actividad

De esta manera, la construcción del contenido escolar refleja un marcado empobrecimiento cognitivo por el tipo de actividades de enseñanza, las tareas de aprendizaje y sus objetivos. En este sentido se ubica la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva tradicional (Carassai, 2018), solo como un instrumento de control, de diferenciación entre quienes entregaron y quienes no. La ausencia de criterios de evaluación de aprendizajes es notoria y las referencias a las correcciones parecen indicar un criterio dicotómico, “está bien o está mal”. Así el registro acerca del progreso de los aprendizajes es muy difuso.

(C.P.) Primero teníamos un sistema de evaluación que era entregado o no entregado. Igual corregía y lo que estaba incorrecto se mandaba, el chico lo corregía y lo mandaba de vuelta, pero ahora a partir de la actividad esta que viene ahora se va a empezar a evaluar.... Se va a empezar a evaluar distinto, no lo tengo bien claro ahora, pero es como que va a haber otra valoración. Estamos un poco enojados porque justo ahora que faltan dos actividades para terminar el año pusieron eso...

(J.L.) Este nuevo criterio no lo tenés muy claro o no está muy definido.

(C.P.) Si, ya está definido, la que no lo tiene claro soy yo...Ahora va a ser muy logrando, en proceso de lograrlo, en inicio del proceso y el trabajo no fue recibido por el docente.

(J.L.) Claro...

(C.P.) Y hay montón de cosas porque el muy logrado es “presenta en tiempo y forma las actividades, interpreta las consignas a resolver”, cada uno tiene un montón de puntos.

Por último, conviene hacer una breve referencia a la cuestión curricular en la práctica de enseñanza de C.P. Si bien el contenido “Agentes económicos” está presente en el Diseño Curricular de economía de tercer año de la escuela secundaria, es posible que la importancia otorgada por C.P. exceda lo prescripto por la currícula. Esto puede deberse a la falta de agrupamientos de contenidos, por caso el texto curricular prescribe un

agrupamiento del contenido “agentes económicos” dentro del Eje “Introducción a las problemáticas económicas”¹⁴

4.3. “La economía es transversal a todo” (C.L.)

C.L. es Técnica Superior en Administración de Empresas y se desempeña como docente de economía de tercer año en una escuela pública de turno matutino ubicada en el barrio de Villa Crespo. Durante el año 2020 C.L. desarrollo clases sincrónicas semanales¹⁵ con sus estudiantes. La duración osciló entre 40 y 60 minutos y su organización incluye un momento de exposición docente, un segmento de explicación/corrección/puesta en común de la actividad realizada en semanas anteriores y por último un tiempo dedicado a responder dudas, preguntas o consultas. En líneas generales, la participación estudiantil fue mayor al 50% del curso. Asimismo, el correo electrónico se utilizó como canal de comunicación entre la docente y sus estudiantes.

[La participación] para mi está bien dentro de las posibilidades de lo que pueden los chicos para mi está bien. Igual los que no se conectan siguen haciendo las actividades, vía mail, preguntando dudas o se disculpan de que me pudieron conectarse. (C.L. profesora escuela pública matutina)

La práctica de enseñanza relata se ubica en el espacio curricular economía del tercer año de la secundaria y se desarrolla en una escuela de gestión pública. El título de la secuencia de actividades es “economía y sustentabilidad” y agrupa contenidos propios del diseño curricular (recursos, agentes económicos, PBI) y otros que exceden la prescripción, pero se presume dominan la secuencia de actividades dado los objetivos de aprendizaje que manifiesta la docente. Este predominio también se refleja en el propósito de promover la integración y transversalidad de economía con diferentes espacios disciplinares.

Generar interés y concientización... de ellos hacia el medio ambiente y, en este momento, hacia lo que genera el tema de recursos naturales relacionados con la economía y el medio ambiente. Me interesa también las cuestiones... Ser transversal a diversos temas, que no pase solamente por la economía lisa y llanamente, sino que aprendan que la economía es transversal a muchas temáticas sociales. (C.L. profesora escuela pública matutina)

¹⁴ En el Diseño Curricular aparece el agrupamiento “Los sectores de la economía: primario, secundario y terciario. Sus características y capacidades de generar valor. Los agentes económicos y el circuito económico simple: el flujo circular del ingreso” (pág. 8)

¹⁵ Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) la frecuencia semanal fue la más común (62%) en la comunicación entre los docentes encuestados y sus estudiantes.

De acuerdo con el relato el tipo de actividades puesto en juego utiliza elementos de los siguientes tipo, “Explicación docente y diálogo”, “Lectura y análisis de artículos periodísticos” y “Trabajo sobre la base de guías de lectura”, de acuerdo con la clasificación propuesta por Cols (2007).

Primero hablamos, hablamos de la actividad y después tengo un Padlet donde presenté actividades y presenté material teórico que le voy a armando a ellos. Generalmente con artículos de actualidad, apuntes que tengo diferentes libros y que resulta sencillos para los chicos y las chicas. Entonces armo un apunte y se los presenté. Después hago alguna presentación en Prezi y si podemos ver, si da bien la conectividad y también la computadora de mi caso, les muestro un vídeo de cinco minutos en YouTube, para que vean mejor el tema (...) Puede ser que les envíe algún artículo periodístico para que lo relacionen con los conceptos teóricos. (C.L. profesora escuela pública matutina)

Estoy dando clase sincrónica en donde se ve el tema, se brinda y explica la actividad punto por punto, qué es lo que se desea de esa actividad y después si tienen dudas, obviamente, los chicos me preguntan sobre la actividad. Siempre se da primero el tema durante la clase sincrónica se presenta actividad y después ellos tienen un tiempo prudencial para realizar la actividad y posteriormente presentar dudas al encuentro sincrónico. Siempre se arranca la clase sincrónica con las dudas de las actividades que estaban por entregas. (C.L. profesora escuela pública matutina)

De esta forma, las oportunidades de aprendizaje son variadas y responden a distintos tipos de procesos cognitivos de acuerdo con la clasificación propuesta por Doyle (1995). Por caso, la exposición docente promueve un acercamiento al conocimiento del tipo reconocimiento, reforzado por la proyección de un audiovisual. La charla que propone la docente con sus estudiantes sobre la temática propicia la expresión y la formulación de opiniones. En tercer lugar, el trabajo con artículos periodísticos puede ser útil no solo para promover la opinión o la expresión sino también para complejizar la comprensión de un problema. Vale resaltar que las oportunidades de aprendizaje aparecen ligadas a distintos recursos didácticos que la docente pone en juego para construir un espacio problemático para organizar la cognición de sus estudiantes en relación con ciertos objetivos de aprendizaje.

- (J.L.) Podes decirme dos o tres ideas principales, afirmaciones, cosas que vos querés que tus estudiantes aprendan en esta secuencia de “economía y sustentabilidad”
- (C.L.) Que hay recursos que no son renovables. Que la economía... que aprendan la diferencia entre economía ambiental y economía ecológica, que no son lo mismo y...

una tercera... son conceptos, economía ambiental y economía ecológica son conceptos bastante nuevos en realidad y que todavía no se ven dentro de lo que es la NES, pero yo trato de mecharlos y darles lugar para que los chicos se acuerden de ese tema. Otra afirmación, los recursos... y bueno después que también lo que viene a hacer el medio ambiente también tiene que ocupar parte y ocupa actualmente parte del PBI (Producto Bruto Interno) de las naciones, tiene que empezar a ocupar.

En relación con los objetivos de aprendizaje es posible percibir poca claridad y un alejamiento de lo prescripto por el Diseño Curricular en términos estrictos. En cierta forma, lo que aparece es un enfoque disciplinar que se diferencia del conocimiento legítimo expresado en el texto curricular, no solo por la temática abordada que selecciona saberes por fuera de la currícula sino también por la propuesta de organización expresada en la práctica de enseñanza, más cercana a la integración, la transversalidad, es decir, una débil separación disciplinar.

Por último, el relato de C.L. permite vislumbrar la confusión entre evaluación y calificación descrita por Litwin (1998). En tanto relata que la calificación viene limitada por los acuerdos o “bajada institucional” en el periodo excepcional de la no presencialidad, y la docente la narra con claridad.

Las escuelas donde trabajo nos envían unas planillas y nosotros tenemos que evaluar a los chicos en cuanto a los parámetros que ellos nos dan. En algunos nos han hecho evaluar por ejemplo tres ítems diferentes, por ejemplo, en proceso... en tres escalas, en proceso, logrado... en proceso creo era la media después si no lo lograba era el escalón más abajo, era no logrado y el escalón posterior era logrado. Tres escalas para tres ítems, por ejemplo, si entrego los trabajos en tiempo y forma, si se conectó frecuentemente, si asistió aun a más de un encuentro sincrónico y el tercero...no me acuerdo si era si se contactó o no, si presento dudas. Eran tres parámetros y después si queríamos podíamos hacer alguna observación particular por alumno. (C.L. profesora escuela pública matutina)

Ahora bien, cuando se la consulta por sus criterios de evaluación la docente responde,

Fui evaluando si realmente, más allá del logrado, del envió en tiempo y forma de los trabajos, si esos trabajos estaban correctos, si estaban utilizado...si estaban dentro de lo que fuera aprobable o no. (C.L. profesora escuela pública matutina)

Las palabras de la docente no muestran en forma clara y evidente los criterios que permitan reflejar los avances en el proceso de aprendizajes de sus estudiantes y brinden información para ajustar la práctica de enseñanza.

4.4. “Mi principal tarea fue acomodarles ideas” (M.M.)

M.M. desarrollo sus prácticas de enseñanza de economía en el tercer año de una escuela matutina de gestión privada del barrio de Villa Luro en la Ciudad de Buenos Aires. La institución definió una estructura de clases sincrónicas de frecuencia semanal para economía que, en promedio, tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Según la percepción de la docente, su principal tarea como profesora es acomodar ideas, conceptos que presume sus estudiantes ya tienen, pero en la cursada logran ordenarlos de un modo más académico.

Mi principal tarea fue acomodarles ideas que tenían en su cabeza porque todos sabían que era una tarjeta de débito, pero no tenía ni idea de dónde salía. Creo que a muchos les acomodé conceptos que tenían porque son todas cosas que se escuchan. Por ejemplo, no sabían qué un plazo fijo daba interés y les explique que era un interés. Les acomodé un poquito la realidad económica que tenían en la cabeza, quizás tenían dando vuelta en su cabeza algunos conceptos sueltos son como le di un algo académico, si lo queremos llamar y ahora lo entienden más. (M.M. profesora escuela privada matutina)

En cierto sentido, M.M. afirma que logra que sus estudiantes comiencen a dejar atrás el “sentido común” para emprender el camino del conocimiento científico. Ello lo consigue mediante actividades de enseñanza que, de acuerdo con la tipología de Cols (2007), combinan la explicación docente y el diálogo con sus estudiantes, la palabra docente se refuerza en la práctica descrita con la proyección y el análisis de recursos audiovisuales. Asimismo, se incorpora el trabajo sobre la base de guías de lectura de manuales o selección de textos académicos.

Te digo como lo encare en lo virtual, pero en la clase lo hago igual... encima en la escuela privada no hay mucha posibilidad de ver muchos videos, hay que hacer toda una movilización a la sala, pedir turno... Ahora lo puedo hacer más, esta es la parte positiva de lo virtual... empecé y les di el video “One dollar” (...) Me parece muy significativo para que vean ellos la circulación del dinero, lo que vale el dinero... entonces empecé con ese tema sin decirle que vamos a ver... vamos a ver un video y listo. Empezamos a debatir un poquito que pasaba, qué significaba el billete y empezamos a debatir un poco. Les empecé a explicar que función tenía el dinero, medio de pago, reserva de valor, todas esas cositas y después un poquito les conté la evolución, les conté desde la sal, pasando por los metales preciosos, hasta el dinero bancario de hoy. Después de que lo hablamos les hago hacer una actividad, que les doy

un texto para que ellos lean porque no me gusta tampoco, quiero que lean. (M.M. profesora escuela privada matutina)

Vale resaltar que el trabajo sobre la base de guías de lectura es realizado en forma domiciliaria (extraclase) y tiene para M.M. una relevancia particular respecto a la evaluación, en tanto lo entiende como un instrumento de control.

Lo que mande primero fue más bien preguntas teórica, que más bien es trasladar lo que leen a la hoja, después les hago reflexiones, por ejemplo, les hice que ganan los bancos... en realidad cuando corrijo imagínate que tengo 36, yo no puedo, te soy sincera no puedo mirar una por una porque si no me agarrara navidad y sigo corrigiendo...entonces que hago siempre con estas y otras actividades, hago un punto o dos que son de reflexión, porque ahí me voy a dar cuenta, primero la autoría, no sabes cómo se copian.... Segundo, trato de ver en esa reflexión haya volcado conocimiento que haya tenido que leer o entender. Entonces le doy más importancia a esos puntos para la corrección, miro que estén todos, valoro mucho el laburo que hacen ellos también, pero no me daría el tiempo de leer uno por uno, entonces le doy una leída general y siempre les hago uno o dos puntos de reflexión, como personal. (M.M. profesora escuela privada matutina)

Otras tareas de clases que propone M.M. a sus estudiantes se vinculan con juegos que ella prepara especialmente. Estas propuestas lúdicas son la resolución de “Quiz” o el rosco de “Pasapalabra”. Ambas se desarrollan durante la clase sincrónica y están vinculadas con ambas perspectivas de evaluación presentadas por Carassai (2018), por tanto, no sólo aparece como instrumento de control sino también para captar avances en los aprendizajes y ajustar su práctica de enseñanza.

- (J.L.) Entonces, ¿esta actividad de “pasapalabra” fue una integración de alguna forma?
- (M.M.) Si, pero no lo terminé al tema todavía me falta, pero me pareció adecuado hacer un corte para que fijen algunos conocimientos para seguir

En otro pasaje de la entrevista también manifiesta:

- (M.M.) Otra actividad que hago que también le gusta mucho porque yo creo que es nuevo para mí, para todos... Les hago “Quiz”, una vez que termino el tema, les muestro en la pantalla una pregunta con 2 o 3 respuesta, ellos deben tener, todos, la cámara prendida, entonces cuento hasta 5 y me escriben en un papel (la respuesta) a, b o c. Muestran el papel en la pantalla y me doy cuenta...si es correcta. Bueno eso les encanta.

- (J.L.) Claro, es como estar jugando en vivo...
- (M.M.) Exactamente, pero les doy tiempo porque son capaces de pasarse por el WhatsApp... Entonces, le doy 5 segundos, leen la pregunta y levantan enseguida la respuesta correcta.
- (J.L.) Claro ¿Esto que me contás es un juego o una evaluación?
- (M.M.) Para mí es una evaluación para ver si entendieron o no, ellos reafirman temas y a mí me sirve si tengo que explicar algún tema, esto me sirvió mucho (...) en realidad yo puedo decir ok, ya di el tema, pero temas que me interesan que los aprendan.... Esto es como un “medidómetro” porque tampoco estos juegos son tan efectivos porque no participan todos, no es como una prueba que es más individual

De esta forma, la docente manifiesta una práctica evaluativa muy interesante donde utiliza diferentes instrumentos que tienen distintos objetivos e intencionalidades. Los cuestionarios domiciliarios que exigen lectura de material teórico son percibidos como instrumentos de control, en tanto los “Quiz” o “Pasapalabra”, sin dejar tener elementos de control, como el tiempo o las pantallas prendidas, poseen una finalidad ligada con el proceso de aprendizaje, un modo de obtener información para ajustar la práctica de enseñanza. Ahora bien, se percibe en las palabras de la docente cierta nostalgia por las tradicionales pruebas individuales, que las considera más efectivas, no solo en términos de control sino de medición de aprendizajes.

La temática abordada en la práctica de enseñanza relatada por M.M. tiene como título “Dinero y sistema bancario” abarcando contenidos prescriptos en el Diseño Curricular. El objetivo general de aprendizaje es que los estudiantes relacionen los contenidos con la realidad, una búsqueda que no parece reducirse al corto plazo, sino más bien al mediano plazo.

A mí me pondría muy contenta si alguna vez uno de los chicos, de mis alumnos, escuchan algo en la tele y dice “esto me lo explico la profe de economía” Eso a mí me hacen sentir como que cumplo mi tarea. (M.M. profesora escuela privada matutina)

En tanto, ante la consulta por los objetivos puntuales en relación con los contenidos disciplinares no hay una referencia puntual en la entrevista, pero se puede inferir una finalidad de reconocimiento de vocabulario, términos o conceptos y una comprensión de relaciones conceptuales.

- (M.M.) Es un tema actual, me vino justo porque hay uno de los chicos de tercero que parece que se puso a vender cosas por internet, entonces le decía “¿cómo te pagan?”,

me contestó “con la billetera virtual” y le dije “¿cómo la abriste la billetera virtual?” y todas esas cosas. y tiene toda una explicación. También le doy mucha importancia a liquidez, qué significa, tipos de depósitos, saltamos a interés con los plazos fijos, o sea, te voy diciendo... tiene toda una explicación esto... después les hago ver unos videos que encontré sobre tarjeta débito y crédito, la diferencia que tienen.... Todo lo que es billeteras virtuales, que les encanta ese tema.

- (J.L.) Súper interesante.
- (M.M.) Después vamos un poquito a la función financiera del banco... empecé a decir “¿cómo gana dinero el banco?” y empezamos... les muestro un video muy interesante que encontré también, yo en la presencialidad no les muestro videos, pero me ayudo con los videos...
- (J.L.) Claro...
- (M.M.) Lo que me interesa mucho es... después les hago un “pasapalabra”, eso les encantó, ¿sabes lo que es el pasapalabra?, eso de la televisión. Entonces usamos todas las palabras nuevas, liquidez, contracorriente, encaje y todo jugamos al “pasapalabra”
- (J.L.) Te hago una consulta, yo te estoy siguiendo, está fantástico y super claro, pero esto vos lo haces en una clase, le dabas un texto para que ellos lean, después vos seguías en otra clase sincrónica
- (M.M.) No...no me alcanza todo esto en una clase... Por ejemplo, la última clase porque me parecía que le estaba dando mucho contenido e iba muy rápido, entonces esta fue la clase anterior, la última, les hice un resumen de todo, les conté como un cuentito de todo lo que habían dicho y les dije que estén atentos porque después íbamos a jugar. Entonces, si no estaban atentos a lo que les iba a contar, que no era nada nuevo, por ejemplo, todos los temas de fiduciarios, intrínseco, todas esas cosas nuevas para ellos, es un lenguaje nuevo, entonces y en esa clase, primero les expliqué el trabajo práctico que les había mandado, hicimos un resumen y después jugamos. Se reenganchan si los pones a jugar y sin darse cuenta incorporan conceptos

Así las cosas, tanto los contenidos, como los objetivos de aprendizajes se encuentran en línea con la prescripción curricular. En tal sentido la selección que realiza la docente tiene una clara demarcación dentro del saber legítimo junto una organización estrictamente disciplinar con escasas referencias a otras áreas de conocimientos. También la secuenciación, de acuerdo con la clasificación de Gimeno Sacristán (1996), es posible inferirla en un agrupamiento lógico por conexiones o dependencias y una

progresión de acumulación desde lo simple a lo complejo (Camilloni, 1995), muy apegada al texto curricular y la mayoría de los manuales de economía.

Por último, conviene referenciar que la docente utiliza un amplio repertorio de recursos didácticos que brindan a los estudiantes, como se describió arriba, variadas oportunidades de aprendizajes que, utilizando la clasificación de Doyle (1995), van desde el reconocimiento y la reproducción de conceptos o términos en los cuestionarios hasta la expresión de opiniones en las charlas o debates promovidos por los videos durante las clases sincrónicas. Entre los recursos didáctico se destaca el uso de varios manuales que M.M. utiliza en forma alternativa tanto para preparar las clases como para ofrecerles a sus estudiantes un material de lectura para resolver tareas. M.M. reconoce fortalezas y debilidades de cada libro, pero no registra las similitudes en cuanto a la perspectiva disciplinar y epistemológica de los manuales que refiere¹⁶.

- (J.L.) Tengo una consulta, los videos que me estuviste nombrando, los fui anotando para tener registro, y me dijiste que usabas un libro, un texto, alguno en particular
- (M.M.) Si, varios tengo... tengo el de Mochón y Beker, es un poco difícil para un primer contacto con el chico. Después tengo otro que me gusta mucho... (lo busca) se llama "Economía" de Francisco Guillermo Eggers. Este me parece que es demasiado, muy muy sintético, pero algunos temas... el tema "Dinero" me gustó mucho, lo que es efecto multiplicador, todo eso lo doy de este. Mochón y Beker, poco... También el que, a pesar de que recibe muchas críticas, Angrisani, también lo doy, porque, por ejemplo, todos los desplazamientos me gustan, es muy claro, yo completó con la parte teórica mía... parto de ahí, porque tampoco los quiero llenar de bibliografía porque se complica, entonces prefiero darle algo corto y que entiendan.
- (J.L.) De esos libros vas haciendo una pequeña selección de cada uno o seleccionás uno de los libros...
- (M.M.) A veces le mando sobre el tema un poco de uno y otro poco de otro. Lo que trato es de darles libros siempre porque a veces me mandó a hacerles algún apunte, pero a mí me gusta que tengan el contacto con los libros también que lean del libro directamente... tengo mucha... a veces del mismo tema por ejemplo del "Banco Central", se los voy a dar seguramente de Mochón y Beker que está bastante claro y lo que es el efecto multiplicador de Eggers que ya te dije y los desplazamientos cuando doy mercado de Angrisani.

¹⁶ Para profundizar el análisis de los usos de los manuales o libros de texto en la enseñanza de la Economía en el nivel secundario puede verse el trabajo de Gómez Bucci (2016) y de Grasso (2013)

4.5. “La mayoría se comunica de forma individual” (M.D.)

M.D. se desempeña como profesora de economía en una escuela de gestión pública que funciona en el turno vespertino. La estructura de clase, para el año 2020, propuesta por la institución ofreció, según M.D., más limitaciones que oportunidades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. El trabajo sincrónico mediante mensajes de WhatsApp no resultó para el grupo de estudiantes, lo cual forzó a M.D. a una diferenciación en la propuesta de enseñanza que, en cierto sentido, llegó a personalizar la enseñanza.

Es muy limitado y quizás en diálogos más personalizados, no en la clase, en diálogos que tengo con ellos por WhatsApp, ahí es donde te consultan “mira profe tengo este problema” y quizás ahí terminas de definir estos conceptos, el rol del estado, determinada función, porque vienen con un problema y piden un asesoramiento... entonces ahí vos estás como completando contenidos que no se dan en la clase. (M.D. profesora escuela pública vespertina)

El trabajo “uno a uno” que la docente relata llevar adelante, atiende la demanda de enseñanza por parte de estudiantes más que ofrecer una enseñanza. La situación se refleja no solo en los tiempos y espacios donde suceden las clases sino también en los recursos, contenidos, tareas y objetivos de aprendizajes. Si bien resulta imposible captar todas las diferenciaciones en sus prácticas de enseñanza dada la personalización, en este apartado se describirá, a partir del relato de M.D., los elementos comunes que permitan reconstruir la práctica de enseñanza de la docente.

- (J.L.) Marisa, en esto que me estás comentando de los diálogos más personalizado, los pudiste hacer con pocos o con muchos de tus estudiantes.
- (M.D.) La mayoría se comunica de forma individual. La mayoría, no todos, pero es algo muy de la escuela y no solamente conmigo es la cosa personalizada... los chicos suelen ir a la (charla) privada al diálogo personal con el docente porque no se anima, no sé qué pasa, que en la (charla) pública, en la cuestión pública no, pero en la (charla) privada te preguntan “esto profe cómo es” ... se da muy comúnmente...
- (J.L.) Si, es una característica de la escuela por lo que me contas...
- (M.D.) Si, es del colegio...
- (J.L.) En este diálogo más personalizado vos sentís que estás dando clase o es otra cosa

- (M.D.) Uno siempre es docente... uno no deja de ser docente nunca. Entonces cuando el alumno viene con una problemática que tiene que ver directamente con tu materia o con otras, siempre le estás dando una contención desde tu rol, porque uno no deja de ser docente porque está cocinando... me paso de estar corrigiendo unos trabajos mientras estaba cocinando porque te demandan en cualquier momento y yo trato de atenderlos... no dejo de ser docente, no importa cuando llamen, ni la problemática que plante, siempre se está orientando, quizás no es la economía, quizás sea otra área o quizás sea más humana también pero nunca se deja de ser docente. Porque ahí podemos intervenir la ESI, podemos intervenir un montón de cosas...uno vive continuamente dándole apoyo...
- (J.L.) Entonces, lo que planteaban desde la escuela de tener días y horarios, con estos diálogos personalizados no hay ni días ni horario....
- (M.D.) No... ese es el problema. No tenemos orden para eso y eso es caótico... De hecho, por ejemplo, a mí me paso que ayer empecé a trabajar a las 9 horas y terminé la última clase a la 19:45 que me aparece una alumna, que hoy le terminé de resolver sus temas... a las 20:30 horas y hasta las 22:30 horas con WhatsApp. No tengo límites... Tengo un continuo, le tuve que decir “perdóname, pero el cerebro no me da más, estoy muy cansada, estoy quemada, no te puedo corregir” Porque te dicen “profe, miro este vídeo”, le digo “espera que miro yo primero el video” porque tengo que ver si es recomendable. Luego le contesto, “sí bueno puedes mirarlo” Entonces es un montón y eso y lo que da desorden, por eso también en la escuela tiene un horario

Un primer elemento reiterado en la práctica de enseñanza de M.D. refiere al tipo de actividad que, de acuerdo con Cols (2007) puede emparentarse con la explicación docente y el diálogo para abordar una situación, o problema. La particularidad reside en que la situación problemática no es propuesta por la docente sino impuesta por los estudiantes, generalmente a partir de la realidad cotidiana de sus vidas. En tal sentido, la tarea de M.D. es guiar las conversaciones para descubrir conexiones con los saberes disciplinares y buscar las formas, los medios para avanzar en la formalización del conocimiento.

- (J.L.) Bien, entiendo la limitación institucional que me contarás y es importante para entender también la práctica de enseñanza que pudiste desarrollar. Dentro de esta particular situación ¿cuál sentís que fue tu principal tarea en las actividades?
- (M.D.) Siempre es guiarlos, decirles vamos a ver el tema por acá... orientarlos, e ir logrando que ellos descubran, de alguna manera, el contenido, después, obviamente,

formalizarlo... ir buscando la reflexión para que ellos descubran ese contenido... para mi es eso...que uno debe, levante, debe el contenido para que digan “esto era”, “esto lo llamábamos así”. Muchos de ellos trabajan, el mercado laboral no les es foráneo.

En consecuencia, M.D. aprovecha las situaciones o problemas que cada estudiante le impone como oportunidad para la enseñanza, allí la docente propone dos tipos de tarea a sus estudiantes, de acuerdo con la clasificación de Doyle (1995). Por un lado, responder cuestionarios, por otro, participar de un dialogo o debate. Ahora bien, esta sutil, pero potente forma de presentar el contenido, por parte de M.D. conlleva otra particularidad, tiene que llevar adelante su práctica de enseñanza con recursos y materiales negociados con sus estudiantes. Ella propone y los estudiantes disponen. En esa negociación la tarea docente exige gran compromiso, no solo por los tiempos de trabajo sino por un sentido del deber docente.

- (J.L.) Recién me dijiste algo, que una de tus estudiantes te mandó un video, te dijo algo así como “profe lo puedo sacar de acá” y vos me dijiste “espera que lo veo yo” ¿cómo fue eso?
- (M.D.) Es un trabajo que tenían que hacer porque, bueno, obviamente como los chicos no estaban sumándose a los encuentros a través de un régimen tutorías se les asignó una tarea. Esta chica tenía una duda, entonces le digo “mira yo te mandé, hice una especie de resumen de los conceptos que necesitas”, entonces me dice “profe yo no entiendo lo que está escrito”. Eso para mi es tremendo, o sea, no tiene lecto-comprensión...me dice “necesito ver un video, puedo mirar cualquier video”, le contesto que no porque te pueden decir cosas que no están bien... Entonces, ella me mandó un video que, según ella, con eso entendía...Entonces tuve que ver el video para ver si estaba bien. le dije “sí, está bien perfecto, pero cuando lo vuelvas a ver toma apuntes porque si te va a decir conceptos, por lo menos tenés que escribirlos” pienso que es como una especie de clase.

De este modo, M.D. cumple con su propósito general como docente, vincular el contenido escolar con la vida cotidiana, lo cual está asegurado tanto por la exigencia de los estudiantes como por la práctica de la docente. Por otra parte, el objetivo general de su práctica, en el contexto de la pandemia, es poder interactuar con sus estudiantes, establecer un dialogo¹⁷. En referencia a la temática propuesta, que refiere al mercado

¹⁷ Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) el 98% de los docentes encuestados priorizó el vínculo con los estudiantes para acompañarlos durante el aislamiento

laboral, los objetivos de aprendizaje son más difusos y giran en torno a lograr identificar el rol del Estado y su intervención según los distintos modelos económicos.

La reconstrucción del contenido escolar que surge del relato de la práctica de enseñanza de M.D. escapa a los criterios de selección del diseño curricular. En términos estrictos, el texto curricular para economía de cuarto año no nombra al mercado de trabajo. Ahora bien, desde una perspectiva amplia el tópico “Trabajo” es un tema central en la currícula de la orientación en economía y Administración, pero para abordarlo se deben componer contenidos de otras disciplinas como Derecho, Administración o incluso Formación Ética y Ciudadana, que pertenece a la Formación General de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Por ende, la selección del contenido, de acuerdo con la clasificación de Gimeno Sacristán (1996), parece estar más ligada a los intereses o problemas de los estudiantes, a un sentido de la oportunidad como criterio docente. Una conjetura posible es que M.D. propone una temática amplia, el mercado laboral, pero deja que los estudiantes lo aborden a partir de sus problemáticas o intereses y recorran contenidos distintos, generando agrupaciones y ordenamientos, con diversos grados de complejidad. De esta forma, no hay un criterio claro de progresión, lo cual está estrechamente ligado a la personalización de la enseñanza que lleva adelante M.D en su práctica docente en la escuela pública del barrio de La Boca.

Por último, la evaluación es llevada adelante por M.D., según su relato, mediante rúbricas con criterios definidos que consideran tanto la actitud de compromiso por parte del estudiante, la participación en las clases personalizadas, como los progresos en los conocimientos a partir de la aplicación de los contenidos a las situaciones problemáticas que los propios estudiantes imponen para el desarrollo de la práctica de enseñanza. Así, la práctica evaluativa se ubica más cerca de la perspectiva alternativa caracterizada por Carassai (2018).

- (J.L.) Si tuvieras que definir dos criterios que están dentro del trabajo que vos haces con las rúbricas, durante este año, qué dos criterios pones.
- (M.D.) El primero, es el compromiso con la materia, con el estar, continuamente intentar, aunque no salió bien, no importa, pero estar, participar y le pone onda al tema... vamos a decir “quiere, aunque no pueda”. Y el otro criterio, me parece a mí que también es importante, es que me demuestren en que puede aplicar ese conocimiento, es decir, que ese conocimiento no es un me aprendí esto y no me sirve para nada. Entonces, en que caso o como concreta de mi vida o situación puedo

aplicar ese conocimiento. Para mí esas son dos cosas importantísimas, si alguien me demuestra eso, para mí es brillante, es decir, no tiene que ser un genio, porque capaz que fue 200 veces, le salió mal, no entendió... a los chicos que son alumnos míos les digo que no me molesta repetir, porque esa es mi función, que me pregunten, si lo tengo que decir doscientas veces, lo digo trecientas no me importa, porque yo elegí esta opción. Por eso la actitud del desafío, no me sale y va de vuelta, no me sale y va de vuelta... eso me parece que es grandioso y también llevarlo a la vida.

El instrumento que utiliza M.D. para evaluar son las tareas de aprendizajes de sus estudiantes, en esa resolución juega un rol clave el dialogo de la docente con sus estudiantes y la observación docente del trabajo estudiantil. Puede conjeturarse que el rechazo de la prueba escrita se sustenta tanto en su formación docente como en un proceso de reflexión acerca de su propia práctica.

- (M.D.) Yo lo que busco es ver el aprendizaje en cómo ellos van trabajando diariamente el concepto... recién, te lo puedo decir puntualmente con la chica que estuve trabajando hasta hace un rato, es decir, me interesa ir viendo si lo va captando, sí puede ir resolviendo el ejercicio regularmente, para la captación del tema, no es un ejercicio para que hagan... es para ver si puede dar cuenta, si captó, o no, el contenido, o sea, me parece que es ese proceso de ver “esto no me salió bien, espérate lo voy a corregir” y sigue, busca, esa es la manera para mí, la más correcta, más que un resultado frío y crudo...ver cómo el proceso de aprendizaje se da en los chicos, más allá de este contexto puntual... yo lo he buscado siempre... no soy amiga de las evaluaciones sistemáticas porque me parece que, en realidad lleva mucho más trabajo, pero hay que hacer un seguimiento pormenorizado del aprendizaje de cada chico. Obviamente no digo que no las tomo, las tomo, pero no... soy más de buscarle y ver cómo se va produciendo esa captación del contenido a través de distintas actividades.
- (J.L.) ¿Cuándo te referís a que no sos de tomar evaluación estás haciendo referencia a la prueba escrita?
- (M.D.) A la prueba escrita, la tradicional, es decir, ese tipo de evaluación para que repitan como loro el concepto...me parece que el rol nuestro es poder evaluar sin que ellos se den cuenta que estamos evaluando el tema, o sea, que la evaluación es de tal magnitud que nosotros sabemos si la persona sabe, pero la persona no sabe que estaba siendo evaluada... por eso el “multiple choice” o resolver eternos desarrollos de preguntas, no funciona. Es mi opinión.

4.6. “Adaptar un sistema de evaluación” (C.C.)

C.C. es Profesora en Ciencias Económicas y trabaja en una escuela de gestión privada ubicada en el barrio porteño de Pompeya, allí dicta economía en el 4to año de estudios del secundario. Durante el año 2020 la organización y estructura de sus clases buscaron emular la presencialidad mediante encuentros sincrónicos con sus estudiantes. Adicionalmente, fue estableciendo tareas domiciliarias junto con un canal de comunicación por medio de Google Classroom.

La práctica de enseñanza que relató C.C. durante la entrevista tuvo como temática “Bancos y Banco Central de la República Argentina”, estima que la secuencia de actividades abarcó tres semanas de trabajo con sus estudiantes, pero la preparación conllevó más tiempo que el habitual¹⁸, transformándose en su principal tarea en la práctica relatada.

- (J.L.) ¿Cuál sentís que fue tu principal tarea durante esta secuencia de actividades?
- (C.C.) Esto es en el marco del contexto en el que estamos, ¿no? En la virtualidad.
- (J.L.) Sí, sí.
- (C.C.) Bueno... mira la recolección de la información y la preparación de la información para brindárselo a los chicos, eso lleva mucho tiempo y tal vez también tratar de encontrar en los textos y la bibliografía que estén al alcance del lenguaje que ellos puedan interpretar. En la selección del material es lo que yo busco. Esto te lo remarco en este contexto de virtualidad, en la presencialidad es muy distinto. Una tiene un bagaje y unos conocimientos que los desarrolla libremente en el aula y lo puede explicar y en la virtualidad tienes que elegir un material que los pueda a ellos, primero introducir en el tema y después ir continuando en la secuencia. Así que lo que más me demandó fue buscar los materiales.

Los objetivos de aprendizaje en la práctica de enseñanza relatada están ligados a conocimientos disciplinares presentes en el texto curricular. Asimismo, la selección de contenido, de acuerdo con el planteo de Sisti (2020), respeta el criterio de demarcación y la perspectiva disciplinar del Diseño Curricular. Es posible conjeturar que la secuenciación elegida por la docente respeta las propuestas de los manuales, dada su

¹⁸ Según el relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) el 80% de los docentes de nivel secundario encuestados marcó que la principal modificación en su tarea durante el contexto de aislamiento fue el mayor tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa, ya sea por búsqueda de recursos o preparación del material.

permanente referencia a ellos, lo cual brinda indicios para suponer cierta linealidad en la progresión, de acuerdo con la clasificación propuesta por Sacristán (1996).

- (J.L.) Si tuvieras que definir dos grandes ideas que los chicos y las chicas tienen que aprender con este tema de “Bancos y Banco Central”, si los pudieras resumir como grandes ideas, como si fueran grandes objetivos de aprendizaje.
- (C.C.) Sí, principalmente las funciones del banco y del Banco Central. Principalmente que el Banco Central no es un banco común. Toda la normativa porque de ella dependen y el sistema bancario, si del sistema bancario podría decirte sus funcionalidades y su cambio, porque lo que estamos viendo son los cambios que hoy aporta la tecnología para el acceso al sistema bancario. Aunque el funcionamiento sigue siendo de la misma manera desde que el banco es un banco, pero bueno el acceso hoy es diferente y también estamos haciendo todas esas formas de nuevos accesos a las operaciones bancarias.

Para cumplir estos objetivos de aprendizaje la docente utilizó actividades de enseñanza basadas, siguiendo la clasificación de Cols (2007), en la explicación docente y el diálogo con sus estudiantes en las clases sincrónicas. Luego propuso actividades de lectura y análisis de artículos periodísticos. Los motivos que promovieron la elección están vinculados con la evaluación, entendida como instrumento de control dentro de la perspectiva tradicional caracterizada por Carassai (2018).

- (J.L.) Vos contestaste en el formulario que las actividades eran de alguna forma una explicación tuya, un diálogo que entiendo es en los Zoom y luego trabajaron con alguna lectura y análisis de los artículos periodísticos. ¿Por qué elegiste ese tipo de actividades?
- (C.C.) Porque incurrir en el cuestionario es un “copio y pego”. Entonces recibiría las mismas respuestas de todos. En el análisis del artículo periodístico vos ves una respuesta más personalizada, es difícil que se pasen las respuestas. No es por el tema de que sea un examen, sino para qué vos puedas ver la interpretación del tema. Entonces tampoco eh... por lo general los artículos les indicé que los seleccionen ellos para que no trabajen todos sobre el mismo artículo. Les doy un tema determinado y ellos tratan de seleccionar el artículo y hacer el análisis con su ligazón, a continuación, entonces yo puedo ver la variedad de respuestas porque son personalizadas e individuales, lo que conlleva obviamente hay que estar muchísimo más en corregir porque cada trabajo es distinto y totalmente distinto. No es como una prueba

matemática, capaz, todos los resultados sean 5, 6, u 8 o el número que está buscando, pero...

- (J.L.) Sí, sí entiendo. Entonces podemos decir que el principal motivo de elección fue para personalizar y evitar las respuestas similares o iguales, o sea, el copiado.
- (C.C.) Exacto. Para ver el campo de la interpretación porque donde vos les decís, bueno, utilizando esa y esa herramienta en llegar al resultado y entonces ahí donde ves el desarrollo del aprendizaje, digamos de alguna manera. En este momento tan difícil, por ahí enviaste la tarea, la explicaste, diste el Zoom del tema y después estaba recibiendo cataratas de mensajitos preguntando, si esto era así o esa, de donde lo puedo sacar, aparece la duda continua pero bueno por lo menos no se pierde el “feedback” de las preguntas.

Resulta interesante advertir que en la práctica de enseñanza de C.C. el tipo de actividades está ligado al control, entendido como evaluación, lo cual implica un gran esfuerzo en términos de trabajo docente tanto en la corrección como en la preparación de las actividades, elaboración de consignas y selección del material bibliográfico.

En relación con las tareas que los estudiantes deben llevar adelante para lograr los aprendizajes propuestos por C.C., se destacan la participación del debate o el dialogo durante las clases sincrónicas, la lectura de texto para identificar vocabulario y, por último, la búsqueda y análisis de noticias. En consecuencia, el tipo de tarea por proceso cognitivo (Doyle, 1995) promovido está ligado, por un lado, al reconocimiento conceptual, y por otro, a la expresión de opiniones en relación con noticias que refieren a la temática abordada.

- (J.L.) Estas búsquedas de noticias vos las guías de alguna forma antes de que ocurra la actividad o trabajas sobre los resultados de esa búsqueda, hacer un trabajo ex post de esa búsqueda, ¿me explico la pregunta?
- (C.C.) Sí, en la manera de guiarlos mejor, qué es lo que más les cuesta a ellos con la identificación de la noticia en los buscadores, yo les suelo sugerir páginas de diarios de economía o secciones de economía. Salvo que sea un tema muy principal que está en los portales sino trato de relacionarlos y decirles sobre la búsqueda en este diario, este o este. Ambigüedad en los criterios de lectura, les permito que ellos hagan la búsqueda para no hacer o denotar una baja de mi parte. Lo que trato es que tengan libertad de interpretación sobre un tema específico.
- (J.L.) Bien, o sea, que de alguna forma guías esa búsqueda porque le das o le mostrás las páginas donde ellos puedan buscar dentro de un abanico amplio. Ellos buscan a

partir de una palabra o un tema o indicación general. Después, ¿cómo es el trabajo con esa noticia? Les das consignas para que trabajen o ellos te tienen que mandar la noticia y después trabajan o lo recuperan en una clase sincrónica. ¿cómo se trabaja?

- (C.C.) Ambas cosas. Por lo general les doy una consigna de identificación del vocabulario primero sobre la noticia que encontraron. Identificación del tema que estamos viendo para que encuentren la relación entre el tema teórico y lo que publica la noticia. Luego un escrito de 4 o 5 renglones de una producción propia donde expliquen la teoría en relación con la publicación. Seguramente según los tiempos que tengamos podemos compartirlo o debatirlo en las clases siguientes, pero por lo general sí consignas guiadas, basadas en esta parte que te dije recién y después que yo recibo las devoluciones hacemos las clases para la interpretación y el debate.

Respecto a la evaluación, la docente manifiesta con claridad los criterios que considera en el contexto de la pandemia. En primer lugar, el cumplimiento de la entrega y el empeño del estudiante. En segundo término, el uso de vocabulario específico de la disciplina.

Muy complicado. El tema de la calificación y de la evaluación de la actividad es muy complicado por qué tienes que ver primero que recibís trabajos hechos con herramientas tecnológicas espectaculares, producciones escritas, con su formato, con el diseño, con la selección de la noticia, con enlaces y con imagen. Después trabajos hechos en carpeta cuando me sacan fotos y tenían la resolución y los sacan una foto a la noticia que vieron en la tele... porque eso es lo que trato de que ellos, no obligarlos porque imagínate que hay chicos que se manejan solamente con celular, entonces pedirles que hagan una producción escrita del celular es, aunque ellos lo dominan 100.000 veces mejor que nosotros, lo veo yo que les va a demandar muchísimo más tiempo. Entonces el criterio de calificación tengo que dejar de lado el contexto y no, porque sé que también el que elaboró una superproducción implicó dedicación al igual que aquel que lo hizo en una carpeta, con esfuerzo. Entonces ese es el tipo de evaluación y de criterio que yo le pongo a la hora de cualificar porque tampoco pongo una nota, es logrado, alcanzado, no logrado, lo realizado o no lo realizó. (...) Entonces por todo eso, en este momento y en estas circunstancias los criterios de evaluación están en poder observar si comprendió el tema, si las respuestas son correctas a lo pedido, si cumplió con las consignas, si utilizó vocabulario específico de la materia y por sobre todo el empeño y la responsabilidad que en realidad es lo que más hoy nos piden que evaluemos. Ver si envió la tarea y si está completa, que es una de las cosas que más nos está trabando en este momento, cualquier signo, envió el trabajo o la tarea, hizo la devolución en tiempo y forma, pero

la verdad no comprende el sentido de lo que hizo. Eso es lo más complicado también.
(C.C. profesora escuela privada matutina)

Por último, la docente también encuentra algunas complicaciones y contradicciones que debe resolver en vinculación con los logros de aprendizajes de sus estudiantes y los instrumentos de evaluación que implementa. El uso de las tareas domiciliarias que realizan sus estudiantes como instrumento de evaluación no coincide con sus preferencias, que se inclinan por la utilización de pruebas escritas u orales, las cuales no puede llevar adelante por desconocer el funcionamiento de las herramientas tecnológicas para realizarlos en forma remota.

De esta manera, queda de manifiesto con mayor claridad que la elección del tipo de actividad está en estrecha vinculación con la evaluación como instrumento de control, es decir, generar tareas domiciliarias que dificulten el “copiado” para emular la prueba escrita, que la docente estima la forma más apropiada para reconocer los progresos en la comprensión disciplinar de sus estudiantes.

El tema de las evaluaciones me cuesta muchísimo tratar de comprender cómo es el sistema del formulario Google, encontrarle una vuelta de que no se copien. Mira ese tema de lo evaluativo o tomarles un oral que sabes que no podés obligarlos porque en Zoom no están obligados, o sea, la clase virtual no es obligatoria. Estoy en un proceso, que tengo que estar cerrando en estos momentos en algunos colegios alguna prenota, una cosa así y no quería quedarme solamente con entregó o no entregó, con participa o no participa... lo hago a través, mi sistema de evaluaciones es a través de la devolución de las actividades porque el otro sistema de evaluación (las pruebas) no le puedo encontrar la vuelta de cómo armarlo, me resulta muy difícil, a mí eso tecnológicamente me resultó recontra difícil adaptarme a todas estas situaciones. Adaptar un sistema de evaluación y encontrarle la forma que sea la mejor para ellos también me cuesta mucho, entonces prefiero hacerlo a través de las devoluciones. (C.C. profesora escuela privada matutina)

4.7. “No me dedique a enseñar, me dedique a acompañar, a contener” (G.P.)
G.P. es abogado de profesión, pero trabaja como docente de economía en un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) que funciona en el turno noche. Durante el año 2020 el docente realizó clases sincrónicas con escasa participación, situación que lo llevó a implementar actividades asincrónicas para los estudiantes que no podía participar en los encuentros virtuales. Esta diferenciación en la propuesta de enseñanza dificulta, empaña el relato del docente en la entrevista y, por tanto, complica su

descripción dado que se mezclan ambas prácticas. Así las cosas, en este apartado se opta por considerar los elementos comunes que permitan reconstruir su práctica de enseñanza.

- (J.L.) Durante este año, tan particular, ¿cómo organizaste las clases?
- (G.P.) Durante este año lamentablemente trate de implementar, tengo la plataforma Zoom paga y no me fue muy útil porque las alumnas no utilizan Zoom porque tienen los teléfonos saturados, así que terminé usando Meet, que lo tienen un poquitito más... Pero ahora tengo el 20% del alumnado, con el resto que no me puede seguir en la clase sincrónica, le mando trabajos y la recepción la hago por mail (...) Tengo preparada las dos metodologías, para los que se conectan a clase lo trabajo en clase y al que no se puede conectar por diferentes problemas, porque no tiene conectividad, por el horario o porque la casa no da o por lo que fuese, le envié el trabajo por mail y después se lo recibo.

Es interesante rescatar el tipo de actividades (Cols, 2007) que propone G.P. en su práctica de enseñanza narrada en la entrevista, donde predomina la explicación docente, no sólo en la voz del docente, sino por medio de recursos como videos o artículos periodísticos. El docente busca con estos recursos estimular el dialogo, la interacción con sus estudiantes ya sea a partir de la elaboración de un texto como de la expresión oral durante las clases sincrónicas. Otro tipo de actividades es la búsqueda y análisis de noticias.

Puede ser el análisis de un video o de un artículo, puede ser algo para leer, un texto para leer e interpretar, saber cuál es la idea que sacan ellos y lo recuperó en la clase que tengo. (G.P. profesor escuela pública nocturna)

Doy una clase como si tuviesen el contexto áulico con la única diferencia que, no tengo ese “feedback” sino que tengo que buscarlo, generar, forzar la respuesta. (G.P. profesor escuela pública nocturna)

Lo hago porque en realidad porque quiero, y volvemos a la comprensión de textos, cada vez que terminó un tema los mando a buscar en el diario papel, no admito “googlear”, algo referido a lo que estamos tratando. (G.P. profesor escuela pública nocturna)

Respecto la participación de sus estudiantes, G.P admite que es muy baja, lo cual disminuye las posibilidades de entablar un dialogo, un vínculo. La escasa participación, en las clases sincrónicas, llevó al docente a establecer una diferenciación en su

propuesta de enseñanza sumando actividades asincrónicas, las cuales también contaron con escaso éxito en términos de cumplimiento.

El 20%, solo el 20%.... Que la verdad no puedo hacer demasiado, considerando la población que tengo, tienen hijos, hay gente grande, no sé... tengo desde que conviven desde un pibe de 18 años que no terminó la escuela secundaria y lo bancan los padres hasta un jubilado de 70 [años]. (G.P. profesor escuela pública nocturna)

Así las cosas, el objetivo general que comenzó a guiar la práctica de enseñanza de G.P. fue la vinculación con sus estudiantes, sostener los lazos escolares. Por ello, los objetivos de aprendizaje disciplinares fueron desplazados a un lugar marginal en su práctica docente. Tal como lo reconoce el docente, su tarea está más cerca de la contención y la escucha que de la enseñanza.

- (J.L.) ¿Cuál consideras que es el objetivo central de tu práctica de enseñanza en este contexto?
- (G.P.) Mantener el vínculo, ponderó el vínculo por sobre conocimiento... trató de que se mantengan en el colegio, aunque sea con un trabajo en el cuatrimestre pero que lo haga. Uno, pero por lo menos mantengo el vínculo, sé que le pasa, si se enfermó de COVID, si come o no come, aunque sea menor el vínculo, pero por lo menos tengo esas es el seguimiento del alumno, no me centro en el conocimiento de ninguna manera.
- (J.L.) Está bien, perfecto. ¿Entonces, consideras que tu principal tarea como profesor durante este momento fue contener?
- (G.P.) Totalmente, no me dedique a enseñar, me dedique a acompañar, a contener, a escuchar... ir a un colegio a repartir vianda cuando había que ir... tratar de resolver un problema si lo tenían, desde una carta documento por un problema laboral, hasta un problema de relaciones en la casa por convivencia... tratar de conservar ese vínculo, finalmente el “profe” es alguien de confianza, te la tenés que ganar, la tenés que generar, y, a partir de ahí, sos un referente para el alumno.

El vínculo entre G.P. y sus estudiantes excede los tiempos y espacios de clases, de manera que es posible reconocer un involucramiento personal del docente que excede lo estrictamente laboral. Sin embargo, en esa vinculación también se reconocen elementos de una práctica de enseñanza, tales como la intencionalidad de transmitir conocimientos, saberes o comportamientos, aunque estos excedan al texto curricular prescripto.

- (J.L.) ¿Te consultan en forma individual tus estudiantes? ¿te mandan un mensaje por WhatsApp?
- (G.P.) Si, si absolutamente, constantemente.
- (J.L.) ¿Cómo es ese vínculo?
- (G.P.) En lo laboral he contestado muchos telegramas. En realidad, por una cuestión profesional cuando.... trabajo en una la repartición del estado, soy abogado. Entonces me preguntan, “profe me echaron qué hago”, “profe no me aguanto más a mi jefe” “profe estoy en negro”. Entonces le digo “trabajo en negro no, es trabajo en blanco no registrado, trabajo en negro no existe”, para tratar de cambiar, aunque sea ese pequeño chip....
- (J.L.) Podemos decir que cuando te consultan esas costas extraescolares, por decirlo de alguna manera, también estás enseñando.
- (G.P.) Claro, siempre estás enseñando, lo que digo es, hablamos de contenidos de la materia y nos centramos en economía, yo te terminé sacando del contenido de economía en este contexto.

Más allá de estas particularidades, vale remarcar que las tareas propuestas por G.P. a sus estudiantes se centran en la participación en diálogos durante la clase sincrónica o mediante la expresión escrita de opiniones en las actividades asincrónicas. También en la observación de audiovisuales, la búsqueda y análisis de artículos periodísticos. De acuerdo con el proceso cognitivo son tareas que se puede clasificar dentro de la expresión de opiniones y la comprensión de problemas (Doyle, 1995).

Por otra parte, conviene resaltar la coherencia que establece el docente entre la evaluación y el objetivo general de su práctica. Los únicos criterios de evaluación son el empeño y el cumplimiento, dado que los objetivos de aprendizaje disciplinares ocupan un lugar marginal en la práctica de enseñanza de G.P., en consecuencia, no forman parte de los criterios de evaluación. Este reconocimiento de coherencia no debe esconder la situación de fragilidad en la experiencia escolar y la desigualdad de oportunidades respecto a los aprendizajes por parte de los estudiantes en estos contextos.

- (J.L.) Me parece central preguntarte como manejas el tema de la evaluación.
- (G.P.) La verdad hemos sido muy flexible con un contenido mínimo, mínimo y aquel que completó algo menor y sé que hizo un esfuerzo lo terminé aprobando... lo que terminé diciendo fue, “con que manden un trabajo yo les pongo aprobado” Porque entiendo la coyuntura, yo también la estoy padeciendo la coyuntura. También entiendo

que es atípico.... me parece que en todo lo que es contingente tenemos que actuar como tal, es una contingencia para ellos y para nosotros también.

- (J.L.) Entiendo. En este contexto y considerando esto, que estás tomando la evaluación de alguna forma con un criterio de empeño y cumplimiento, aquella persona que pudo sobreponerse...
- (G.P.) Exactamente.

Por último, en relación con el diseño curricular de economía la práctica de enseñanza de G.P. se ubica por fuera de la prescripción en tanto contenidos, objetivos y propósitos. En cierta forma, la centralidad que asume la contención y el acompañamiento de los estudiantes eclipsa la enseñanza ubicando a los aprendizajes disciplinares lejos en términos de posibilidades de logro. Ahora bien, esto potencia la presencia del “curriculum oculto”

4.8. “Buscar herramientas distintas al libro de textos” (E.A.)

E.A. es Profesora de Ciencias Económicas con amplia experiencia docente tanto en la escuela secundaria como en la formación de futuros docentes de economía. Dicta economía de 4to año en una escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Durante el año 2020 desarrollo sus prácticas de enseñanza mediante clases sincrónicas semanales que contaron con buena participación por parte de sus estudiantes. Adicionalmente, la escuela cuenta con una plataforma o campus virtual que posibilita la comunicación entre docentes y estudiantes.

La temática de su práctica de enseñanza que eligió la docente para compartir en la entrevista lleva por título “Necesidad y escasez” y fue la segunda actividad de enseñanza que desarrollo en el año 2020. El tipo de actividades propuestas, siguiendo la clasificación de Cols (2007), pueden clasificarse y ordenarse del siguiente modo. En un primer momento de la clase sincrónica predomina la explicación docente y el dialogo, este tipo de actividad de enseñanza puede ocurrir con la voz de la docente o con un video que abra la interacción. Luego, en forma domiciliaria los estudiantes realizan trabajos sobre la base de guías de lectura, principalmente con una selección de textos extraídos de manuales de economía. Estas tareas domiciliares pueden incluir ver una producción audiovisual o la búsqueda, lectura y análisis de artículos periodísticos

Puede trabajar el concepto de necesidad, con un capítulo de “Black mirror”. Entonces les daba a los chicos.... Si hubiese estado la clase, primero empiezo “¿qué es una

necesidad?”, me contestan, “lo que me falta”, les digo “bueno, a mí me falta ser alta, rubia y de ojos claros, pero para mí no es una necesidad”, entonces me dicen “Ah bueno, pero porque no querés” Y ahí está, resulta que yo con la pregunta y ellos con esa respuesta vemos que es la necesidad unida al deseo. ¿Se entiende? Entonces ahí empezamos. Bueno, yo este año no lo pude hacer, entonces hacemos el concepto de necesidad, hicimos este ida y vuelta al principio con los que prendían las cámaras, porque viste que son menores no podés grabar, por el tema de la imagen y esas cuestiones. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

Si ellos tenían que entregar, si querés te comparto, tengo algunos [trabajos] acá. [comparte pantalla]. Está es la guía, la miras rápido. Acá, ves, esto es una nena de tercero de la mañana, el trabajo de escasez y necesidad de elegir. Entonces, estimo que tienen Netflix, tienen que ver el capítulo y escribir una reflexión personal relaciona con el concepto de necesidad, por ejemplo, ¿surge alguna carencia en el personaje? ¿Cómo la podemos clasificar? ¿cómo intervienen las redes sociales? ¿creen que las mismas intervienen al generarse una necesidad? más que nada por esto de cómo se incentiva esta cuestión hedonista, cómo se incentiva la necesidad desde las publicidades o incluso, por el hecho de tener, este capítulo sirve mucho, por los puntajes. Después las consecuencias generadas por la situación mundial que nos atraviesa a todos, por ejemplos, identificar alguna situación que nos afectará económicamente a nosotros como país. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

Yo iba explicando, los iba dando los temas. También lo que les daba es una guía de preguntas orientadora, lo hago con todas las escuelas, son preguntas orientadoras que le sirven a ellos para si escuchan la clase, después van al texto con las preguntas, que no son para contestar, son para que lean las preguntas primero y después leen el texto o van al revés, lo que pasa que le sirve mucho a ellos tener esas preguntas porque cuando leen y van orientando. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

De acuerdo con la clasificación de Doyle (1995), el tipo de tarea según el proceso cognitivo que promueve E.A. puede clasificarse en labores de reconocimiento de términos o conceptos con diferentes recursos como textos académicos, videos o noticias. También hay tareas que incentivan la expresión de opiniones tanto en forma escrita u oral. Este tipo de interacción de los estudiantes con los contenidos están en línea con los objetivos de aprendizajes, los cuales pueden expresarse como, reconocer el concepto y tipologías de necesidades; identificar el concepto de escasez en diferentes situaciones. Vale aclarar que estos objetivos de aprendizaje la docente no los manifiesta en forma concreta y clara, sino que se infieren del relato durante la entrevista.

Un recurso motivador para luego meter, para que se interesen en ir al libro de texto, incluso también en la presencialidad no es que doy el libro de texto de una y estudian, por eso te decía antes de empezar con la charla de ver la potencialidad que dio la virtualidad, que nos permitió armar a la mayoría de los docentes, yo hace 25 años que estoy y jamás pensé en que iba a poder adaptar la enseñanza o las maneras de enseñar economía, de la manera en que la estoy haciendo ahora. Poder usar un Padlet, para que los chicos vayan escribiendo en el momento. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

La práctica de enseñanza de E.A. se desarrolla por fuera del alcance del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires dado que es una escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires. No obstante, resulta interesante analizar la práctica como si estuviese prescripta por el texto curricular dado que la escuela está dentro del mismo espacio geográfico jurisdiccional. En consecuencia, según se desprende del relato, la selección de contenidos se ajusta, de acuerdo con Sisti (2020), tanto a la demarcación de conocimiento legítimo como a la perspectiva disciplinar. La secuenciación del contenido desarrollado por E.A. respeta el orden de progresión propuesto en la currícula. Vale resaltar que el contenido parece estar agrupado, de acuerdo con Sacristán (1996), por una lógica de dependencias y conexiones, por ello su ubicación como segunda actividad del año escolar tanto en la práctica de E.A. como en el listado de contenidos del texto curricular.

Este fue el segundo trabajo y en líneas generales les gustó la propuesta de utilizar algo distinto a un libro de texto, se motivaron mucho con esto, con ese trabajo, porque al principio lo que pasó, a mí me pasó, me pasó en los cursos más avanzado de la escuela uno mandaba libros completos o mucho material teórico y hasta que dije, bueno no, hay que cambiar porque la desesperación, nos tuvimos que adaptar en 15 días creo, fue menos de un mes... entonces al principio eran libros, tareas, actividades y después nos fuimos ordenando, traté de buscar esta cuestión que escuché de Inés Dussel “poquito es más”, entonces empecé a hacer fue mandar poquito contenido, con un recurso motivador, distinto al libros de texto, obviamente, el libro de texto como base, eso sí, pero dar esa guía de preguntas... a mí me funcionó por lo menos. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

Por último, respecto a la evaluación la docente manifiesta en forma reiterada en la entrevista su preocupación y reflexión acerca del proceso de evaluación. La docente narra que tuvo que ajustar, adaptar los instrumentos al contexto de clases no presenciales. Más difusas son sus referencias a los criterios de evaluación.

Yo corrijo en línea, yo compartía la carpeta era mucho más fácil que los chicos mandarían el trabajo, pero cuando yo corregía o había algo que estaba mal, lo borraban... porque esto le pasa mucho, no diferencian entre evaluar y calificar. Entonces yo les explicaba que la evaluación, ahora lo entienden, la virtualidad sirvió para que entiendan la diferencia entre evaluar, que es un proceso, y calificar. El hecho de que ellos pueden considerar el error como un insumo de aprendizaje y no como un fracaso escolar. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

En relación con los instrumentos de evaluación la docente comenzó a utilizar las tareas domiciliarias para registrar los progresos en los aprendizajes de sus estudiantes, dejando de lado las pruebas escritas, que eran su principal instrumento de evaluación en las clases presenciales. Este cambio de instrumento es valorado en forma positiva por la docente, dado que le permite visualizar el progreso de sus estudiantes, de algún modo le posibilita rastrear las huellas, las evidencias en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la práctica evaluativa puede conjeturarse más cercana a la perspectiva alternativa descripta por Carassai (2018).

Los exámenes escritos son odiosos la verdad porque es mucho para corregir, ahora por ejemplo la virtualidad te permite, si tenés internet, te permite comparar, porque te pasa cuando entregas los exámenes corregidos con la nota todas las anotaciones que le hiciste, puedes ver de quien tomó algo porque tenés todo en la nube... puedes ir comparando y también este tema de la evaluación te permite, a mí me permite particularmente, evaluar el proceso, sobre todo que ellos vayan retomando este concepto del error. Lo que me sirvió este año para ordenarme son las preguntas orientaciones. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

La docente rescata en su relato el trabajo que llevó adelante con sus estudiantes respecto a la evaluación, su diferencia con la calificación y la acreditación. Es interesante resaltar sus reflexiones porque implican un cambio profundo en sus concepciones como docente y que implicaron un cambio en sus prácticas de enseñanza.

A mí lo que me costó mucho, primero fue la organización y que ellos entendieran, en esta dinámica, cómo sería el “feedback”. Eso fue lo que más me costó porque ellos también tienen esta cuestión de la nota en el papel y les costaba mucho no tener un número que refleja el resultado. Entonces a mí lo que más me costó fue hacerles entender la relación cualitativa, que no era algo cuantitativo, eso es lo que más me costó, que entendieran que significaba un rehacer, un bueno, muy bueno, regular nunca puse insuficiente porque me parece que es como tirarlos para abajo... ¿qué es insuficiente? Sí lo que les recalque que uno puede trabajar sobre algo, no sobre la

nada... eso es lo que más me costó, me costó más de esto que enseñar un tema o compartir con ellos un tema. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

Me preocupa mucho la evaluación porque es un tema que ahora, en todas las escuelas de todos los niveles, los está preocupando... algunos le están dando una vuelta ahora y están ocupándose porque si me quedo en la preocupación no hago nada... eso también me está preocupando por eso me quiero ocupar. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

Por último, las modificaciones en las prácticas de enseñanza de E.A. parecen incorporar nuevos recursos alternativos al libro de texto, brindar más espacio al trabajo estudiantil y, consecuentemente, reducir las clases expositivas

Buscar herramientas distintas al libro textos, yo te puedo asegurar que, calculó que el año que viene no vamos a volver durante la primera parte, pero voy a modificar las prácticas que tenía, en virtud de lo que pude aprender de la experiencia de la virtualidad, por más que no tenga la virtualidad en el aula, con todo lo que me sirvió después de 25 años de docencia es que no todo es el libro de texto, que no puedes salirte del contenido teórico, lo puedes explicar, dando un recurso motivador y luego guiarlos a que vayan al texto porque si no con el texto solo no entiendes nada y los perdés como alumnos de economía. (E.A. profesora escuela preuniversitaria)

4.9. "Siento que vamos más lento, pero vamos" (A.B.)

A.B. es Licenciado en economía, se desempeña como docente de economía en una escuela de gestión privada ubicada en el barrio de La Boca que funciona en el turno mañana. Durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) la escuela decidió continuar la tarea educativa mediante clases sincrónicas que, en el caso de economía, tuvieron una frecuencia semanal. La participación estudiantil en las videollamadas fue muy buena como así también en el cumplimiento de las tareas escolares que eran enviadas y entregadas en la plataforma Google Classroom.

- (J.L.) ¿Quería saber un poquito cual era la organización de la clase? es decir, como empieza esta secuencia o estas actividades si tienen clases sincrónicas primero si vos les mandas la actividad, ¿podés contarme?
- (A.B.) Como te comenté es un grupo que ya lo conozco del año pasado así que eso de "con el profe anterior no lo vi" conmigo muere porque me tienen a mí, tercero, cuarto y quinto. Así que yo, el año pasado fue como una introducción, habíamos avanzado bien y este año lo que hago es profundizar, la primera parte más de micro y la segunda parte más de macro. Entonces empiezo con las políticas macroeconómicas, comencé a

partir de agosto cuando volvimos de las vacaciones y empecé por la política fiscal y trabajo con varios libros, armo un cuadernillo yo tengo clases con ellos por Zoom y Classroom. Generalmente todos los martes tengo a veces 40 min o si no alcanza a veces el tiempo es más, yo un día antes les comparto algún material, les comparto cual va a ser ese recurso que voy a utilizar y después les explico, hago que ellos participen trato de que [la clase] sea dinámica, es un grupo grande de 37 38 chicos, entonces creo que también, por esta nueva normalidad, voy mucho más lento porque me doy cuenta que hay cuestiones en las que hay que estar muy despierto, muy atento y tengo alumnos que los conozco y vuelan, pero tengo otros que tengo que estar más encima, tengo dos alumnos con currícula adaptada... tengo un baile

La práctica de enseñanza que seleccionó A.B. para compartir en la entrevista lleva por título "¿Cómo se conecta los cambios en la cotización del dólar con mi vida?" El docente comenzó con la secuencia de actividades luego del receso escolar invernal y al momento de la realización de la entrevista llevaba cinco semanas, pero el docente estimaba algunas semanas más para concluir su desarrollo. Los contenidos de la secuencia se enmarcan en el Diseño Curricular dentro del bloque "economía" en el eje obligatorio "Estado y mercado" dentro del agrupamiento de contenidos "Instrumentos de política macroeconómica del Estado". De esta forma, los conocimientos seleccionados referidos a políticas fiscales y monetarias se encuentran dentro de la demarcación curricular sobre el conocimiento legítimo. En tanto, la secuenciación propuesta por A.B. parece quebrar, al menos en parte, el criterio tradicional de progresión de lo simple a lo complejo caracterizado por Camilloni (1995). La aproximación a la complejidad puede inferirse en el título de la secuencia, pero también en las actividades. No es posible, con la información recabada, afirmar que la secuenciación tome un criterio espiralado, como lo describe Sacristán (1996), pero es una conjetura posible dado el recorrido que realiza el docente con los estudiantes desde tercero a quinto año.

Este año en particular yo siento que vamos más lento, pero vamos. Yo les doy alguna introducción breve, una explicación con un material de apoyo y con alguna actividad para hacer durante el Zoom a veces, o también les hago alguna actividad tipo foro para que ellos interactúen, se hagan preguntas y con eso más o menos, las clases son así prácticamente. (A.B. profesor escuela privada matutina)

Les doy alguna foto de ese cuadernillo que trabajo, que son un dossier de fotocopias armado por mí, o les comparo un Prezi o algún video, algo así cortito, me estoy

manejando con esas cosas, a veces les grabo audios con explicaciones, pero lo que busco es que no reproduzcan lo que yo digo, que ellos traten de producir algo propio, por eso los aliento a que escriban, a que se informen, a que me pongan algo en sus palabras sin copiar y pegar. Entonces, lo que yo trato es de llevarlos a que generen una mínima producción de ellos, pero que sea de ellos. (A.B. profesor escuela privada matutina)

El tipo de actividades, de acuerdo con la tipología de Cols (2007), que predomina es la realización de trabajos prácticos centrados en el análisis de una situación junto con la preparación de informes individuales. Esto no quita que haya espacio para la explicación docente o el dialogo como actividad de enseñanza. Asimismo, la palabra docente no solo aparece en las clases sincrónicas, sino en audios, manuales, artículos periodísticos o presentaciones compartidos para la resolución de tareas. En consecuencia, la principal tarea docente en la actividad de enseñanza es contextualizar el conocimiento, los saberes disciplinares para ayudar a sus estudiantes a comprender la realidad cotidiana.

Siempre trato de contextualizar con casos concretos que ellos escuchan en los medios o ellos traen, el máximo trabajo mío es ese, tratar de que estas cuestiones de la economía en este caso de las políticas macroeconómicas sean palpables desde que escuchan “Ahora 12”. Lo que vi que resulto mucho es esto del “IFE”, el “ATP” como políticas fiscales, veo que ellos están, de alguna manera, siendo atravesados por la pandemia y tienen conocimiento de las políticas y decisiones que toma el gobierno y que ellos las puedan interpretar como políticas intervencionistas, que también es algo que yo quiero que ellos sean conscientes que el gobierno participa activamente en la economía. (A.B. profesor escuela privada matutina)

Los objetivos de aprendizajes se establecen en forma directa con los contenidos desarrollados en la práctica de enseñanza. Vale la pena advertir que dichos objetivos están en línea no solo con la prescripción del texto curricular sino también con la mayoría de los manuales de economía para la escuela secundaria.

Primero diferenciar las distintas políticas. Vemos política fiscal, monetaria y cambiaria, pero sabemos que las tres no son ajenas, sino que hay combinaciones, por eso cuando te comparto la idea de conectar la economía con la realidad de los alumnos siempre les digo que no es que un gobierno toma una política exclusivamente monetaria, sino que son combinaciones. Después, otro objetivo es que puedan diferenciar cuando son políticas expansivas o contractivas y a la vez también ver que políticas son quizás más intervencionistas o liberales. Yo siempre me manejo con un libro de “Maipue” que

habla de políticas keynesianas o políticas neoliberales, trato de ponerles nombre y diferenciarlas. ¿Cuáles son los paradigmas o los posicionamientos que están detrás de esas políticas? y que también los gobiernos no siempre toman políticas de la misma ideología, sino que también hace distintas combinaciones. (A.B. profesor escuela privada matutina)

De acuerdo con Basabe et al. (2004), la configuración del contenido escolar se completa con la descripción de las tareas estudiantiles y los recursos didácticos. De acuerdo con la clasificación propuesta por Doyle (1995) se podrían reconocer tres tipos de tareas que se combinan con distintas ponderaciones. En primer término, la mayor importancia parece estar en tareas de reconocimiento de conceptos mediante la lectura del manual o el uso de recursos audiovisuales. En segundo lugar, tareas de expresión de opiniones promovidas por la búsqueda, lectura y análisis de artículos periodísticos. En tercer término, tareas que buscan la comprensión de problemas complejos por medio del dialogo o el debate en las clases sincrónicas.

- (J.L.) El tema de la evaluación cómo te estas manejando con eso en estos tiempos.
- (A.B.) En mi formación profesional la evaluación siempre ha sido mi tema. Por ejemplo, en uno de los colegios de zona sur [de la provincia de Buenos Aires] siempre hay ateneos o hay lugares en donde nosotros compartimos nuestras experiencias. Yo siempre fui un fanático de Rebeca Anijovich a sí que te podés imaginar... yo trabajo mucho con rúbricas, con listas de cotejo y también con la escalera de la metacognición... un montón de cosas que descubrí en charlas en las que tuve la suerte de participar este año. Una por la invitación del colegio de Capital que Rebeca Anijovich dio una charla para las escuelas del Gobierno [de la Ciudad] y las escuelas privadas, fue un viernes, estaba lleno. La verdad que me encantó estuvo buenísima y después también en una charla que Rebeca Anijovich dio en provincia [de Buenos Aires]. Así que yo estoy constantemente evaluándome y que ellos [los estudiantes] se autoevalúen, por eso yo también sinceramente me doy cuenta de que, no sé si aprenden menos, pero que aprenden mejor y yo, como que, me quedo más satisfecho, porque ellos mismos se van dando cuenta hasta donde saben y que no saben. Trabajo mucho con una rutina del semáforo, no sé si la conoces. El semáforo rojo significa las cosas... Por ejemplo, cuando terminan un trimestre tienen que poner semáforo rojo los conceptos ideas que ellos sienten que no les quedo claro, semáforo amarillo seria esas ideas que, por un lado, las entienden, pero como que están bastantes difusas y luz verde esos conceptos, contenidos y saberes que sienten que los han incorporado y pueden poner en práctica. Me sirven mucho.

- (J.L.) ¿De todo esto, en este contexto de la virtualidad o “no presencialidad”, estás usando todo o algo para evaluar? ¿cómo organizaste la evaluación eso?
- (A.B.) Utilizo todo, menos examen, ¡olvídate! Hay compañeros que toman examen de forma tradicional y les dan un tiempo, conmigo no. Yo como te comenté les voy dando actividades y con la resolución de esas actividades les voy haciendo una devolución personal, una retroalimentación y si hay cosas que me tiene que volver a entregar lo hacen. Por eso también voy como más lento por así decirlo y también es muy trabajoso yo hoy en día tengo 15 cursos tengo más de 300 alumnos entre capital y provincia así que te podés imaginar.

Por último, en relación con la evaluación el docente relata la utilización de un variado abanico de técnicas para medir el progreso de los aprendizajes de sus estudiantes. El instrumento es la tarea domiciliaria que los estudiantes entregan y sobre las cuales el docente trabaja con devoluciones y correcciones a modo de retroalimentación a partir de rúbricas o listas de cotejo. Ahora bien, cuando A.B. es consultado por los criterios de evaluación manifiesta que al momento no los formalizó, pero ensaya una respuesta donde incluye criterios generales como la utilización de lenguaje técnico y la participación en el dialogo o debates de las clases sincrónicas. Vale resaltar que estos se encuentran en línea con los tipos de tareas u oportunidades de aprendizajes que promueve A.B. con las actividades de enseñanza propuestas. De esta forma, la práctica evaluativa del docente se puede ubicar más cerca de la perspectiva alternativa caracterizada por Carassai (2018).

Yo sinceramente no lo formalice todavía en una rúbrica... pero los que yo pondría serían, utilización de lenguaje técnico o lenguaje apropiado... pondría también participación en clase, o en lo que sería el Zoom... generalmente pongo tres o cuatro criterios. También interacción entre los propios compañeros porque también busco que, entre ellos, lo que no me gusta es esto de hacer una pregunta en Zoom y que se me queden callados, que nadie responda, o sea, trato de fomentar que ellos participen y que no todas las cosas las conteste yo. Que entre ellos mismos también... porque si no es Alberto con 30 alumnos, entonces trato de que ellos mismos puedan interactuar, que no sea exclusivamente yo el que dé respuesta a todo, por eso también en la plataforma Classroom si alguno tiene una duda que la ponga ahí y que otro compañero, si puede, la conteste. (A.B. profesor escuela privada matutina)

Los datos recogidos en las entrevistas permitieron describir en este apartado las nueve prácticas de enseñanza de economía en distintas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Se identificaron los contenidos escolares, los recursos didácticos, el uso del tiempo y espacio áulico y el tipo de tarea de aprendizaje. A su vez retrataron los tipos de actividad predominantes en cada una de las prácticas descritas, estableciendo, en la mayoría de los relatos, tanto con los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza como con los instrumentos y criterios de evaluación. La descripción de la práctica de enseñanza de economía en la escuela secundaria se completó con el análisis del desarrollo curricular de cada docente entrevistado.

Es de destacar que durante la pandemia por COVID-19, la enseñanza, como toda acción social, se presentó, más que nunca, en forma singular y escapó al control de reglas preestablecidas. Así, el desafío teórico, de este trabajo, requiere dilucidar lo general y repetible a partir de los relatos de los docentes para describir las prácticas de enseñanza. Este reto se enmarca en el entendimiento de que la didáctica es una disciplina teórica orientada por intereses relativos a un campo práctico, lo cual permite, como se afirmó en el primer apartado, eludir la elección de un único modelo, un deber ser, sobre la enseñanza. De allí el valor de describir, escapando de consideraciones valorativas, colocando, como afirma Feldman, “entre paréntesis la discusión fundamental en torno a “la mejor teoría”” (Feldman, 1999, p. 43).

En línea con Basabe (2010), el trabajo asume que la didáctica es una disciplina que se ocupa de una práctica y, por tanto, conlleva un compromiso directo con la transformación de los fenómenos de los que se ocupa, y ello, siempre implica un trabajo de intervención. En consecuencia, se espera contribuir a la construcción teórica de la didáctica de la economía a partir de las descripciones de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias realizadas en este apartado.

Con la información recogida fue posible, en el apartado anterior, reconocer tres tipos de clases sin presencialidad donde se combinan espacios, tiempos, frecuencias y medios de comunicación. Estas reconfiguraciones de las clases sin presencialidad influyen, en forma significativa, en las prácticas de enseñanza descritas en este apartado. A modo de sistematización se reconoce un primer grupo caracterizado por emular la presencialidad mediante la recreación de un aula virtual en plataformas de reuniones virtuales. Estas prácticas logran mayor profundidad en el desarrollo de las temáticas, junto con la utilización de variados recursos didácticos. De este modo, se abre la

posibilidad de proporcionar diversas oportunidades y tipos de aprendizajes, con prevalencia de la explicación docente como tipo de enseñanza privilegiado.

Un segundo grupo se caracteriza por diferenciar la enseñanza, en estas clases el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes, por tanto, los docentes establecen prácticas de enseñanza diferenciadas para sus estudiantes. Así, la mayor parte de la responsabilidad por garantizar la enseñanza recae sobre los docentes dado que la “bajada institucional” no parece ser efectiva. Por último, un tercer grupo se define por prácticas asincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase con reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes. El medio de comunicación que predomina es el correo electrónico. Las tareas de aprendizajes se relacionan con la memoria, reproducción o reconocimiento de información, tanto con el trabajo sobre la base de guías de lectura como con búsquedas bibliográficas sobre temas específicos.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones del presente trabajo que buscó aportar evidencias en relación con el “cómo” se enseña economía en la escuela secundaria, dado que el estado del arte de la didáctica de economía en Argentina registra escasos avances en la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de economía (Lis, en prensa), en especial cuando se trata de la escuela secundaria. Así, el objetivo principal de esta tesis consistió en describir las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado. El desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia de la pandemia COVID-19, pero esta situación excepcional no imposibilitaba la descripción de las prácticas de enseñanza, dada la decisión gubernamental de continuar con el dictado de clases sin presencialidad. De este modo, se optó por abandonar la observación de clases presenciales y avanzar con el trabajo a partir de otros instrumentos de recolección de datos como la encuesta y la entrevista que permitan describir las prácticas de enseñanza en el contexto del aislamiento.

Para cumplir con el objetivo de la tesis, se definió un marco conceptual referenciado en la didáctica en tanto ciencia que estudia una práctica social y, que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique las prácticas de enseñanza, al tiempo que contribuya al mejoramiento de la acción pedagógica, considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por los docentes para su uso (Feldman, 1999, 2010; Basabe, 2010; Basabe y Cols, 2010; Davini, 2015).

Luego, se compuso una mirada acerca de la práctica de enseñanza como categoría central de la investigación, considerando los aportes de Edelstein (1996, 2002), Davini (2008) y Anijovich y Mora (2009). Así, se seleccionaron seis variables para describir las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias en el contexto institucional, áulico y para un grupo de estudiantes determinado. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos una encuesta autoadministrada y entrevistas semiestructuradas para conocer los contenidos escolares, los recursos didácticos, el uso del tiempo y espacio áulico y el tipo de tarea de aprendizaje. Estas variables dan cuenta del tipo de actividad o método de enseñanza que predomina en la práctica descrita y que suelen vincularse tanto con los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza como con los instrumentos y criterios de evaluación que pone en juego los docentes en sus prácticas. De esta forma, la descripción de la práctica de enseñanza de

economía en la escuela secundaria se completa con el desarrollo curricular inferido del relato de cada docente entrevistado.

En relación con la evidencia recolectada tanto en la encuesta como en las entrevistas puede percibirse una reconfiguración de las clases escolares a partir de la decisión gubernamental de suspender el desarrollo de clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19. Así, desde el 16 de marzo de 2020 comenzaron a ponerse en marcha en todas las escuelas de Argentina propuestas de continuidad pedagógica sin presencialidad con el objetivo de garantizar la educación obligatoria. De esta forma, cada establecimiento educativo debió reorganizar la tarea docente de acuerdo con criterios diseñados al interior de cada escuela.

Esta particular situación puso a prueba, entre otras cosas, las prácticas docentes que se tuvieron que ajustar para enfrentar escenarios verdaderamente inéditos, inciertos y complejos. De esta forma, la enseñanza asumió, en forma radical, su naturaleza práctica, lo cual exigió reflexión y deliberación para tomar decisiones que busquen resolver los múltiples problemas prácticos a enfrentar en la coyuntura. Si, como afirman Basabe y Cols (2010), enseñar es actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre, en escenarios áulicos caracterizados por la inmediatez y la multidimensionalidad, durante la suspensión de clases presenciales esta afirmación tomó su total proporción.

En consecuencia, durante la pandemia por COVID-19, la enseñanza, como toda acción social, se presentó, más que nunca, en forma singular y escapó al control de reglas preestablecidas. Así, el desafío teórico, que se asumió este trabajo, requirió dilucidar lo general y repetible a partir de los relatos de los docentes para describir las prácticas de enseñanza. Este reto se enmarca en el entendimiento de que la didáctica es una disciplina teórica orientada por intereses relativos a un campo práctico, lo cual permite, como se afirmó en el primer apartado, eludir la elección de un único modelo, un deber ser, sobre la enseñanza. De allí el valor de describir, escapando de consideraciones valorativas, colocando, como afirma Feldman, “entre paréntesis la discusión fundamental en torno a “la mejor teoría”” (Feldman, 1999, p. 43).

Por ende, la esperanza de este trabajo es contribuir en la construcción teórica de la didáctica de la economía a partir de la descripción de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias para favorecer en su mejora considerando tanto los contextos como los modos en los cuales estos conocimientos son recuperados por los docentes para su uso. En línea con Basabe (2010), el trabajo asumió que la didáctica es una disciplina

que se ocupa de una práctica y, por tanto, conlleva un compromiso directo con la transformación de los fenómenos de los que se ocupa, y ello, siempre implica un trabajo de intervención.

Así las cosas, con la información recogida es posible reconocer tres tipos de clases sin presencialidad donde se combinan espacios, tiempos, frecuencias y medios de comunicación. La característica común, y saliente, es la creciente importancia que toma la organización de la enseñanza por parte de los docentes, junto con la reducción y recreación de los tiempos áulicos. La tarea docente previa al encuentro con sus estudiantes, es decir, la planificación, se vuelve fundamental para aprovechar al máximo los limitados tiempos de interacción con estudiantes.

Conviene resaltar que los tipos de clases sin presencialidad identificados influyen, en forma significativa, en las prácticas de enseñanza de los docentes de economía de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires que el trabajo describe. A modo de sistematización se pueden describir tres grupos de prácticas de enseñanza.

Un primer grupo se caracteriza por “emular la presencialidad” mediante la recreación de un aula virtual en plataformas de reuniones virtuales. La frecuencia es, generalmente, semanal y permite delimitar el tiempo de clase, separándolo de las tareas extraclase que realizan los estudiantes en forma, mayoritariamente, individual. Es posible conjeturar que esta reconfiguración de la clase habilita una mayor profundidad en el desarrollo de las temáticas, junto con la utilización de variados recursos didácticos tanto en la clase sincrónica como, en forma diferencial, en las tareas extraclase. De este modo, se abre la posibilidad de proporcionar diversas oportunidades y tipos de aprendizajes, donde predominan las tareas de expresión de opiniones e intercambios interpersonales junto con tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos.

Asimismo, las prácticas de enseñanza con clases sincrónicas tuvieron como elemento común la prevalencia de la explicación docente como tipo de enseñanza privilegiado, esto puede deberse a la posibilidad de establecer un diálogo e intercambios fluidos en las plataformas de reuniones virtuales. De esta manera, se observa una preponderancia compartida respecto a los métodos de enseñanza por inducción e instrucción. En consecuencia, los objetivos de aprendizaje manifestados por los docentes en las entrevistas se vincularon con reconocer o diferenciar vocabulario, términos o relaciones conceptuales, lo cual también es compatible con criterios de evaluación dicotómicos o

pocos claros, que dejan apreciar las entrevistas. Por último, las prácticas de enseñanza que se ajustan al primer grupo, en líneas generales, se ubican dentro de la selección de contenidos curriculares, con un criterio de secuenciación tradicional de “lo simple” a “lo complejo” y agrupamientos por lógica de conexiones y dependencias.

Un segundo grupo se caracteriza por “diferenciar o personalizar la enseñanza”, en estas clases el aula virtual fracasa por escasa participación de estudiantes, lo cual lleva a los docentes a sostener la formalidad de las clases sincrónicas como “bajada institucional”, pero a su vez establecen espacios y tiempos de clase diferenciados para los estudiantes que no participan en los encuentros sincrónicos. Así, ambos casos presentan como similitud la estructura, fallida, que toma la propuesta de clase sincrónica y los consecuentes ajustes que realizan los docentes tanto para lograr sostener el vínculo de sus estudiantes con la escuela, como también para enseñar. La diferencia con los otros grupos reside en que la mayor parte de la responsabilidad por garantizar la enseñanza recae sobre los docentes dado que la “bajada institucional” no parece ser efectiva, lo cual se refleja en los bajos niveles de participación estudiantil.

En el caso de M.D. opta por personalizar la enseñanza, de esta manera, establece una temática amplia y avanza en los contenidos adecuándose a los tiempos, espacios y recursos que proponen sus estudiantes. El norte de objetivos de aprendizajes que guía a M.D. es difuso, pero su propósito de enseñanza es claro. Así, la vinculación del contenido escolar con la vida cotidiana se pone en juego en cada diálogo con sus estudiantes y se trabaja a partir de problemas reales de los estudiantes buscando cambios en sus estructuras cognitivas. En el caso de G.P. la enseñanza cedió su lugar a la contención, a la escucha o el acompañamiento. Sostener o recuperar el vínculo escolar es lo primordial en la práctica docente de G.P, lo cual lleva a diferenciar las propuestas, pero con un norte un tanto distinto. Esta situación se refleja en la entrevista que no recoge elementos suficientes para describir en forma completa su práctica de enseñanza dado que el propio docente afirma, “no estoy enseñando”.

Un tercer grupo se define a partir de una “bajada institucional” que opta por no realizar clases sincrónicas, lo cual deriva en un difuso espacio de clase que tiene como punto de encuentro el blog institucional de la escuela. Se infiere, a partir del relato de las entrevistas, que el tiempo asincrónico de la clase promueve reducidas y acotadas interacciones entre docentes y estudiantes. El medio de comunicación que predomina es el correo electrónico y el blog de la escuela, que permite enviar y recibir las actividades.

En consecuencia, la asincronía desdibuja los límites de la clase al tiempo que permiten ampliar las chances de lograr comunicaciones o interacciones entre docentes y estudiantes con escasas posibilidades de conectividad o disposición de equipos. Ahora bien, la situación es compatible con un escenario en el cual el docente se encuentre en continua disposición para situación de clase, pero con clara dependencia de los tiempos, momentos y espacios de sus estudiantes. En cierta forma, los indicios permiten inferir que son los estudiantes quienes demandan enseñanza, lo cual repercute en las prácticas docentes no solo por la limitación de las interacciones, el alcance de la enseñanza, sino también por la selección y utilización de recursos que aparecen restringido al uso de textos.

En consecuencia, las tareas de aprendizajes se relacionan con la memoria, reproducción o reconocimiento de información, tanto con el trabajo sobre la base de guías de lectura como con búsquedas bibliográficas sobre temas específicos y la posterior elaboración de una presentación, a modo de informe. Vale la pena remarcar las diferencias entre la práctica de V.P. y C.P. En el primer caso, la existencia de un propósito de enseñanza claro y la determinación de objetivos de aprendizajes brindan un sentido a la propuesta docente, si bien el alcance se conjetura limitado por las decisiones institucional, la práctica de V.P. aprovecha al máximo las oportunidades. En el caso de C.P., la ausencia de propósitos de enseñanza desdibuja su práctica y, en cierto sentido, la vuelve un tanto burocratizada, con rasgos donde predominan el control de tareas estudiantiles, por tanto, el objetivo de la práctica puede entenderse como “que no se copien”. Esta situación deriva en ausencia de secuenciación y agrupamiento de contenidos.

Por último, la descripción de las prácticas permitió dilucidar a la enseñanza como acción individual del docente, en tanto práctica que supone un sujeto biográfico, un tiempo personal, junto con un actor social en un tiempo histórico (Basabe & Cols, 2010). Asimismo, se recogen indicios en relación con la influencia del contexto histórico, social y político, como también de los rasgos de la institución escolar y la cultura institucional en la cual se desarrollan las prácticas de enseñanza.

Anexo

Formulario

Descripción clases de economía

El objetivo de esta encuesta es describir las prácticas de enseñanza desarrolladas durante este año en economía de la escuela secundaria en Argentina.

En mi tesis había planeado realizar observaciones de clases presenciales, pero será muy difícil por la pandemia. En consecuencia, opte por avanzar en analizar las prácticas de enseñanza realizadas en esta particular coyuntura sabiendo de sus limitaciones y la excepcionalidad del momento.

Al final del formulario se les consultará por la posibilidad de realizar entrevistas para profundizar la descripción de las prácticas de enseñanza.

Les agradezco mucho su tiempo y dedicación.

*Obligatorio

1. ¿En la actualidad se desempeña como docente de economía en la escuela secundaria?

*

Marca solo un óvalo.

Sí (pasa a siguiente pregunta)

No (finaliza la encuesta)

Datos docentes

2. ¿A cuál de los siguientes rangos etarios pertenece? *

Marca solo un óvalo.

Menor de 30 años

Entre 30 y 40 años

Entre 40 y 50 años

Mayor de 50 años

3. De acuerdo con su percepción respecto a la identidad de género, ¿se considera...*

Marca solo un óvalo.

- Varón
- Mujer
- Mujer Trans / Travesti
- Varón Trans
- Prefiero no responder

Otros:

4. Antigüedad en la docencia (en años)

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

5. Cantidad de establecimiento/s en el/los que se desempeña actualmente dentro de la escuela secundaria *

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Más de 4 establecimientos

Formación académica inicial

6. ¿Cuál es el título que lo habilita a dictar economía en la escuela secundaria? *

En caso de tener más de un título por favor seleccione el que considera más importante

Marca solo un óvalo.

- Profesor/a de economía, Ciencias Económicas u otro similar
- Licenciado/a en economía u otro similar
- Licenciado/a en Administración u otro similar
- Contador Público
- Otros:

7. ¿A qué nivel y tipo de gestión pertenece la institución que le otorgó el título? *

Marca solo un óvalo.

- Terciario público
- Terciario privado
- Universidad pública
- Universidad privada
- Otros:

8. ¿En qué año obtuvo el título? *

9. ¿En qué jurisdicción obtuvo el título? *

Marca solo un óvalo.

- Ciudad de Buenos Aires
- Provincia de Buenos Aires
- Otros:

10. ¿Ha cursado otra carrera terciaria o universitaria? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

Prácticas de enseñanza

Para responder las siguientes preguntas seleccione una actividad o secuencia de actividades de enseñanza implementadas durante el año 2020 para economía.

11. Título de la actividad de enseñanza seleccionada *

12. ¿En qué espacio curricular implementó la actividad o secuencias de actividades que eligió para compartir? *

Marca solo un óvalo.

- economía 3er año Formación General (CABA)
- economía 4to año Formación Orientada (CABA)
- economía 5to año Formación Orientada (CABA)
- Elementos de Micro y Macroeconomía (PBA)
- economía Política (PBA)
-

Otros:

13. ¿Cuáles fueron los principales contenidos del diseño curricular abarcados? *

14. ¿Cuál fue el principal objetivo de aprendizaje de la actividad o secuencia de actividades?

15. ¿Cuál fue la duración de la actividad o secuencia de actividades implementada? *

Marca solo un óvalo.

- 1 semana
- 2 semanas
- 3 semanas
- 4 o más semanas

16. Clasifique el tipo de actividad implementada de acuerdo con las siguientes opciones

*

Seleccione como máximo 2 opciones

- Trabajo sobre la base de guías de lectura
- Elaboración de cuadros y esquemas conceptuales sobre la base de lectura de texto

- Realización de trabajos prácticos centrados en el análisis de una situación o la solución de un problema
- Explicación docente y diálogo
- Discusiones y debates entre estudiantes a partir de una situación, problema o caso propuesto por docente
- Ejercicios de observación y preparación de informes individuales
- Búsquedas bibliográficas y relevamientos sencillos sobre temas y problemas específicos
- Lectura y análisis de artículos periodísticos
- Proyección y análisis de audiovisuales
- Búsqueda, ordenamiento, procesamiento e interpretación de datos estadísticos
- Otros:

17. ¿Cuáles de los siguientes recursos didácticos utilizó para la actividad o secuencia de actividades? *

Seleccione como máximo 2 recursos

- Libro de texto
- Tablas y/o gráficos
- Mapas
- Presentación (Power Point, Prezi o similar)
- Video propio
- Audiovisual (serie, película, informe o similar)
- Artículo periodístico
- Informe estadístico
- Otros

18. Si lo desea puede cargar los archivos enviados a los estudiantes con las actividades a realizar. Serán de mucha utilidad para mi investigación.

El máximo es de 5 archivos. Cada uno puede tener un tamaño de hasta 100 MB.

Establecimiento educativo

19. El establecimiento educativo donde llevó adelante la experiencia que eligió para compartir es... *

Marca solo un óvalo.

- Gestión privada
- Gestión pública

20. ¿El establecimiento educativo donde llevó adelante la experiencia tiene un campus virtual o plataforma educativa propia? * *Marca solo un óvalo.*

- Sí *Ir a la pregunta 22*
- No *Ir a la pregunta 21*

Comunicación con los estudiantes

21. ¿Cuál fue el medio de comunicación con los estudiantes donde implementó la actividad que eligió compartir? * *Marca solo un óvalo.*

- Correo electrónico
- Red social (Facebook, o similar)
- WhatsApp
- Google Classroom
- Edmodo

Otros:

Clases sincrónicas

22. ¿Realizó clases sincrónicas durante la actividad o secuencia de actividades que eligió compartir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Ir a la pregunta 23*
- No *Ir a la pregunta 26*

Clases sincrónicas II

23. ¿Qué plataforma utilizó para la realización de las clases sincrónicas? *

Marca solo un óvalo.

- Google Meet
- Zoom
- WhatsApp
- Otros:

24. ¿Cuál fue el nivel de participación en las clases sincrónicas realizadas? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy bajo Muy alto

25. ¿Cuál fue la periodicidad de las clases sincrónicas? *

Marca solo un óvalo.

- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Otros:

Nivel de cumplimiento de la tarea

26. ¿Qué nivel de cumplimiento tuvo la actividad o secuencia de actividades por parte de los estudiantes?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy bajo	<input type="radio"/>	Muy alto				

Continuidad de la investigación

Antes de terminar quiero preguntarle respecto de su participación en entrevistas en profundidad sobre las clases durante este año. Es muy importante su respuesta para mi investigación.

27. ¿Está dispuesto/a a participar en entrevistas en profundidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Ir a la pregunta 28
- No
- Tal vez Ir a la pregunta 28

Correo electrónico

28. En caso de querer seguir participando en otros momentos de la investigación por favor escriba su correo electrónico para contactarlo/a *

Entrevista

Identificación

Nombre:

Edad:

Género:

Antigüedad en la docencia (en años):

Antigüedad en el establecimiento:

Nombre de la escuela:

Distrito escolar:

Región:

Turno:

La enseñanza de economía en la escuela secundaria

Cuestiones generales

- ¿Qué es lo que más le interesa lograr como docente con sus estudiantes?
- ¿Qué cuestiones le preocupan más en la escuela secundaria?
- ¿Para qué enseñar economía en la escuela secundaria? ¿Qué considera importante enseñar en economía en la escuela secundaria?
- Según su experiencia como docente, ¿cómo aprenden economía los estudiantes? ¿Qué es lo que tienen que hacer para aprender o qué debe pasar para que se genere el aprendizaje?
- ¿Cuáles cree usted que son las dificultades más frecuentes de los estudiantes al aprender economía?
- ¿Conoce el Diseño Curricular de la escuela secundaria para economía? Si lo conoce, ¿Cuál es su opinión general sobre el mismo?

Cuestiones sobre las clases observadas

- ¿Cuál cree que fue su principal tarea durante el trabajo en la actividad o secuencia de actividades que seleccionó para compartir?
- ¿Cuánto tiempo suele dedicarle en forma habitual al tema o contenidos abordados en la actividad o secuencia de actividades que seleccionó para compartir?
- ¿Podría enunciar tres afirmaciones, ideas o principios que considera centrales que los estudiantes aprendan en la actividad o secuencia de actividades que seleccionó para compartir?
- ¿Por qué eligió este tipo de actividades? ¿por qué en ese orden?
- ¿Por qué eligió los recursos didácticos en la actividad o secuencia de actividades que seleccionó para compartir?
- ¿Cuáles son las instancias e instrumentos de evaluación para el tema o contenidos abordados en la actividad o secuencia de actividades que seleccionó para compartir? ¿Por qué utiliza ese instrumento de evaluación?

Perfil de los entrevistados

V.P.

Es Profesora, obtuvo su título en una institución privada de la Provincia de Buenos Aires a fines de la década de 1990. Se desempeña como docente hace más de 20 años en forma ininterrumpida. En la actualidad se desempeña en una histórica escuela secundaria de gestión pública ubicada en el centro porteño.

Se puede percibir que V.P. es una docente con mucha trayectoria, que conoce de lo que habla, es medida en sus palabras, se expresa con claridad y franqueza, pero se la nota un poco desanimada.

Su autopercepción puede resumirse con la siguiente afirmación "yo tengo una cuestión pesimista, para mí yo siempre doy mal las clases y soy la peor profesora del mundo" También percibe que sus estudiantes tienen la autoestima baja, "a mí me pasa cuando nosotros vamos a las charlas de fin de año que se hacen de economía, en la reunión de fin de año. Ellos entran todos cabizbajos, no quiere ir, pero yo los obligo a ir. Sí, ¿por qué no? Y fijate que siempre nos vamos al fondo"

Sin embargo, en la entrevista se la nota comprometida con su tarea docente y con sus estudiantes, por ejemplo, refiere en múltiples pasajes una fluida comunicación mediante WhatsApp con estudiantes actuales y pasados, lo cual es un indicio de los lazos que establece y la huella que deja.

Su interés como profesora está en formar "personas de bien, lo más importante es ser honesto, lo demás se va adquiriendo" También se nota por sus expresiones que se interesa por lograr aprendizajes con sus estudiantes que permitan compensar o balancear "la falta de oportunidades que le puede generar (la escuela secundaria) a los chicos" Se percibe en sus expresiones una tristeza por el futuro de sus estudiantes, "ves que le pasan cosas buenas después estas contento, pero a veces es como que le pierdo el rastro y te quedas como diciendo qué pasó".

Considera que enseñar economía en la escuela secundaria es importante para entender el discurso público ya sea de los medios de comunicación, los políticos o las artes audiovisuales. De alguna forma, aprender economía es importante para entender la realidad, interpretar los sucesos de la vida cotidiana.

C.P

C.P. es una mujer de unos cincuenta y tantos años, se recibió joven de Contadora Pública en una universidad pública de la provincia de Buenos Aires. Se desempeña

como docente desde su época de estudiante universitaria en diferentes institutos privados de educación no formal, mayormente ligado a la capacitación de sistemas operativos vinculados con su profesión, pero la docencia se convirtió en su principal trabajo hace poco más de 10 años cuando comenzó a trabajar en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Se la nota un poco cansada, no responde las preguntas con claridad ni en forma concreta, pero es sincera, franca y transparente.

Su interés como profesora es que sus estudiantes "se apasionen por la economía como me apasiona a mí", ella comenzó a dar clases de economía hace 5 años cuando la reforma curricular de la escuela secundaria reemplazó la asignatura "economía y Contabilidad" del tercer año por "economía", lo cual implicó un fuerte cambio para muchos docentes que solían concentrarse en Contabilidad por la fuerte impronta y tradición del título de Perito Mercantil. La reforma de la NES (Nueva Escuela Secundaria) redujo fuertemente los contenidos de Contabilidad y eliminó la titulación de Perito Mercantil, lo cual fue (y es) resistido por gran parte de los profesores de las escuelas comerciales, pero también posibilitó, como es el caso de C.P. de conocer con mayor profundidad y apasionarse por la economía. "después cuando empezó la NES surgió la posibilidad de tomar horas y las tome y te digo sinceramente no las cambiaria las clases de economía por otras".

Su mayor preocupación es "el desinterés de los chicos y, a veces también, de las autoridades" porque eso repercute en la falta de aprendizajes, quizás por eso manifiesta que con su práctica docente busca "mostrarle otra realidad que quizás ellos tampoco conocen". En ese sentido, persigue un aprendizaje de la economía ligado al cotidiano, con lo que ocurre en sus casas. En sus palabras, sus estudiantes "no tienen noción de lo que es la plata, de lo que es el ahorro, de ese tipo de cosa, pero yo calculo que debe ser por la edad", lo cual hace pensar que la edad de los estudiantes puede ser una dificultad para el aprendizaje de la economía.

C.L

Es una mujer joven que comenzó a desempeñarse como profesora hace menos de 2 años, antes trabajó en el sector privado en diferentes puestos administrativos y de gestión empresarial. Cursó Abogacía en una universidad pública, pero abandonó a mitad de carrera. Luego se recibió de Técnica Superior en Administración de Empresas en un terciario público de la Ciudad de Buenos Aires.

Se nota que tiene mucha energía y ganas de ser docente, responde las preguntas con seguridad, pero sin esconder su condición de docente novel.

Según define "esto de la docencia es una nueva experiencia", también considera que tiene que seguir formándose, aunque admite que el trabajo como profesora es un aprendizaje constante. Se puede percibir que está entusiasmada con el desafío y manifiesta que su principal búsqueda en su tarea docente es "generar interés y concientizar" sobre el medio ambiente porque la considera una problemática urgente y transversal. Otra preocupación ligada al contexto de la pandemia es "la comunicación con los alumnos y alumnas" hace referencia especialmente a la conectividad como limitante para acceder a la escuela.

Respecto al aprendizaje de economía identifica una dificultad ligada a los conocimientos matemáticos por parte de los estudiantes.

M.M.

Profesora recibida en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" a principios del siglo XXI, pero comenzó a trabajar como docente recién hace 8 años cuando regreso de Italia donde emigro para trabajar en una importante empresa.

Se la siente muy segura al hablar, se expresa con claridad y responde las preguntas sin rodeos.

En su tarea docente siente mucha responsabilidad por el futuro de sus estudiantes, por eso manifiesta que "siempre busco temas que le sean útiles que les interese", y continua, "para cuando tengan que elegir, que los forme, que los forme como personas" Este sentimiento de responsabilidad está muy ligada con su preocupación por el futuro y el pesimismo que nota en sus estudiantes, "los chicos se quieren ir, no solo los chicos de quinto, los de terceros..." Se nota que la emigración es un tema sensible por su historia de vida, "ese querer irse porque el país no va, porque está fundido, porque...y tienen razón, porque no es que no veo la realidad", pero "trato de siempre darle ánimo y que apuesten a este país que es maravilloso y que no está todo perdido"

En sus expresiones puede identificarse que la importancia de enseñar economía en la escuela secundaria está puesta en línea con la idea de ciudadanía, "creo que la economía sirve mucho para cuando vamos a votar, elegir nuestros representantes"

La principal dificultad que encuentra para aprender economía es el nivel de conocimientos matemáticos "el tema de los gráficos, de los desplazamientos, eso, pero ¿sabes por qué?, porque ven un gráfico y se tildan, se bloquean... le deben tener

miedo", pero según sus expresiones asume el desafío de enseñar herramientas matemáticas "entonces les meto más pilas, les refuerzo las actividades"

M.D.

Contadora Pública recibida en la Universidad de Buenos, se dedica a la docencia hace poco menos de un lustro. Se desempeña en una escuela secundaria de turno vespertino ubicada en la zona sur de la Ciudad donde dicta economía en el 4to año.

Se la percibe muy ordenada, con ganas de ser entrevistada, la sensación que transmite es que tiene algo para decir, que su experiencia puede aportar un matiz a la investigación.

M.D. manifiesta que su principal interés como profesora es que sus estudiantes logren aprendizajes que les permitan progresar, en sus palabras, "que le dé posibilidades y que le pueden permitir a ellos mejoras, no solamente, a nivel educativo sino también laborales". En tanto, su preocupación está puesta en la desigualdad de oportunidades en especial con sus estudiantes de la escuela vespertina y advierte que las autoridades "están nivelando hacia abajo, no están brindando las herramientas para que los chicos puedan desarrollarse, estudiar, puede mejorar"

En este sentido, identifica que enseñar economía en la escuela secundaria es importante para estar incluido y comprender qué ocurre en la sociedad, por ello manifiesta que busca que los aprendizajes de sus estudiantes estén ligados con "la realidad de cada uno, entonces esa síntesis, desde un contenido un poco más abstracto a la síntesis de entender cosas de la vida es donde uno dice aprendió"

C.C.

C.C. comenzó a trabajar de docente gracias a su título de Perito Mercantil, recientemente obtuvo su título de Profesora en Ciencias Económicas en un terciario público de la provincia de Buenos Aires durante el año 2019. En la actualidad está transitando su quinto año como profesora. Se desempeña como docente de economía de tercer año en un establecimiento de gestión privada en el barrio porteño de Pompeya que funciona en el turno mañana.

Durante la entrevista manifestó haber trabajado en varias empresas en tareas administrativas y contables, este antecedente parece ser importante en relación con su interés como profesora, "acercarme a los chicos lo máximo posible la practicidad para desenvolverse en su vida después del colegio, darle todas las herramientas posibles para que todo esto les sea mucho más fácil"

En la misma línea, su preocupación está vinculada con el futuro de los estudiantes, en particular, con su elección de la carrera terciaria o universitaria. "una de las cosas que más frecuentemente me encontré es como que ellos no pueden ver el abanico de oportunidades que tienen para continuar estudiando es muy cerrado es muy muy muy escueto lo que les llega a ellos información"

Enseñar economía en la escuela secundaria, según su concepción, se justifica por el "aporte de cultura general", "un soporte y bagaje para entender muchas de las cosas que hoy estás sí particularmente vivimos en un país donde tenemos diversas situaciones económicas constantes y muchas veces ellos están muy ajenos a entender" En cierto sentido, enseñar (o aprender) economía, para C.C., es necesario para comprender y tomar decisiones durante la vida adulta.

G.P.

Abogado de profesión recibido en la UBA a fines del siglo XX. Su principal trabajo es en Poder Judicial, pero ejerce la docencia hace 13 años en varios CENS que funcionan en el turno noche. Su motivación para la docencia es, según sus palabras, "darles una oportunidad" a los estudiantes. En tanto, su preocupación está vinculada con la deserción y el desgranamiento de las escuelas nocturnas, se lo percibió muy conectado con la realidad de sus estudiantes y sus condiciones de vida. Asimismo, manifiesta que con muchos de sus estudiantes tiene un acercamiento personal, de contención, ayuda, escucha y también consejo, principalmente ligado a su profesión de Abogado.

Respecto a los motivos para enseñar economía en la escuela secundaria su respuesta no es clara, pero hay dos elementos que pueden resaltar, el primero está ligado a un problema "enseñamos una materia que todo el mundo sabe y ahí tenemos un problema". Para G.P. la solución es presentar "una visión un poco crítica de las cosas y no repetir lo que leo o lo que escucho. Me parece que si les damos herramientas técnicas van a poder tener una visión más crítica sin repetir" Estas "herramientas técnicas" son el segundo elemento, que en apariencia desligan la enseñanza de la economía de la cuestión política.

También es sugestiva su visión acerca de las dificultades para aprender economía porque remarca la comprensión de textos, "no comprenden un texto el diez renglones no retienen una idea" y la "metodología de estudio, ese es el otro problema que tienen". Ambos problemas están vinculados entre sí, pero, en el relato de G.P., se encuentran

desligados de la disciplina, como si fueran capacidades o habilidades que los estudiantes debieran traer de su recorrido escolar.

La actitud de G.P. durante la entrevista refleja mucha seguridad y conocimiento.

E.A.

Es Profesora en Ciencias Económicas recibida en 1997 en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" donde, en la actualidad, también se desempeña como docente en varias materias. Trabaja en dos escuelas preuniversitarias de la UBA, en una de ellas hace más de 20 años. Es una profesora reconocida por muchos colegas por su trayectoria.

Su actitud durante la entrevista fue de mucha seguridad e intentó conducir el hilo de la charla, sus respuestas no eran concretas ni claras sino más bien referían a generalidades y anécdotas con escasamente relacionadas con la pregunta. En cierto sentido, daba la sensación de no querer contar demasiado, no profundizar, no mostrar su práctica docente.

Respecto a los motivos para enseñar economía en la escuela secundaria, la respuesta es demasiado ambigua, pero se encuentran elementos en referencia a "que no aprendan de memoria los conceptos" y a cierta búsqueda de vincular los conocimientos de economía con noticias, videos y otras manifestaciones culturales.

Su preocupación respecto a la escuela secundaria refiere en forma clara al futuro y las posibilidades que tiene la escuela para adaptarse a las demandas futuras, "me preocupa cómo puedo enseñar economía y que esos contenidos que aprendan les sirvan no necesariamente para una elección laboral, pero si para entender un poco más su vida diaria" Otro aspecto de preocupación que aparece está vinculado con la "invasión de la virtualidad"

Vale la pena remarcar que, si bien no lo manifiesta en forma abierta, identifica que los contenidos del Diseño Curricular no son del todo adecuados para aprender economía. En referencia al Diseño Curricular manifiesta que "la temática puede ser más interesante más cercana a las realidades de ellos", también que le "gustaría, no quitar contenido, sino adaptarlos de otras formas"

A.B.

Es licenciado en economía graduado de una universidad privada a fines de los años noventa. Trabaja como docente en escuelas secundarias hace 12 años tanto de la Ciudad de Buenos Aires como de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción donde también se

desempeña como "formador de formadores". Al igual que E.A es un colega reconocido por sus pares.

En la Ciudad de Buenos Aires enseña economía en una escuela de gestión privada en el barrio de La Boca que funciona en el turno mañana.

Su principal interés como docente es que sus estudiantes "puedan conectar la materia con el contexto, con la situación familiar, con la situación del país, cualquier materia se tiene que vincular con la realidad"

Su preocupación respecto a la escuela secundaria es el nivel académico, "que viene bajando en los últimos años". En este sentido, identifica que a sus estudiantes "les cuesta la comprensión lectora, en todas esas habilidades o esas competencias que un alumno de 13 o 14 años ya debería tener bien fortalecidas" porque son "cuestiones mínimas de prácticas del lenguaje que por más que yo no sea docente de practica de lenguaje yo le tengo que explicar consignas o explicar cosas que antes no"

Respecto a los motivos por los cuales enseñar economía en la escuela secundaria A.B. destaca la necesidad de alfabetización económica y financiera, no solo para comprender la sociedad sino también ligada a la salida laboral de los estudiantes. Esta cuestión de alfabetización está muy ligada con la idea de ciudadanía, con acceso a derechos políticos, sociales y económicos.

A.B. se mostró durante la entrevista abierto, franco, sincero y transparente.

Cuadro 2. Estructura de clases sin presencialidad

Docente	V.P.	C.P	C.L.	M.M.
Espacio curricular	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General
Tipo de gestión	Gestión pública	Gestión pública	Gestión pública	Gestión privada
Turno	Tarde	Mañana	Mañana	Mañana
ESTRUCTURA DE CLASE	Agrupamiento	Todo el curso	Todo el curso	Todo el curso
	Espacios	No delimitado	No delimitado	Aula recreada / emulada en forma virtual
	Tiempo	Asincrónico	Asincrónico	Clase sincrónica 40 a 60 minutos de duración
	Frecuencia	Envío de actividades con frecuencia quincenal	Se sube 1 clase/actividad una semana por mes	Semanal
	Comunicación	Formal: blog de la escuela Informal: grupo de WhatsApp y mensajes privados con estudiantes	Blog de la escuela Classroom Correo electrónico con estudiantes y familias	Plataforma reuniones virtuales Correo electrónico con estudiantes

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2. Estructura de clases sin presencialidad (continuación)

Docente	C.C.	E.A.	A.B	M.D.	G.P.	
Espacio curricular	economía 4to año Formación Orientada	economía 4to Año	economía 4to año Formación Orientada	economía 4to año Formación Orientada	economía (CENS - Nocturno)	
Tipo de gestión	Gestión privada	Escuela UBA	Gestión privada	Gestión Pública	Gestión pública	
Turno	Mañana	Mañana	Mañana	Vespertina	Nocturna	
ESTRUCTURA DE CLASE	Agrupamiento	Todo el curso	Todo el curso	Todo el curso	Formal: todo el curso Informal: personal	Se diferencian dos grupos según la conexión a internet y/o disponibilidad de dispositivo
	Espacios	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual fallida	Aula virtual fallida
	Tiempo	Clase sincrónica 40 minutos	Clase sincrónica 40 a 60 minutos	Clase sincrónica, se graba y queda disponible para estudiantes 40 minutos	Clase sincrónica por área Sincronía a demanda de estudiantes	Clase sincrónica (60 minutos) Asincrónicas
	Frecuencia	Semanal	Semanal	2 veces por semana	Semanal A demanda de estudiantes	Semanal No definido
	Comunicación	Plataforma reuniones virtuales Correo electrónico con estudiantes	Plataforma reuniones virtuales Correo electrónico con estudiantes	Plataforma reuniones virtuales Correo electrónico con estudiantes	Mensajería por celular.	Plataforma de reuniones virtuales Correo electrónico. Mensajería por celular.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 3. Prácticas de enseñanza

	V.P.	C.P	C.L.	M.M.	C.C.	E.A.	A.B	M.D.	G.P.	
Espacio curricular	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General	economía 3er año Formación General	economía 4to año Formación Orientada	economía 4to Año	economía 4to año Formación Orientada	economía 4to año Formación Orientada	economía (CENS - Nocturno)	
Tipo de gestión	Gestión pública	Gestión pública	Gestión pública	Gestión privada	Gestión privada	Escuela Preuniversitaria UBA	Gestión privada	Gestión Pública	Gestión pública	
Turno	Tarde	Mañana	Mañana	Mañana	Mañana	Mañana	Mañana	Vespertina	Nocturna	
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Temática	“Agentes económicos y factores de producción”	“Agentes económicos”	“economía y sustentabilidad”	“Dinero y sistema bancario”	“Bancos y Banco Central de la República Argentina”	“Necesidad y escasez”	“¿Cómo se conecta los cambios en la cotización del dólar con mi vida?”	“Mercado laboral”	No determinado.
	Tipo de contenido escolar	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Actitudes, disposiciones: el énfasis viene dado por una orientación hacia el mundo y sobre cómo actuar en el mundo.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	Información, conceptos, principios, teorías: el énfasis se coloca en el conocimiento y la comprensión.	No determinado.
	Recursos didácticos	Video propio en base a presentación de Power Point. Bibliografía que los estudiantes buscan en internet.	Selección de manuales.	Presentaciones. Artículos periodísticos. Audiovisuales.	Audiovisuales. Selección de manuales. Presentación.	Selección de manuales. Presentación. Artículos periodísticos.	Selección de manuales. Artículos periodísticos. Audiovisuales.	Selección de manuales. Presentaciones. Artículos periodísticos.	Selección de texto (propuesta docente) Video (propuesta de estudiantes) Audios de WhatsApp	Audiovisuales. Artículos periodísticos.

Cuadro 3. Prácticas de enseñanza (continuación)

		V.P.	C.P	C.L.	M.M.	C.C.	E.A.	A.B	M.D.	G.P.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Tarea del estudiante	Construir una presentación con información que buscaban en internet.	Completar crucigrama. Completar texto. Clasificación según tipologías.	Analizar artículo periodístico. Confeccionar un glosario en forma colaborativa. Responder cuestionario.	Responder cuestionarios con texto. Resolución de Quiz o Pasapalabra durante la clase sincrónica.	Búsqueda y análisis de noticias. Identificar vocabulario. Participación del debate o dialogo en clase sincrónica	Ver y escuchar audiovisual. Responder guía de preguntas. Buscar y analizar artículo periodístico.	Buscar y analizar artículo periodístico. Contestar cuestionario a partir de la lectura del libro de texto. Participar del dialogo o debate durante la clase.	Responder un cuestionario. Participar de un debate en el grupo de WhatsApp.	Participar en debates, diálogos durante la clase sincrónica. Observar audiovisuales. Búsqueda y análisis de artículos periodísticos.
	Tipo de tarea de aprendizaje	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión. Tareas de comprensión, reconocimientos de versiones en distintos recursos.	Tareas de memoria, reproducción o reconocimiento de información en diversos recursos. Tareas de opinión o expresión.	No determinado.

Cuadro 3. Prácticas de enseñanza (continuación)

		V.P.	C.P	C.L.	M.M.	C.C.	E.A.	A.B	M.D.	G.P.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Tarea Docente	Guiar y explicar.	No determinada.	Guiar. "Dar andamiaje"	Explicar y exponer "Acomodarles ideas"	Preparar y seleccionar el material.	Explicar y evaluar. "Organizar las clases"	Explicar. "Contextualizar el contenido en la realidad cotidiana"	Guiar.	Contener y escuchar. "No estoy enseñando"
	Tipo de actividad	Ejercicios de observación y preparación de informes individuales. Búsquedas bibliográficas y relevamientos sencillos sobre temas y problemas específicos.	Trabajo sobre la base de guías de lectura.	Explicación docente y diálogo. Lectura y análisis de artículos periodísticos. Trabajo sobre la base de guías de lectura.	Explicación docente y diálogo. Proyección y análisis de audiovisuales. Trabajo sobre la base de guías de lectura.	Explicación docente y diálogo. Lectura y análisis de artículos periodísticos.	Explicación docente y diálogo. Trabajo sobre la base de guías de lectura. Lectura y análisis de artículos periodísticos.	Explicación docente y diálogo. Realización de trabajos prácticos centrados en el análisis de una situación o la solución de un problema. Ejercicios de observación y preparación de informes individuales.	Explicación docente y diálogo. Discusiones y debates entre estudiantes a partir de una situación, problema o caso propuesto por docente.	Explicación docente y diálogo. Lectura y análisis de artículos periodísticos.
	Método de enseñanza	Familia de los métodos inductivos Familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual	Familia de los métodos de instrucción	Familia de los métodos inductivos Familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual	Familia de los métodos inductivos Familia de los métodos de instrucción	Familia de los métodos de instrucción	Familia de los métodos inductivos Familia de los métodos de instrucción	Familia de los métodos inductivos Familia de los métodos de instrucción	Familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual	No determinado.

Cuadro 3. Prácticas de enseñanza (continuación)

	V.P.	C.P	C.L.	M.M.	C.C.	E.A.	A. B.	M.D.	G.P.	
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Objetivos de aprendizajes	Conocer los tipos de agentes económicos, su interacción e importancia. Reconocer los factores de producción.	No son disciplinares se vinculan con actitudes (no copiarse).	Poco claros.	Reconocer vocabulario, términos o conceptos. Comprender relaciones conceptuales básicas.	Reconocer las funciones de los bancos y del Banco Central. Conocer normativa bancaria.	Reconocer el concepto y tipologías de necesidades. Identificar el concepto de escasez en diferentes situaciones. Utilizar vocabulario técnico.	Reconocer y diferenciar las distintas políticas económicas y su impacto en la actividad económica.	Son difusos, pero se asocian con identificar el rol del Estado y su intervención.	No determinado.
	Propósitos de enseñanza	Promover la interpretación de la realidad económica. Buscar significados que resulten cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes.	No determinado.	Generar interés y conciencia.	Promover la interpretación de la realidad económica.	Acercar conocimientos que ayuden a desenvolverse en la vida cotidiana.	No determinado.	Promover la interpretación de la realidad económica.	Vincular el contenido escolar con la vida cotidiana.	Sostener el vínculo de sus estudiantes con la escuela.
	Instrumento de evaluación	Actividades.	Actividades.	Actividades.	Actividades en clase sincrónica (Quiz, Pasapalabra). Actividades extraclase.	Actividades.	Actividades.	Actividades.	Actividades.	Actividades.

Cuadro 3. Prácticas de enseñanza (continuación)

		V.P.	C.P	C.L.	M.M.	C.C.	E.A.	A. B.	M.D.	G.P.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Criterios de evaluación	Cumplimiento. Criterios disciplinares vagos e imprecisos.	Cumplimiento de actividades. Ausencia de criterios disciplinares.	Cumplimiento de actividades. Criterios disciplinares dicotómicos.	Cumplimiento. Criterios disciplinares vagos e imprecisos.	Cumplimiento y empeño. Criterios disciplinares: uso de vocabulario específico.	No manifiesta los criterios en forma concreta.	Utilización de lenguaje técnico. Participación en clase e interacción entre estudiantes.	Actitud, compromiso y participación. Criterios disciplinares: “aplicar conocimiento”	Cumplimiento.
	Diseño curricular	Secuenciación: criterio tradicional de “lo simple” a “lo complejo”	Ausencia de secuenciación.	Secuenciación: no es posible determinar.	Secuenciación: criterio tradicional de “lo simple” a “lo complejo”	Secuenciación: criterio tradicional de “lo simple” a “lo complejo”	Secuenciación: criterio tradicional de “lo simple” a “lo complejo”	Secuenciación: posible criterio espiralado.	Secuenciación: no es posible determinar.	Secuenciación: no es posible determinar.
		Agrupamiento: por lógica de conexiones y dependencias.	Ausencia de agrupamiento.	Agrupamiento: por problemas sociales relevantes.	Agrupamiento: por lógica de conexiones y dependencias.	Agrupamiento: por lógica de conexiones y dependencias.	Agrupamiento: por lógica de conexiones y dependencias.	Agrupamiento: por problemas sociales relevantes.	Agrupamiento: por problemas sociales relevantes.	Agrupamiento: no es posible determinar.
	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: no respeta criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: no respeta criterio de demarcación y perspectiva disciplinar del Diseño Curricular.	Selección: no es posible determinar.	

Fuente: elaboración propia

Bibliografía

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Clave de lectura de diseños y prácticas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*(6), 127-145.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Alvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.
- Basabe, L. (2010). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En E. Cols, L. Basabe, S. Feeney, & A. W. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L., & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L., Cols, E., & Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Buenos Aires: Fichas de cátedra Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.
- Bustamante, A. (2018). ¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS.
- Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Camargo Salvatierra, N., & Sturla, J. (2018). La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, S. Alderoqui, & (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales aportes y reflexiones* (págs. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1995). De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y el espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*(6), 12-17.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio. Trabajadores de Educación Primaria*, XIV(68), 6-12.
- Camilloni, A. (2010a). Los profesores y el saber didáctico. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010b). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010c). La validez de la enseñanza y la evaluación. En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 23-42). Buenos Aires: Paidós.
- Carassai, M. (2018). La evaluación en clave didáctica: abordajes para la formación docente. En M. López, M. Medina, & (comp.), *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos* (págs. 89-124). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Cols, E. (2007). *Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras Vol. 2*. Ciudad de Buenos Aires: Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Ediciones Akal.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. (2015). *La didáctica y la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Doyle, W. (1995). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV(6), 3-11.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2).
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Witrock, *La investigación de la enseñanza I* (págs. 149-179). Barcelona: Paidós.

- Gimeno Sacristán, J. (1996). Ámbitos de diseño. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 265-333). Madrid: Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015a). *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015b). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: Economía y Administración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gómez Bucci, P. (2016). (Re)Pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio en el diseño curricular. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 14-22). Los Polvorines: UNGS.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grasso, M. (2013). ¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de textos de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa" Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 100-114). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hernández Sampieri, L., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Kraevskij, V., & Lerner, I. (1985). *La teoría del contenido del currículo en la URSS*. París: UNESCO.
- Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.
- Lis, D. (En prensa). *La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur*. Bernal: Trabajo final Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lis, D., & Llera, D. (2018). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados. En M. Treacy, *"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 33-54). Los Polvorines: UNGS.

- Lis, D., & Pérez, A. (2014). Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 9-21). Los Polvorines: UNGS.
- Lis, D., Llera, D., Malisani, D., & Martín, Y. (2018). Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía. En M. Treacy, "*Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 131-145). Los Polvorines: UNGS.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lo Cascio, J. (2018). Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinaria. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.
- Lo Cascio, J. (2020). (Re)Pensar la didáctica de la Economía. *Tramando Revista*. Obtenido de <https://www.tramared.com/revista/items/show/63>
- López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe preliminar: encuesta a docentes*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nebbia, M. (2018). Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. (Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.
- Pérez, I. (2016). Contrapuntos en torno al concepto, metodología y enseñanza de la economía: notas críticas para comprender la construcción y transmisión del conocimiento en las ciencias económicas. *Ciencias económicas*, 13(2), 21-48.
doi:<https://doi.org/10.14409/rce.v2i0.6431>
- Sisti, P. (2017). *De la Ciencia Económica a la Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires.

- Sisti, P. (2018a). *¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del currículum de Economía de la escuela secundaria bonaerense*. En M. Treacy, *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 10-32). Los Polvorines: UNGS.
- Sisti, P. (2018b). *¿Qué economía enseñamos en la escuela secundaria? notas sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires*. *Revista Contribuciones a la Economía*.
- Sisti, P. (2020). *¿“Otra Economía” en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. *Otra Economía*, 13(23), 67-86.
- Soneira, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.