

APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA II PARTE

Didactic Proposal for the Teaching of Economics. Part II

Gerardo Antonio Buchelli Lozano**
Armando Gil Ospina***

Primera versión recibida: 03 de diciembre de 2009. Versión final aprobada el 05 de mayo de 2010

SÍNTESIS

El presente escrito hace un corto recorrido por la historia de la didáctica y refiere algunos de los múltiples conceptos que se han planteado desde distintas corrientes; así mismo, presenta varios de sus más importantes desarrollos -enfoques y perspectivas alrededor del aprendizaje- y una explicación de la relación de la didáctica con el aprendizaje, que es propiamente su objeto de estudio.

En el último acápite se plantean unas ideas generales, tal como se propone desde el título del artículo, relacionadas con la enseñabilidad de la ciencia económica. Esta propuesta invita a los docentes a reflexionar, de forma permanente, alrededor del aprendizaje de los alumnos, y una efectiva estrategia para ello la ofrece tanto la Universidad como el Programa de Economía, denominada *Colectivos de docentes y estudiantes*.

DESCRIPTORES: didáctica, aprendizaje, enseñabilidad, enseñabilidad de la economía.

ABSTRACT

This article briefly illustrates the history of didactics and of the multiple notions that have been put forward from various perspectives. The article also discusses some of the most important teaching developments and gives an explanation of the relationship between dialectics and learning.

The article presents some general ideas regarding the teaching of economics, invites a reflection on students' learning, and presents a particular strategy that has been put in place in the UCPR Economics Department: professor and student research groups.

DESCRIPTORS: didactics, learning, teaching, teaching of economics.

Para citar este artículo: Buchelli L., Gerardo A, Gil O. Armando A. (2010). "Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía. II parte". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 21-38.

** Profesor Auxiliar del Programa de Economía e integrante del Grupo de Investigación Crecimiento Económico y Desarrollo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Contacto: gerardo.buchelli@ucpr.edu.co

*** Profesor Asociado II del Programa de Economía y Líder del Grupo de Investigación Crecimiento Económico y Desarrollo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Contacto: armando.gil@ucpr.edu.co

“La didáctica es aquella disciplina que estimula la discusión sobre cómo se aprende, lo que se aprende y por qué se aprende. Permite pensar, reflexionar y teorizar sobre la práctica; por tanto, se construye teoría a partir de la práctica y regresa a la práctica en un incesante proceso dialéctico y sistémico que la convierte en praxis, y que debe ser vivificada por la utopía”

(A. Gil , 2010)

Es indudable que los temas educativos siempre han suscitado gran interés para su reflexión en tópicos relacionados con la pedagogía, la didáctica, el currículo, entre otros. Incluso son cada vez más las disciplinas que abordan estudios relacionados con la educación, por ejemplo, la economía de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación, entre otras.

En los últimos años, la didáctica ha tenido un avance ostensible en su desarrollo científico: definición de sus objetos material y formal, conceptos y subconceptos como contrato didáctico, transposición didáctica, enseñabilidad, aprendibilidad, entre otros. La función que cumple cada uno de ellos es permitir el fortalecimiento y la precisión conceptual de la disciplina didáctica para explicar parte de la realidad educativa referida al *aprendizaje*.

Al igual que la pedagogía, la didáctica ha generado distintos enfoques y modelos, entre los que se destacan el aprendizaje significativo -con múltiples vertientes- y la didáctica crítica. Ahora bien, el presente escrito plantea una propuesta referida a la enseñabilidad de la economía, asumiendo una posición ecléctica (que no corresponde a la perspectiva de Gagné, 1970), en el sentido que toma conceptos o subconceptos de Vygotsky (1988), Ausubel (1983), entre otros.

Se examinan distintos aspectos que están vinculados al aprendizaje con el propósito de ayudar al estudiante de economía en la organización conceptual que le permita integrar el aprendizaje de los conceptos de teoría económica, específicamente, y aquellos que contribuyen con su formación profesional (matemáticos, financieros, históricos, etc.)

Es de precisar que el interés de escribir el presente artículo es realizar un aporte al debate sobre la didáctica de la economía y el aprendizaje de las teorías, conceptos y métodos, a partir de su estatuto epistemológico -enseñabilidad-, temas que presentan

un déficit de discusión y de escritos en los ámbitos regional y nacional; por tanto, no se trata de formular una propuesta acabada sobre la *enseñabilidad de la disciplina*, sino motivar la reflexión alrededor del sentido y la importancia de este tema para los docentes de economía.

ETIMOLOGÍA E HISTORIA DIDÁCTICA

Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko*, que tienen en común su relación con los verbos enseñar, instruir y exponer con claridad. Si bien esta palabra en griego presenta una plétora de variantes que se refieren a la escuela, al maestro, a la instrucción y a la ciencia, no ha de entenderse en estricto sentido pedagógico. Mejor, lo “didáctico” era primariamente un género de la epopeya griega al lado de lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos “Obras y Días” de Hesíodo y “Teogonía” son típicos de la epopeya didáctica griega (Rodríguez, 2009):

“El régimen socrático de *paideia* asumía que el conocimiento (y la virtud) formaban parte de la naturaleza de la persona. Esta suposición apoya la tecnología socrática del diálogo y la asunción de la «totalidad» indiferenciada de la naturaleza humana. Es decir, el sujeto educado cultivaba activamente la virtud socrática, pero ésta no se le enseñaba, en el sentido didáctico sofista. La tensión se establece entre la *paideia* por un lado, en la que la virtud se cultivaba cuando el sujeto educado intervenía en el diálogo, la ejecución musical o las hazañas atléticas, y la tecnología de la didáctica por el otro lado, en la que un “maestro” podía enseñar la virtud a un “alumno”... En la Grecia clásica, la íntima tradición familiar de la educación como *paideia* se vio sustituida gradualmente por las tecnologías más públicas de la *didáctica*. Incluso Platón en sus últimos escritos, como *La República* y *Leyes*, construyó al sujeto educado menos en términos de *paideia* y más en términos de didáctica. No obstante, los términos del debate entre Sócrates y Protágoras son útiles

para comprender que la didáctica (o enseñabilidad) no siempre había de darse por sentada como constituyente del sujeto educado” (Palacio, 2008).

La palabra Didáctica en latín se deriva de los verbos *docere y discere*, enseñar y aprender respectivamente. En el siglo XVII, aparece el término en un sentido específicamente pedagógico, utilizado por Comenio (1657) y Ratke (1613) con la acepción latina. En Didáctica Magna, Comenio la consideró como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Esta obra fue considerada en su época como un tratado universal del “arte de enseñar y habilidad en la transmisión del conocimiento”; tiempo después, la crítica de los enfoques contemporáneos la calificó de *artesanal, metódica e instrumentadora* 'Didáctica' como *método de enseña* (Rodríguez, 2009).

De la Torre (1993) y Barrios (2000) (citados por Rodríguez, 2009), consideran unas fases históricas y “evolutivas” de la Didáctica, a saber:

1. *Artesanal* (instrumental).
2. *Filosófica, aplicativa* ('Escuela Nueva').
3. *Explicativa y normativa* (Positivismo y nuevos enfoques de Currículo y Didáctica).
4. *Epistémica* (actuales Paradigmas de racionalidad).

Además, hoy se cuenta con enfoques alternativos, entre los que se destacan el constructivista y el de la didáctica crítica; este último concibe la teoría y la práctica como relación consustancial y unidad para la transformación social; desde la perspectiva crítica se manifiesta una relación que las considera en una interdependencia dialéctica, indisociable: la práctica como teoría en acción (Ávila, 2003).

Actualmente, son considerables los desarrollos conceptuales que ha alcanzado la disciplina didáctica; es así como en el contexto de las ciencias de la educación se enriquece a través de las relaciones que establece con la teoría de la educación, la educación comparada, la organización escolar, la sociología de la educación, la psicología de la instrucción, la psicología de la educación, la orientación escolar y la historia de la educación, entre otras.

En otro orden de ideas, la historia de la Didáctica se ha caracterizado por una dialéctica pendular y permanente entre varios polos antinómicos, siendo uno de ellos la

dicotomía entre una enseñanza centrada en las disciplinas científicas (diseño curricular lógico) y una enseñanza centrada en el respeto al desarrollo evolutivo del alumno (diseño curricular paidocéntrico). Negar la necesidad de sistematizar los contenidos de la enseñanza en disciplinas científicas equivaldría a negar toda la historia del conocimiento científico; no obstante, la didáctica ha alcanzado en la actualidad una visión que supera lo meramente instrumental, procedimental y técnico, para proponer una visión transformadora de lo social por medio del aprendizaje significativo.

CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL ALREDEDOR DE LA DIDÁCTICA

Como la mayoría de los términos y conceptos, la didáctica no ha escapado a la polisemia de significados y sentidos, concebidos desde distintos enfoques y escuelas de pensamiento. Sólo para ilustrar algunos de las diversas acepciones, se indican los siguientes:

Fernández (1983:408, citado por Rodríguez, 1998) distingue seis acepciones distintas de la Didáctica:

1. *Familiar o vulgar*: Enseñar materias escolares.
2. *Mítica*: Don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos.
3. *Artística*: Manejar recursos para que los alumnos aprendan, o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para una comunidad o grupo.
4. *Tecnológica*: Sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas.
5. *Axiomática*: Principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje.
6. *Positiva*: Saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos - docente y discente- congruentes con las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuencialización indicadora, repetitiva, presionante o abierta sobre el discente, y cuyo fin es la instrucción o integración de la cultura.

Seguidamente, y por tomar sólo algunos autores reconocidos dentro de la disciplina, se relacionan las siguientes definiciones (Rodríguez, 1998):

Darós (1982): “La didáctica se refiere a una ciencia o un saber de alguna manera organizado (materia de estudio). En cuanto pueden ser facilitados y analizados en sus resultados de aprendizaje (perspectiva propia). Mediante el método didáctico que el docente propone pero no impone, y que se vertebra sobre el método de la ciencia, facilitada según la condición evolutiva del alumno.

Fernández (1970): “El objeto de la Didáctica es el estudio de los trabajos docentes y discentes congruentes con los métodos de aprendizaje”.

Titone (1970): “La Didáctica, en su sentido más amplio, en cuanto que trata de regular el proceso instructivo de formación intelectual, es una metodología de la instrucción; pero en su más estricta acepción es también una tecnología de la enseñanza”.

Nerici (1969): “La Didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible”.

Stocker (1964): “Trata de los principios, fenómenos, normas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial”.

Mattos (1963): “La Didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”. En relación con su contenido, la Didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que un docente conoce y sabe aplicar para orientar sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas curriculares, teniendo en cuenta sus objetivos educativos.

NUEVOS DESARROLLOS DE LA DIDÁCTICA

Dentro de las Ciencias de la Educación, la Didáctica ocupa un espacio que no puede ser cubierto por las demás, es decir, como disciplina científica que es, ha definido o delimitado tanto su objeto formal como material; de lo contrario, tendría que eliminarse como saber.

Al igual que otras disciplinas científicas, la didáctica comparte su materia de investigación con otras

ciencias, pero no puede compartir el punto de vista de la investigación. Así, por ejemplo, los filósofos eligen la perspectiva de la totalidad, en tanto que los científicos determinan y delimitan la materia misma de investigación mediante un punto de vista que no es global (Darós, citado por Rodríguez, 2009). Las ciencias no se distinguen entre sí por sus objetos materiales, sino por los formales. Lo que las caracteriza no es tanto lo que estudian sino cómo lo estudian, la perspectiva, el punto de vista desde el que contemplan ese objeto material; en una palabra: la formalidad del objeto material que en él contemplan.

Según Darós (1987, 215):

“toda ciencia trata de algo (lo que constituye su objeto material), desde cierto punto de vista (lo que constituye su objeto formal o perspectiva propia), con un cierto modo de proceder establecido en sus métodos o tradiciones operativas, con ciertos fines en un determinado contexto social. Así también la Didáctica: a) toma algo -los acontecimientos de la sociedad, las ciencias o disciplinas- b) para estudiarlo en cuanto es enseñable y para enseñarlo; c) con métodos, instrumentos y recursos de facilitación graduada según las posibilidades psicológicas del alumno, inserto en un determinado contexto social; d) con el fin de que el alumno produzca su propio aprendizaje crítico”.

Lo anterior se complementa con la intención declarada del docente por enseñar un saber y la asunción de un doble propósito. El primero es de carácter *proximal*: producir la *facilitación* del aprendizaje que el alumno realiza; el segundo es de carácter *distal*: apoyar la *educabilidad* del alumno entendido como un proceso continuo de formación interior (autónoma) de comportamiento y crítica, consciente en un contexto social determinado. En este sentido, es mediante el fin proximal, propio de la Didáctica, que se trata de facilitar el logro del fin distal, propio de la Educación, condicionado por todo el contexto social, los *mass media* y su estilo de vida.

Estos avances que se han descrito de la Didáctica en su proceso como disciplina científica, concretizan resultados de amplio reconocimiento por la comunidad; es el caso de la visión constructivista del aprendizaje, que cada vez orienta una porción significativa de las investigaciones educativas que se realizan actualmente. Sin embargo, es oportuno

aclarar, como lo señala Garzón y Vivas (1999), que el constructivismo no es una corriente de pensamiento totalmente homogénea, es decir, no existe todavía una obra que sintetice el pensamiento constructivista, en tanto que está conformado por tendencias que discrepan entre sí y que potencian su estatuto epistemológico.

En Garzón y Vivas (1999) se hace una breve referencia al respecto, y permite entender la dinámica que en los últimos decenios ha tenido la investigación didáctica para la comprensión de la pluralidad de los aprendizajes.

Inicialmente, se formuló el aprendizaje¹ como cambio conceptual (Posner, *et al*, 1982); enfoque que recibiría duras críticas en cuanto a su eficiencia y eficacia en el aula. Continuó el aprendizaje significativo² (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) desde la admisión de que en la mente de los estudiantes había unas *estructuras conceptuales* previas relacionables con los nuevos contenidos curriculares objeto de enseñanza. Luego, para objetivar las estructuras conceptuales y sus procesos de transformación, se formuló el instrumento llamado *mapa conceptual*, el cual se complementó con la *Heurística* (Novak y Gowin, 1984).

Otros estudios que han contribuido al desarrollo y nuevas investigaciones en didáctica de las ciencias, han confirmado que los alumnos tienen sus teorías personales implícitas (Pozo, 1992); sin embargo, Pozo criticó y calificó de ingenuidad la aproximación conceptualista. Seguidamente, fue propuesto el cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Gené, 1991). A este enfoque se le adicionó el cambio axiológico, considerado como un avance en el planteamiento del aprendizaje (Gallego y Pérez, 1994). Desde otra perspectiva, se postuló el aprendizaje total (Gallego, Pérez y Torres de Gallego, 1997).

Esos desarrollos científicos de la didáctica marcan una verdadera ruptura epistemológica (Bachelard, 1938) entre el aprendizaje mecanicista y el aprendizaje como construcción:

“Los avances en la ciencia no sólo requieren una acumulación, requieren una ruptura con los hábitos mentales del pasado. Los avances se producen, pues, venciendo resistencias y prejuicios, aquellos que pertenecen al cuadro conceptual y a las imágenes dominantes en la configuración epistemológica que ha de superarse. Esta noción se corresponde aproximadamente a lo que dirá luego Kuhn sobre los cambios de paradigma” (Bachelard; citado por Parra, 2001).

Para parificar sólo un ejemplo de dichos cambios, se referencia el concepto de *transposición didáctica*, que empezó a usarse en el campo de las matemáticas y hoy se ha generalizado su uso en las otras disciplinas científicas, con el nombre de transformación didáctica. Chevallard (1991) introdujo el término *transposición didáctica* para nombrar el proceso de transición que va del “objeto de saber” al “objeto de enseñanza”. Es indudable que tal concepto permite dar cuenta de una realidad de la enseñanza que todo docente conoce: la teoría de los científicos y la teoría enseñada por el docente no son idénticas, como tampoco lo es la aprendida por los alumnos. En buena medida, ello es producto de las necesarias adaptaciones que debe hacer el docente para lograr un determinado grado de aprendizaje por parte de los alumnos. Este proceso de transposición lo induce a adaptar el lenguaje, el tipo de herramientas disciplinares que utiliza, el nivel de simplificación de las aplicaciones, la idealización de los ejemplos, entre otros, sustentando epistemológica e históricamente la elaboración de aprendizajes de conceptos y conocimientos; este enfoque fundamenta lo que se conoce en las didácticas de las ciencias como enseñabilidad.

Después de esta corta digresión, se aclara que más allá de afirmar que se ha dado un cambio paradigmático al estilo de Kuhn (1962), o de la emergencia de un nuevo programa de investigación científica según Lakatos (1981), se evidencian marcados avances en el “campo disciplinar” de la didáctica a través de distintas vertientes del constructivismo y la didáctica crítica; conceptos, subconceptos, categorías y enfoques que

1 El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes de los seres humanos. Se trata de un concepto fundamental en la Didáctica que consiste, *grosso modo*, en la adquisición de conocimiento a partir de determinada información percibida. Existen diversas teorías de aprendizaje; cada una de ellas analiza el proceso de aprendizaje desde una perspectiva particular.

2 Ausubel propuso el término «Aprendizaje significativo» para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. A la estructura de conocimiento previo que recibe los nuevos conocimientos, Ausubel da el nombre de «concepto integrador». El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado Asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior (Osorio, 2009).

estimulan nuevas investigaciones, reflexiones y aplicaciones, como aprender a aprender, transposición didáctica, contrato didáctico, enseñabilidad, vigilancia epistemológica, didaxología, saber, transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, contenido y evaluación (Zambrano, 2002). En este contexto, las preguntas por el aprendizaje, la

aprendibilidad, la enseñabilidad, el docente, el alumno, el saber y sus relaciones, son resignificadas y enriquecidas con otros sentidos, generando, con todo ello, nuevas perspectivas de interacción entre la institución educativa y el entorno social, y la aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente, flexible y creativa.

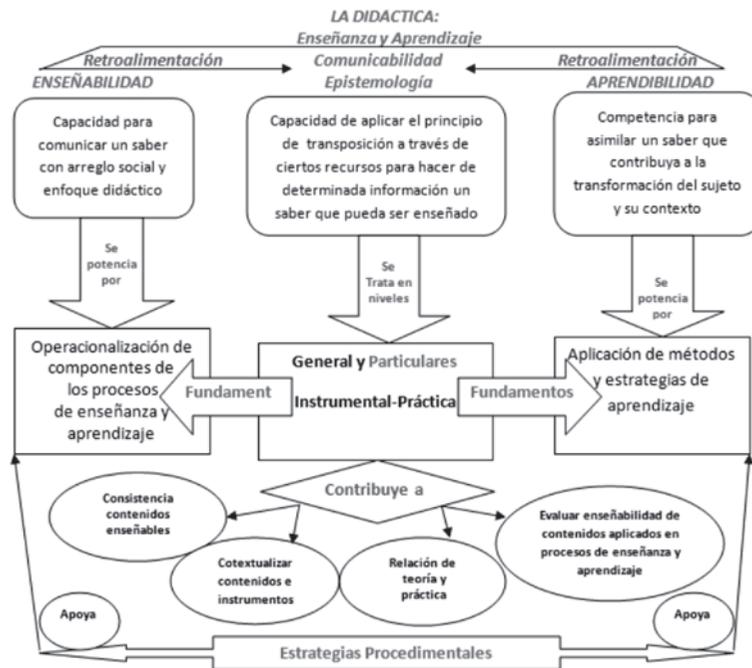


Figura 1. Modelo didáctico, relaciones y conceptos de aprendizaje significativo

La figura 1 recoge en buena medida los cambios que ha tenido el campo de la investigación didáctica en los últimos años, especialmente alrededor del enfoque constructivista, con énfasis en el aprendizaje significativo. Se observa el avance en la diferenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo, la resignificación y desarrollo de estas categorías y la emergencia de los conceptos de enseñabilidad y aprendibilidad.

En consideración a la anterior perspectiva de la didáctica, se puede afirmar que, de acuerdo con el enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. Es decir, el aprendizaje es una construcción por medio de la cual se modifica la estructura de la mente, alcanzando así una mayor diversidad, complejidad e integración; cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento (Garzón y Vivas, 1999).

DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE: UNA RELACIÓN PERMANENTE

La tradición concebía la didáctica en relación directa con la enseñanza y los distintos procedimientos e instrumentos operativos; en este sentido, su definición se formulaba en los términos de "teoría acerca de la enseñanza", que se limitaba en su objeto de estudio a las técnicas de enseñanza-aprendizaje (formas mecánica, algorítmica, acumulativa y lineal).

Con el desarrollo del campo de investigación didáctica, ésta ya no se restringe sólo a tal criterio, sino que actualmente trasciende esta visión meramente instrumental para centrar su interés por el aprendizaje. Ahora bien, una vez considerada la importancia del aprendizaje en sus distintas posibilidades y relaciones de apropiación, surgen las didácticas como formas epistemológicas propias de las distintas ciencias y disciplinas. En consecuencia, como disciplina científica,

la didáctica adquiere una dimensión epistemológica debido a que aborda y desarrolla la investigación en campos específicos del *acto de aprender*.

Es necesario señalar que para la didáctica el aprendizaje posee diversas fuentes, por lo que trasciende la dimensión intelectual; concibe los procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples dimensiones relacionadas con características propias del sujeto cognoscente, las condiciones situacionales y relacionales de contexto, la naturaleza de la

información, los conocimientos y saberes socioculturales y las competencias extensas del docente; por ello, se busca entender los procesos de aprendizaje a partir de los saberes (acto de enseñar y aprender).

La didáctica, en sus recientes investigaciones indaga sobre el conjunto de acciones en las diferentes disciplinas de la institucionalidad (metadiscursos); ello permite elaborar nuevas reflexiones epistemológicas e históricas sobre las didácticas.

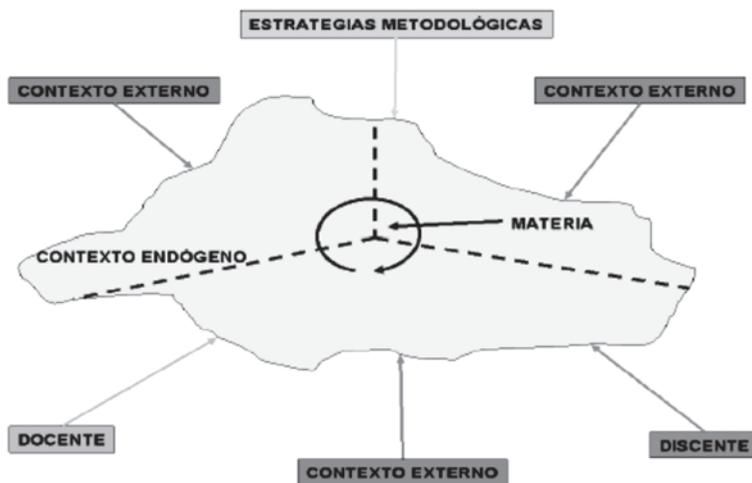


Figura 2. El acto didáctico desde una visión compleja y significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández et al.,1997: 12).

La figura 2 permite observar la definición situacional y contextualizada de la labor educativa que se tiene desde las nuevas concepciones constructivistas de la didáctica; ello es producto de considerar y reconocer las distintas dimensiones humanas que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje humano y en el acto didáctico que se dispone para tal efecto.

Rolongonzález (1999: 6) señala alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estos deben comprender

“simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales

entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Desde esa perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” “La enseñanza no es tan sólo un fenómeno provocador de aprendizajes sino que implica una situación social influida por los actores involucrados, presiones externas e instituciones. Por otra parte, la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal sino ontológica puesto que es posible que exista la enseñanza sin que el aprendizaje se produzca y ésta, se halla medida por el flujo de tareas que establece el contexto institucional. La didáctica se define como la

disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológica), así como una dimensión proyectiva (teleológica)” (Contreras, 1990; citado por Meneses, 2007: 32).

APROXIMACIÓN A LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA

Según Ibisate (2008: 6-7),

“Becker ha afirmado que la economía moderna es, por encima de todo, una manera de pensar, entender, o considerar el comportamiento social. Se utiliza tanto para ayudar a comprender las distintas sociedades en el decurso histórico; tanto para interacciones o transacciones personales que no utilizan mercados explícitos, tales como el matrimonio, el dar regalos o el suicidio, como para transacciones en mercados organizados, como son la Bolsa o el mercado de naranjas; para decisiones diversas y de todo tipo que van desde la comisión de crímenes hasta el emprender estudios de economía; tanto para explicar comportamientos o decisiones políticas, como judiciales o legislativas; y tanto para decisiones que competen a personas con coeficientes intelectuales elevados, como para las decisiones que toman personas con bajo coeficiente intelectual”.

Sin embargo, este instrumento poderoso de pensar, que se llama “economía”, no se reduce a una operación mental o cognitiva sencilla o de simple lógica. Con frecuencia,

“las leyes económicas no son resultado del sentido común, sino del descubrimiento de complejos entramados de acciones y reacciones sociales o individuales: consecuencias inesperadas y resultados no buscados directamente por las acciones” (Becker; citado por Ibisate, 2008: 7).

Además, la Economía es una manera de interpretar y explicar el comportamiento, que parte del supuesto de que las personas tienen expectativas y objetivos y tienden a tomar decisiones racionales o correctas como una manera posible de realizarlos. Esta manera de entender el comportamiento se ha demostrado particularmente útil en el pasado para responder a lo que normalmente se consideran cuestiones económicas, es decir, un grupo particular de

preguntas del tipo “¿cómo prevenir el desempleo?”, “¿por qué suben los precios?”, “¿cómo funciona el sistema bancario?”, “¿qué hace que unos países sean más pobres o ricos que otros?”, etc.

A pesar de los comentarios atinados de Becker, no abundan escritos en esa línea que permitieran mejorar los métodos y enfoques de enseñanza y enseñabilidad de la Economía; por el contrario, más allá de las características de los ensayos que se encuentran al respecto -unos simplistas y otros no tanto, los más verdaderamente técnicos y científicos-, se han elaborado en el país algunos ensayos pretendiendo explicar la “enseñanza de la economía”. Sin embargo, no se encuentra en la literatura relacionada, de manera satisfactoria, trabajos que se aproximen a la cuestión de la *enseñabilidad*, tal como la conciben los expertos Gallego (1990); Flórez (1994); Zambrano (2002), entre otros) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Hasta ahora, se conocen varios trabajos centrados en la enseñanza tradicional de la Economía, que se refieren a la manera procedimental, técnica y convencional de “enseñar” cualquier disciplina científica. Tal vez uno de los autores que más se aproximó a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de economía fue J. A. Bejarano. Actualmente, economistas como S. Kalmanovitz y, específicamente, E. Lora desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se han interesado por revivir el debate en torno al currículo y la metodología que se aplica en las aulas universitarias del país.

No se conocen trabajos que hayan tratado el tema desde las disciplinas de la pedagogía y la didáctica³, o con el apoyo de otras disciplinas de las ciencias de la educación; lo anterior significa que falta realizar mayores esfuerzos que contribuyan a esclarecer el tópico de la “enseñanza de la economía” a partir de la didáctica y la enseñabilidad.

El asunto de la enseñabilidad de una disciplina científica está consustancialmente relacionado con su epistemología; como lo expresa Flórez (1995: 1):

“La enseñabilidad es una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada

3 Con excepción de un artículo que intenta abordar la problemática, en: Revista Páginas N° 69, UCPR.

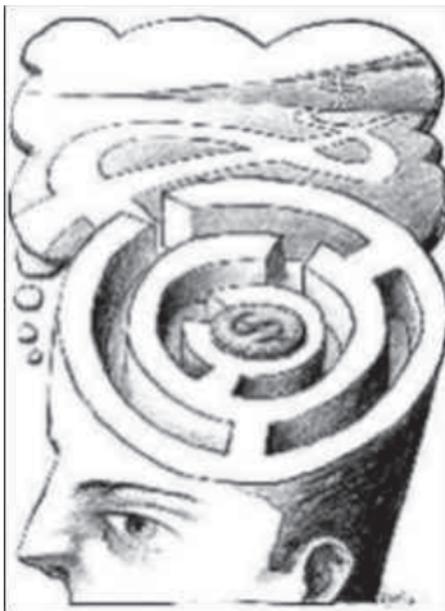
disciplina puede o debe enseñarse”.

La enseñabilidad responde a las preguntas ¿Por qué las Matemáticas requieren enseñarse de manera diferente a la Historia? ¿Por qué las condiciones del contexto inciden sobre el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué interesa conocer las distintas formas en que aprende el estudiante?

Con referencia al aspecto del aprendizaje del conocimiento, es decir, a la epistemología que subyace en el conocimiento propiamente y su importancia para su aprendibilidad, Mosquera (2008: 16) expresa que:

“La didáctica, como cuerpo teórico de conocimiento, aborda la problemática de *cómo enseñar para aprender*, estudiando los conocimientos desde sus orígenes, su desarrollo y su validación, hasta su consolidación. Sus aportes y los objetos de enseñanza y de aprendizaje se sustentan en la noción de las representaciones intelectuales y prácticas que utiliza una persona para apropiarse de un conocimiento. La didáctica aborda, por tanto, el problema de la constitución del conocimiento científico escolar, es decir, el conocimiento apropiado y elaborado por quienes aprenden ciencias en el acto educativo formal”.

Figura 3. Capacidad de Abstracción para el dominio del conocimiento científico



Fuente: anónimo.

La figura 3 sirve de pretexto para empezar a reflexionar alrededor de la enseñabilidad de la economía. Una pregunta sugestiva puede formularse en torno a los saberes previos o dotaciones cognitivas iniciales de que dispone un determinado estudiante de economía frente a un contenido definido específicamente; por ejemplo, ¿qué datos, información y conocimiento tiene respecto del concepto *mercado o de equilibrio general*?

De un lado, se parte del hecho comprobado que el estudiante llega al aula de clase (institución) con un acervo de experiencias (estilo de vida), un cúmulo de información cultural (escuela y *mass media*), valores y normas (moralidad y legalidad) y niveles inferiores de pensamiento disciplinar (teórico-científico). Además, se suponen como dado un conjunto de disposiciones, talentos y actitudes para aprender (proyecto de vida profesional y ciudadano).

De otro lado, se espera que estén dadas las condiciones de *educatividad*⁴ y apoyo institucional, pedagógico, curricular y académico para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (aprendibilidad significativa).

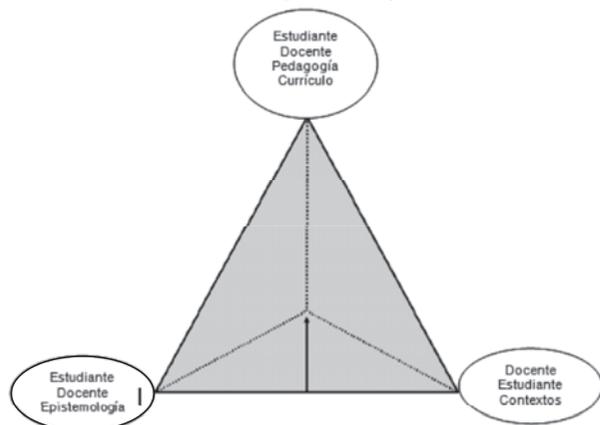
Entonces, ¿Cómo se logra aproximar a la enseñabilidad y aprendibilidad de una ciencia como la Economía? A partir de una postura relativista, se podría responder que depende de distintos factores y circunstancias; sin embargo, un aspecto es claro: desde las condiciones propias de las perspectivas didáctica crítica y aprendizaje significativo (didáctica ecléctica), y considerando la complejidad del sujeto cognoscente en su proceso de aprendizaje -inmerso en contextos igualmente complejos como el institucional y social-, es posible alcanzar avances significativos en dicho propósito (teleológico).

A continuación, se plantean un procedimiento y un desglose que sigue y aplica los fundamentos de dicha perspectiva *ecléctica*, con sentido normativo o prescriptivo (*deber ser*). En la figura 4 se observa el proceso interactivo entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionados por intereses comunes de distinto orden: cognitivo, curricular, axiológico, afectivo, entre otros. Esta visión permite trascender la enseñanza disciplinar hacia su

4 **La educatividad** está más referida a las competencias éticas, epistemológicas y pedagógicas de las cuales dispone el docente para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes.

enseñabilidad, aprendibilidad y aprendizaje significativo. Los tres vértices de la figura representan los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que interactúan y se relacionan mutuamente, no desde una mirada causa-efecto (acción-reacción), por el contrario, su relación dinámica puede partir de cualquier ángulo teniendo en cuenta la unidad teórico-práctica que se percibe desde esta perspectiva.

Figura 4. Triada del proceso de enseñanza y aprendizaje: didáctica crítica y aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

En el contexto que se ha descrito, y con la intención de avanzar en la propuesta de una didáctica para la enseñanza de la Economía, en seguida se aduce una posición cercana a la *epistemología práctica*, mixtificada por otras concepciones propias de las tendencias de la perspectiva que se declara.

Se empieza por referenciar un argumento teórico básico relacionado con el concepto de zona de desarrollo próximo “ZDP”⁵ de Vygostky (1988), y una experiencia abundante en estrategias pedagógicas que implementa la Universidad y el Programa de Economía, formalizadas en el Proyecto Pedagógico Institucional y en el Modelo Académico⁶.

Una interpretación vygotskyana permite, en primer lugar, reconocer al docente como mediador cultural entre el saber del alumno y los dominios del

conocimiento como tradición intelectual y social; sin duda alguna presupone una formación profesional que permita reconocer la educabilidad del estudiante en sus diversas dimensiones (cognitiva, conceptual, actitudinal, comunicativa, praxiológica) y expresiones, en coherencia con los procesos de desarrollo personal y colectivo y en sus posibilidades de aprendizaje y formación, así como su propia educatividad y niveles de formación integral. En suma, se trata de comprender cómo aprende un ser humano, qué competencias puede desplegar en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, mediado por los contextos proximal y distal, de tal forma que le faculten para autoformarse (autotelia) y pueda contribuir en la transformación social.

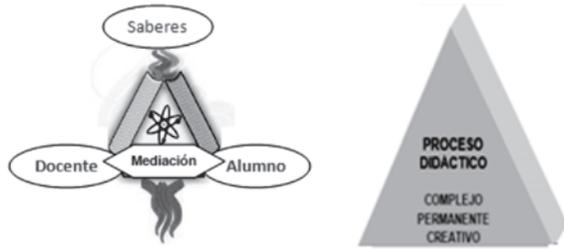
En segundo lugar, esta perspectiva ecléctica sustentada en la didáctica crítica y el aprendizaje significativo, supone unas funciones o roles de autonomía y liderazgo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su carácter significativo enfatiza la comprensión hipotética deductiva mediante la articulación de conceptos y proposiciones que permitan constituir una nueva estructura cognitiva (mental); en este sentido, el quehacer participativo del alumno, sustentado en la cognición, le permite realizar organizaciones conceptuales, tales como diferenciar, describir y entender fenómenos y objetos de conocimiento. Todo ello se va realizando a condición de que el estudiante asuma una *actitud de aprendizaje*: “no es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje” (Rodríguez, 2003a: 5).

En tercer lugar, la investigación del entorno, sus problemáticas e interrelaciones para reconocer y caracterizar la realidad o una parte de ella, debe ser concebida como una construcción intersubjetiva y en permanente transformación. Además del cómo -el método-, se plantea el para qué, entendido como la necesidad de la existencia de seres críticos capaces de modificar las relaciones de decisión vistas desde todos los ángulos y según el interés de autonomía (libertad), haciendo especial énfasis en la relación bidireccional docente-alumno.

5 La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (docente-alumno), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto - objeto, sino que la relación está dada por una triada: sujeto - mediador - objeto. Se trata entonces de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda). En esta relación dialógica, el otro permanece como otro externo y autónomo en relación con el yo, y viceversa. No destruye al otro en cuanto otro. En este sentido, la relación dialógica propuesta es la intervención más válida para la educación (Osorio, 2009).

6 Propuesta Pedagógica, “Jornadas Pedagógicas” (lunes institucionales), Diplomado de Pedagogía (programa para formación de formadores), Colectivos de docentes y estudiantes, Semilleros de investigación, Líneas de énfasis y profundización y Elaboración de proyectos de investigación.

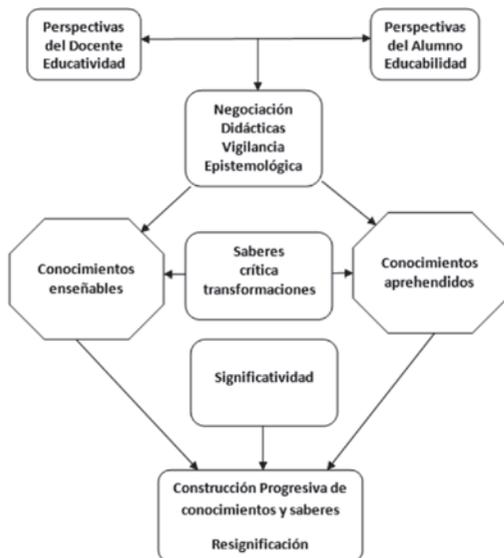
Figura 5. Relaciones intersubjetivas del proceso enseñanza y aprendizaje, mediadas por el saber



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

La figura 5, muestra los actores del proceso. La ubicación que se observa de sus componentes puede interpretarse del siguiente modo: la base del triángulo corresponde a los actores docente y alumno que, en igualdad de condiciones en cuanto a seres que comparten intereses por el conocimiento, establecen relaciones académicas asimétricas pero creativas; por ello es que Stenhouse (1998) concibe al docente como una persona que está en continuo proceso de aprendizaje, al igual que el alumno, sólo que se encuentra empoderado del saber disciplinar en cuanto a su método y su epistemología.

Figura 6. Propuesta Didáctica como proceso complejo de enseñanza y aprendizaje en Economía



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

La figura 6 sintetiza la esencia de la perspectiva ecléctica que se propone para avanzar en la enseñabilidad y aprendibilidad de la disciplina económica. Se observan sus componentes y

relaciones dinámicas que complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje a medida que el modelo se despliega en toda su magnitud. A continuación se describen los distintos tipos de conocimiento que están implícitos en esta propuesta, como:

- El *conocimiento histórico-epistemológico*, que considera el conocimiento metadisciplinar de la economía, toda vez que este se enriquece y complejiza con el aporte de otros saberes y disciplinas científicas: matemáticas, lógica, finanzas, entre otras. Implica aprendizaje significativo a través de la *epistemologización del conocimiento* fundamentando la enseñabilidad de la economía.
- El *conocimiento disciplinar* o conocimiento económico, que se convierte en el marco explicativo de la disciplina económica, semejante al núcleo central del Programa de Investigación Científica lakatosiano. Lo anterior corresponde a lo que se conoce como el *mainstream* o Teoría del Equilibrio general.
- El *conocimiento divergente doctrinal* que hace parte de las distintas visiones e interpretaciones que controvierten, complementan y dinamizan los fundamentos de la ciencia económica.
- El conocimiento psicopedagógico *del aprendizaje para comprender las diferencias, los ritmos, las negociaciones, las transposiciones y las transformaciones del conocimiento económico*.
- El conocimiento de la *didáctica específica* para alcanzar la enseñabilidad, la historicidad conceptual, la comunicabilidad y la aplicación social.
- El *conocimiento del contexto sociocultural* donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Su interacción conforma tanto el objeto material como el objeto formal de la didáctica de la economía.

Estos tipos de conocimiento han de ser problematizados en el proceso de enseñabilidad de la economía, de acuerdo con la didáctica fundamentada por la ZDP; por ejemplo, debe corresponder el nivel de dificultad de las actividades propuestas con el de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los contenidos disciplinares, los objetivos y las metas tengan también como referencia dicho escala de desarrollo potencial.



Desde esta perspectiva se cuestiona la posición tradicional del docente referida a los fundamentos y capacidades cognitivas que se requieren para enseñar su disciplina, con el argumento de que basta con una sólida y profunda formación disciplinar y algunas dotaciones innatas de intuición, sentido común y experiencia para “enseñar bien”. Por el contrario, desde este enfoque, el docente de economía, experto en la formación disciplinar, debe acceder al campo pedagógico y prepararse en los dominios de las disciplinas y saberes afines en un proceso de aproximación a la enseñabilidad, desde sus dimensiones histórico-epistemológicas y culturales para su transformación curricular en enseñanzas, estrategias pedagógicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje, utilización de medios y recursos así como formas creadoras de valoración de los aprendizajes y los desempeños.

Además, esa apropiación curricular y aplicación instrumental de estrategias didácticas para el diseño de la enseñabilidad y el aprendizaje significativo, demanda fundamentación en la teoría y en los modelos pedagógicos que dan soporte a la acción de enseñabilidad. Así mismo, es necesario que el docente en su quehacer didáctico aborde de forma comprensiva las realidades, contextos sociales y tendencias educativas, tanto en los niveles institucionales como en los ámbitos nacionales e

internacionales y acceder a la propia racionalidad de la profesión educativa en sus dimensiones ética, cultural y política (Yuste, 2007).

Continuando con el orden procedimental, la interacción *docente-mediación-alumno*, implica reconocer la diversidad, los niveles de base y los desarrollos posibles de las capacidades, considerar que cada alumno desarrolla unas competencias más que otras, y unos mejores desempeños que otros. Algunas personas potencian talentos intelectuales que le permitirán comprender relaciones matemáticas más profundamente que otras, existen alumnos que se apasionan más por la historia económica que sus compañeros, y así seguirían las especificidades en los desarrollos de las distintas dimensiones humanas⁷.

De acuerdo con lo anterior, se cuestiona la idea que para enseñar es suficiente con el dominio de la disciplina científica (que de manera simplista se asume como el dominio conceptual); a ello se deben integrar otros conocimientos para hacer un diseño curricular apropiado, debido a que el docente no enseña los conocimientos disciplinares tal como la conoce ni todos los alumnos aprenden todo y con la misma claridad, se espera que *él construya* (amplíe, resignifique, proponga) a partir del conocimiento del contenido que posee, considerando los propósitos de enseñabilidad y aprendibilidad del contenido.

Cuadro 1. Cambio de énfasis en actores del proceso de enseñanza y aprendizaje

Enfoque de la Didáctica tradicional	Enfoque desde nuevas perspectivas Didácticas
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?
¿Qué se enseña?	¿Con quién aprende el alumno?
¿Por qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?
¿Quién enseña?	¿Qué aprende el alumno?
¿cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?
	¿Con qué materiales?
	¿Desde qué condiciones aprende?
	¿En qué ambientes o entornos?
	¿Qué, cómo, cuándo y por qué evalúa?

Fuente: Mallart (2001, 27). Reelaboración de los autores.

El cuadro 1 permite comprender los cambios de fondo que han generado las nuevas didácticas que conforman el amplio grupo de enfoques y corrientes constructivistas. Desde el modelo tradicional, era corriente observar el especial énfasis que la institución

escolar y, por consiguiente el docente, le endilgaban a los contenidos y al proceso de enseñanza con las características ya conocidas. Desde las nuevas perspectivas, el interés del proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el alumno que aprende y

7 Mientras otros evidencian capacidades expresivas-estéticas insuperables para pintar, esculpir, escribir, representar, ejecutar instrumentos musicales con singular maestría; otros seres humanos actuarán en tareas prácticas empíricas con envidiable certeza y seguridad. Todo ello no hace sino comprobar la enorme diversidad de lo humano y sus múltiples posibilidades.



tiene las capacidades de alcanzar aprendizajes significativos. Por ello, el tenor de las preguntas en el aula pasa a insistir en el aprendizaje.

posible que el alumno se enfrente al desafío de romper el *conflicto cognitivo*. Su existencia se reconoce porque se

El enfoque constructivista impone nuevos retos, no sólo a los docentes sino también a los alumnos y a las instituciones, como lo indica Manterola (1992; citado por Garzón y Vivas, 1999): "Enseñar ahora no es suministrar, aportar, proporcionar, dar,... conocimientos a los estudiantes". La enseñanza bajo este enfoque se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, apoya y acompaña al estudiante en la búsqueda de la significatividad; sin embargo, estas corrientes coinciden al afirmar que:

"El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos" (Garzón y Vivas, 1999).

MOMENTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA A PARTIR DE LA ZDP

Un primer esfuerzo que debe realizar el docente para abordar la enseñabilidad de la disciplina económica -y en general, toda disciplina científica-, es el de enfrentar los distintos obstáculos que emergen en el aula de clase, que son de distinto carácter: pedagógico, curricular, comunicativo, epistemológico y cultural, básicamente. De esta manera, el aprendizaje de conceptos, leyes, valores, actitudes o normas, descansa en las experiencias y conocimientos previos y la necesidad de superar obstáculos mediante el aprendizaje (Ahumada, 1998).

En general, la didáctica desde la experiencia de aprendizaje mediado (ZDP) requiere tres situaciones organizativas para el aprendizaje crítico y significativo:

La primera, se presenta con la totalidad de los alumnos de la clase o aula; en ella, el papel primordial lo desempeña el docente, quien propone preguntas y temas problematizadores a partir de los cuales consulta los conocimientos previos: el papel del docente es mediar las condiciones para que surja el problema de conocer como algo necesario, y así hacer

En cada una de estas situaciones el tipo o modalidad evaluativa es diferente, teniendo en cuenta que hay disparidades de sus estados actuales de aprendizaje, y entre estos frente a los niveles potencialmente alcanzables.

SINTAXIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA -CRÍTICA Y SIGNIFICATIVA- EN UN ENCUENTRO ACADÉMICO NORMAL DE COLECTIVO

El Programa de Economía ha diseñado e implementado el *Colectivo de Docentes y Estudiantes* en forma tal que los alumnos, a través de su ejercicio investigativo, puedan transformar datos e información económica en conocimientos cada vez más consistentes:

“El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance” (Tunnermann, 2007).

Es aquí donde se realiza la transposición didáctica. Este proceso de enseñanza y aprendizaje es posible si el docente conoce la historia y la construcción científica de ese conocimiento, además de su capacidad de transponer y transformar didácticamente el significado y el sentido de su elaboración en el aula de clase.

A continuación se propone el seguimiento y aplicación de unas fases (con sentido hipotético) que bien pueden implementarse como procedimiento que busque acercarse a los objetivos de la enseñabilidad de la economía; para ello, se sirve de un tema central de la economía: el desarrollo.

- Primer momento: Para la realización de un proceso de deconstrucción, resignificación y elaboración de saberes en el ámbito del aula (*transposición didáctica*), el docente organiza su plan de estrategias -quehacer y acto didáctico y pedagógico- orientando cada fase hacia un ambiente graduado de dificultades, de manera que pueda ubicar al alcance *objetivos obstáculo*. La estrategia mayor se centra en el planteamiento de

situaciones significativas, que permitan que los obstáculos sean componentes reales y relevantes en el acto de aprender. De esta manera, se contrastan los tópicos del crecimiento y el desarrollo, inicialmente, como un problema que el estudiante enfrenta de forma individual, con argumentación a partir de sus saberes previos. En esta fase se evidencian prejuicios, bajos niveles de abstracción, generalización y extrapolación, inadecuado uso de lenguaje técnico, conceptualización imprecisa, entre otros.

- Segundo momento: Apoyo en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Los estudiantes (en pequeños grupos) reconocen que los nuevos conceptos y conocimientos adquiridos poseen una determinada relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias previas y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual (*saberes previos o “preconceptos”*). Es claro que se han elevado niveles apropiados de uso de lenguaje técnico; diferencian los conceptos y las teorías del crecimiento y el desarrollo, a partir de las distintas metodologías de construcción en el decurso del tiempo.
- Tercer momento: Son evaluados de manera empírica los conocimientos previos; su objetivo es comprobar la existencia y estado de conocimientos previos y experiencias necesarias para poder integrar de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar en adelante (*contrato didáctico o contrato de aprendizajes*). En esta fase se está en capacidad de diferenciar las teorías de crecimiento económico y desarrollo por escuelas y diferenciación cronológica.

En el aula se formula un conjunto de preguntas elicitoras pero claras, precisas y pertinentes con los niveles de saberes previos. En caso de no cumplir con estos requisitos previos, se debe “nivelar” o “poner en contexto” al estudiante para emprender nuevos retos cognitivos y cognoscitivos.

- Cuarto momento: Se asume la postura vygotskiana de la experiencia de aprendizaje mediado (*zona de desarrollo próximo*), concebida como la fase más educativa del modelo didáctico y que en buena medida propicia el aprendizaje significativo. En

este momento el docente cumple un papel de primer orden, apoyado en su fundamentación epistemológica y, en general su educatividad (explicación, ejemplificación, potenciación del sentimiento de autoconfianza, focalización en aspectos importantes, estrategias que faciliten el desarrollo de los algoritmos y síntesis generalizadora).

Los estudiantes, de modo personal, pueden escribir ensayos cortos alrededor de los conceptos de crecimiento económico y desarrollo, con apoyo textual de las principales teorías que señala la historia del pensamiento económico.

- Quinto momento: Alto nivel de organización cognitiva, lo que significa el logro del proceso generalizador capaz de transferir los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas (*aprendizaje significativo y vigilancia epistemológica*). Se ha alcanzado un nivel relativamente superior de habilidades conceptuales y de abstracción, de tal forma que el estudiante es capaz de articular, relacionar y diferenciar teorías del crecimiento y el desarrollo económico.
- Sexto momento: Corresponde a la evaluación final, donde se espera que el estudiante haya alcanzado la competencia de extrapolación y proposición de alternativas a problemas tipo (por ejemplo, crecimiento, desarrollo) y escenarios - capacidad decisoria con autonomía y responsabilidad- (*aprender a aprehender*). Los estudiantes, de modo personal, pueden escribir ensayos cortos alrededor de los conceptos de crecimiento económico y desarrollo, con suficiente amplitud, claridad y discernimiento por escuelas de pensamiento económico y construir *mapas conceptuales* que resuman, de manera pertinente, el sentido y las relaciones entre variables, categorías y conceptos de los modelos.

Con el apoyo de este mapa (figura 7), se elaboran, tanto los “momentos en la implementación de una didáctica de la enseñabilidad de la economía a partir de

la ZDP, como la “sintaxis de la propuesta didáctica - crítica y significativa- en un encuentro académico normal de Colectivo”.

En síntesis, el Colectivo, concebido como estrategia pedagógica, se convierte en la oportunidad de avanzar hacia el aprendizaje significativo; sin embargo, ello exige que los docentes en su quehacer, trasciendan los hábitos de la enseñanza tradicional y se comprometan con los retos que demanda la enseñabilidad de la disciplina económica.

CONCLUSIONES

Es indudable que los tiempos de la pedagogía, la didáctica y la enseñanza tradicional, con énfasis en los conocimientos y saberes del docente, la enseñanza repetitiva, mecánica, lineal, acumulativa y memorística, han empezado a ser revisados y gradualmente sustituidos por las modernas corrientes pedagógicas que conciben el aprendizaje significativo, crítico y creativo de los alumnos como el principal propósito a lograr y al alumno como el agente principal del acto educativo. Lo anterior no significa que el docente haya empezado a ser un protagonista de segundo orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, adquiere nuevos roles y responsabilidades que inciden en mejores niveles de formación disciplinar, pedagógica, didáctica y curricular.

Dichos cambios cada vez se establecen con más firmeza y ganan más adeptos en los distintos niveles del Sistema Educativo (escuela); no obstante, siempre perviven algunas resistencias a los cambios.

Desde otra perspectiva, se puede afirmar que ha sido relativamente escaso el interés de la comunidad académica de la economía, tanto regional como nacional, por reflexionar y estudiar tópicos relacionados con el aprendizaje significativo y la enseñabilidad de la economía. Realmente son pocos los economistas profesionales, académicos o investigadores que han trabajado en esta línea. Sobresalen J. A. Bejarano, S. Kalmanovitz y E. Lora, quien recientemente publicó los resultados de una investigación referida a la Enseñanza de la Economía; sin embargo, estos y otros estudios similares no han

Figura 7. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (1983)



Fuente: Tunnermann (2007).

abordado la cuestión pedagógica y didáctica del aprendizaje; han sido trabajos que parten de intereses relacionados más con asuntos de orden curricular y de competencias profesionales y laborales del economista.

Por lo anterior, el presente artículo abordó algunos aspectos de la enseñabilidad de la economía y el aprendizaje significativo de los alumnos, pero es sólo una de las primeras miradas del asunto y como tal no pretende establecer conclusiones finales al respecto; en consecuencia, el interés de los autores, en última instancia, es el de suscitar prontas discusiones en los ámbitos académicos que redunden en productos y artículos de amplia divulgación y futura realización de encuentros académicos que socialicen avances en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". Revista *Enfoques Educativos*, 1, (2). Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu01.htm>

Ávila, E.R. (2003). *La formación laboral de los escolares de 5° y 6° grados de la Educación Primaria en el contexto sociocultural de la zona del Plan Turquino* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba

Darós, W.R. (1982): "Encuadre epistemológico de la Didáctica Experimental", en *Didáctica Experimental*, 1. (Páginas n.d.)

_____ (1987): "Diversas bases de una teoría didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 130. (Páginas n.d.)

Fernández H. (1970): "Didáctica". En: *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Labor.

Ferrández; Sarramona y Tarín (1997). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/.../Elprocesodeenseñanza.pdf

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una Didáctica Constructivista en el aula universitaria. Revista *Educere*. Año 3, N° 5. Universidad de los Andes. Táchira. Venezuela.

Ibiate, M. (2008). *¿Deben los economistas estudiar la historia de la economía?: Un análisis metodológico de nuestra materia*. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/00-14/0>

Mallart, Ch. J. (2001). *Didáctica y su relación con los procesos de formación docente un vínculo inherente que reclama definición. Didáctica: ¿hay una lectura actualizada?* Disponible en

www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/.../TDX...//11ABTDidactica.pdf -

Mosquera, C. J. (2008). La Didáctica de las ciencias. Fundamento del conocimiento profesional de los profesores de ciencia. En: *Revista El Educador*, 1 (2). Bogotá. Norma.

Osorio, R. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky. El Contexto de la Psicología Cognitiva*. Disponible en www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm

Palacio, H. H. (2008). El Sujeto Educado. En: *Diálogo con os Filósofos*. Disponible en <http://www.dialogocomosfilosofos.com.br/tag/didactica/>

Parra, J. D. (2001). *Bachelard: del cientifismo a la imaginación de la materia*. Disponible en www.robertexto.com

Rodríguez M. (2003). Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). Pamplona. España. Disponible en cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf -

Rodríguez P. A. (2009). *El objeto formal de la didáctica. Escuela Universitaria E.G.B. Salamanca*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10366/69034>

Rolongonzalez ,O. (1999). Historia de la informática. Revista Magazine de Horizonte Informática Educativa. Buenos Aires. Kili_electro66@hotmail.com

Skinner, B. F. (1986). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum.*, Madrid: Morata.

Tünnermann B C. (2007). *Globalización y Educación Superior: nuevos lineamientos educativos para el siglo XXI*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/02Prol-Tunnerman.pdf>

Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires:Lautaro.

Yuste, R. (2007). *La Didáctica Problemática*. Universidad de Columbia. Disponible en pvah.blogia.com/temas/ensayo-didactico.php -

Zambrano, L. A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Colección Ensayos Pedagogía*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

