CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO DE ECONOMÍA SOBRE EL USO DE MATERIALES CURRICULARES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO[1]

Beliefs and Practices of Economics Teachers Concerning the Use of Curriculum Materials: An Exploratory Analysis

José Antonio Molina Marfil[2]
IES Emilio Prados, Málaga
jamolmar29@hotmail.com
Gabriel Travé González[3]
Universidad de Huelva
trave@ddcc.uhu.es

Recibido: 18.02.2014 / Aceptado: 30.06.2014

Resumen. La incorporación de las enseñanzas económicas a los estudios preuniversitarios requiere configurar una didáctica específica que fundamente la formación inicial y continua de sus docentes. Este trabajo realiza una aportación a esa labor analizando las concepciones y prácticas del profesorado de economía en los institutos andaluces a partir de las respuestas de 60 de ellos a un cuestionario. Tras describir las concepciones y prácticas manifestadas por los encuestados y analizar las dificultades derivadas de la muestra empleada, aplicamos una metodología multinomial ordenada logit para determinar las variables más influyentes sobre sus procesos de toma de decisiones respecto al grado de uso del libro de texto, el material curricular más habitualmente empleado. El trabajo caracteriza un posible discurso dual entre concepciones y prácticas y también concluye que el enfoque metodológico cuantitativo propuesto permite obtener resultados coherentes con el marco teórico existente, contribuye a la triangulación de los procesos de investigación didáctica sobre materiales curriculares y es extrapolable a otros estudios.

Palabras clave: concepciones del profesorado, libros de texto, materiales curriculares, educación secundaria, didáctica, economía.

Abstract. The presence of economics in secondary education requires the definition of a specific didactic approach in order to support the initial and continuous training of its teachers. This paper makes a contribution to this task by analyzing beliefs and practices at the high schools of Andalusia, using 60 responses to a questionnaire aimed at these professionals. After describing the conceptions expressed by respondents and analyzing the difficulties arising from the sample used, an ordered multinomial logit methodology is applied to determine the most influential variables on their decision-making processes regarding the extent of use of the textbook, which is the most usually employed curriculum material. The article discusses a possible dual discourse between beliefs and practices and concludes that the quantitative methodological approach proposed allows us to obtain results that are consistent with the existing theoretical framework, contribute to the triangulation of research on educational processes and curriculum materials, and could be extended to other studies.

Keywords: teachers' beliefs, textbooks, curriculum materials, Secondary Education, Didactics, Economics.

INTRODUCCIÓN

La dimensión económica de la realidad es crucial para comprender las sociedades contemporáneas globalizadas, basadas en la gestión de la información y organizadas en redes, así como para formular una concepción actualizada de la ciudadanía que integre, además del conocimiento y la praxis de derechos y deberes político-sociales, la gestión equitativa y ecológicamente sostenible de los recursos. Su creciente presencia en la enseñanza secundaria viene configurando una didáctica de la economía que comparte recursos y agenda con la didáctica de las ciencias sociales (Prats, 2003; Estepa, 2009; Miralles *et al.*, 2011), pero que también presenta singularidades derivadas de su especificidad epistemológica que requieren fundamentar adecuadamente la formación inicial y continua de estos docentes. El presente trabajo se centra en uno de sus aspectos: el análisis de las concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares.

La producción científica relacionada con las concepciones y prácticas docentes pretende conocer el proceso de

toma de decisiones y categorizar las teorías implícitas del profesorado con la finalidad de mejorar la práctica docente. Así, diversas investigaciones han tratado de indagar en las concepciones didácticas y profesionales desde distintas perspectivas (TabacŸick y ZeicŸer, 1985; Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988; Villar, 1988; Marrero, 1993; Imbernón, 1998; Boulton-Lewis *et al*., 2001; Samuelowicz y Bain, 2001; Domènech *et al*. 2006 y Vázquez, Jiménez y Mellado, 2010; Solís *et al*., 2012). Igualmente en didáctica de las ciencias sociales también se han descrito multitud de investigaciones relativas al estudio de las concepciones y prácticas docentes concretas que han permitido avanzar en el conocimiento relativo a cómo se diseñan y desarrollan las enseñanzas de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte (Evans, 1989; Carretero y Guimerá, 1992; Cuenca, 2003; Tutiaux-Guillon, 2003; Schugurensky y Myers, 2003; Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Barragán y Sáez, 2006; Jiménez y Feliciano, 2006; Cuenca y Estepa, 2007; Estepa *et al*., 2007 y 2011).

En cuanto a las líneas de investigación referidas al estudio de los materiales curriculares, si atendemos al criterio del tipo de material curricular investigado, los libros de texto han merecido tradicionalmente cierto protagonismo, tanto en las ciencias sociales en general (Caba y López, 2005; Blanco, 2007 y Valls, 2007) como en economía en particular (González, 2007; Hernández, 2010). Independientemente del formato que adopten los materiales, también se han realizado estudios referidos a los aspectos ideológicos que transmiten (Cantarero, 2000; Fernández Reiris, 2002), sus planteamientos didácticos (Cintas, 2000), los procesos seguidos para su elaboración (Area, 1991) o la evaluación de su eficacia (De la Cruz, 1997; Ríos, 1998). Finalmente, existe una línea de investigación diferenciada que analiza empíricamente el pensamiento y la práctica docente para esclarecer en qué sentido influyen sobre el uso de materiales curriculares y en la que la mayor parte de los estudios son de corte cualitativo (Vilella y Contreras, 2006; Paredes, 2000, 2003 y 2004).

En economía, una reflexión de referencia es la realizada por Colander (2004), quien caracteriza concepciones y prácticas en torno a los que denomina: *viejo paradigma, enfoque del sentido común* y *nuevo paradigma*; no obstante, se mantiene en un nivel puramente teórico que es necesario contrastar. Otros trabajos (Becker y Watts, 2001 a, b; Knoedler y Underwood, 2003; Cataño, 2004; Schaur *et al*., 2008, Watts y Becker, 2008; Reardon, 2009; Schung *et al*., 2009; Watts y Schaur, 2011) han descrito los tipos de materiales curriculares empleados, el sentido social de los contenidos seleccionados, los instrumentos de evaluación o aspectos del desarrollo profesional. Recientemente, se han añadido descripciones de materiales curriculares o metodologías (Hoyt y McGoldrick, 2012). Para el caso español, los antecedentes del presente estudio han sido aproximaciones exploratorias que, empleando metodologías descriptivas y cualitativas, han considerado los obstáculos y los elementos facilitadores que encuentran los docentes de primaria y secundaria (Travé y Pozuelos, 2008; Travé y Carroza, 2008), así como sus concepciones sobre satisfacción docente y desarrollo profesional (Carroza y Travé, 2012).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación realiza una aportación parcial a un proyecto más amplio en el que se coordinan tres estudios (Travé *et al*. 2011): sobre el uso de los materiales curriculares empleando un cuestionario; sobre su aplicación empleando entrevistas y sobre los propios materiales. La finalidad global es comprender las interacciones entre los elementos que intervienen en los niveles educativos preuniversitarios para formular propuestas de mejora de los procesos de diseño curricular, de elaboración de materiales didácticos y de formación inicial y continua docentes. Nuestra aportación parte de constatar que, aunque el debate metodológico parece estar teóricamente saldado a favor de enfoques integradores, en investigación didáctica prevalecen los que emplean técnicas cualitativas. Los avances en los métodos de análisis de los procesos de tomas de decisión individuales de los agentes sociales podrían completar el catálogo de instrumentos que contribuya a la *triangulación metodológica* inherente a la investigación educativa (Bericat, 1998) y es necesario discutir su viabilidad. En el caso de la práctica profesional manifestada en la decisión de utilizar o no un libro de texto y/o, de elegir entre un catálogo de títulos de los mismos o de realizar diferentes grados de uso del mismo, por ejemplo, influyen diferentes concepciones profesionales personales analizables empleando estas técnicas. El trabajo tiene dos partes. La primera es descriptiva y emplea datos de un cuestionario para caracterizar la tipología de materiales curriculares empleados, así como las concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares. La segunda fase es un análisis cuantitativo causal de los procesos de toma de decisiones sobre materiales curriculares concretando, con las limitaciones derivadas de los rasgos de la muestra empleada, una propuesta metodológica extrapolable a estudios similares.

Instrumento y muestra

Se ha utilizado como instrumento de la investigación un cuestionario elaborado y sometido a validación en el

marco de los ya referidos proyectos en los que se encuadra este trabajo. Se añadieron cuestiones para recoger rasgos sociodemográficos y profesionales del profesorado de economía. Las respuestas se organizan en una escala Likert con cuatro ítems y el análisis emplea las categorías definidas en los mencionados proyectos. Para recopilar los datos, se remitió en dos oleadas (mayo de 2012 y 2013), a los docentes de economía de 730 centros educativos de Andalucía. También fue cumplimentado por parte de los asistentes a las VI Jornadas de Enseñanza de Economía en Secundaria celebradas en Málaga en febrero de 2013. La población objeto de estudio está constituida por los docentes de economía de Andalucía, que en el momento en que se realizó la investigación se situarían en torno a 800, ya que algunos centros cuentan con más de un docente. El muestreo, en consecuencia, no fue aleatorio, sino intencionado, y el alcance de las generalizaciones realizables es limitado. No obstante, dado que el enfoque cuantitativo propuesto es innovador y que se trata de discutir su aplicabilidad, se consideró razonable abordar esta fase inicial. Es un estudio *ex post facto* que explora relaciones causales basadas en manifestaciones de los docentes, por lo que las conclusiones deberían contrastarse mediante otras metodologías.

Métodos cuantitativos para el análisis de las decisiones sobre materiales curriculares

La estimación causal realizada emplea un modelo multinomial ordenado logit (Long, 1997; Agresti, 2002; JoŸson y Wichern, 2007) que relaciona una variable Y_i con las variables $X_{1i},...,X_{ki}$ a través de la ecuación: $Y_i^* = F(X_i \mathsf{b}) + e_i$. Y_i^* es una variable latente que cuantifica las distintas categorías (los diferentes grados de uso de intensidad creciente en el caso de los libros de texto, el material curricular más habitualmente empleado), $X_i\beta$ es una combinación lineal de las variables o características independientes y e_i es una variable aleatoria. *F* es la función de distribución utilizada, que en nuestro caso será la logística. La relación existente entre la variable real u observada, Y_i, y la variable latente o no observada, Y_i^*, es la siguiente:

$$Y_i = \begin{cases} 0 & si\ \ Y_i^* \le c_1 \\ 1 & si\ \ c_1 \le Y_i^* \le c_2 \\ 2 & si\ \ c_2 \le Y_i^* \end{cases}$$

Los valores de β se estimaron por máxima verosimilitud. En estos modelos, la cuantía y el signo de los coeficientes no dan información cardinal, sino ordinal, y requieren un tratamiento posterior que considera la forma funcional logística para su adecuada interpretación (ratios *odds*). Por otra parte, los estimadores son consistentes y asintóticamente eficientes. Además, son asintóticamente normales, con lo que los contrastes de hipótesis son asintóticos y es empleable el test de Wald diseñado por Brant para estas distribuciones. La bondad del ajuste se estudiará utilizando Pseudo-R^2, el test de las líneas paralelas y las medidas *deviance* y de Pearson. También evaluaremos los modelos comparando sus predicciones con las respuestas observadas.

Con esta metodología, la recomendación general que se hace respecto al tamaño de la muestra es que exista un ratio entre el número de observaciones y el número de parámetros mayor que diez, con ciertas correcciones para considerar la posible correlación entre variables explicativas medida por R^2 (Long, 1997; Bull *et al*., 2002). Si suponemos independencia entre los regresores, este requisito sí se verificará en nuestros modelos, ya que solo llegaremos a emplear cinco variables explicativas en una muestra de tamaño sesenta. En cualquier caso, debemos tener presente el carácter no aleatorio de la muestra que da lugar a que el estudio no pueda superar su carácter exploratorio. Finalmente, otro problema es la posible existencia de un sesgo de selección muestral por la participación voluntaria de quienes han respondido los cuestionarios. En nuestro caso, el regresor es multinomial y puede emplearse la adaptación de Chiburis y Lokshin (2007) del método *heckit* para subsanarlo. No desarrollamos este enfoque por la falta de datos sobre los no participantes, aunque subrayamos su viabilidad, singularmente en el caso de los docentes de la enseñanza pública, respecto de los cuales las administraciones poseen datos utilizables para estimar la ecuación de autoselección.

ANÁLISIS DE DATOS

Caracterización del profesorado de economía en Andalucía

Se recibieron 60 respuestas (45% de varones, 55% mujeres). La edad media es 38,25 años. La práctica totalidad de los encuestados tienen licenciaturas en el ámbito de las ciencias económicas y empresariales; solo una profesora era doctora. Respecto a la experiencia docente, la media es de 21,38 años; el 80% tiene menos de 20 y el 45% 10 o menos.

Tabla 1. Grado de uso de recursos distintos del libro de texto. Elaboración propia

Recursos	Nunca		Poco		Bastante		Mucho o exclusivamente	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Unidades didácticas de elaboración propia	2	3,3	21	35,0	24	40,0	13	21,7
Unidades didácticas de la Consejería de Educación	42	70,0	12	20,0	5	8,3	1	1,7
Unidades didácticas de instituciones y ONG's	31	51,7	22	36,7	6	10,0	1	1,7
Unidades didácticas de empresas	34	56,7	24	40,0	2	3,3	0	0
Prensa	1	1,7	13	21,7	28	46,7	18	30,0
Documentales sobre temas de economía y empresa	3	5,0	11	18,3	32	53,3	14	23,3
Cine de ficción con temas de economía y empresa	5	8,3	23	38,3	21	35,0	11	18,3
Blog	24	40,0	16	26,7	10	16,7	10	16,7

La ratio de alumnos atendidos se incluyó para contrastar en que grado podría afectar a la toma de decisiones sobre materiales curriculares. En 1.º de bachillerato, la mayor parte (55%), atiende grupos de 26 a 35 alumnos. En 2.º, el 40% gestiona grupos de 16 a 25 alumnos, mientras que un 36,7% se mantiene en las ratios de 1.º. La normativa establece la ratio de ESO en los 25 alumnos y la de bachillerato en 35 con la posibilidad de incrementarlos hasta en un 10% y comprobamos como nos mantenemos, mayoritariamente, en sus tramos superiores.

El cuestionario también incluyó una relación de los libros de texto más habituales para comprobar si existían diferencias derivadas de su enfoque. Un 13,3% no lo emplean, mientras que el más utilizado es el de Algaida (26%), seguido del de Penalonga para McGraw-Hill (18,3%). En 2.º, el 16,7% no lo usa y el libro más empleado es el de Alfaro para McGraw-Hill (33,3%), seguido por el de SM (16,7%). Respecto a otros materiales curriculares (Tabla 1), comprobamos que son empleados bastante, mucho o exclusivamente (un 61,7% unidades didácticas de elaboración propia, un 76,6%, un 53,3% el cine de ficción y el 76,7% la prensa). Algo más de un tercio usa blogs.

Concepciones sobre materiales curriculares y sobre prácticas docentes

El cuestionario incluía 51 preguntas sobre ideas personales y práctica docente. Para facilitar los comentarios, la suma de las respuestas 0 (totalmente en desacuerdo) y 1 (algo de acuerdo), se interpretará como desacuerdo total o parcial, mientras que la adición de las respuestas 2 (bastante de acuerdo) y 3 (totalmente de acuerdo) registradas, se considerará que expresa acuerdo parcial o total. Además, emplearemos las categorías de análisis definidas en los proyectos referidos. Tanto el cuestionario como los resultados están a disposición de los investigadores interesados.

Iniciamos el análisis comentando las concepciones docentes sobre la función social que desempeña la enseñanza de las materias de contenido económico. Existe práctica unanimidad (98,3%) sobre su necesaria contribución al desarrollo del alumnado en la vida social. En el mismo sentido, el 97,95% cree que el estudio de la economía debe fomentar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado hacia los problemas socioeconómicos. En cuanto a las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, un 80% se muestran en desacuerdo con un enfoque meramente teórico. En consecuencia, podemos concluir que existe una conciencia clara respecto de que la configuración de una ciudadanía formada y crítica está en el norte axiológico que configura las concepciones del profesorado estudiado, lo cual coincide con estudios internacionales (Schung *et al*., 2009).

Si estudiamos las concepciones sobre aspectos psicológicos y materiales curriculares, la mayoría (56,7%), no cree que los libros de texto sean útiles para facilitar la comprensión y el logro de los aprendizajes significativos. Este resultado contrasta con el alto grado de uso del mismo, claramente considerado como material curricular dominante por un 86,7%, coincidiendo con otras investigaciones (Area, 1991; Valls, 2007). Además, el 63,3% manifiesta que es el material fundamental que utiliza en sus clases. Las concepciones sobre el diseño y evaluación previa de manuales ponen de manifiesto un claro escepticismo: un 53,3% no cree que sean diseñados por equipos de catedráticos, especialistas en la materia y en su didáctica, y un 81,7% considera que no son experimentados en la práctica por equipos de profesores e investigadores antes de su comercialización.

En cuanto a las concepciones sobre elementos curriculares de los materiales, no existe consenso, sin embar-

go, respecto de que los libros fomenten una metodología convencional y transmisiva, y en este caso el colectivo se divide al 50%. En realidad, los textos son percibidos como un recurso didáctico más, que se completa con un amplio abanico de otros por algo menos de la mitad del colectivo (45%), mientras que el resto apoya fundamentalmente en ellos su práctica docente (55%). En el mismo sentido, son percibidos como un elemento que coarta la libertad del docente (51,6%) solo si se usan linealmente. Así, para la mayoría la metodología no viene condicionada por el manual si no que se deriva de la práctica docente y de la combinación de materiales curriculares y recursos que configura el docente. En este mismo sentido, los encuestados consideran que los manuales no fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno económico del alumnado (60%), ni son muy útiles para facilitar la comprensión y el logro de aprendizajes significativos (56,7%) y les gustaría trabajar con materiales diversos que adapten a sus prácticas (90%). Respecto de sus contenidos, la idea mayoritaria es que los manuales deberían evitar los enfoques exageradamente teóricos o doctrinales (86,7%) y centrarse en el análisis de la realidad económica (76,7%). La mayoría de las respuestas considera que los libros de texto desarrollan adecuadamente los contenidos teóricos de economía (60%) y del curriculum oficial (65%), pero que no contribuyen suficientemente al desarrollo de la competencia social y ciudadana (60%) y lo hacen muy insuficientemente en cuanto a la competencia de desarrollo de la iniciativa empresarial (78%). También se percibe negativamente el grado de integración de los conceptos económicos con otros de las ciencias sociales en los manuales (66,7%). Además, los libros de texto no propondrían una suficiente cantidad de temas referidos a cuestiones sociales y económicas problemáticas (60%). Finalmente, existe consenso generalizado respecto de que sí permiten la selección de contenidos (65%).

Dado que las concepciones sobre la práctica docente que manifiesta el profesorado en sus respuestas se orientan a destacar la necesidad de adoptar enfoques eminentemente aplicados, las actividades se configuran como un asunto esencial para la selección de materiales curriculares. Comprobamos ya en la Tabla 1 algunos de los recursos empleados. El resto del cuestionario permite completar la información: la mayoría emplean actividades TIC (68,3%), aunque del estudio no puede derivarse su tipología e intensidad; además, realizan experiencias y prácticas (68,3%), organizan debates (80%) y llevan a cabo grupos de trabajo (63,3%). Estas ideas sobre la práctica profesional son coherentes con aquellas que hemos descrito sobre la importancia de contribuir al desenvolvimiento social de los sujetos, al análisis crítico de su realidad y al empleo de metodologías eminentemente aplicadas, no teóricas. Además, la mayoría (66,7%) no perciben que los libros de texto resulten un elemento desmotivador para el alumnado. Tampoco creen (70%) que fomenten la formación docente.

Respecto de la evaluación, el papel del manual es esencial para el 65%, quien manifiesta realizar pruebas orales o escritas siguiendo los contenidos tratados en él. No obstante, el 71,7% considera también los trabajos individuales y grupales. Además, aunque se sigan los contenidos del libro como referencia, la calificación en ningún caso se refiere literalmente a apartados del mismo, que solo emplearían en 11,7%. Por tanto, podemos afirmar que el modelo de evaluación más empleado es de orientación sumativa, apoyada en diferentes índices que ponen de manifiesto capacidades diversas en contextos distintos, y no meramente soportada en el libro.

Si analizamos el tema de las unidades didácticas de elaboración propia, comenzando por su proceso de diseño, existe unanimidad (98%) en cuanto a la necesidad de disponer de unidades didácticas elaboradas y experimentadas en la práctica y respecto a la opinión de que la administración educativa no favorece estas actividades (90%). En cuanto a los materiales que deberían emplearse, la consideración mayoritaria (80%) es que los recursos deben ser diversos y tender a emplear formatos virtuales (68,3%). También creen que los materiales propios facilitan la realización de proyectos de trabajo (78,3%), favorecen la contextualización de la enseñanza (83,3%), permiten desarrollar las ideas e intereses del alumnado (91,7%), resultan realmente motivadores para el mismo (80%) y tienen en cuenta y desarrollan sus intereses (81,7%). Finalmente, el 68,3% está bastante o totalmente de acuerdo con la idea de que deberían partir del estudio del entorno socioeconómico del alumnado. Resultados similares se logran (76,7%) respecto de la creencia mayoritaria de que el uso de unidades didácticas y otros materiales curriculares permite indagar con el alumnado cuestiones sobre el medio socioeconómico. El 73,4% manifiestan trasladar esas creencias a su práctica docente y utilizar en sus clases materiales curriculares que favorecen la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas cercanos del alumnado y la comunidad, lo cual vendría a poner de manifiesto un grado elevado de consolidación efectiva del discurso vinculado a la necesidad de configurar aprendizajes significativos y una sensibilidad relevante respecto de la necesidad de adoptar un enfoque problematizado para analizar la dimensión económica de la realidad social coherente con la función social atribuida a las enseñanzas que se imparten. A pesar de todas estas virtudes, solo un 45%

manifiesta estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación según la cual elaboraría sus propias unidades didácticas de economía y utilizaría el libro de texto como otra fuente de información más. Esto no es óbice para que una gran mayoría, de más de dos terceras partes, sí empleen puntualmente materiales orientados a la indagación y la búsqueda de problemas cercanos. En lo referido a la dimensión del desarrollo profesional, la mayor parte de los encuestados (65%) limita el alcance de la necesidad de una amplia formación para la preparación de unidades didácticas y considera que ya dispone de la misma (96,7%), percibe que es una labor altamente gratificante (80%), que mejora el desarrollo profesional de los docentes (91,7%), estaría interesado en participar en redes colaborativas de intercambios de materiales (65%) y se manifiestan muy interesados en trabajar con materiales diversos que puedan adaptar a su práctica docente (90%).

Podríamos concluir que las concepciones y las prácticas del profesorado presentan un carácter mixto. Por una parte, una incorporación mayoritaria de una orientación eminentemente aplicada y socialmente contextualizada y problematizada de la práctica docente; por otra, el apoyo en el libro de texto como soporte parcial para la práctica docente con diferentes grados de intensidad. En este sentido (Domènech *et al.*, 2004), puede suceder que el colectivo esté evolucionando hacia modelos de transición desde interpretaciones menos elaboradas, propias de un desarrollo profesional basado en la enseñanza tradicional, a otras más complejas cercanas a un enfoque profesional innovador como el resto del profesorado de secundaria. No obstante, también es posible que realmente el profesorado sea capaz de utilizar un discurso constructivista, mientras sigue realizando una práctica pedagógica preferentemente tradicional, que el colectivo maneje ideas innovadoras a nivel conceptual, pero que le resulte difícil llevarlas a la práctica o, lo que resulta más coherente con los datos obtenidos, que articule diferentes grados de integración de nuevos recursos y discursos sobre innovación. Para poder contrastar estas hipótesis, deberíamos profundizar en el análisis de sus prácticas más allá de lo meramente manifestado.

Estimación de modelos y análisis de los resultados

El trabajo causal realizado analiza el proceso de toma de decisiones de los docentes de economía sobre la intensidad en el grado de uso del libro de texto, el material curricular más empleado. Como venimos describiendo, se trata de un ejercicio exploratorio por el carácter no aleatorio de la muestra empleada y el sesgo de autoselección ya descrito. No obstante, estimamos interesante proceder a su discusión porque los datos obtenidos reúnen ciertas condiciones que pueden darles utilidad como primera aproximación, ya que la representatividad de nuestra muestra podría ser más importante de lo que a priori nos permiten afirmar actualmente su no aleatoriedad o los ratios de respuesta obtenidos (Cook *et al.*, 2000). En este sentido, el hecho de que el colectivo analizado presenta perfiles formativos y contextos educativos relativamente homogéneos al impartir fundamentalmente bachillerato, supone también un argumento a favor de la exploración que se propone. En cualquier caso, en el futuro podría constatarse si los procedimientos empleados son adecuados para el estudio de este tema o desecharlos, contribuyendo en ambos casos a la construcción del conocimiento científico en este campo. Por la misma razón, se ha sido respetuoso con los requisitos estadísticos de la relación entre número de variables explicativas y explicadas, en la relación diez a uno básica que considera implícitamente la independencia de los regresores empleados correspondientes a un tamaño muestral de 60, así como con el resto de los habituales en una investigación que hubiera empleado datos de una muestra aleatoria convencional. Para el tratamiento de datos se ha empleado SPSS 19.0 (Norusis, 2012). Las respuestas a la cuestión número 40, que se ha empleado como regresando, fueron reducidas a tres categorías (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencias y estadísticos de la variable empleada como regresando, reducida a tres categorías, empleada en los modelos finales. Elaboración propia

Pregunta 40. El material fundamental que utilizo en clase es el libro de texto						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo	8	13,3	13,3	1,5	2	0,725
1, Algo de acuerdo	14	23,3	36,7			
2, Bastante o totalmente de acuerdo	38	63,3	100,0			
Total	60	100,0				

Comenzamos explorando la relevancia de variables como la ratio de alumnado atendido, la experiencia profesional o la autoría del manual y comprobamos que los parámetros no son estadísticamente significativos. En el caso de la ratio, este resultado es coherente con los arrojados por otros estudios referidos a eficiencia educativa (Hanushek *et al*., 2001; Cordero *et al*., 2013). En cuanto a la experiencia docente, los resultados sugieren la necesidad de examinar los mecanismos de formación inicial y continua del profesorado, ya que parecen no afectar a las concepciones y a las prácticas empleadas, al mostrarse independientes las decisiones sobre grado de uso del manual respecto del grado de acumulación de experiencia. Por tanto, resultaría relevante determinar el papel de la formación académica recibida, la experiencia vivida como alumnado o condicionantes ideológicos para explicar esta circunstancia, como ya se ha sugerido en otros docentes de ciencias sociales (Evans, 1989; Schugurensky y Myers, 2003). Finalmente, en el caso de la no significatividad de la autoría de los manuales, la cantidad de títulos y su dispersión impiden establecer conclusiones adicionales.

Seguidamente, se ha estudiado la posible validez como variables explicativas de respuestas al cuestionario referidas a las concepciones de los docentes empleadas como regresores, tras reducirlas a términos dicotómicos (Tabla 3). Con estas transformaciones, se ha realizado un trabajo exploratorio que ha ido incluyendo en sucesivos modelos las respuestas a las 51 preguntas sobre concepciones y prácticas empleando como regresando la número 40 y desechando las que daban lugar a modelos no significativos. En relación a este proceso hay que considerar que los modelos intentan detectar variables que expliquen la variabilidad en la probabilidad del grado de uso de los libros de texto y la intensidad de la misma, de modo que las variables que presentan niveles de ocurrencia prácticamente unánimes, como las concepciones sobre la importancia de un aprendizaje significativo o el papel central de la formación económica para un adecuado desenvolvimiento del alumnado en la sociedad antes descritas, resultan no ser estadísticamente significativas precisamente por ese grado de unanimidad. También se ha aplicado un principio de parsimonia en el sentido de no formular modelos con variables adicionales que no contribuyeran a aumentar la explicación del fenómeno que ya facilitaban otros más sencillos (Tabla 4).

Para ilustrar el sentido de estos modelos realizaremos una discusión detallada del número 6, que es el que presenta un mayor valor del pseudo R^2 de Nagelkerke, próximo a 1, y muy alto para los valores obtenidos en este tipo de modelos habitualmente. Comprobamos que es significativo tanto en su conjunto como considerando individualmente sus parámetros. Los test de bondad del ajuste arrojan todos resultados adecuados. Los parámetros estimados constituyen el núcleo del modelo. En la regresión logística, dado que el cambio que provoca cada variable en la probabilidad de ocurrencia del suceso estudiado depende del valor de todas las demás variables, hay que proceder a analizar la ecuación logit en términos de cociente de razones u *odds ratios* (Tabla 5).

Siguiendo con el modelo 6, comprobamos que las concepciones de los docentes recogidas en la pregunta 23 son las que más explican el grado de uso que deciden realizar del libro de texto, en el sentido de que quienes manifiestan realizar una evaluación apoyada fundamentalmente en el mismo lo emplean con más intensidad (12,730). El segundo factor determinante parece ser la percepción de que el manual facilite la realización de secuencias de actividades que plasma la pregunta 46b). Este resultado (9,152) es coherente con la concepción generalmente expresada de que las enseñanzas económico-empresariales deben tener una orientación no teórica, sino eminentemente práctica y contextualizada con datos tomados de la realidad social. Otra circunstancia decisiva es el grado en el que los docentes perciben que las actividades propuestas por el libro fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno del alumnado (pregunta 2: 8,314). También resultan relevantes las respuestas a la pregunta 45 (7,185), referida a la percepción de que los libros de texto puedan desarrollar adecuadamente los conceptos claves de economía. Dado que la mayoría han manifestado que emplean el libro de texto como referente para organizar contenidos que luego complementan con actividades de diferente tipo en un amplio catálogo de recursos, el hecho de que el libro empleado considere adecuadamente los mismos parece relevante para explicar su grado de uso. Finalmente, la respuesta a la pregunta 4 (0,006) sobre concepciones relacionadas con el enfoque meramente transmisivo contribuye a explicar muy escasamente los cambios en el grado de uso del libro de texto aunque parecen favorecer el mismo.

El modelo también permite el cálculo de las probabilidades de que se produzcan cada una de las categorías de la variable explicada (grado de uso del libro de texto) dependiendo de las respuestas a cada una de las variables explicativas; empleando esta información, comprobamos que facilita un nivel muy elevado de predicción situado en el 80% del conjunto de los casos que integran la muestra analizada.

Tabla 3. Frecuencias y estadísticas de las variables empleadas como regresores o variables explicativas, reducidas a dicotómicas, empleadas en los modelos finales. Elaboración propia

a) Respuestas a cuestiones sobre Ideas personales de los docentes de economía						
Pregunta 2. Las actividades que propone el libro de texto fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno económico del alumnado.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	36	60,0	60,0	0,40	0	0,494
1, Bastante o totalmente de acuerdo	24	40,0	100,0			
Total	60	100,0	100,0			
Pregunta 4. Lo más importante que se debe aprender de economía son los autores más destacados, las fechas y las teorías que formularon.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	58	96,7	96,7	0,03	0	0,181
1, Bastante o totalmente de acuerdo	2	3,3	100,0			
Total	60	100,0				
Pregunta 22. Elaboro mis propias unidades didácticas de economía y utilizo el libro de texto como otra fuente de información más.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	33	55,0	55,0	0,45	0	0,502
1, Bastante o totalmente de acuerdo	27	45,0	100,0			
Total	60	100,0				
Pregunta 23. La evaluación del alumnado la realizo a través de una prueba oral o escrita siguiendo los contenidos tratados en el libro de texto de economía.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	21	35,0	35,0	0,65	1	0,481
1, Bastante o totalmente de acuerdo	39	65,0	100,0			
Total	60	100,0				
b) Respuestas a cuestiones referidas a Ideas sobre la práctica docente						
Pregunta 45. Los libros de texto desarrollan adecuadamente los conceptos claves de economía.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	24	40,0	40,0	0,60	1	0,494
1, Bastante o totalmente de acuerdo	36	60,0	100,0			
Total	60	100,0				
Pregunta 46. b) El libro de texto tiene como ventaja que propone secuencias de actividades.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	21	35,0	35,0	0,65	1	0,481
1, Bastante o totalmente de acuerdo	39	65,0	100,0			
Total	60	100,0				
Pregunta 47. Utilizo en mis clases materiales curriculares que favorecen la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas cercanos del alumnado y de la comunidad.						
	f_i	%	% Ac	Media	Moda	Desv. típica
0, Totalmente en desacuerdo o algo de acuerdo	16	26,7	26,7	0,73	1	0,446
1, Bastante o totalmente de acuerdo	44	73,3	100,0			
Total	60	100				

Tabla 4. Resumen de modelos globalmente significativos y con mejores indicadores de bondad del ajuste. Elaboración propia

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Umbral (Término independiente, a_j)						
Pregunta 40 = 0	–5,772	–6,052	–6,526	–4,236	–5,510	–3,011
Pregunta 40=1[a]	–3,267	–3,388	–3,937	–1,456	–2,513	–0,016
Ubicación (Estimadores -b)						
Pregunta 2=0		–1,570**	–1,424**		–1,946*	–2,118*
Pregunta 4=0						5,062*
Pregunta 22=0				2,578*	2,857*	
Pregunta 23=0	–1,782*		–1,754*			–2,544*
Pregunta 45=0	–1,908*	–1,878*	–1,501*	–1,704*	–1,362**	–1,972*
Pregunta 46b)=0	–2,789*	–3,339*	–2,626*	–3,173*	–3,103*	–2,214*
Pregunta 47=0		1,980*				
Bondad del ajuste:						
Significatividad c^2	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Pearson	0,439	0,751	0,473	0,418	0,739	0,053
Deviance	0,269	0,696	0,590	0,416	0,752	0,817
Cox y Snell	0,495	0,516	0,519	0,537	0,576	0,585
Nagelkerke	0,593	0,619	0,623	0,644	0,690	0,701
McFadden	0,380	0,404	0,408	0,429	0,478	0,490
Test líneas paralelas	0,168	0,141	0,403	0,149	0,143	0,524

[a] La respuesta 2 es el término de comparación. * Significativo para p<0,05. **Significativo para p<0,10.

Tabla 5. *Odds ratio* de los modelos significativos estimados. Elaboración propia

Odds ratio	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Pregunta 2=0		4,807	4,154		7,001	8,314
Pregunta 4=0						0,006
Pregunta 22=0				0,076	0,057	
Pregunta 23=0	5,942		5,778			12,730
Pregunta 45=0	6,740	6,540	4,486	5,496	3,904	7,185
Pregunta 46b)=0	16,265	28,191	13,818	23,879	22,265	9,152
Pregunta 47=0		0,138				

CONCLUSIONES

La Didáctica de la Economía es una disciplina en construcción en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo realiza una aportación a la línea de investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado respecto al uso de materiales curriculares.

Un primer resultado obtenido es que los docentes participantes en el estudio comparten casi unánimemente la concepción de que las materias impartidas son cruciales para la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica, en sintonía con las aportaciones de Reardon (2009) o de Hoyt y McGoldrick (2012). Esta perspectiva se identifica con una clara función social autopercibida

por el colectivo como elemento configurador de su identidad deontológica y de sus concepciones profesionales. También se encuentra incorporado al discurso profesional el conjunto de teorías vinculadas a la necesidad de llevar a cabo aprendizajes significativos y contextualizados. Las prácticas manifestadas son coherentes con enfoques indagatorios y problematizados en el estudio de la dimensión económica de la realidad social lo que dotaría al colectivo de un alto potencial teórico como agente para la implantación de metodologías propias de esos planteamientos. Además, hemos constatado que los docentes lo emplean mayoritariamente como un recurso de referencia pero en combinación con otros y en el contexto de modelos de evaluación sumativa. No obstante, hemos subrayado, confirmando los trabajos de Travé y Carroza (2008) y Carroza y Travé (2012), la posibilidad de un discurso dual entre lo considerado deseable y el ejercicio profesional real o, lo que sería más preciso, diferencias de grado en la puesta en práctica de los modelos teóricos.

Asumiendo que se trata de una aproximación exploratoria por las características de la muestra y los problemas de sesgo de autoselección, también hemos formulado y discutido un modelo multinomial ordenado logit para explicar el grado de uso del libro de texto estableciendo que sí es posible encontrar relaciones cuantitativas coherentes mediante el empleo de esta metodología que nos permiten completar la caracterización de las concepciones y las prácticas docentes del profesorado de economía que puedan obtenerse por otras vías. Así, hemos verificado, coincidiendo empíricamente con las aportaciones de Area (1991), Valls (2007) y Hernández (2010), que el grado de uso del manual está vinculado al tipo de modelo de evaluación empleado, a la importancia atribuida a la realización de actividades, al grado de percepción de que esas actividades ilustran fehacientemente la realidad socioeconómica, y a la concepción relativamente generalizada de que ofrecen un soporte adecuado para el desarrollo de los contenidos curriculares.

El trabajo sugiere diferentes perspectivas para futuros trabajos. Centrándonos en la investigación sobre la utilización de los materiales curriculares por el profesorado, una visión más completa requeriría realizar estudios basados en metodologías integradas para mejorar los modelos propuestos. En particular, se requiere la implementación de *estudios de casos* realizados con un número suficiente de docentes de la especialidad. Esta metodología de investigación centrada en el aula permite profundizar en otras dimensiones relacionadas con aspectos ideológicos, análisis didácticos o formulación de modelos para organizar procesos de elaboración y evaluación de materiales curriculares.

NOTAS

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

[2] José Antonio Molina Marfil es Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Málaga, D. E. A. en Fundamentos del Análisis Económico por la UNED y Máster en Investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Huelva. Pertenece al Cuerpo de Profesores de Secundaria, especialidad Economía, y está destinado en el IES Emilio Prados de Málaga. Actualmente es presidente de AADES (Asociación Andaluza de Docentes de Economía en Secundaria) y, desde su fundación, es miembro de la junta directiva de CEAPES (Confederación Española de Profesores de Economía en Secundaria).

[3] Gabriel Travé González, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad. Ha sido, en referencia a la actividad docente, Profesor de Educación Primaria y Secundaria de Centros públicos, Asesor del Centro del Profesorado de Huelva y, desde el año 1993 a la actualidad, Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Huelva. En cuanto a la actividad de gestión universitaria, ha sido Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias durante cuatro años. Por último, respecto a la actividad investigadora, destaca una abundante producción de artículos científicos siendo, en estos momentos, Investigador Principal del Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora (SEJ-5219).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRESTI, A. *Categorical Data Analysis* (2002). Nueva Jersey: Wiley-Interscience.

AREA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum.* L'Hospitalet de Llobregat: Sendai.

BARRAGÁN, F. y SÁEZ, H. (2006). El pensamiento del profesorado europeo sobre la violencia, género e interculturalidad. *Investigación en la Escuela,* 59, pp.19-30.

BECKER, W. E. y WATTS, M. (2001a). Teaching Economics at the Start of the 21st century: Still Chalk-and-talk. *American Economic Review*, 91 (2), pp 446-451.

BECKER, W. E. y WATTS, M. (2001b). A Second National Survey of Teaching Economics to Undergraduates: Chalk and Talk Continues. *American Economic Review*, May (*Papers and Proceedings*), 91 (2).

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona: Ariel.

BLANCO, N. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de ESO.* Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral).

BOULTON-LEWIS, G.M., SMITH, D. J.H., MCCRINDLE, A. R., BURNETT,P.C. y CAMPBELL, K. J. (2001): Secondary Teachers' Conceptions of Teaching and Learning. *Learning and Instruction*, 11, pp. 35-51.

BULL, S. B., MAK, C. y GREENWOOD, C. M. T. (2002). A Modified Score Function Estimator for Multinomial Logistic Regression in Small Samples. *Computational Statistics and Data Analysis*, 39, pp. 57-74.

CABA, M. A. DE LA. y LÓPEZ, J.R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la CAV (Conocimiento del medio). *Revista de Educación*, 336, pp. 377-396.

CANTARERO, J. (2000). «Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado». Valencia: Universidad de Valencia. (Tesis doctoral).

CARRETERO, M. y GUIMERÁ, C. (1992). Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. Investigación en la escuela*, 61, pp. 85-97.

CARROZA, M. y TRAVÉ, G. (2012). Análisis de las concepciones del profesorado de Economía sobre satisfacción docente y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela*, 76, p. 23-36.

CATAÑO, J.F. (2004). La ciencia económica actual y la enseñanza de la Economía: el debate francés. *Lecturas de Economía*, 60, pp. 121-139.

CHIBURIS, R. y LOKSHIN, M. (2007). Maximum Likelihood and Two-step Estimation of an Ordered-probit Selection Model. *The Stata Journal*, 2, pp.167-182.

CINTAS, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la escuela*, 40, pp. 97-106.

COLANDER, D. (2004) The Art of Teaching Economics. *International Review of Economics Education*, 2 (1), pp.63-76.

COOK, C., HEATH, F. y THOMPSON, R. (2000). A Meta-analysis of Response Rates in Web or Internet Based Surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60 (6), pp. 821-836.

CORDERO, J. M., CRESPO, E. y PEDRAJA, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de educación, 362*, pp. 273-297.

CUENCA, J. M. (2003). Análisis de las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2, pp. 37-46.

CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, pp. 85-98.

DE LA CRUZ, G. A. (1997). *Evaluación de los diseños curriculares de Canarias desde la opinión del profesorado.* Málaga: Universidad de Málaga. (Tesis doctoral).

DOMÈNECH, F., TRAVER, J. A., MOLINER, O. y SALES, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente, en *Revista de Educación*, 340, pp. 473-492.

ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, pp. 19-30.

ESTEPA, J., ÁVILA, R.M. y RUIZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, pp. 75-94.

ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ, I. y MORÓN, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de educación*, 355, pp. 573-588.

EVANS, R.W. (1989). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Theory and Research in Social Education*, 17 (3), pp. 210-240.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2002). «La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículo». Valencia: Universidad de Valencia. (Tesis doctoral).

GONZÁLEZ, M. J. (2003). *El empresario y la economía de mercado. Breve recorrido por los textos de Historia, Geografía y Economía utilizados en los centros de enseñanza media.* Monografías, 11. Madrid: Círculo de Empresarios.

GUDMUNDSDÓTTIR, S. y SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9, 2.

HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F., MARKMAN, J. M. y RIVKIN, S. G. (2001). Does Peer Ability Affect Student Achievement?, *Working Paper 8502,* National Bureau of Economic Research.

HERNÁNDEZ, A. (2010). «El curriculo y los libros de texto de Economía: el caso de Castilla y León». Valladolid: Universidad de Valladolid. (Tesis doctoral).

HOYT, G. M. y MCGOLDRICK (eds.), (2012). *International Handbook on Teaching and Learning Economics.* Northampton: Edward Elgar Publishing.

IMBERNÓN, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, A. B. y FELICIANO, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. 233, pp. 105-122.

JOHNSON, R. A. y WICHERN, D. W. (2007). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Nueva Jersey: Pearson.

KNOEDLER, J. T. y UNDERWOOD, D. A. (2003). Teaching the Principles of Economics: A Proposal for a Multiparadigmatic Approach. *Journal of Economic Issues*, 37 (3), pp. 697-725.

LONG, J. S. (1997): *Regression Models For Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks: SAGE.

MARCELO, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.

MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A., Rodríguez, J., Marrero, J. (eds). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*, p. 243-276. Madrid: Visor.

MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI,* 29 (1), pp. 149-174.

NORUSIS, M. J. (2012). *IBM SPSS Statistics 19 Advanced Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

PAREDES, J. (2000). Uso de materiales didácticos y conocimiento práctico en educación primaria. *Revista Pixel-Bit*. http://www.sav.us.es (Consulta 20 de agosto de 2013).

PAREDES, J. (2003). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria: estudios de los casos de dos centros*. Madrid: Universidad Complutense. (Tesis doctoral).

PAREDES, J. (2004). Los materiales didácticos, las actitudes ante la innovación la cultura de centro en Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1), pp. 449-466.

PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.

PRATS, J. (2003). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Historia-Ensino Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9. Universidad Estadual de Londrina.

REARDON, J. (2009), ed. *The Handbook of pluralist Economics Education*. Londres: Routledge.

RÍOS, J. M. (1998). *Proceso de innovación educativa: la educación vial en Andalucía y la evaluación de materiales curriculares*. Málaga: Universidad de Málaga. (Tesis doctoral).

SAMUELOWICZ, K. y BAIN, J. D. (2001): Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41, pp. 299-325.

SCHAUR, G., WATTS, M. y BECKER, W. E. (2008). Assessment Practices and Trends in Undergraduate Economics Courses. *American Economic Review: Papers and Proceedings*, 98 (2), pp. 552-556.

SCHUGURENSKY, D. y MYERS, J. (2003). Learning to Teach Citizenship. A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, pp. 145-166.

SHUNG, M. C., DIETERLE, D. A. y CLARK, J. R. (2009). Are High School Economics Teachers the Same as Other Social Studies Teachers? The Results of a National Survey. *Social Education*, 72 (2), pp. 71-75.

SOLÍS. E., PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 253, pp. 495-514.

TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1985). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives, en TabacŸick, B. y ZeicŸer, K. *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. Wisconsin: WCER.

TRAVÉ, G. y CARROZA, M. (2008). Concepciones del profesorado de Economía sobre la práctica docente. Estudio descriptivo. *Iber*, 58, pp. 26-36.

TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.J. (2008). Enseñar Economía mediante estrategias de investigación escolar: estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 109-120.

TRAVÉ, G., CAÑAL, P. y POZUELOS, F. (2011). ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza de conocimiento del medio en educación infantil y primaria? Informe de investigación acerca de la evaluación del currículo, los materiales didácticos y la práctica docente. En MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 441-450). Murcia: AUPDCS.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2, pp. 27-36.

VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

VÁZQUEZ, B., JIMÉNEZ, R. y MELLADO, V. (2010). Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, 28 (3), pp. 432-471.

VILELLA, J. A. y CONTRERAS, L. C. (2006). El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto. *Revista de Educación*, 340, pp. 973-992. Madrid: MEC.

VILLAR. L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Sevilla: Ed. Marfil.

WATTS, M. y BECKER, W. (2008). A Little More Than Chalk and Talk: Results from a National Survey. *Journal of Economic Education*, 39, pp. 273-286.

WATTS, M. y SCHAUR, G. (2011). Teaching and Assessment Methods in Undergraduate Economics: A Fourth National Quinquennial Survey. *The Journal of Economic Education*, 42 (3), pp. 294-309.