

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 35
**LOS PROCESOS
DE RESPONSABILIDAD SOCIAL
EN LA ECONOMÍA SOCIAL
Y SUS CONFRONTACIONES**

4º TRIMESTRE, OCTUBRE 2021 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 249-276

RECIBIDO: 1/5/2021 – ACEPTADO: 14/9/2021

**EDUCAR EN
EL INTERÉS SOCIAL DE
LAS CIENCIAS SOCIALES:
UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA**

**EDUCATING IN THE SOCIAL INTEREST
OF THE SOCIAL SCIENCES:
A DIDACTIC INTERVENTION**

MARIO CORRALES SERRANO/ MCORRALETJ@ALUMNOS.UNEX.ES

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA

JESÚS SÁNCHEZ MARTÍN/ JSANMAR@UNEX.ES

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA

JOSÉ MORENO LOSADA/ JMORENOL@UNEX.ES

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, ESPAÑA

FRANCISCO ZAMORA POLO/ FZPOLO@US.ES

UNIVERSIDAD DE SEVILLA/ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Los estudiantes Bachillerato se encuentran en un momento clave del proceso educativo, ya que deben decantarse por una modalidad de estudios que marcará su futuro académico y en ocasiones, el profesional. El presente estudio analiza una intervención didáctica llevada a cabo en esta etapa, que tiene como objetivo principal motivar a los estudiantes en la elección de la modalidad de ciencias sociales mostrando su interés social.

Se parte de la constatación de que los estudiantes valoran las ciencias sociales menos que las ciencias en la etapa preuniversitaria. Esta constatación se basa en datos tales como la elección de modalidad en Bachillerato y en la EBAU (más del 50% se decanta por ciencias) o la selección de titulaciones universitarias más demandadas por los estudiantes.

Esta intervención, diseñada en tres fases, se ha aplicado sobre una muestra de 121 estudiantes de 1º de Bachillerato. Para analizar los resultados de la experiencia se ha aplicado una metodología cualitativa, con software de análisis WebQDA. De análisis textual.

Los resultados obtenidos señalan que la incidencia de la intervención favorece la modificación de la visión que los estudiantes tienen acerca de la utilidad de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE

Didáctica; Ciencias Sociales; Bachillerato; Interés; Motivación; Investigación cualitativa.

ABSTRACT

Baccalaureate students are at a key moment in the educational process, since they must opt for a type of study that will mark their academic and professional future. The present study analyses a didactic intervention carried out in this stage, whose main objective is to motivate students in choosing the modality of social science, showing its social interest.

It is based on the verification that students value social sciences less than science in the pre-university stage. This finding is based on data such as the choice of modality in Baccalaureate and EBAU (more than 50% opts for science) or the selection of university degrees most demanded by students.

This intervention, designed in three phases, has been applied to a sample of 121 students in 1st year of Baccalaureate. To analyze the results of the experiences, a qualitative methodology has been applied, with WebQDA analysis software. Of textual analysis.

The results obtained indicate that the incidence of the intervention favours the modification of the vision that students have about the usefulness of the social sciences.

KEYWORDS

Didactics; Social Sciences; High school; Interest; Motivation; Qualitative research.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de la enseñanza en la actualidad es el de dotar a los y las estudiantes de habilidades y competencias que les permitan desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas de la sociedad en la que viven (Santisteban, 2009). Cada vez más, se exige que lo que se aprende en el aula pueda ser utilizado como herramienta para la vida. Este reto parece ser especialmente significativo en las materias de humanidades y ciencias sociales. Estas materias enseñan contenidos y competencias vinculadas con la vida social. Sin embargo, sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tradicionalmente suelen estar asociadas a un desarrollo de tipo teórico, y con escasas posibilidades de aplicación práctica (Corrales, *et al.* 2018)

El propósito fundamental de este trabajo es exponer el desarrollo, aplicación y análisis de una intervención didáctica llevada a cabo en la asignatura de Filosofía, de 1º de Bachillerato. Esta intervención didáctica pretende visibilizar la utilidad de los contenidos del área de humanidades y ciencias sociales para la formación de los y las estudiantes en competencia social y cívica, y la adquisición de habilidades para relacionar lo aprendido en el aula con la configuración de la sociedad en la que viven.

1.1. ANTECEDENTES

1.1.1 Conocimiento, productividad y utilidad

El debate sobre la aportación que los diferentes saberes realizan a la sociedad es un debate constantemente abierto. Factores como la productividad, la utilidad, el interés social o la aplicación práctica de los conocimientos están en relación con la percepción y con el grado de valoración que dichos saberes tienen en la sociedad actual (Ibarra-Colado, 1999; Drucker, 2000; García, 2006). En términos generales, se suele asociar la idea de utilidad con la idea de productividad, y a su vez, la idea de productividad con la idea de rentabilidad económica (Valle-Baeza, 1991). En este sentido se puede interpretar el calificativo que la sociedad actual suele recibir, como «sociedad de consumo» (Latouche, 2014).

Desde la perspectiva de la relación entre la productividad de los saberes y su rentabilidad económica, cobran relevancia el análisis socioeducativo de algunos pensadores, como Henry (1997), Ordine (2013) o Nussbaum (2005, 2010). Estos autores exponen la relación que se da entre la percepción y valoración de los saberes sociales y humanísticos, su incidencia en los sistemas educativos, y el desarrollo de las sociedades actuales. Entre sus reivindicaciones, se postula un nuevo modo de entender conceptos como la utilidad o la productividad, y sirven de antecedente directo al desarrollo de la intervención didáctica que se presenta en este trabajo. Así se formula esta cuestión en palabras de Nuccio Ordine:

La paradójica utilidad a la que me refiero no es la misma en cuyo nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. En una acepción muy distinta y mucho más amplia, he querido poner en el centro de mis reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. [...] Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de

producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante homo sapiens pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad. (Ordine 2013,9).

Según el parecer de este autor, la tendencia a asociar la idea de utilidad y productividad con rentabilidad económica es un reduccionismo, que resta valor a los saberes que se identifican como menos productivos (los sociales y humanísticos). Según Nussbaum o Henry, tiene consecuencias negativas para las sociedades actuales:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas, de enorme gravedad. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios de 2008. (...) en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: La crisis mundial de la educación (Nussbaum, 201,20-21).

El tema de fondo que se plantea en relación con los objetivos de este trabajo es el de la aportación que los saberes sociales y humanísticos pueden hacer realmente a la sociedad y al conjunto de la ciudadanía global, y cuáles son los motivos por los que parece que el alumnado de Educación Secundaria no percibe con claridad esta potencial aportación de dichos saberes.

Este enfoque del problema ha sido abordado en los estudios acerca del constructo saberes socialmente productivos (SSP),(González-Gaudiano, 2008; Rodríguez, 2011) utilizado para hacer referencia a aquellos conocimientos que aportan al conjunto de la sociedad herramientas que la transforman y la enriquecen, no sólo en términos económicos, sino de un modo más global:

En este punto, establecimos una definición de Saberes Socialmente Productivos como aquellos «saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su 'habitus' y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad»(Ayuso, 2006, 96).

Esta idea ha sido desarrollada en contextos educativos relacionados con el desarrollo de las sociedades y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2006), y se vinculan con el modelo de educación basado en competencias (Garcés & Lavall, 2007), poniendo de manifiesto la conexión necesaria entre aprendizaje y construcción de la sociedad.

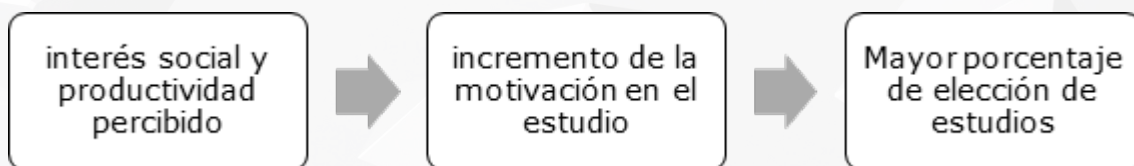
En relación con el propósito de este estudio, cabe hacerse una doble pregunta: ¿son los saberes sociales y humanísticos saberes sociales productivos? ¿son percibidos como tales por el alumnado preuniversitario en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la elección de modalidad de estudios que se realiza en esta etapa?

Todo lo expuesto, permite abordar la cuestión de la utilidad de los saberes buscando ampliar horizontes, sin ceñirse exclusivamente a la asociación entre productividad y rentabilidad económica, y dando un paso más, hacia una búsqueda de la productividad de los saberes, entendida como su aportación a la configuración de la sociedad.

1.1.2. Productividad e interés de las ciencias sociales desde el punto de vista didáctico

La visión de la utilidad y el interés de los saberes que se ha expuesto en el apartado anterior está relacionada con el modo con el que se aborda el aprendizaje de estos saberes. Son varios los estudios que establecen relación entre la capacidad de percibir el interés y productividad de los saberes, y su motivación a la hora de estudiarlos (Corrales *et al.*, 2018; Salvatierra Rojas & Reyna González, 2018; Sánchez-Rosas, Correa, & Díaz, 2019). Como hipótesis de trabajo, se parte de la idea de que, a medida que los y las estudiantes preuniversitarios perciben más claramente el interés social de los saberes, están más motivados para aprenderlos, y tienden a optar por ellos como opción de futuro. La figura 1 muestra esta correlación.

Figura 1. Correlación entre la utilidad y visión productiva de los saberes, motivación y elección de modalidad de estudios



Fuente: Elaboración propia

Si se profundiza en los estudios acerca de la motivación se puede entender en qué medida factores externos al proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la percepción del interés y la productividad, inciden en el desarrollo de dicho proceso. A nivel psicológico, los procesos motivacionales se entienden como la puesta en marcha de los recursos personales de un sujeto con el fin de conseguir un objetivo marcado (Gilbert, 2005; Mateos *et al.*, 2002; Pintrich *et al.*, 2006). Este proceso psicológico implica que el objetivo por el que la persona se mueve es percibido como algo útil y deseable, de tal modo que merezca la pena ser conseguido.

La categorización de los factores que hacen que las personas se motiven para alcanzar un objetivo distingue entre dos tipos de motivación:

- Motivación interna es la motivación cuyo punto de arranque está en el interés que el objetivo despierta en sí mismo, por el hecho de ser lo que es.
- Motivación externa, que hace referencia a un motor que está fuera del objetivo en sí, y que se deriva de la consecución del objetivo (Deci & Ryan, 2010; Marina, 2013).

Si se aplican estos dos tipos de motivación al ámbito del aprendizaje, algunos estudios señalan como criterios internos tales como el gusto personal o la vocación, mientras que se identifican como criterios externos los relacionados con la posición socioeconómica, aplicación práctica, la utilidad o las calificaciones obtenidas (González *et al.*, 2002; Martínez *et al.*, 2016; Corrales, Moreno, Sánchez, & Zamora, 2020). A su vez, estos estudios apuntan a que se da una influencia de criterios de motivación externa superior a los criterios internos.

Si se contrasta esta información con los datos de elección de modalidad de estudios por parte del estudiantado de Bachillerato, se puede observar una tendencia de los/las estudiantes a decantarse más abundantemente por la modalidad de ciencias que por las humanidades, ciencias sociales o artes. Los estudios anteriormente citados señalan que esto se debe a una mayor

influencia de la motivación externa en esta etapa académica. Los datos objetivos de matriculación de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) muestran cómo más de un 50% de los estudiantes se decantan por estudiar ciencias, mientras que un 33% se decanta por el itinerario de ciencias sociales, un 13% elige el itinerario de humanidades y un 4% el itinerario de artes¹.

En este hecho reside el interés de llevar a cabo una intervención didáctica en la que se busque aumentar la motivación de los y las estudiantes en materias de humanidades y ciencias sociales, visibilizando las posibilidades prácticas y productivas de dichas asignaturas (Tapia, 2005). Explorar caminos para incidir en la motivación del alumnado en relación con los saberes sociales puede mejorar su percepción sobre la utilidad de estos saberes, y modificar los porcentajes de elección de modalidad de estudios, referidos anteriormente.

Esta tarea se suele llevar a cabo desde el área orientación educativa (Sánchez-García, 2001) La originalidad de este estudio consiste en que se diseña, aplica y analiza una intervención didáctica en la que se emplean los propios contenidos curriculares de una materia del área de Humanidades y Ciencias Sociales (Filosofía) para incidir en la percepción de los estudiantes desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y no de modo paralelo, o externo a dicho proceso.

1.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Los principales objetivos de investigación son los siguientes:

1. Propiciar la reflexión sobre el estatuto epistemológico de los saberes entre el alumnado de la etapa de Bachillerato, de manera que tengan una visión equilibrada del valor de los saberes.
2. Contribuir a generar en los y las estudiantes de Bachillerato la reflexión acerca de la estructura de la personalidad humana y la importancia de la motivación en esta estructura.
3. Poner en cuestión la visión poco productiva y demasiado teórica que el alumnado de Bachillerato tiene de las humanidades y las ciencias sociales, y que influye directamente en la motivación en la elección de modalidad en esta etapa.
4. Poner de manifiesto la relación que existe entre el desarrollo intelectual de la persona y el desarrollo de la sociedad y la ciudadanía.

¹ Datos de matriculación de alumnado en la EBAU 2018 por modalidades a nivel nacional. Datos proporcionados por el MECD.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con estos presupuestos, y desde la base que proporciona la literatura científica revisada a este respecto (Gargallo, 1995; Barraza 2010), se ha llevado a cabo el diseño de un proyecto de intervención didáctica, bajo el nombre de «Estudiantes motivados para construir una ciudadanía global», y se ha aplicado sobre diversos grupos de estudiantes de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato durante tres cursos académicos.

Las hipótesis de trabajo desde las que se parten, en relación con los objetivos planteados, son las siguientes:

- A medida que los y las estudiantes preuniversitarios perciben más claramente el interés social de los saberes, están más motivados para aprenderlos, y tienden a optar por ellos como opción de futuro.
- La aplicación de estrategias didácticas adecuadas puede modificar la percepción de la utilidad de los saberes en los/las estudiantes sobre la que se aplica.

La investigación desarrollada es de tipo cualitativo, basada en los productos que se obtienen como resultados de la intervención didáctica que se ha diseñado. Cada una de las fases de dicha intervención, descrita en apartados sucesivos, genera una serie de materiales que sirven de fuentes textuales a la investigación posterior. Estas fuentes se han analizado a través del software de investigación cualitativa WebQDA, pudiendo así dar respuesta a los objetivos planteados.

Como se viene definiendo, el ámbito de aplicación de la investigación es el de estudiantes preuniversitarios, más concretamente, estudiantes de 1º de Bachillerato, que se encuentran en la etapa en la que les toca decidirse por una modalidad de estudios, y cursan una asignatura idónea para abordar los fines que se persiguen en la investigación, como es la materia de Filosofía.

2.2. ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (CSYC)

El sistema educativo actual, y su plan de trabajo por competencias, puede ser considerado como objeto formal plenamente válido para trabajar la motivación en aplicación práctica de saberes humanísticos y sociales, no sólo en una materia específica, sino en todas las materias del plan de estudios. De acuerdo con el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002, p. 8):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Para que se dé una integración adecuada de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la programación de las diversas asignaturas incluye el diseño de actividades de aprendizaje que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados definidos (Pagès, 2009; Feito, 2010). Dentro de estas competencias, la competencia social y ciudadana (CSyC) implica la utilización de los conocimientos apropiados para interpretar problemas sociales, elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos asertivamente (Díez-Hernando, 2008). La intervención didáctica que se ha diseñado y que se analiza en este estudio tiene como finalidad principal el desarrollo de estas competencias sociales y ciudadanas, en relación con los contenidos propios de la asignatura de Filosofía.

2.3. MUESTRA

La intervención diseñada se ha aplicada sobre una muestra de 121 de estudiantes de 1º de Bachillerato, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura de Filosofía. Esta muestra está distribuida en 4 grupos-clase. Las características específicas de la población de la muestra son las siguientes:

- Las edades del alumnado están comprendidas entre los 16 y los 17 años.
- En lo que se refiere a la distribución de alumnado por modalidades de estudio, la muestra seleccionada presenta un desequilibrio, con un 65% de alumnado de la modalidad de ciencias y un 35% de la doble modalidad de humanidades y ciencias sociales.
- La distribución de la muestra por géneros es la siguiente: un 56% pertenece al género femenino y un 44% pertenece al género masculino.
- La distribución de la muestra según sus notas medias de la ESO presenta un 18% de alumnado con nota media de aprobado, un 53% de notable y un 29% de sobresaliente.
- En lo que se refiere a la decisión sobre el grado universitario que se desea cursar, más de un 50% del grupo manifiesta no tener clara su decisión, a pesar de estar en el penúltimo curso de Educación Secundaria, y haber tenido que optar por una modalidad de estudios que le dará acceso a una serie de titulaciones concretas.

La muestra sobre la que se ha intervenido ha sido seleccionada a conveniencia, en función de las posibilidades de gestión por parte de los investigadores, sobre universo de 5320 estudiantes de 1º de Bachillerato en la comunidad autónoma de Extremadura en el curso académico en el que se aplica la intervención.

2.4. FASES DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Para un adecuado cumplimiento de los objetivos de esta intervención, y de acuerdo con la programación establecida para la asignatura de Filosofía, se han distribuido los objetivos en tres fases, en las que se abordan de modo progresivo las cuestiones fundamentales que hemos planteado.

2.4.1. Primera fase: el valor de los diferentes saberes

La primera fase de la intervención, vinculada al primer objetivo del estudio, tiene como propósito generar reflexión en el alumnado de 1º de Bachillerato sobre la diferente valoración que hace

de los distintos saberes. En la literatura científica se pueden encontrar abundantes referencias a este estatuto epistemológico de los saberes (De Pro y Pérez, 2014; Solbes y Vilches, 2002; Moreno, 2002; Prats, 2000). Desde esta base, en esta primera fase de la intervención se plantea un acercamiento teórico-práctico a la cuestión del estatuto epistemológico que se otorga a los diferentes saberes en el desarrollo de la teoría del conocimiento, en la asignatura de Filosofía.

a) Contenido curricular

En la tabla 1 se muestran los contenidos curriculares de la asignatura de Filosofía que se han trabajado en esta fase de la intervención.

Tabla 1. Estándares de Filosofía relativos a la epistemología y las clases de saberes

Contenidos	C. Evaluación	Estándares	Competencias Clave*
¿Qué es la ciencia?	Reflexionar sobre el sentido de la ciencia, sus características principales y sus implicaciones sociales.	Indica las características del conocimiento científico, conoce la clasificación de diferentes tipos de ciencia y reflexiona sobre las implicaciones sociales de la ciencia.	CMCT, CD, CSYC, CEC
Las principales características del conocimiento científico.			
La clasificación de las ciencias: experimentales, formales, humanas y sociales.			
Las implicaciones sociales de la ciencia.			

* (CCL) Comunicación lingüística; (CMCT) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; (CD) competencia digital; (AA) Aprender a aprender; (CSyC) Competencias sociales y cívicas; (SIEE) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; (CEC) Conciencia y expresiones culturales. En adelante, a las competencias clave se les citará como CC.

Fuente: Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura

b) Tareas realizadas

Para cumplir con el objetivo planteado en esta fase de la intervención se ha llevado a cabo una exposición teórica acerca de la clasificación de las ciencias como experimentales, formales, humanas y sociales que corresponde al contenido del segundo bloque de estándares que se pueden observar en la tabla 1 (¿Qué es la ciencia?). Para desarrollar la adquisición de estas competencias, se ha diseñado una tarea práctica en el aula, consistente en un debate sobre

el valor de las ciencias. Este debate se desarrolla en cada grupo/clase en cuatro grupos de estudiantes, mezclados entre sí, de manera que hubiese miembros de diferentes modalidades de estudio de Bachillerato. El desarrollo del debate ha seguido los parámetros de experiencias previas realizadas en el ámbito de esta misma materia. El procedimiento en este caso consiste en que cada grupo tome uno de los cuatro tipos de ciencias desarrollados en el currículo (experimentales, formales, humanísticas y sociales), y elabore una argumentación de defensa, exponiendo tres cuestiones principales:

- Justificación de que ese tipo de saber es un saber científico.
- Explicación del método científico propio de esa ciencia.
- Ejemplo práctico de cómo se podría llevar a cabo un trabajo científico en una ciencia perteneciente a esa categoría de saber.

Para la evaluación de esta tarea, cada grupo expone sus argumentos en clase, y el resto de los grupos puntúa de 0 a 10 la capacidad que han tenido para explicar el carácter científico de cada tipo de saber. Después, cada grupo elabora y entrega un informe, en el que explican si han comprendido cada uno de los saberes científicos.

2.4.2. Segunda fase: motivación, persona y estudio

La siguiente fase de la intervención se centra en la estructura de la personalidad humana y el papel que ocupa la motivación, tanto interna como externa, en dicha estructura. En esa segunda fase se aborda el segundo objetivo planteado en la intervención, que persigue generar en el alumnado de la muestra la reflexión acerca de la estructura de la personalidad humana y la importancia de la motivación en esta estructura.

a) Contenido curricular

El bloque de la antropología filosófica de la asignatura de Filosofía se centra en aspectos referentes a la configuración de la persona y sus elementos fundamentales. Las competencias curriculares utilizadas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Estándares de filosofía, del ámbito antropológico referidos al desarrollo de la personalidad y toma de decisiones

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	CC
Sujeto, individuo y persona. El sujeto sería la sustancia que se mantiene en el tiempo: base de la identidad. El individuo designa la particularidad y unicidad de cada uno de nosotros. La persona implica un contenido moral y jurídico: sujeto de derechos en igualdad.	Conocer y comprender la problemática y los elementos que componen la identidad personal.	Es capaz de definir los conceptos de sujeto, persona e individuo, así como de conocer su historia. Explica los principales elementos de la personalidad y su relevancia para el proyecto vital.	CCL, CEC, CSYC

Fuente: Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura

b) Tarea realizada

En primer lugar, se ha expuesto una visión teórica sobre la toma de decisiones en la estructura de la personalidad, y cuáles son los elementos más importantes que influyen en cualquier decisión humana: inteligencia, voluntad, deseos y motivaciones. Posteriormente, se ha propuesto una actividad de comentario de texto, en la que se analizan decisiones relacionadas con la elección de modalidad de estudios. Los textos comentados por los y las estudiantes son entrevistas realizadas a personas que están acabando su carrera universitaria, y que presentan características motivacionales especiales, vinculadas con la utilidad y productividad de los saberes de sus propias carreras. En el análisis de resultados se califica a estos estudiantes como «informantes privilegiados», para distinguirlos de los y las estudiantes de la muestra. Los comentarios de texto presentados por el alumnado de la muestra sirven de material para analizar la incidencia de esta fase de la intervención en relación con los objetivos planteados.

2.4.3. Tercera fase: estudio y configuración de la sociedad

Para completar el proceso de intervención diseñada en este trabajo se plantea una tarea práctica que permita descubrir al alumnado de la muestra la relación que hay entre la decisión personal de estudiar una carrera universitaria determinada, y las motivaciones que llevan a esta decisión, con la configuración de una sociedad en la que ellos viven, y en la que ellos aportan lo que son. La tarea práctica que se ha diseñado para completar nuestra intervención está relacionada con los objetivos 3 y 4 de esta intervención:

a) Contenido curricular

El tercer bloque de contenidos de la asignatura de Filosofía permite trabajar las competencias relacionadas con la configuración de la sociedad en el contexto de los estados modernos. Este contenido curricular se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Estándares de la asignatura de filosofía referidos a la constitución de la sociedad y del estado moderno

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	CC
El orden democrático en la actualidad.	Conocer y argumentar críticamente respecto a las	Conoce y argumenta respecto de las teorías clásicas de la política; en particular, el liberalismo y el conservadurismo.	CEC CS\
La democracia división de poderes, libertades básicas y participación ciudadana.	respecto a las corrientes principales del pensamiento político.	Conoce y argumenta respecto de las teorías políticas como el utilitarismo, el socialismo y el nacionalismo, y, además, reflexiona sobre la situación actual del pensamiento político. Reflexiona sobre las ideas fundamentales de un clásico del pensamiento político	CA/ CCL CEC SIE CA/ CD

Fuente: Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura

b) Tarea realizada: «Imagina tu ciudad ideal»

En el desarrollo de la asignatura de Filosofía se está conociendo la configuración de los estados modernos, su base filosófica y sus elementos indispensables. En correspondencia con esto, en la primera parte de la intervención (valor de los saberes), se analiza la incidencia de los diferentes tipos de saberes en el modo en que los estados se configuran y responden a sus necesidades. La tarea que se ha propuesto en esta tercera fase de la intervención sirve para poner en relación ambas cosas, con el propósito de diseñar cómo sería la ciudad ideal en la que le gustaría vivir a los y las estudiantes participantes en la intervención. Para el diseño de esa ciudad ideal, se proponen seguir estos pasos:

1. Constitución de los grupos: Se ha trabajado con los mismos grupos que se han configurado en la primera fase de la intervención, en los que hay alumnado de todas las modalidades de Bachillerato.
2. Para contribuir a la implicación del alumnado en la actividad, se propuso elegir un nombre para la ciudad ideal.
3. Las reglas de moderación de la actividad permiten tomar diez decisiones para llevar a cabo la configuración de la ciudad ideal. Sólo hay una condición: estas decisiones deben estar en consonancia con el porcentaje de elección de cada tipo de saber que el alumnado ha escogido como modalidad de Bachillerato. Este porcentaje y la cantidad de decisiones equivalentes se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Reglas y porcentajes para la constitución de la ciudad ideal según el porcentaje de estudiantes que elige cada modalidad de estudios

Tipo de saber	Porcentaje	Cantidad de decisiones
Científico/experimental	60%	6
Social	20%	2
Humanístico	20%	2

Fuente: Elaboración propia

Como se expone anteriormente, estos porcentajes corresponden a la distribución de alumnado de Bachillerato en función de cada una de las modalidades desde los itinerarios posibles. Los estudiantes deben hacer el esfuerzo de vincular cada decisión que quieren tomar con un tipo de saber concreto (científico, social o humanístico).

Cada uno de los grupos ha entregado un informe con las diez decisiones, asociadas a los saberes correspondientes, según las proporciones marcadas en las reglas de juego. En el informe, cada grupo ha hecho una evaluación contestando a una serie de preguntas sencillas que ayudan a ver el efecto de la ponderación de decisiones que se les han propuesto. Además, cada alumno/a ha hecho una evaluación individual de la actividad, en la que se les pregunta especialmente si la actividad les ha servido para aprender algo acerca de la relación entre los saberes y la constitución de una ciudad, o de la sociedad en general.

2.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN

Para el desarrollo de las tres fases de la intervención se han implementado una serie de estrategias didácticas, adecuadas para los fines que se persiguen. Las metodologías aplicadas son de tipo activo e innovador, dado que posibilitan convertir al estudiante en protagonista del proceso de aprendizaje, y poseen una alta capacidad motivacional. Las principales son las siguientes:

- *Flipped Classroom*, Tourón, Santiago, y Díez, 2014; Lucero-Martínez, 2019) que resulta de gran utilidad para transferir parte del desarrollo de los contenidos a actividades que el alumnado desarrolla fuera del aula. Esto permite emplear el tiempo de trabajo en el aula en actividades guiadas por el profesor, y de tipo práctico, a la vez que se pueden resolver dificultades en directo y favorecer una mayor interacción del profesor y el alumnado, así como del alumnado entre sí. Esta metodología se ha empleado parcialmente en la exposición de contenidos de las tres fases de la intervención.
- En la fase I y III, que contienen trabajos de grupo, se ha aplicado una metodología de trabajo colaborativo (Johnson y Johnson, 1999; Soler, Prados, García, y Soler, 2009), de manera que el alumnado ha compartido conocimientos y ha colaborado en la elaboración de procedimientos prácticos relacionados con la actividad planteada.
- En el planteamiento de la actividad «Imagina tu ciudad ideal», de la fase III se ha empleado una metodología que combina el aprendizaje basado en problemas (García de la Vega, 2010; Latasa, Lozano, y Ocerinjauregi, 2012), muy oportuno para los objetivos de la actividad, y muy indicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y estrategias de gamificación (Carrión, 2018; Cortizo Pérez *et al.*, 2011; Rivero-Gracia, 2017), que destacan por su alto poder motivador para el alumnado.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos resultantes de la aplicación de la intervención didáctica diseñada ha tenido lugar durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020. Cada una de las fases de la experiencia se ha aplicado en uno de los tres trimestres del curso académico de manera que la recogida de datos ha coincidido en cada fase con un trimestre del curso. Todo el proceso de análisis de resultados se ha llevado a cabo durante el curso 2020-2021.

Los datos recogidos se han analizado mediante una metodología cualitativa, a través del software especializado en investigación cualitativa webQDA (Souza *et al.*, 2016). Para cada una de las fases, se ha aplicado la metodología del siguiente modo:

En la primera fase, se han analizado los informes finales de grupo, en función de una categorización sencilla. Se ha buscado confirmar si en cada informe se identifica una idea clara del estatuto científico de todos los saberes, en función de tres variables: «se identifica claramente», «se identifica con dificultad», o «no se identifica». Esta categorización se ha aplicado para buscar en los textos de los informes la idea que los y las estudiantes transmiten en relación con las cuatro ramas del saber que se han desarrollado desde el contenido curricular (ciencias experimentales, ciencias formales, humanidades y ciencias sociales). Este análisis se complementa con el análisis de la puntuación de 1 a 10, otorgada por cada grupo de compañeros y compañeras tras la exposición de cada grupo.

En la segunda fase se ha hecho un análisis acerca de las posturas suscitadas por las entrevistas, destacando aquellos rasgos que incidían en el segundo objetivo de la intervención, esto es, la relación entre la motivación y la configuración de la persona, y teniendo en cuenta el papel que la elección de estudios tiene en este proceso. Para ello se ha hecho un análisis abierto, sin variables preconcebidas, que permite poner de manifiesto las reacciones naturales de los/las estudiantes ante las entrevistas que comentan, sin acogerse a esquemas previos.

En la tercera fase se han analizado los informes de grupo e individuales sobre la actividad «imagina tu ciudad ideal» en función de tres variables: «no han descubierto nada nuevo», «han descubierto utilidades nuevas», «han descubierto utilidades nuevas y necesarias para la sociedad». Este análisis se complementa con el análisis abierto de los informes grupales y las opiniones acerca de la actividad. La tabla 5 muestra un resumen de la metodología de análisis de las fuentes textuales recogidas como productos de la intervención

Tabla 5. Resumen de herramientas empleada para el análisis de datos

Fase	Elemento de análisis	Variables para WebQDA	Otras herramientas
Fase 1	El valor de los saberes	“se identifica claramente”, “se identifica con dificultad” “no se identifica”	Análisis de puntuaciones
Fase 2	Motivación para elegir estudios	Análisis abierto	-
Fase 3	Relación estudios/configuración de la sociedad	“no han descubierto nada nuevo” “han descubierto utilidades nuevas” “han descubierto utilidades nuevas y necesarias para la sociedad”	Formulario de recogida de datos individual Informe de grupos sobre su “ciudad ideal”

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

4.1. RESULTADOS CON RESPECTO AL OBJETIVO 1

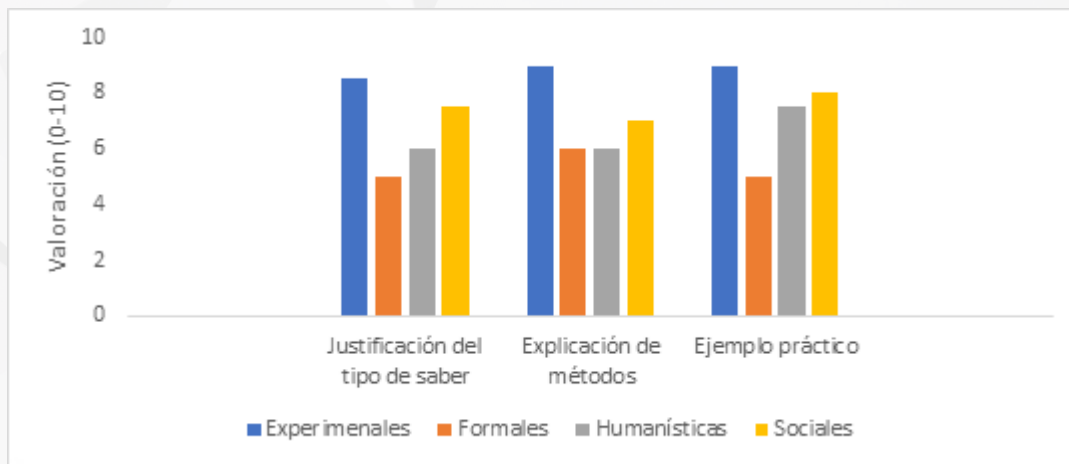
El primer objetivo planteado para esta intervención persigue equilibrar de algún modo la percepción acerca de los diferentes tipos de saberes, que el alumnado de Bachillerato muestra. La exposición teórica que se ha realizado a este respecto presenta algunos elementos fundamentales para la comprensión de esta idea:

- Una definición de ciencia en sentido amplio, y no solamente restringida al ámbito de las ciencias experimentales.
- Características y objeto propios de cada uno de los tipos de ciencias, en correspondencia con el currículo de la asignatura.
- El ámbito de acción propio de cada una de las ciencias.

- El método específico que aplica cada una de las ciencias en el desarrollo de su actividad.

La actividad práctica de la primera fase de la intervención, en la que los diversos grupos de estudiantes debían exponer cuál era el estatuto epistemológico de alguno de los saberes científicos, ha sido analizada en función del nivel de comprensión de la argumentación expuesta que han alcanzado y valorado el resto de alumnado. Tras cada exposición, el resto del alumnado valora el nivel de comprensión sobre los argumentos expuestos de 1 a 10. Los resultados se muestran en la figura 2, distinguiendo las tres partes en las que se ha dividido cada exposición: justificación del tipo de saber, explicación sobre el método y ejemplo práctico.

Figura 2. Resultados de la tarea de la fase 1 de relación con el objetivo 1 de la intervención



Fuente: Elaboración propia

Los resultados analizados permiten observar que el alumnado de la muestra tiene más facilidad para entender que las ciencias experimentales son conocimiento científico, aunque es cierto que se ha desarrollado una valoración aceptable, incluso a veces, puntuando por encima de 7, en el nivel de comprensión de los elementos que catalogan como ciencia al resto de saberes. Como se puede ver en el gráfico, todos los estudiantes han valorado por encima de 8 en la comprensión de los argumentos desarrollados en relación con las ciencias experimentales, y por encima de 7, las Ciencias Sociales. Las dificultades aparecen a la hora de comprender las ciencias formales y las humanísticas. En relación con el objetivo 1 de esta intervención, en el que se planteaba la posibilidad de generar una reflexión acerca del estatuto epistemológico de los diversos saberes, se observa que no todos son valorados por igual, aunque sí que se aprecia cierto grado de valoración de todos los saberes como ciencias, dado que, en todos los casos, la valoración científica de cada saber supera el 5 en una escala de 0 a 10.

Como complemento a este análisis, cada grupo de estudiantes entregó un informe en el que explicaban lo aprendido sobre el estatuto epistemológico de los cuatro tipos de saberes. El análisis cualitativo llevado a cabo muestra un nivel adecuado de comprensión de todos los saberes como saberes científicos, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados del análisis cualitativo de los informes de los grupos de estudiantes en la fase 1

	Cc experimentales	Cc formales	humanidades	Cc sociales
Se identifica claramente	45	24	21	32
Se identifica con dificultad	14	22	26	21
No se identifica	-	-	-	-

Se muestra el número de comentarios de los informes que se han categorizado en función de cada categoría del análisis

Fuente: Elaboración propia

Los datos de este análisis cualitativo son coherentes con los del análisis de puntuaciones otorgadas por los y las estudiantes tras la exposición de cada grupo, y que se muestran en la figura 2. Con estos datos, se podría afirmar que se cumple este primer objetivo, aunque para la mayoría del alumnado de la muestra, sigue siendo más clara la condición «científica» de las ciencias experimentales que del resto de las ciencias.

4.2. RESULTADOS CON RESPECTO AL OBJETIVO 2

Para evaluar el grado de consecución del objetivo 2 de la intervención, se muestran a continuación los fragmentos de las entrevistas realizadas cuatro informantes privilegiados, estudiantes de final de carrera con características motivacionales especiales en relación con la elección de estudios que han sido más comentados por parte del alumnado. Esta información se ha obtenido a través de los comentarios de texto entregados por los y las estudiantes. En estos comentarios, analizados mediante metodología cualitativa, con WebQDA, se han seleccionado de modo especial los textos que reflejan la reflexión acerca del estudio y la construcción de la persona que pretendíamos generar.

En mi etapa de Bachillerato, cursé la rama de ciencias puras, ciencias experimentales, y obtuve una buena calificación: En el Bachillerato un 10 de media total, y en las pruebas de acceso a la universidad, que se califica sobre 14, obtuve la calificación de 13, 45. Esto permitía el acceso a la práctica totalidad de titulaciones universitarias del panorama académico en esta convocatoria (Informante 1).

El alumnado de la muestra se manifiesta en la línea de una valoración muy positiva de la capacidad de elegir cualquier grado universitario. Los datos analizados dicen que el 79% del alumnado piensa que lo normal en esta situación, es que un estudiante se decante por alguna de las titulaciones que más nota exigen, aunque, por otra parte, el 63% también afirma que es una ventaja poder estudiar lo que se quiera. Por último, el 86% del alumnado se muestra sorprendido de que finalmente se decante por una titulación con una nota de corte baja.

También fue importante mi pasión por las matemáticas y el mundo de la ciencia general me hizo decantarme por las ramas de la ingeniería. Otro factor de influencia quizás esté en una nota muy alta en EBAU, que me hizo también poner punto de mira en la ingeniería que tiene una nota más alta de acceso que precisamente dentro de media hora ingeniería aeronáutica a pesar de que siempre me gusta mucho el tema de aviones y cohetes (Informante 1).

En relación con este párrafo, se encuentran también referencias explícitas a las ventajas de tener una buena nota de corte; el 52% del alumnado valora como una buena decisión pensar en cursar una ingeniería teniendo una nota de corte alta. Es interesante hacer notar cómo en este fragmento de esta entrevista, el entrevistado asocia de manera natural una nota de corte alta con una determinada titulación universitaria, el alumnado de la muestra se siente identificado con esa reflexión. Esto hace que el alumnado se sienta sorprendido, contrariado o en desacuerdo con este mismo entrevistado, cuando más adelante en la entrevista, cuenta que decidió estudiar el Grado en Educación Primaria para ser maestro. En relación con esta segunda decisión, aparecen 22 comentarios que manifiestan esa sorpresa o ese desacuerdo, aunque también hay 11 comentarios que valoran el hecho de querer estudiar aquello que le gusta.

En mi entorno fue un poco de sentimientos encontrados porque como era algo como ya he dicho que de siempre había mencionado que me gustaba y demás y se veía en mí que quería conseguir un sueño, pero después, a la hora de la verdad, y teniendo en cuenta la nota tan alta que había sacado y el panorama que tienen los maestros hoy día, para mí familia era «metérmela en la boca del lobo», meterme en una cueva donde me iba a resultar muy difícil encontrar un futuro laboral. Es verdad que salieron consejos que para mí no eran consejos, más que nada muchas veces los consejos sino opiniones que intentan orientarte hacia otras posibilidades, como enfermería, u otra titulación con mejores perspectivas de futuro (Informante 2).

Los comentarios sobre este fragmento inciden de nuevo en opiniones que aparentemente son contrapuestas. Por una parte, varios estudiantes (19 comentarios) comparten la interpretación negativa del entorno del entrevistado, y consideran que su decisión de estudiar Educación sería «desperdiciar una nota alta» (esta expresión es utilizada con relativa frecuencia, pudiendo contabilizarse 11 referencias). Sin embargo, aparece nuevamente la valoración positiva por estudiar aquello para lo que el entrevistado se siente «vocacionado/a» (16 comentarios), y la capacidad de ir «a contracorriente» (11 comentarios) para cumplir su sueño.

La gente no elige esta carrera precisamente porque a nivel social no tiene ningún tipo de prestigio, aunque, a nivel moral para mí, es lo que más puede llenar una persona el hecho de saber que estás involucrando en la vida de otra persona y estás haciendo que el día de mañana un niño quiera ser pintor, porque le gustó un cuadro que hiciste tú en clase, o quiera ser maestro porque le impactó tu ejemplo. Aunque moralmente si puede satisfacerte o si puede encontrar un prestigio dentro de a nivel personal un maestro como a nivel social no lo consigue, creo que precisamente por eso las personas que tienen mucha nota no se cogen una carrera como ésta, aunque son lo que yo creo que verdaderamente hacen falta en este (Informante 2).

En relación con este fragmento, se ha detectado un número elevado de comentarios positivos (36), que valoran la apuesta por unos estudios que lleven a la entrevistada a trabajar en algo que le gusta, y que le lleva a cumplir su sueño. Es interesante esta reflexión que aparece en los comentarios del alumnado de la muestra, ya que, tanto las notas de corte, como la posición socioeconómica son dos de los factores que más influyen como condicionantes de motivación externa. Sin embargo, se valora mucho cómo en la presente entrevista, una persona es capaz de decidir hacer frente a esos dos factores y estudiar lo que verdaderamente le gusta (motivación interna), sin dejarse llevar por una nota de corte o por la visión social de aquello que va a estudiar. Un testimonio como este es valorado positivamente por el alumnado de la muestra.

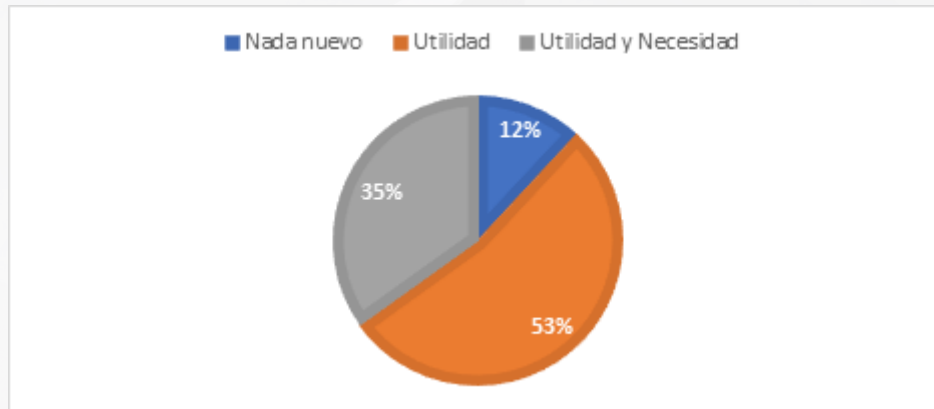
Tuve una experiencia que me resulta un poco desagradable, que fue bien al llegar a esta etapa tuvo que separarme de algunos de mis compañeros al menos en algunas asignaturas ellos se decantaban por la rama de ciencias y yo me decantaba por la de Ciencias Sociales de ahí en adelante percibí que a los de sociales nos miran de otra manera como si lo que estuviéramos nosotros fuera de segunda categoría o fuera más fácil o fuera menos importante o simplemente fuéramos pues como el grupo B de Bachillerato (Informante 4).

Para el análisis llevado a cabo, interesa de un modo especial este fragmento, ya que la opinión de la entrevistada es compartida por todo el alumnado de humanidades y ciencias sociales, mientras que, en el alumnado de ciencias, se localiza esta misma percepción en 17 comentarios de texto, y en otros 4, se interpreta como algo «normal» lo que dice experimentar la entrevistada.

A la vista de estos resultados, se considera conseguido el objetivo de generar una reflexión en el alumnado acerca de la relación entre los estudios y la constitución de la personalidad, y en algunos casos, se observa que esta reflexión ha aportado visiones diferentes y complementarias de lo que el alumnado pensaba previamente.

4.3. RESULTADOS CON RESPECTO AL OBJETIVO 3

Para evaluar el grado de consecución de este objetivo, que trata de poner en cuestión la visión que los y las estudiantes tienen sobre la carga excesivamente teórica y la poca productividad de los saberes sociales, se han observado los resultados de la tarea diseñada para la tercera fase de la intervención de la intervención, analizando los resultados, tanto individuales y grupales. En las tareas grupales, se observa cómo casi la totalidad de grupos demandan la posibilidad de implementar mayor número de decisiones humanísticas y sociales, y destacan especialmente las referencias a nuevos usos de las ciencias sociales descubiertos durante la actividad. Se expone en la figura 3 la proporción resultante del análisis textual de los informes de grupos, que dice haber descubierto utilidad de las humanidades y ciencias sociales en función de tres variables: (no han descubierto nada nuevo, han descubierto utilidades nuevas, han descubierto utilidades nuevas y necesarias para la sociedad).

Figura 3. Análisis de resultados del objetivo 3 de la intervención

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la lectura de los textos individuales y grupales del alumnado muestra además dos conclusiones que interesan para nuestro trabajo:

- Por un lado, se puede ver que, para muchos y muchas estudiantes, no es sencillo determinar qué saberes son necesarios para poder llevar a cabo una tarea concreta en la sociedad, como se aprecia en las respuestas dadas en el acta de confección de la ciudad ideal.
- Por otro lado, un gran número de estudiantes hacen referencia a la «interdisciplinariedad» de los problemas que hay que abordar en la sociedad, y, por tanto, descubren la necesidad de todos los saberes, no sólo de manera aislada, sino en la conexión que los saberes tienen para abordar los problemas de modo interdisciplinar.

Con estos resultados, el nivel de cumplimiento del tercer objetivo es aceptable, aunque es cierto que, en un porcentaje del alumnado no, se ha logrado esa visión de los saberes humanísticos y sociales como saberes menos útiles y prácticos.

4.4. RESULTADOS CON RESPECTO AL OBJETIVO 4

El cuarto objetivo pretende que los y las estudiantes reflexionen sobre la relación entre la elección de estudios y la configuración de la sociedad. Para valorar los resultados se han analizado los informes de respuesta de grupo y de respuesta individual de la tercera fase de la intervención, que se han recogido a través del formulario individual, se observan unos resultados interesantes, que presentamos de modo sucinto, y que más adelante analizaremos de manera pormenorizada:

- El alumnado de la muestra ha tenido dificultades para distinguir los saberes necesarios para diseñar la ciudad, tal y como se les planteaba en la actividad.
- Asimismo, ha tenido algunas dificultades para descubrir la utilidad de las ciencias sociales y las humanidades.
- Un porcentaje relevante del alumnado demanda la necesidad de poder tomar un mayor número de decisiones en función de las materias humanísticas y sociales.

- Quienes no detectan las necesidades, generan ciudades con déficits importantes, como la ausencia de gobierno, de leyes o de presupuestos para llevar a cabo todo aquello que quieren en su ciudad.

A continuación, se muestran algunas de las respuestas del alumnado, tanto en la parte grupal como en la parte individual de la tarea, para que se puedan apreciar estas conclusiones:

a) Síntesis de respuestas de grupo

Una de las fuentes de las que se han obtenido estas conclusiones son los informes de la tarea «Imagina tu ciudad ideal» elaborados por los diferentes grupos de trabajo de los 4 grupos/clase que han participado en la actividad. En la tabla 7 se exponen los resultados de la fase de grupo de esta tarea, especialmente aquellos resultados que hacen referencia a la relación entre los diferentes saberes y la construcción de la ciudad ideal.

Tabla 7. Resultados de la fase de grupos de la tarea «imagina tu ciudad ideal»

Grupo/clase	Problemas señalados	Interpretación plausible
1	No hay suficientes decisiones de la modalidad de las Ciencias Sociales. Por ese mismo motivo, no hemos podido completar las decisiones de ciencias	El alumnado de este grupo ha sido capaz de observar que el desequilibrio en la proporción de saberes conlleva una serie de carencias para construir una sociedad
	Nos han sobrado decisiones de ciencia y no hemos podido establecer unas leyes, porque ya no tenemos más decisiones de Ciencias Sociales	Este grupo demanda un reparto diferente de la proporción de saberes, ya que no han podido lograr el objetivo deseado por la desproporción de decisiones que se les proponía
2	Queríamos poner en nuestra ciudad, entre otras cosas, un sistema de transporte público, pero como solo disponemos de dos decisiones de Ciencias Sociales nos ha sido imposible, ya que consideramos que un sistema de gobierno y seguridad son más importantes	El alumnado de este grupo detecta carencias en la estructura de la ciudad que han propuesto, y atribuyen estas carencias a la falta de decisiones de Humanidades y Ciencias Sociales. Además, detectan una escala de importancia de diferentes decisiones, que les sirve para optar por unos elementos en detrimento de otros.

<p>Nos hubiera gustado disponer de comunicaciones (radios, periódicos...) pero no teníamos más opciones de humanidades</p>	<p>El alumnado de este grupo también detecta limitaciones para configurar su ciudad ideal, causadas por la desproporción entre las decisiones asociadas a saberes que se les ha propuesto</p>
<p>Hemos configurado nuestra ciudad ideal sin ningún problema</p>	<p>Este grupo no parece haber detectado dificultades, sin embargo, han configurado una ciudad en la que no hay ningún sistema de gobierno y ningún sistema educativo.</p>
<p>Al principio tuvimos problemas al determinar qué decisiones o departamentos eran imprescindibles o necesarios dentro de las 10 que teníamos. Luego tuvimos problemas con los porcentajes, necesitábamos más porcentaje de Humanidades o Sociales. Finalmente llegamos a dar con una disposición idónea para nuestra ciudad.</p>	<p>El alumnado de este grupo manifiesta, por un lado, dificultades para discriminar los saberes de los que dependen algunas de sus decisiones, y después, señalan la necesidad de variar la proporcionalidad de decisiones establecida.</p>

Fuente: elaboración propia

De la lectura de estas aportaciones grupales, se pueden extraer dos conclusiones importantes:

- La mayoría de los grupos han detectado como problema el hecho de no poder tomar más decisiones de humanidades o ciencias sociales, y esto les ha impedido poder configurar la sociedad, tal y como les hubiese gustado.
- Aquellos grupos que no han manifestado ningún problema con las proporciones de las decisiones que les hemos puesto como «reglas del juego», han elaborado propuestas de ciudad ideal en las que faltaban algunos elementos que podemos considerar esenciales, como un sistema de gobierno, unos presupuestos, o un código legal; en otras ocasiones, se observa cómo se atribuye a las ciencias experimentales decisiones que no corresponden con ese tipo de saber.

b) Respuestas individuales (selección)

Para completar la visión que ofrecen los resultados de grupo, a continuación, se incluyen algunas de las reflexiones individuales, recogidas en el formulario individual, en el que los estudiantes responden a la pregunta ¿has aprendido algo interesante con esta actividad? Se presentan estas reflexiones asociadas a algunos parámetros de interpretación, que establecemos para poder extraer conclusiones:

- Necesidad de fusión de distintos saberes para desarrollar elementos importantes en la sociedad:

He aprendido que es muy difícil establecer una ciudad, ya que hay numerosas infraestructuras que no se vinculan directamente con ciencias o letras. Y he descubierto que no hay mucha diferencia entre mi ciudad ideal y la ciudad en la que vivo, todo es esencial y creo que no hay mucho más que cambiar, solo refuerzos en sanidad o seguridad, por ejemplo. También se necesitarían muchas personas para formar mi ciudad ideal que estuviesen cualificadas para un mejor desarrollo de esta.

- Profundización en la identidad propia de las Humanidades y las Ciencias Sociales y en sus aportaciones a la sociedad:

En esta actividad por una parte he descubierto la diferencia que hay entre las actividades que se desarrollan desde las humanidades y desde las ciencias sociales y también he descubierto que ramas del saber se emplean en diferentes actividades/empleos que anteriormente no sabía.

En esta actividad me he dado cuenta de que cuando la gente dice que las humanidades y las ciencias sociales no tienen salida es mentira. Estas son muy necesarias para formar una sociedad ya que sin ellas no habría valores morales y éticos, partidos políticos que gobernarán, leyes que hicieran una sociedad más justa y solidaria, jueces que velen por el cumplimiento de las leyes... También he descubierto la diferencia que existe entre ciencias sociales y humanidades que anteriormente pensaba que hacían referencia a los mismos aspectos.

- Detección de la necesidad de todos los saberes para la constitución de una sociedad

También hay que contar con grandes profesionales buenos en su materia para que impulse el crecimiento de la ciudad y mejore la salud, la educación, la venta de productos en ella y el buen desarrollo intelectual de las personas así con las infraestructuras para que puedan vivir dichos habitantes. Para finalizar, he descubierto que una ciudad es la perfecta armonía entre los ciudadanos, el ayuntamiento y la organización entre ellos.

Al realizar esta actividad con mis compañeros, me he dado cuenta de que prácticamente todos los ámbitos de una ciudad (gobierno, centros de ocio, restauración...) están relacionados con una materia del saber, ya sea ciencias puras, humanidades o ciencias sociales.

- Detección de la desproporción entre los diferentes saberes y sus consecuencias sociales

Durante esta actividad me he dado cuenta de que la mayoría de los trabajos y funciones en la ciudad están relacionados con la ciencia (60%), mientras que humanidades y ciencias sociales suman un porcentaje menor (40%). Pero desde mi punto de vista, todos los trabajos tienen una importante función en la ciudad, ya que, sin uno de ellos, la ciudad no funcionaría igual. Por ejemplo, supongamos que faltan los barrenderos en una ciudad, pues estaría toda la calle llena de basura... Por eso, aunque el porcentaje sea mayor para las ciencias y la gente crea que las ciencias son más importantes, las ciencias sociales y humanidades también tienen importancia. En resumen, a lo largo de esta actividad me he dado cuenta de que una ciudad debe tener trabajos de ciencias, ciencias sociales y humanidades, ya que, si no, no progresaría.

Los resultados de grupo e individuales que se han presentado permiten considerar un cumplimiento aceptable del objetivo 4 de la intervención, que ha posibilitado esa reflexión acerca de la relación que hay entre las opciones académicas que toman las personas, y la construcción de la sociedad en la que viven. Las necesidades que detectamos a nivel social pueden ser solventadas desde la reflexión individual sobre la aportación de los saberes, de los estudios y de las profesiones a las que las personas dedican su vida.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo como punto de partida la reflexión teórica previa acerca de valor de los saberes, y su productividad social, se ha diseñado y aplicado una intervención de aula en la que se perseguían como objetivos principales generar reflexión en el alumnado acerca del estatuto epistemológico de los saberes, incidir en la relación entre las decisiones que se toman en el ámbito del estudio y la configuración de la persona y la sociedad, así como cuestionar la percepción que habitualmente tienen los estudiantes acerca de las diversas modalidades de estudio en la etapa de Bachillerato. Los resultados obtenidos tras el análisis de datos derivados de la aplicación de esta intervención se han expuesto en relación con los objetivos planteados.

Por un lado, las aportaciones teóricas acerca del estatuto epistemológico de los diferentes saberes que se ha hecho en la primera fase de la intervención han posibilitado a los y las estudiantes apoyarse en argumentos sólidos, y en referencias científicas para valorar cada uno de los saberes en su contexto adecuado. En relación con el desarrollo de pensamiento reflexivo acerca del estatuto epistemológico de los saberes (objetivo 1), algunos estudios señalan la importancia de visibilizar como ciencias a todos los saberes. Algunos estudios clásicos, como el de Adorno (2001) establece la importancia de entender estos saberes como saberes científicos. Bunge (2011) centra su reflexión precisamente en la problemática de considerar saberes científicos a las ciencias sociales, dado que, en la época actual, estos saberes se asocian con la objetividad y la neutralidad. Estos conceptos deben ser adecuadamente explicados, a juicio de este autor, para mostrar que son también aplicables en las ciencias sociales. De Camilloni (1994); y Tudela & Hernández (2016) exponen en sus respectivos trabajos la importancia de la actualización del estatuto epistemológico de los saberes, a fin de ser percibidos con mayor claridad por los estudiantes (Prats, y Santacana, 2009).

Otro elemento relevante ha sido el contraste entre la visión que los y las estudiantes de la muestra tienen acerca de la elección de modalidad de estudios con la información aportada por los informantes privilegiados en las entrevistas. Este contraste, que se ha producido en la actividad diseñada en la segunda fase de la intervención, hace posible que el alumnado se replantee su enfoque, y valore la incidencia de criterios de motivación, principalmente interna, que por ellos mismos no habrían valorado del mismo modo. En relación con la vinculación entre las motivaciones y la elección de estudios (objetivo 2 de la intervención), numerosas investigaciones de carácter empírico muestran cómo factores motivacionales de tipo interno y externo inciden en la motivación de los y las estudiantes para la elección de carrera (Afonso *et al.*, 2002; Rodríguez Menéndez *et al.*, 2006; Bravo y Vergara, 2018). Igualmente se ha puesto de manifiesto la vinculación entre elección de estudios, configuración de la persona y construcción de la sociedad, en trabajos como el de Moreno (2015) o Corrales y colaboradores, (2018; 2021).

La tercera fase de la intervención ha sido la que mejor se ha ajustado al objetivo de poner en relación los saberes con su utilidad y productividad social, acentuando matices que pueden generar motivación de tipo externo en los estudiantes. La actividad «imagina tu ciudad ideal» se ha mostrado como una herramienta apta para visibilizar el interés social que los saberes tienen en la construcción de la ciudadanía. Dado que el alumnado tiene más dificultades para apreciar esta utilidad social en las materias de humanidades y ciencias sociales, el diseño de la actividad ha sido el apropiado, ya que, ante la limitación de la posibilidad de tomar muchas decisiones de tipo humanístico y social, se han visibilizado las consecuencias de la carencia de estos saberes en una sociedad, y haciendo posible que el alumnado comprenda mejor la necesidad de que los saberes humanísticos y sociales estén presentes en una sociedad. En relación con la importancia de generar en los y las estudiantes una percepción adecuada de la utilidad, productividad y el interés de los saberes humanísticos y sociales, los resultados de la intervención sirven como concreción de las reflexiones sobre la utilidad de los saberes (Nussbaum, 2010; Ordine, 2013) y la visibilización de los saberes socialmente productivos (González-Gaudio, 2008; L Rodríguez, 2011) aludidos en la introducción de este trabajo. En este sentido, estudios como los de Schmidt (1995), o Grant, y Vansledright, (1996) destacan la relación entre el interés de los saberes sociales y la configuración de la sociedad.

Todo lo expuesto hasta ahora posibilita afirmar que es posible implementar estrategias didácticas desde los contenidos curriculares de Educación Secundaria, que permiten mejorar la visión que el alumnado tiene acerca de la productividad y la utilidad de los saberes humanísticos y sociales. De este modo queda verificada la segunda de las hipótesis del trabajo. En relación con la primera, será necesario observar cómo influyen procesos didácticos como el que se muestra en la intervención analizada a la hora de elegir estudios preuniversitarios y universitarios.

6. REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Universitat de València.
- Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(2), 91–101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644423002>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: Http://Www.Upd.Edu.Mx/Librospub/Libros/ElaboraCion_de_propuestas.Pdf.
- Bravo G., & Vergara, M. A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35–48.
- Bunge, M. (2011). *Las ciencias sociales en discusión*. Sudamericana.
- Carrión, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36 1-14. <http://dimglobal.net/revista.htm>
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., & Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación En Juventud*, 4, 60–79. <https://doi.org/10.22400/cij.4.e020>
- Corrales Serrano, M., Moreno Losada, J., Sánchez Martín, J., Zamora Polo, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de Bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 39(1), 85–99. DOI: 10.17398/0213-9529.39.1.85
- Corrales Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2021). The Role of the Social Sciences When Choosing University Studies: Motivations in Life Stories. *Education Sciences*, 11(8), 420. <https://doi.org/10.3390/educsci11080420>
- Cortizo-Pérez, J. C., Carrero-García, F. M., Monsalve-Piqueras, B., Velasco-Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez-Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. En *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*.
- De CAMILLONI, A. (1994): Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales, en Aisenberg, b. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (25-41). Buenos Aires: Paidós
- De Pro Bueno, A., & Pérez Manzano, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza de Las Ciencias*, 32(3), 111–132.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–2.
- Decreto 98/2016*, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

- Díez Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances en supervisión educativa*, 9, 1-10.
- Drucker, P. F. (2000). La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío. *Harvard Deusto Business Review*, 98, 4-17.
- Feito Alonso, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Revista Currículum*, 23,55-79. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13343>
- Garcés, L., & Lavall, C. (2007). *De las competencias a los saberes socialmente productivos. ¿De La Escuela Al Trabajo?: La Educación y El Futuro Laboral de Los Jóvenes En Tiempos de Globalización*. Signo.
- García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. *CIDd: II Congrés Internacional de Didactiques*. Girona: Universitat de Girona.
- García, N. (2006). PRODUCTIVIDAD: Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58, 87-106.
- Gargallo López, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de La Educación*, 7, 53-75. <http://hdl.handle.net/10366/71756>
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Paidós.
- González, M. C., Bethencourt, J. T., Álvarez R., & Cabrera. L. (2002). La toma de decisiones académicas del estudiantado de la Universidad de La Laguna en la elección de los créditos de libre configuración. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 123-140.
- González-Gaudiano, E. G. (2008). Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós. *Trayectorias*, 10(27), 111-122.
- Grant, S. G., & Vansledright, B. A. (1996). The dubious connection: Citizenship education and the social studies. *The Social Studies*, 87(2), 56-59. <https://doi.org/10.1080/00377996.1996.9958413>
- Henry, M. (1997). *La barbarie*. Caparrós editores.
- Ibarra-Colado, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*, 14(41), 41-59.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Latasa, I., Lozano, P., & Ocerinjuregi, N. (2012). Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación Universitaria*, 5(5), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000500003>
- Latouche, S. (2014). *Salir de la sociedad de consumo: voces y vías del decrecimiento*. Ediciones Octaedro.

- Lucero-Martínez, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 156–168. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12126>
- Marina, J. A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia: Las claves para una educación eficaz*. Grupo Planeta.
- Martínez, A. , Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo, M. A., & Espejo, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 13. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.14>
- Mateos, M., Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., & Choliz, M. (2002). *Teorías Motivacionales Psicología de la de la Motivación y la Emoción* (pp. 155-186). Mc Graw Hill.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1).
- Moreno, C. F. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 1, 55–68.
- Moreno Losada, J. (2015). *Estudio "con-sentido" en la Universidad. Motivación del estudio en los universitarios extremeños y el bien interno de las profesiones*. Universidad de Extremadura.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- OCDE (2008). *Definición y significado de competencias clave*. http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Manifiesto. *Acantilado*, 12.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7–11. <https://core.ac.uk/reader/132092910>
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 5, 71–98.
- Prats, J., & Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora: un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 8-21 <http://hdl.handle.net/11162/86584>
- Rivero-Gracia, M. P. R. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4–6.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Revista Decisio. Saberes Para La Acción En Educación de Adultos*, 55–60.

- Rodríguez, L. (2006). Paulo Freire, saberes socialmente productivos y saberes del trabajo. *Anales de La Educación Común*, 5, 51-55.
- Rodríguez Menéndez, M. del C., Torío López, S., & Fernández García, C. M. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2) 239-260.
- Salvatierra Rojas, J. E., & Reyna González, M. M. (2018). *La motivación en el aprendizaje significativo*. Universidad de Guayaquil.
- Sánchez-García, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de investigación educativa*, 19(1), 39-61.
- Sánchez-Rosas, J., Sebastián Correa, P., & Daniel Díaz, I. (2019). Revisión de las intervenciones que mejoran la utilidad percibida del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.1077>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Schmidt, J. (1995). Civil society and social things: Setting the boundaries of the social sciences. *Social Research*, 899-932. <https://www.jstor.org/stable/40971129>
- Solbes, J., & Vilches, A. (2002). Visiones de los estudiantes de secundaria acerca de las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 1(2), 80-91.
- Soler, C. E., Prados, F., García, J. P., & Soler, J. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: Revista Sobre La Sociedad Del Conocimiento*, 8, 3.
- Souza, F., Costa, A., Moreira, A., Souza, D. & Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA Editora.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos*. (págs. 209-242). Madrid: MEC
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.
- Tudela, A. S., & Hernández, M. de la E. C. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales: características, concepto y ámbitos del conocimiento social. *Didáctica de Las Ciencias Sociales: Fundamentos, Contextos y Propuestas*, 23-46.
- Valle-Baeza, A. (1991). Productividad: Las visiones neoclásica y marxista. *Investigación Económica*, 50(198), 45-69.