

*Métodos cualitativos para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con alumnos en riesgo de exclusión social**

Qualitative methods for research in Didactics of Social Sciences with students at risk of social exclusion

Benito Campo País

Universitat de València

Resumen: La investigación educativa tiene que afrontar las problemáticas que existen en los diversos ámbitos educativos. En el complejo espacio de la reeducación de menores se observa que a las dificultades propias de su alumnado se une la necesidad de adaptar estrategias que mejoren y evalúen su aprendizaje. Conocer diseños de investigación innovadores en este contexto puede interesar tanto a los docentes en sus tareas de enseñanza con este tipo de alumnos, como a la metodología de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con tal motivo presentamos los métodos cualitativos utilizados en una investigación con alumnos en riesgo de exclusión donde se analiza la evolución en la adquisición de valores y competencias.

Palabras clave: didáctica ciencias sociales, alumnos en riesgo, innovación educativa, métodos cualitativos, evaluación.

Abstract: Educational research has to deal with the problems that exist in the various educational fields. Complex space of the re-education of minors notes that the need to adapt strategies that improve and evaluate their learning is attached to the difficulties of their students. Learn about research designs innovative in this context may interest teachers in teaching with students such assignments, both the methodology of the teaching of the social sciences research. For this reason we present qualitative methods in research with students at risk of exclusion which analyzes developments in the acquisition of values and skills.

Key Words: teaching social sciences, students at risk, educational innovation, qualitative methods, evaluation.

(Fecha de recepción: junio, 2014, y de aceptación: septiembre, 2014)

DOI: 10.7203/DCES.28.3813

* El autor quiere agradecer a los profesores Encarna Gil y Xosé M. Souto su disposición, colaboración y asesoramiento en el trabajo de investigación (2012) dentro del MUIDE, Máster Universitario de Didácticas Específicas de la Universitat de València, que ha servido de base del artículo que presenta. En la actualidad realiza el doctorado en el Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València (Facultat de Magisteri).

1. *Introducción*

Las diferentes disciplinas ocupadas en el estudio de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Sociología, Psicología, Educación, se interesan en conocer y catalogar, por medio de aproximaciones científicas, las problemáticas de las personas en sus distintos ámbitos, individuales o sociales. En el campo de la Educación y en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales, realizar diseños innovadores en investigación sirve para identificar y afrontar estas problemáticas, pero también constituyen una fuente de recursos para las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los procesos de los distintos ámbitos educativos pueden dar respuestas a los obstáculos que existen en el aprendizaje, a conocer qué concepciones tienen o cuáles son las representaciones sociales de los alumnos, a interpretar cómo influyen los espacios de control en la enseñanza, en definitiva, a cómo enseñar a los alumnos ante las dificultades en su aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Aunque como afirman Pagès y Santisteban (2014), la investigación en

Didáctica de las Ciencias Sociales ha crecido enormemente en los últimos 25 años, a pesar de los logros obtenidos en cuanto a la investigación en metodología, sigue habiendo retos que deben ser afrontado. Un reto importante es, como dice Souto (2014), solventar la brecha que existe en España entre la educación básica y la investigación educativa.

Aunque hay autores preocupados por el tema del riesgo de exclusión, el alumnado y los centros escolares (Escudero et al, 2013), una revisión no exhaustiva de la literatura indica la escasa producción científica entre el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y la población juvenil en riesgo que cursa su educación obligatoria. Una población líder en absentismo y fracaso escolar donde se encuentran los menores sujetos a medidas judiciales¹. Acercarnos a estos alumnos de las periferias escolares² puede generar posibilidades para atender mejor a sus necesidades reales, baste recordar algunos de los métodos de renovación pedagógica (Pestalozzi, Montessori, Manjón, Freire...) surgidos al atender a la población infantil rechazada, del extrarradio educativo, con desarraigo o en exclusión social.

¹ Según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), durante el año 2012 en España, han habido 16.172 jóvenes que han cometido una infracción penada por la ley, de los cuales 10.998 tenían edad escolar obligatoria (14-16 años) y 5.189 (17 años) podían tener otras opciones educativas (Ciclos formativos, PCPI, TFIL...). Todos alumnos potenciales de los institutos de secundaria o de opciones regladas por su edad. En términos generales, el abandono educativo temprano del sistema escolar supuso una tasa del 24,9% y la tasa de riesgo de pobreza y exclusión para menores de 16 años fue del 32,8%.

² Sobre las periferias escolares y la posibilidad de que puedan servir para recuperar el espacio público educativo como ámbito del ejercicio de la ciudadanía y autonomía crítica, se puede consultar el estudio de casos seleccionado por Campo, Ciscar y Souto (2014) para el XIII Coloquio Internacional de Geocrítica.

La exclusión social supone la privación de los derechos y la pérdida de autonomía personal (Honneth, 1997). En el caso de los menores se origina por procesos económicos y sociales pero también educativos. En su dimensión educativa influye como se modula su aprendizaje. Por un lado las características de su hábitat familiar y social, con un bajo capital cultural, hábitos de riesgo o falta de comportamientos pro-sociales y por el otro su relación escolar, donde su desinterés, bajo rendimiento escolar, falta de hábitos de estudio y desfase biológico-cognitivo repercute en su proceso de aprendizaje dentro del sistema escolar, por lo que se ven relegados a programas de compensación educativa. El resultado es el abandono del sistema escolar sin la preparación suficiente para participar como ciudadano, realizar una actividad útil y vivir en la sociedad.

Aunque el riesgo de pobreza y exclusión no son debidos exclusivamente al proceso educativo, los actuales proyectos educativos y métodos aplicados a la enseñanza necesitan claves para solucionar del problema. La Didáctica de las Ciencias Sociales puede abordar la mejora del aprendizaje del alumnado (incluyendo aquellos en riesgo de exclusión social) desde los proyectos curriculares pero es necesario incorporar la investigación a la innovación (Souto, 2013). De los grupos de renovación pedagógica que apostaron por integrar investigación e innovación educativa de finales del siglo XX en España, todavía Gea-Clio sigue siendo un ejemplo

para potenciar el aprendizaje social de estos alumnos: bajo el planteamiento de problemas cotidianos, de los problemas sociales como referentes de contenidos escolares, proporcionando materiales adecuados a su nivel cognitivo y secuenciando actividades sobre la práctica de valores y competencias sociales, ciudadanas y de autonomía de criterio.

A la investigación le interesa afrontar el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales para alumnos en riesgo desde el análisis empírico de los proyectos, comprobando qué métodos obtienen resultados plausibles. Conocer un estudio con alumnos en riesgo puede estimular la práctica de los profesores de alumnos de estos ámbitos y enriquecer el campo de acción de la metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales al responder sobre qué aspectos intervienen en el diseño metodológico, qué factores metodológicos cualitativos se consideran y qué procedimientos son adecuados para analizar sus aprendizajes.

Con estas pretensiones este artículo consta de 4 partes: aspectos singulares del estudio, caracterización metodológica, estrategias de investigación cualitativa y las aportaciones para los docentes y a la metodología de investigación. En ellas se describen qué dificultades tienen los alumnos, cómo se expresan, cómo escriben, cómo interpretar lo que dicen y la construcción ex profeso, porque no los hay, de una serie de instrumentos que permitan analizar valores y competencias educativas. Para su desarrollo se toma como base la parte

metodológica de una investigación cuyo objeto de estudio fue el programa Camino-Colonia, una experiencia de innovación³ educativa con alumnos que cumplen medidas judiciales basada en realizar el Camino de Santiago como un itinerario didáctico.

2. Aspectos singulares del estudio

Los rasgos en su forma de aprender y las dificultades de aprendizaje de los alumnos en riesgo son un serio problema para la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes, máxime cuando este deficitario aprendizaje les perjudica en su posible integración en la sociedad.

A la hora de realizar el diseño metodológico en una investigación es necesario conocer con qué problema nos enfrentamos. Esta investigación se distingue por la complejidad de pertenecer al ámbito de la reeducación de menores donde los alumnos están sujetos al cumplimiento de medidas judiciales en un centro de reeducación. Siendo esta particularidad un rasgo diferencial con otras investigaciones, lo fundamental para la investigación didáctica es conocer las características y dificultades de este tipo de alumnos para saber cómo

mejorar y evaluar su aprendizaje en Ciencias Sociales.

Su condición de menor les asegura su obligatoriedad escolar (ESO). Si comparamos a los menores sujetos del estudio con otros alumnos, se observa que además de las dificultades de aprendizaje propias del *currículum* y de su etapa evolutiva como adolescentes, hay que añadir sus inadaptaciones por factores socioeconómicos y familiares. En general muestran carencias en su competencia social y ciudadana lo cual les perjudica de cara a su integración y participación en la sociedad. Todo esto unido a la falta de hábitos de trabajo escolar y su actitud desfavorable hacia la escuela, conforman los elementos que influyen de forma negativa en su disposición para el aprendizaje.

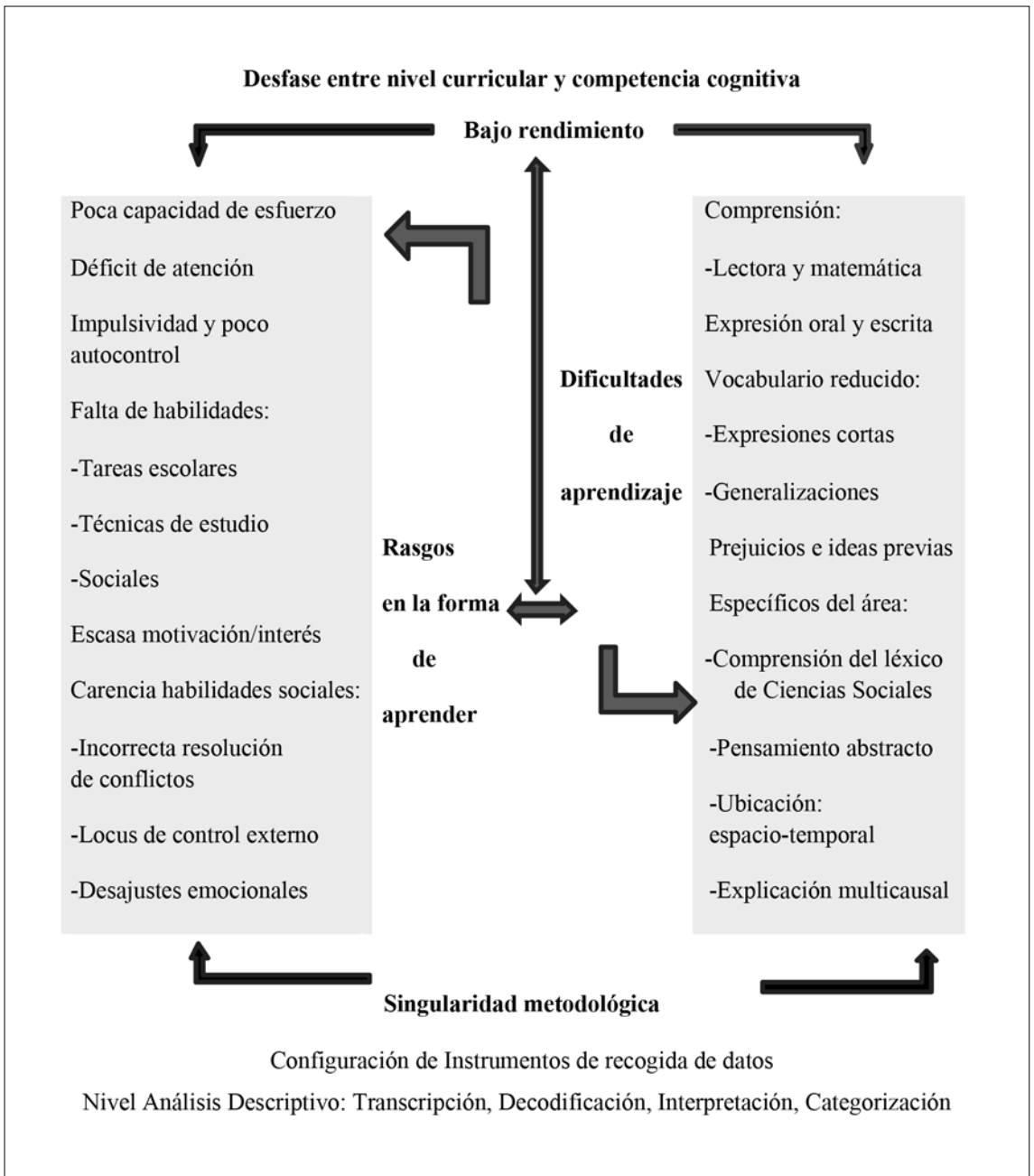
Entre los aspectos determinantes del diseño y caracterización metodológica del trabajo se destaca la forma de aprender que tienen estos alumnos, el bajo rendimiento escolar y el desfase entre el nivel curricular correspondiente a su edad y su propio nivel de competencia cognitiva⁴.

El siguiente cuadro I muestra aspectos singulares que se reconocen en este tipo de alumnos.

³ Una aproximación sobre aspectos de la investigación y del programa Camino-Colonia la podemos encontrar en la revista *biblio3w* en el artículo "Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso" (Campo, 2013). El Programa Camino-Colonia se viene realizando ininterrumpidamente desde el año 2006 por un grupo de menores del centro de reeducación Colonia San Vicente.

⁴ Estas características están recogidas tanto en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) del IES Sección (Instituto de Educación Secundaria) al que pertenecen los alumnos, como en los informes periciales que realiza el equipo técnico del centro de reeducación en donde cumplen sus medidas judiciales.

Cuadro I. Aspectos que intervienen en el diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

Las dificultades de aprendizaje y la forma de aprender de estos menores en riesgo han requerido una mayor atención en la configuración de los instrumentos de recogida de datos y en el nivel de análisis descriptivo en cuanto a transcribir, decodificar, interpretar y categorizar la información obtenida. Una muestra de por qué es necesario un diseño singular para este tipo de alumnos se comprueba en la dificultad para descifrar las producciones escritas de la libreta-diario (uno de los instrumentos de recogida de datos del estudio), donde aparecen las redacciones que realizan los participantes en el programa, se pueden observar la escritura, ortografía y desarrollo textual de los alumnos y la dificultad que comporta en cuanto a su lectura y transcripción (se puede ver un ejemplo en la tabla I, en el epígrafe 4).

3. Caracterización metodológica

El planteamiento metodológico del trabajo tenía algunas consideraciones de cierta complejidad al rebasar el marco habitual de la investigación en educación. Por los requerimientos metodológicos propios de la investigación educativa y en consonancia con el enfoque sistémico de Bertalanffy (1981), se trata de una investigación holística cuyo objeto de estudio fue abordado de forma global, asumiendo el aprendizaje de las Ciencias Sociales como algo más que el resultado del proceso de enseñanza e integrando los distintos elementos influyentes en esta realidad, como por ejemplo el riesgo de exclusión social, la

reeducación de menores o el papel de las Ciencias Sociales y su Didáctica en los programas de intervención social.

El fenómeno estudiado es de orientación educativa y social, por ello es consecuente que la investigación se haya caracterizado por el empleo de métodos cualitativos, como dice Denzin (1989) *tiene un carácter subjetivo, con lo que necesita la experiencia directa de las personas en contextos educativos específicos y también necesita analizar las interpretaciones que hace del mundo que les rodea y su relación con él.*

El estudio está orientado a comprender e interpretar lo singular del objeto de estudio como fenómeno social para contribuir a la mejora de la práctica educativa en Ciencias Sociales, por lo tanto es ideográfico. Su interés se centra en comprender la práctica docente y en cómo aprenden los alumnos que pertenecen al sector poblacional de menores con riesgo de exclusión, por ello se utilizó la metodología interpretativa y el tratamiento de los datos fue básicamente cualitativo. Las interpretaciones del análisis de forma inductiva se construyeron una vez cotejados los siguientes datos obtenidos: consulta a expertos del campo de acción (profesores de Ciencias Sociales a nivel escolar y universitario, pedagogos y psicólogos de las áreas que les afectan, etc.), revisión de la producción científica en el área, datos de la interacción de los menores en el programa objeto de estudio, análisis de los materiales utilizados y otros documentos de interés y finalmente del

registro de datos de la observación directa y participante.

Ateniendo a sus objetivos pretende el esclarecimiento de lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los menores con riesgo de exclusión social desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en un ámbito más allá del aula, lo que supone el carácter explicativo de la investigación. El hecho de observar a los menores en su contexto natural, sobre el terreno, le concede la consideración de un trabajo de campo, lo que permitió generalizar los resultados a situaciones afines y le confiere interés científico al trabajo.

Para finalizar, y teniendo en cuenta su orientación, esta investigación podría caracterizarse indistintamente como orientada al descubrimiento por su carácter inductivo y por el empleo de métodos interpretativos. Pero también puede ser considerada como orientada a la aplicación para la mejora de la calidad educativa. Por lo que en este sentido, hay también un posicionamiento en la perspectiva metodológica de la investigación-acción (Elliott, 1993), pues coincide en pretender el cambio que contribuya en la resolución del problema de investigación.

Dentro de las posibilidades que ofrece la metodología cualitativa, la elección fue decantarse por el estudio de casos para el análisis de la realidad planteada en la formulación del problema. No podía ser de otra manera dado que este método constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en las Ciencias Sociales y ha tenido

una gran importancia en el desarrollo de dicha área (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). Dentro del corpus de investigación, el método de casos tiene la ventaja de estudiar intensamente las posibilidades didácticas de las Ciencias Sociales fuera del aula, en una situación tan específica como es la reeducación de menores. Además, ofrecía poder identificar los distintos procesos interactivos que conformaban el objeto de estudio, los cuales podrían quedar velados en otro tipo de estudios. Y como la investigación fue a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, de espacio y de recursos, el método de casos fue apropiado. Sin embargo, tomando conciencia de las limitaciones de este método, en cuanto a sus opciones de diseño, la validez y posibilidades de generalización de los resultados, tenía como objetivo generar hipótesis que pudieran ser asumidas por otros trabajos con los que superar estas desventajas.

Finalmente, en la línea de la propuesta de J. Dewey sobre que se aprende lo que se hace y de Van Manen (2003) sobre la experiencia vital como una buena manera de conocer y entender mejor a los seres humanos, esta investigación-acción es apropiada para generar el pretendido conocimiento didáctico. Cabe destacar las diversas posibilidades del itinerario didáctico como recurso de la acción metodológica. Entre ellas mostramos las que nos ejemplarizan tanto situaciones de aprendizaje, como las relacionadas con la práctica de competencias. Las siguientes transcripciones literales de comentarios de los partici-

pantes sirven para comprobar el valor de la experiencia en el conocimiento del proceso de aprendizaje a la vez que informan sobre cómo escriben, qué vocabulario tienen o cómo se expresan los alumnos 12E y 33E: “*me sorprendieron los caminos estrechos del bosque y que a la gente le gustaba contemplar el paisaje*” (Roncesvalles), “*al subir o’cebreiro el paisaje cambio y yo cambie, me encanto, me impacto, era la pera, olia a verde a campo y encima estaba todo tranquilo con muxa paz, las aldeas super pequeñas y super guapas*”⁵.

Una de las conjeturas iniciales es qué factores pueden decantar la utilización de métodos cualitativos cuando se afronta una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con alumnos en riesgo. Las características metodológicas señalan lo que se ha tenido en cuenta para usar estos métodos cualitativos en el estudio, algunos quedan reflejados en el siguiente cuadro II. Por eso utilizamos estudios de casos dentro de una perspectiva interpretativa, que está condicionada por los métodos cualitativos.

Cuadro II. Factores metodológicos cualitativos en un estudio con alumnos en riesgo

MÉTODOS CUALITATIVOS	Precisar el contexto : es un fenómeno educativo y social específico		<i>El problema de los alumnos en riesgo de exclusión social</i>
	Comprender la práctica docente y cómo aprenden los alumnos	Comprender e interpretar lo singular del objeto de estudio	
	Estudiar procesos de aprendizaje de Ciencias Sociales fuera del aula.	Analizar las interpretaciones que hace el alumno del mundo que le rodea y su relación con él	
	Esclarecer lo qué ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos,	Observar a los alumnos en su contexto natural, como ven la realidad que experimentan	
	Observación de grupos pequeños	Explorar sus relaciones sociales	
	Estudio de casos	Método interpretativo, tratamiento cualitativo de los datos	

Fuente: Elaboración propia

⁵ Por cuestiones propias de la investigación, las producciones escritas de los participantes y sus transcripciones aparecen de forma literal, sin ninguna corrección ortográfica, como manifestación real del nivel de expresión y capacidad del alumnado. Cada participante aparece codificado (21E y 33E) donde el primer número es de orden, el número siguiente es el curso al que pertenecen y la letra final E que está cursando la ESO, una P es que cursa un programa de cualificación profesional inicial (PCPI) y TE un taller de electricidad.

4. Estrategias de investigación cualitativa

Las características de los participantes del programa y la singularidad del mismo condujeron a un diseño metodológico abierto mediante el uso combinado de herramientas de elaboración propia. Para la recogida de datos se emplearon estrategias propias de la investigación en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (González Valencia, 2010) como el cuestionario, la observación, la entrevista, la revisión documental y el grupo de discusión, junto con la economía de fichas o coste respuesta propio de la Pedagogía Amigoniana⁶ que afianzaron la validez y análisis de los datos desde la óptica reeducativa.

En cuanto a los procedimientos cualitativos, hay que destacar en este sentido, la observación, las fuentes primarias y los procedimientos de análisis.

La observación como estrategia de recogida y verificación de datos, no es solo un pilar básico en torno al que giran las interpretaciones de lo experimentado, sino también un refuerzo por la dimensión y fortaleza de la misma. Los datos proceden de las informaciones en momentos determinados, pero los educadores están observando a los participantes las 24 horas durante 16 días. Esto quiere decir que cuando se realizan los comentarios, las respuestas

o las producciones de los participantes, los observadores pueden reconocer si se trata de un hecho aislado o se están realizando una práctica de competencias o valores procedente de un cambio de actitudes. En el siguiente cuadro III se observa estos momentos de la investigación en su conjunto.

Para la obtención de datos se utilizaron fuentes primarias, es decir, datos elaborados y aportados personalmente por los participantes en el estudio. Para la variable “valores” se recogieron 816 producciones escritas del cuestionario DEFVAL. El procedimiento de aplicación de esta herramienta, requería dos momentos diferentes (inicial y final), antes y después del programa, es decir, cuando ya habían realizado la experiencia del Camino de Santiago. La finalidad era comprobar si sus concepciones previas, se habían visto modificadas por la participación en el programa y en qué sentido.

De igual forma para la variable “competencias” se recogieron información de las cuatro preguntas abiertas que respondieron los participantes en la entrevista de evaluación final (EF), los registros de los comentarios de los participantes (RCP) o las diversas producciones escritas sobre cinco apartados temáticos (climatología, geografía, historia, arte del Camino, impresiones y emociones de expresión libre) que res-

⁶ La Pedagogía Amigoniana desde la plataforma de pensamiento del humanismo cristiano es pionera en el campo de la reeducación de menores, su acción educativa se basa en la cercanía y conocimiento de los problemas de los jóvenes en riesgo.

Cuadro III. Estrategias: instrumentos, fuentes y procedimientos de análisis

Instrumentos - Recursos didácticos			Información		Procedimientos de análisis		Variables
			fuente	datos	modelo	marco de referencia	
<i>Grupo</i>	Observación	Registro comentarios participantes (RCP)	oral	170	Ley Interpretativo Orgánica Educación (LOE)	Competencias	
	Entrevista	Evaluación final (EF)	oral escrita	68			
	Revisión documental	Libreta-diario (LD)	escrita	70			
<i>de</i>	Cuestionarios	Definición valores (DEFVAL)	escrita	816	Análisis textual-conceptual Taxonomía Bloom	Valores	
		Prueba objetiva (REVAL)		34			
<i>Discusión</i>	Sistema de vales	Reunión grupo observación	escrita	51	Investigador principal		
		Registro diario (SV)					
		Reunión equipo educadores programa(REEP)	oral escrita	Infor- mes			

Fuente: Elaboración propia

pondieron durante 14 itinerarios didácticos en sus libretas-diario (LD). El siguiente comentario, es una parte de la redacción que realiza el participante


13E en el itinerario didáctico correspondiente a la etapa séptima del Camino de Santiago. Lo transcribimos en la Tabla I evidenciando el trabajo que realizan

los participantes en la libreta-diario, así como ejemplo que contextualiza los análisis posteriores.

El contenido de esta tabla I además de poner de manifiesto el esfuerzo descriptivo al que aludíamos en el epígrafe 2 de este artículo, nos revela como el participante descubre la dimensión social de las catedrales, las que sólo comprendía desde su esfera arquitectónica y artística. El nuevo significado - “.... *Era un museo de historia....allí dentro había historias de personas...*”-amplía

su conocimiento a una realidad ya conocida, a su concepto básico e incompleto de lo que significa “catedral”-. Se trata de un significado descubierto, en lo que Bruner denomina aprendizaje por descubrimiento guiado, ya que se realiza a partir de la intervención de los educadores pero también a partir de la propia experiencia y como consecuencia de que estos jóvenes encuentran nuevos significados a conocimientos previos aunque deficitarios en su elaboración conceptual.

Tabla I. La libreta-diario (LD)

<p>El participante 13E escribe en su libreta-diario lo que le ha llamado la atención en el itinerario del día.</p>	
 <p> <i>aunque tiene partes de estilo románico cuando entramos había un montón de esculturas y salas, era preciosa cada sala tenía cosas diferentes y en la principal donde antiguamente cantaban había un montón de características que la hacían increíble era enorme tenía partes subterráneas pero no lo pudimos ver todo porque tenían que cerrar era un museo de historia que me encantaba descubrir cada rincón tenía su historia y habían retablos que eran como comics porque como la gente antiguamente no sabía leer lo hacían mediante imágenes, cuando eran las 7 hay un hombre colgando de una esquina que era un muñeco que a cada hora salía un...y un matamoscas (papa- moscas) a estado muy gracioso... tiene peque- ños detalles y no me podía imaginar que allí dentro había historias de personas”</i> </p>	<p>“... dando una vuelta por Burgos hasta la catedral, entramos y es preciosa con una planta de cruz latina la fachada es gotica aunque tiene partes de estilo románico cuando entramos había un motón de esculturas y salas, era preciosa cada sala tenía cosas diferentes y en la principal donde antiguamente cantaban había un montón de características que la hacían increíble.era enorme tenía partes subterráneas pero no lo pudimos ver todo porque tenían que cerrar <i>era un museo de historia</i> que me a encantado descubrir cada rincón tenía su historia habían retablos que eran como comics porque como la gente antiguamente no sabía leer lo hacían mediante imágenes.</p> <p>Cuando eran las 7 hay un hombre colgando de una esquina que era un muñeco que a cada hora salía un...y un matamoscas (papa-moscas) a estado muy gracioso... tiene pequeños detalles y <i>no me podía imaginar que allí dentro había historias de personas”</i></p>

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos de análisis: método hermenéutico y análisis textual-conceptual

El estudio centró su análisis en aspectos propios de las Ciencias Sociales. Por un lado se analizó el desarrollo de las actitudes en la práctica educativa, indicada en su vinculación con las competencias, social, ciudadana, autonomía y de criterio propio. En esta parte es donde se utilizó el método hermenéutico o interpretativo de los relatos de la memoria mediante los datos recogidos por los instrumentos RCP, EF y LD (cuadro II). Por otro lado y para comprobar la evolución de las concepciones previas de los alumnos se utilizó el análisis textual-conceptual por medio de la información que aportaron los cuestionarios DEFVAL y REVAL (cuadro II), relativos a la formación en valores.

En relación con el análisis de las competencias y el método hermenéutico, una de las ideas principales de este estudio se basaba en que la experiencia es una estrategia educativa poderosa que va dejando improntas de aprendizaje mientras se realiza, por lo cual estudiar cómo son las huellas que dejan en los participantes adquieren importancia y significado, unas huellas que se transmiten mediante sus manifestaciones verbales o comentarios escritos.

La incorporación de las competencias básicas al currículo ha supuesto un reto, al poner sobre la mesa del profesor cómo establecer un sistema

de evaluación de competencias, teniendo muy presente su marcado carácter actitudinal y de práctica, además de su dimensión conceptual. Actualmente, las leyes educativas han especificado las competencias no sólo para esta etapa escolar, sino también para cada materia y en cada comunidad autónoma. Así que para analizarlas, se utilizó como criterio los objetivos que aparecen en el decreto de mínimos para la ESO⁷, teniendo en cuenta aquellas propuestas competenciales que facilitan la reeducación e inclusión social de estos alumnos en riesgo: habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos y asunción roles responsables, habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, la comprensión crítica de la realidad para beneficiar la superación de estereotipos o prejuicios, comunicarse en distintos contextos expresando las propias ideas y escuchando las ajenas, y finalmente, la comprensión de la realidad social y el acercamiento a realidades diferentes.

En las siguientes líneas se expone un ejemplo de cómo se realiza un análisis interpretativo sobre los datos recogidos para evaluar la adquisición de competencias:

La competencia social y ciudadana tiene entre sus objetivos comprender la realidad social en que se vive. Esta *comprensión de la realidad social y el acercamiento a realidades diferentes* mejora la empatía de los participantes lo que se

⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Páginas 688-690.

refleja en un cambio de visión personal. Los comentarios de los participantes evidencian la importancia de los contextos, como interiorizan los individuos, que representaciones internas construye en estos procesos y cómo le influyen en sus actitudes ante la vida, en sus códigos de conducta, que en definitiva está relacionado con su conciencia crítica. Si ponemos el acento en el contexto donde se desarrolla su aprendizaje, muchos de los jóvenes integrados en el Camino-Colo-

nia, en un inicio, no están preparados para valorar la contemplación de un paisaje, una catedral, un museo o un acto solidario por que no disponen de los códigos (representaciones internas) para ello.

En la siguiente tabla II se aprecian algunos registros de comentarios donde los participantes expresan estar cercanos a necesitar de los demás, a vivir en un mundo donde todo está relacionado y todos se necesitan para vivir en sociedad y conseguir objetivos.

Tabla II. Comprensión de la realidad social y el acercamiento a realidades diferentes

Nº	Comentario	Instrumento ⁸
1	<i>11T: la gente de los pueblos te trata muy bien, se preocupan por ti, porque están acostumbrados a ver gente peregrina con heridas y se muestran atentos con todos sean de donde sean, como sean y aunque no te conozcan.</i>	LD
2	A la pregunta, ¿qué has descubierto de importancia para tu vida al hacer el camino?, 14E responde: <i>he descubierto que cuando se hace el camino, todos somos uno y que a la hora de hacer las cosas no hay que pensar en uno solo o en un grupo sino en todos los que te rodean.....</i>	EF
3	32E: <i>me impresionado la gente que hay en los albergues sin que vigilara nadie, van a lo suyo pero sin molestar a nadie. Son gente de otro país. Pongo en algún sitio algo que molesta y me lo dicen bien o ya ponen las cosas ellos con cuidado para no molestar.</i>	LD
4	12E: <i>me sorprendieron los caminos estrechos del bosque y que a la gente le gustaba contemplar el paisaje.</i>	RCP

Fuente: Elaboración propia

⁸ Recordemos que vienen especificados en el cuadro II, LD es la Libreta-Diario; la EF es la Evaluación Final, y el RCP es el registro de comentarios de los participantes.

Desde sus imágenes residuales y a través de la situación problemática de aprendizaje que les supone dicha experiencia, se valoran aspectos de otras realidades y culturas que de otro modo les pasarían inadvertidos (comentario 3), o incluso como pone de manifiesto el comentario 2, que supone un ejemplo de *aprendizaje por descubrimiento autónomo*, porque a partir de la experiencia realizada descubre un nuevo significado a lo que supone hacer el Camino de Santiago y también de aplicación a su propia vida. Por nuestra experiencia sabemos que los participantes al principio se sienten incapaces de valorar el patrimonio como un bien común (comentarios 1 y 4), sin embargo se comprueba la utilidad didáctica del espacio subjetivo para provocar cambios, descubrir nuevos significados y construir nuevos conocimientos de manera que el espacio vivido sea lo que realmente articule la experimentación didáctica (Boira, Reques y Souto, 1994).

En cuanto al procedimiento para analizar la variable valores, para facilitar tanto la recuperación organizada de los datos como el manejo de la información, se optó por el Análisis Textual-Conceptual como procedimiento que mejor se adecuaba al objeto de estudio. Esta manera de proceder es utilizada en otras investigaciones del área de conocimiento que nos ocupa (González Puentes, 2011) y eso apoya la decisión al respecto. En un principio se planteaba la posibilidad de utilizar el programa informático de análisis cualitativo Atlas Ti, pero en este caso al no discri-

minar todas las posibilidades escritas, como por ejemplo palabras unidas de forma gramaticalmente incorrecta o giros personales dado el perfil psicopedagógico de los participantes, se realizó el procedimiento sin ninguna aplicación informática.

En consecuencia, el primer paso fue la transcripción literal de las producciones escritas. Esta acción se llevó a cabo con un escrupuloso respeto de lo manuscrito, es decir, caligrafía, ortografía y elaboración de dominio cognitivo, dado nuestro interés por las destrezas instrumentales de los participantes.

El siguiente paso tenía que resolver cómo objetivar y graduar la progresión cognitivo-actitudinal de cada participante en base a su propia producción escrita. Tratar de obtener la evolución de los niveles de concepciones previas para mostrar el progreso que tienen los alumnos en su aprendizaje. Había que cuantificar qué es lo que sabían antes de realizar una tarea y qué es lo que habían aprendido, una vez finalizada dicha tarea. Es decir, saber qué nuevas habilidades y conocimientos adquirirían los alumnos al final de una experiencia de aprendizaje.

Para ello estimamos oportuno tomar el trabajo de B. Bloom (1956) sobre la Taxonomía de los dominios de aprendizaje y la adaptación que Anderson y Krathwohl (2000) hacen del mismo para las Ciencias Sociales, sobre las nuevas habilidades y conocimientos que debería haber conseguido el estudiante después de un proceso de aprendizaje. Aun siendo muy lineal dicho aprendizaje,

nos da pistas sobre una posible secuencia de tareas para el mismo con niveles de exigencia cada vez más complejos.

A partir de la información registrada, se trataba de comprobar si se apreciaba en los alumnos ese cambio conceptual que se produce al pasar de un nivel básico (recordar) a un nivel de orden superior (comprender). Pero pretender un análisis con todos los niveles propuestos por Bloom desde la revisión hecha por Anderson y Krathwohl era excederse de los requerimientos de este trabajo, especialmente si tenemos en cuenta el perfil de los participantes en nuestro estudio. Por ello, al llevar a cabo el análisis de las producciones escritas de los participantes durante

la experiencia, optamos por seleccionar las dos primeras categorías, memorizar y comprender. Al memorizar, la secuencia cognitiva implicaría en primer lugar recordar y después reconocer información específica. Si hay un cambio de concepciones, se aprecia un avance que consiste en pasar del nivel de recuerdo, nivel más básico, al nivel superior que implica los procesos cognitivos vinculados a la capacidad de comprensión. De esta manera se pone de manifiesto si el estudiante sabe, por ejemplo, explicar o parafrasear.

Todo ello llevó a crear un patrón para establecer niveles en base a la producción escrita de cada participante, como se puede observar en el cuadro IV.

Cuadro IV. Patrón de niveles de producción escrita

Nivel	Características de la respuesta, patrones a tener en cuenta
N1.Muy poco	Alguna palabra. Equivoca el verbo o el concepto. No responde
N2.Poco	Expresa la idea de manera breve. Generaliza. Contiene solo verbo y objeto indirecto. <i>Verbo, a quien o para quien</i>
N3.Suficiente	Utiliza el verbo adecuado y concreto. Contiene verbo, objeto directo e indirecto. <i>Verbo, qué o qué cosa, a quien o para quien</i>
N4.Bastante	Uso correcto del verbo y se expresa con un vocabulario del valor que se propone. Contiene verbo, objeto directo e indirecto. Además contesta otras preguntas. <i>Verbo, qué o qué cosa, a quien o para quién, cuándo, para qué, cómo, donde.</i>

Fuente: Elaboración propia

En nuestro caso, el procedimiento se centró en el primer nivel de exigencia,

lo que supone la interpretación de los conceptos por el alumnado. Dicho nivel

aporta las palabras indicadoras en las que nos apoyamos para este segundo paso, en el manejo de la información. Las palabras utilizadas como patrón o criterio inferencial, es decir, el verbo que utilizan y de qué manera y si responden a las preguntas llamadas universales: qué, quien, cómo, cuándo, dónde y por qué. Así, el nivel más básico puntúa con 1, el siguiente con 2, el nivel superior con 3 y el máximo nivel con 4.

Así podemos apreciar que el participante cuya producción escrita se caracterice por un verbo o concepto equivocado, sin llegar a responder a lo que se le pide en el enunciado del cuestionario, tendrá el nivel de dominio cognitivo más básico (N1.Muy poco). La producción escrita que exprese la idea, aunque sea de manera breve, conteniendo un verbo del mismo significado, que responda *a quien o para quien*, además de contener desde el punto de vista gramatical un

objeto indirecto, correspondería al nivel siguiente (N2.Poco). Si observamos que utiliza el verbo de forma adecuada (en tiempo y número), que responde a *qué*, además de, *a quien o para quien*, y comprobamos que gramaticalmente está construida dicha producción escrita con objeto directo e indirecto, entonces se asigna al nivel superior (N3.Suficiente). Por último, cuando a las características de los niveles anteriores se le añaden otros detalles, como por ejemplo el uso de vocabulario afín a la variable analizada, que hacen más compleja la construcción gramatical, estamos ante un caso que hacemos corresponder con el nivel más elevado (N4.Bastante).

A continuación un ejemplo de la aplicación del patrón de niveles de producción escrita con las respuestas (tablilla de nivelación) que ofrece el participante 33E antes (inicial) y después (final) de la experiencia sobre el valor solidaridad.

Tablilla de nivelación de 33E

Test	Explica qué entiendes por Solidaridad	Pon un ejemplo en tu vida	Pon un ejemplo en el mundo
Inicial	<i>Ayudar y trabajar en grupo</i>	<i>Ayudar a mi madre a limpiar</i>	<i>Sunami Haiti, ayudando a personas</i>
Final	<i>Ayudar a otras personas, sin que te den nada a cambio, que sea porque nazca de ti.</i>	<i>Una tarde tropecé con la cajita de dinero de una indigente, le ayude a recogerlo todo y le di 5 € porque me supo muy mal</i>	<i>En Japón hace un poquito hubo un tsunami, las personas en el mundo están siendo solidarios y ayudan en la mejora del país</i>

Se observa que el participante responde inicialmente a las cuestiones utilizando siempre el verbo apropiado *ayudar*, incluso *trabajar*, acompañando al verbo con complementos que sitúa adecuadamente a lo que se refiere cada pregunta. Lo que se aprecia en el participante cuando realiza el cuestionario al finalizar la experiencia es que continua utilizando el verbo *ayudar* pero al complementar la contestación intervienen más elementos en la construcción gramatical, que enriquecen la explicación que quiere ofrecer, *sin que te den nada a cambio*, que suponen un factor personal y emocional a la acción, *que sea porque nazca de ti, porque me supo muy mal*, o que delimiten quienes realizan la acción, *las personas en el mundo (ciudadanos)*, y aclaren para que es necesaria la ayuda, *en la mejora del país*. Esto nos da un ejemplo de las repuestas que llevan al participante de tener un nivel inicial dos a tener el nivel cuatro.

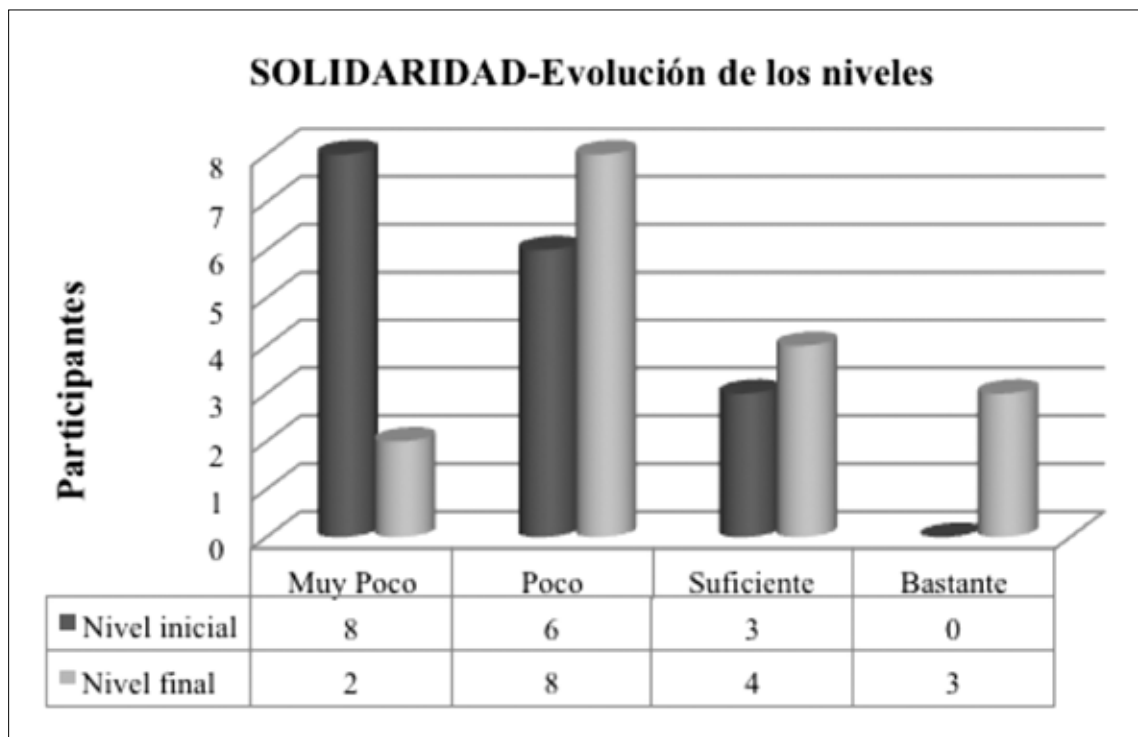
Finalmente, para saber si hubo cambios de mejora, se fijaron los niveles obtenidos por cada participante para cada una de las variables (*Solidaridad* y *Tolerancia*). La mayoría de los resultados indicaban el cambio de un nivel a otro superior, aunque también se producían cambios de dos niveles en algunos de los participantes. Al no coincidir en los participantes sus niveles del final con los del principio, se puede concluir que la participación en la experiencia promovió cambios en la estructura cognitiva de los alumnos y que por tanto fue beneficioso para ellos. Después de la experiencia siguen apareciendo dis-

tintos niveles de aprendizaje, y ello se justifica por tratarse de un grupo que no es homogéneo a nivel curricular ya que pertenecen a diferentes cursos de la ESO, sin embargo la evolución general del grupo fue creciente en cuanto al conocimiento del valor Solidaridad. Tomando como base el resultado del análisis para esta variable, se observa los cambios de nivel de los diecisiete participantes. Inicialmente había ocho que tenían *Muy Poco* conocimiento del concepto Solidaridad, seis de los participantes tenían *Poco*, tres estaban en un nivel *Suficiente* y no había ningún participante que tuviera *Bastante*. Después de haber realizado el programa los participantes que continúan con *Muy Poco* son dos, hay seis que están en *Poco*, tres que se encuentran en *Suficiente* y aparecen tres participantes que obtienen *Bastante*. El siguiente gráfico I muestra estos resultados sobre Solidaridad.

5. Aportaciones a la práctica docente y a la metodología de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales

Los resultados obtenidos al aplicar métodos cualitativos para la investigación de las Ciencias Sociales nos indican elementos que favorecen la inclusión de los alumnos en riesgo. En primer lugar haber cumplido sus requisitos académicos, haciendo diariamente la libreta-diario, atendiendo a las explicaciones, observando y reflexionando sobre el medio que les rodea,

Gráfico I



Fuente: Elaboración propia

evidencia como un diseño que parte de una experiencia voluntaria y utiliza estrategias cualitativas puede influir en el rendimiento escolar estos alumnos, un elemento importante para su participación en el aula . En relación con su competencia social y ciudadana, fundamentales para participación como ciudadanos, han practicado valores y competencias teniendo actitudes afines a desarrollarlas. Finalmente, siguiendo los presupuestos metodológicos cualitativos se han creado instrumentos que no fuesen independientes ante el problema y pudiesen evidenciar

su aprendizaje social, esta construcción ex profeso supone un paso para contrarrestar la desigualdad educativa entre estos alumnos en riesgo y el resto del alumnado, pues no parte de una solución segregadora para adaptarles al sistema, sino de encontrar una manera de medir y catalogar la evolución de su aprendizaje que se ajuste mejor a su proceso educativo.

En cuanto a las ideas y contribuciones que genera esta investigación para profesores de alumnos en riesgo de exclusión, merece una especial atención la aportación que supone el uso de las

categorías de *aprendizaje de Bloom* como guía para el análisis de la evolución de los conocimientos adquiridos. Su aplicación en este estudio nos permite pensar en la conveniencia de trabajar modelos de aprendizaje basados en categorías adecuadas al nivel educativo real de cada alumno, es decir, acordes al nivel de competencia cognitiva del alumno. De esta forma el docente pueden diseñar las actividades, ejercicios y tareas de aprendizaje adecuadas al dominio del alumno. Por ejemplo, sabemos que en el nivel más elemental de esta propuesta taxonómica el alumno recuerda datos como fechas o nombres de lugar, de manera que las tareas y ejercicios pueden estar configuradas para contestar a preguntas cortas como qué, cómo, cuándo, etc. lo que permite trabajar análisis sencillos de documentos, mientras que para el siguiente nivel donde el alumno ha demostrado que puede comprender la información y captar el significado, el docente puede diseñar ejercicios de reconocimiento, como los que supone contrastar imágenes de ciudades y describir sus diferencias.

Adaptar y elaborar instrumentos de evaluación adecuados a las capacidades y nivel cognitivo de los alumnos se presenta como un arma metodológica potente que a su vez sirve para que este tipo de alumnos mejoren su rendimiento escolar ya que la propia práctica de competencias y valores que realizan en la experiencia junto con la producción escrita que realizan durante la misma es mayor que la producción propia que realizan habitualmente en el aula. Lle-

gamos a esta conclusión no solo a tenor de los resultados obtenidos en el programa sino como concedores directos de sus dificultades y su bajo rendimiento escolar.

Mientras que dejarse llevar por las consideraciones y cumplimiento de las situaciones administrativas del alumno, bajo el corsé de la ley educativa y del curriculum, pueden suponer desmoralización, desapego escolar, fracaso y desigualdad educativa para estos menores, adaptar el nivel cognitivo real es además de un factor de inclusión educativa y social, un adecuado camino para la construcción de aprendizaje de un alumno de estas características, ya que le fortalece su motivación escolar y la construcción de una base constructiva de su aprendizaje.

Como alumnos que pertenecen a ámbitos educativos periféricos, de igual manera que puede haber una pedagogía para la esperanza en estos espacios de la periferia escolar, las estrategias y procedimientos cualitativos adaptados a los alumnos en riesgo de exclusión social pueden significar una mejora en su aprendizaje, así como un aliciente en la evaluación y práctica que los docentes tienen que realizar cotidianamente.

Para la metodología de investigación la forma de aprender que tienen estos alumnos, su bajo rendimiento escolar y el desfase entre el nivel curricular que les corresponde por edad y su propio nivel de competencia cognitiva son las premisas que inducen a diseños metodológicos abiertos que permiten evaluar de forma constructiva su aprendizaje.

El hecho de observar continuamente las acciones de los alumnos, sus comportamientos y actitudes, en cualquier momento del día (como pone de manifiesto el estudio), termina con la ruptura clásica entre tiempo escolar y tiempo no escolar. Acabar con esta ruptura se sitúa en la línea que conduce a conocer y entender mejor a los alumnos desde la experiencia de su mundo vital, lo que fortalece la necesidad de que el investigador forme parte de la situación estudiada (Camilloni, 1994).

En lo referente a los procedimientos de análisis señalar que la conjunción del *relato de la memoria de manera hermenéutica* y el *análisis textual-conceptual*, puede suponer un modelo sugerente para las investigaciones de caso de esta disciplina, ya que mientras los cuestionarios nos informan sobre qué aprenden los participantes, el registro de observaciones nos indica cómo se adquieren dichos conocimientos. A partir de los resultados obtenidos podemos sostener que si repetimos el método de recogida de información en otras investigaciones y obtenemos también resultados positivos, estaremos contribuyendo a consolidar un procedimiento de recogida de información plausible para investigar sobre el aprendizaje en Ciencias Sociales.

Finalmente, la metodología empleada bajo los preceptos de la metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales pero teniendo en cuenta procedimientos de la reeducación de menores ha permitido precisar el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos, lo que pone de manifiesto que la

integración de ámbitos y áreas de conocimiento es una opción metodológica y pedagógica factible y con posibilidades en ambos contextos. Tratar de constituir equipos de investigación multidisciplinares que puedan, por tanto, coordinarse en estudios conjuntos y aportar luz a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos tan específicos como la reeducación de menores, lo que sería, además, una aportación a la sociedad del conocimiento.

Bibliografía

- ANDERSON, L. y KRATHWOHL D. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BERTANLAFFY, L. (1981). *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo Cultura Económica.
- BOIRA, J.; REQUES, P. y SOUTO, X.M. (1994). *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- CAMILLONI A. (1994). *Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Argentina: Paidós.
- CAMPO PAIS, B. (2013). Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVIII, nº 1042. [En línea]. <<http://www.ub.es/geocrit/>

- b3w-1042.htm> Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CAMPO PAIS, B., CISCAR, J., SOUTO, X.M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. “*El control del espacio y los espacios de control*”, XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Pais%20Ciscar%20Souto.pdf>> Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretative interactionism*. Londres: Sage.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 192 p. Madrid: Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (coord.); GONZALEZ, M.T. ; MORENO, M., NIETO, J.M. ; PORTELA, A.. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM Editor.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona: Morata.
- GONZALEZ PUENTES, J. (2011). *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En ÁVILA, R.; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 167-173. Colección Actas Sociales. Zaragoza: AUPDCS.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha del reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A (Coords.). *Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp 17-39) Vol.1. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. AUPDCS.
- SOUTO, X.M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVII, nº 459. [En línea].<<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>.Barcelona:Universidad de Barcelona.
- SOUTO, X.M. (2014). ¿Por qué hablamos tanto e innovamos tan poco en educación? *GeocritiQ, plataforma digital ibero-americana para la difusión del trabajo científico*. **Barcelona: Universidad de Barcelona**. <<http://www.geocritiq.com/2014/03/por-que-hablamos-tanto-e-innovamos-tan-poco-en-educacion/>>.
- VAN MANEN, M. (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S. A.

