

Cualificación de estudiantes de enseñanza secundaria en Didácticas de las Ciencias Sociales, una propuesta desde la Antropología Social Aplicada

Qualification of Secondary School Students in Social Sciences Didactics; a Proposal from Applied Social Anthropology

María-José Stefoni Soto

Agencia de la Calidad de la Educación

Este artículo presenta una propuesta de investigación acción desde la Antropología Social Aplicada, sobre el desarrollo de las Ciencias Sociales en la enseñanza media científico-humanista. A partir de una investigación sobre cualificación escolar, se propone una complementación de las características curriculares de ésta especialidad, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, para entregar conocimientos y métodos en un nivel pre universitario, a los estudiantes que estén interesados en explorar esta área científica, en un taller extra programático. Se proyecta un proceso de validación de aprendizajes con metodologías pedagógicas de experimentación en el aula y autodeterminación de objetivos, con lo cual los estudiantes van integrando su identidad escolar con una posible identidad laboral asociada a este sector del conocimiento. La exploración temprana en Didácticas específicas posibilitaría un mejor desarrollo de identidades laborales en los estudiantes.

Palabras clave: cualificación escolar, Didáctica de las Ciencias Sociales, Antropología Social Aplicada, proyecto cualificación en ciencias sociales, identidad laboral

Correspondencia a:

María José Stefoni Soto
Av. Irarrázaval 1057 depto 33 Ñuñoa
Código postal 7750033
Santiago, Chile
mjstefoni@gmail.com

Agradecimientos a Patricio López por ayudar cordialmente a revisar el artículo y a Alejandro Rivas por su inestimable traducción.

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.55.1.2018.7

Abstract

The current article presents a research-and-action proposal from the perspective of the Applied Social Anthropology about the Social Sciences development in scientific-humanist high school. Based on a school qualification research, a complementation of the curricular characteristics is proposed - starting from the Social Sciences Didactics - in order to deliver knowledge and methods on a pre-university level to those students who are interested in exploring this scientific area, through an extracurricular workshop. The project includes a learning validation process with pedagogical methodologies of classroom experimentation and the self-determination of objectives, so that students integrate their school identity with a possible working identity associated to this area of knowledge. The early exploration of specific Didactics would make a better development of the students' working identity possible.

Keywords: school qualification, Social Sciences Didactics, Applied Social Anthropology, social sciences qualification project, working identity

Un tema relevante en educación es para qué prepara la enseñanza media a los estudiantes. En Chile, la enseñanza secundaria se divide en tres tipos: científico humanista, técnico profesional, y artística. En las dos últimas, los estudiantes reciben un reconocimiento institucional sobre la especialidad que eligen, mientras que la enseñanza científico humanista no tiene ningún tipo de reconocimiento por considerarla enseñanza propedéutica. Esto afecta el desarrollo escolar de los estudiantes por que no ofrece una identificación legitimada, y la opción de estudio se vuelve una obligación que no genera impacto en su desempeño en enseñanza superior o su vida laboral. Esta imbricación de la vida escolar con la vida laboral la analizaremos desde la pedagogía crítica complementando elementos de la teoría de la reproducción con la teoría de la resistencia, como forma de comprender este fenómeno desde una perspectiva antropológico social, integrando el nivel institucional con el nivel de los individuos y comunidades en distintas escalas.

Se describe la legitimidad de la enseñanza secundaria científico humanista, la capacidad de preparación propedéutica que presenta, y cómo se desarrolla una identidad escolar asociada a un futuro laboral. A partir de esto se plantea, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, una nueva forma de complementar el currículo de la enseñanza media en esta área del conocimiento, como una forma de explorar nuevos tipos de orientación vocacional en los estudiantes. Este trabajo de investigación se centra en la especialidad de ciencias sociales y sus didácticas, ya que la antropología pertenece a esta área, y posee elementos teóricos importantes para aportar en torno a esta temática.

Currículo y cualificación en enseñanza secundaria

Los estudios sobre problemas del currículo escolar, abordan la temática desde diversas perspectivas. La pedagogía crítica presenta dos corrientes. La teoría de la reproducción plantea que el sistema escolar es un Aparato Ideológico de Estado que funciona principalmente a través una ideología que permite reproducir las relaciones de producción, dejando fuera del análisis de la estructura socioeconómica a los sujetos (Bórquez, 2006). Establece una correlación entre el modo de producción capitalista y la escuela (DaSilva, 2001), imbricándoles en los procesos de la división social del trabajo jerarquizada (Bowles y Gintis, 1985).

La teoría de la resistencia realiza una crítica a la teoría de la reproducción, señalando que los sujetos a pesar de estar sometidos a instituciones coercitivas, poseen la capacidad de resistir e intervenir la realidad

social; critican a su vez las pedagogías tradicionalistas de la escuela conductual positivista, reivindicando el saber dialógico intersubjetivo y la posibilidad que tienen los estudiantes de transformar su entorno (Bórquez, 2006). Ambos análisis son fundamentales en la comprensión de la organización del sistema social.

La teoría antropológica tiene una relación más amplia con la enseñanza, ya que en un principio su trabajo etnográfico en otras culturas plantea la interrogante de cómo se realiza la transmisión cultural, iniciando el análisis de particularidades sociales explícitamente educacionales. Uno de los aportes más importantes es realizado por F. Boas, desde el particularismo histórico, al señalar que el desarrollo intelectual de los niños está asociado a factores culturales y no genéticos (como señalaban desde el evolucionismo). Más tarde Herskovits describe el concepto de enculturación, que incluye todos los procesos de la experiencia del aprendizaje, en los que se entregan límites sociales a partir de la cultura (García y Pulido, 1994). En la década del 50' se produce la consolidación de los estudios de antropología y educación, principalmente en Estados Unidos donde se generan diversas instancias institucionales para su desarrollo (Ibid), especialmente desde los estudios de cultura y personalidad, relacionándose estrechamente con elementos de la psicología; en Europa el tema era desarrollado desde la sociología.

Posteriormente, la antropología ha tendido a situarse principalmente en las teorías de la reproducción, que tienen su origen en el estructuralismo. Éstas abren un área de estudio tan compleja sobre lo que implica el sistema escolar en nuestra sociedad, que dentro de sus ramas de estudio genera espacios de debate en los que se insertan las vertientes del funcionalismo y el enfoque interpretativo, que junto a los enfoques estructuralistas aportan elementos teóricos al debate. Así, estructural funcionalismo, relativismo cultural, materialismo cultural, post estructuralismo, interaccionismo simbólico, indigenismo y colonialismo, analizarán principalmente el problema de la violencia simbólica popularizada en el *currículo oculto*, dando paso a teorías denominadas poscríticas (Da Silva, 2001).

El aporte más transversal realizado por la antropología es la *etnografía del aula*, para conocer la realidad educativa (Rockwell, 1980), como metodología para describir y analizar la *cultura escolar*, donde se puede observar los problemas asociados al sistema escolar.

La Antropología Aplicada plantea la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas sociales a partir del análisis teórico y contextual de ellos. Se investiga el fenómeno social contemplando lo macro y lo micro social, desde la subjetividad de los distintos actores que lo integran. No se pueden conocer las instituciones si no se conocen los individuos que participan en ella (García y Pulido 1994), siendo fundamental la visión de los actores sociales de esa realidad subjetiva, contextual e interconectada, que, en este caso, es la percepción de los estudiantes sobre el valor que posee el tipo de enseñanza a la que acceden, y para qué les servirá en el futuro.

¿Por qué cualificación?

La cualificación escolar es un tema central, ya que es uno de los principales objetivos de la enseñanza secundaria, independientemente de las formas particulares que puede representar, para cada comunidad escolar, la institución a la que adscribe, y el nivel de identificación que presenta cada sujeto que la conforma. Utilizaremos el término cualificación para referirnos a la preparación que entrega la enseñanza media a los estudiantes como especialidad de opción curricular¹. Este concepto nos permite imbricar de manera dinámica las percepciones de los distintos actores, centrando un problema de amplio análisis en una propuesta didáctica, que abre un espacio complementario de exploración, para mejorar la orientación escolar.

¹ Como ya señalamos, esta cualificación no está certificada para la especialidad científico humanista, lo que analizaremos más adelante.

Esta preocupación por el tipo de preparación que se entrega a los estudiantes ha estado en el sistema escolar chileno desde la primera mitad del siglo XIX, cuando se buscaba establecer una enseñanza secundaria desde el Estado, a partir de lo cual se generaron debates sobre la orientación que debía tener éste trayecto educacional: un grupo republicano era partidario de una enseñanza humanista orientada a formar personas cultas e ilustradas, con ausencia de sentido de utilidad sobre el conocimiento, mientras que otro grupo era partidario de que la enseñanza debía tener como finalidad preparar a los estudiantes para el trabajo, potenciando el progreso del país (Brahm, 1981), y el desarrollo de la actividad económica e industrial; también las demandas sobre el tipo de conocimiento que debía entregar la enseñanza secundaria eran distintas en las regiones según sus principales características y mercados económicos (Cruz, 2002). Se puede observar que desde un principio se han presentado tensiones entre las definiciones curriculares que implementa el Estado, y las necesidades de las comunidades escolares que acceden a la enseñanza secundaria, principalmente porque, como señalamos, la demanda curricular de las personas se vuelve variada y heterogénea.

Mediante reformas se van definiendo dos tipos de enseñanza secundaria: la Científico Humanista con carácter propedéutico, y la Técnico Profesional² con preparación para ingresar al mundo laboral. Sin embargo, ya en la década de 1980, estudios³ revelan que para la población la elección de una u otra especialidad se define en parte por el tipo de conocimiento que entregan, y no por tener carácter propedéutico o de inserción laboral cada cual.

Si se observan los contenidos, la mayor diversificación curricular se ha realizado en el área de la enseñanza media Técnico Profesional, la cual, en su propósito de preparar a los jóvenes para un trabajo certificado, entrega conocimientos actualizados en éste nivel secundario a partir de las exigencias de los mercados laborales locales y sus demandas de fuerza de trabajo calificada y adecuada para trabajar con nuevas tecnologías.

En el área científico humanista depende de los profesores, su iniciativa y sus materiales de apoyo para que los conocimientos se mantengan en una vanguardia, ya que en la práctica no se implementan los avances que realizan las distintas disciplinas del conocimiento, como tampoco logra orientar vocacionalmente a los estudiantes para el desempeño universitario y laboral (Corvalán, 1981).

En términos de la LEGE, se observa en el párrafo 2, sobre Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de enseñanza básica y media, artículo 40, que la licencia obtenida por los estudiantes del área científico humanista no tiene reconocimiento por especialidad, a diferencia de la de técnico profesional, que reconoce títulos, y la artística, que reconoce menciones, no tiene ningún valor o legitimidad la elección de una especialidad dentro de lo científico humanista, con un marco regulatorio muy básico, sin estándares, especializaciones ni calificación.

“Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de educación básica y media. No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación. En el caso de la educación técnico-profesional, el Ministerio de Educación, una vez cumplidos los requerimientos de titulación fijados en las bases curriculares, entregará títulos de técnico de nivel medio. En el caso de la educación artística, el Ministerio de Educación otorgará un certificado que acredite la realización de estudios en la mención a la que el alumno optó.” (LEGE, 2010, en línea)

En este sentido, la enseñanza científico humanista continúa en un plano romántico del conocimiento. Por una parte el carácter científico apenas se vislumbra en la especialidad biólogo-química en el currículo, sin dar cabida a las didácticas específicas de las ciencias sociales y las ciencias físico-matemáticas en la enseñanza

² En la LEGE se ha reconocido una tercera que corresponde a una enseñanza media artística.

³ Uno de ellos es el de Magendzo y González 1981.

media. Por otra parte, tampoco se considera su carácter de cualificación laboral, no se proyecta la idea del estudiante universitario trabajador, cuando esta situación se podría potenciar con experiencias en su área de conocimiento y no en actividades laborales que en nada se relacionan con sus estudios⁴.

La baja presencia de Didáctica de las Ciencias Sociales es un problema que se manifiesta en la falta de real orientación en los estudiantes que optan por esta área científica, falta de preparación metodológica, práctica tardía y dificultosa, poca atracción hacia la investigación y mayor inclinación a la práctica tecnócrata de las ciencias sociales, lo que evidentemente impacta la preparación disciplinar, la producción de conocimiento científico a nivel nacional, y finalmente la diversificación del mercado laboral al que acceden los profesionales de las Ciencias Sociales.

La didáctica de las ciencias sociales

El campo de la Didáctica de las Ciencias se ha desarrollado principalmente en los últimos 50 años. La masificación de la educación planteó dos desafíos pedagógicos: la diversidad cultural que presentan los estudiantes (Osandón, 2002), y la falta de docentes para cubrir la demanda (Cruz, 2002), ambos problemas sustanciales en la práctica educacional.

Al comienzo se prueban fórmulas para lograr transmitir de manera más eficaz el conocimiento, siendo éstas posteriormente investigadas para comprender por qué algunas de ellas funcionaban mejor que otras. En este desarrollo de las didácticas específicas, toman la delantera las ciencias naturales y matemáticas, siendo la Didáctica de las Ciencias Sociales la menos desarrollada (Osandón, 2002).

El escenario actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales refleja esta situación, donde se discute en torno a una definición consensuada sobre lo que éstas significan. Si la didáctica implica una programación, realización y evaluación de una estrategia particular de enseñanza y aprendizaje basadas en un currículum y una teoría (Feliu, 2010, p.140), las didácticas específicas apuntan a que los campos específicos de las ciencias tienen su propia forma de articular conceptos, de relacionarlos, de aportar evidencias que otorguen validez a sus teorías y construcciones científicas, así como sus propias formas de investigar problemáticas desde sus áreas (Osandón, 2002, p.143); por lo tanto las didácticas específicas tienen por objeto desarrollar un rol vinculante entre los ámbitos de producción de las comunidades científicas y el mundo escolar (Ibid).

Osandón señala que las Didácticas de las Ciencias Sociales presentan tres vertientes de estudio. La primera es desde la psicología de la cognición, que si bien ha jugado un rol central en las didácticas en general, en este caso, Chevallard aporta la idea de la *transposición didáctica*, ante la preocupación de la circulación del conocimiento entre la comunidad científica y la comunidad escolar, para lo cual se busca definir reglas de construcción científica que permitan contextualizar el conocimiento de las ciencias sociales al conocimiento escolar. La segunda vertiente remite a los estudios del currículum, planteándose un cambio en la perspectiva del conocimiento, dejando el carácter enciclopédico para dar paso a un conocimiento dinámico, donde los saberes están en constante rearticulación y tensión. La tercera refiere al pensamiento y preparación de los profesores, siendo ésta el área de mayor desarrollo, pero de bajo impacto. Ella se enfoca en la práctica del profesor y la eficiencia con que logra en transmitir el conocimiento de las ciencias sociales (Ibid).

⁴ Los estudiantes de ciencias sociales que trabajan en otros servicios fuera de su especialidad provocan un desajuste en el mercado laboral al ocupar plazas que corresponden a estudiantes que sí estudian para esas especialidades, devaluando la cualificación específica de estos. Este fenómeno ocurre también con estudiantes de otras carreras profesionales.

En Chile, la Didáctica de las Ciencias Sociales es un tema emergente, como señala Osandón “Nuestra situación actual es más bien de dependencia teórica y, en general, los que nos hemos especializado en la DCS somos consumidores/traductores de producciones realizadas en otras latitudes.” (Ibid, p.168), indicando también que en los encuentros científicos se evidencia una falta de profundidad teórica sobre el objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde la Antropología Aplicada

Para analizar el contexto macrosocial de la cualificación escolar utilizaremos la teoría de la reproducción, que permite comprender al sistema escolar como aparato ideológico de Estado.

Para la organización de los diversos modos de producción que existen no sólo debe generarse una estructura de transmisión del conocimiento, sino una legitimación de la determinación de una opción cultural que se realiza, y es la ideología la que cumple esa función de legitimar. En distintos niveles ideológicos mantienen una relación con la ideología dominante, que en nuestro estudio corresponde a la división social jerarquizada del trabajo y las remuneraciones, permitiendo ideologías particulares que cada establecimiento educacional desarrolla (Althusser, 1988).

De este modo va generando una cualificación sistémica colectiva, para lo cual es fundamental la diversidad en cuanto a la orientación que adquiere cada establecimiento educacional, para generar distintos tipos de fuerzas de trabajo.

Las especialidades que contempla el Sistema Escolar, provienen de políticas sistémicas hegemónicas, que generan una cualificación jerárquica institucional para organizar la división social del trabajo, por lo que su principal objetivo es entregar conocimiento especializado que certifique institucionalmente esa división.

En el caso de la enseñanza media, esta situación es evidente. La primera división en la jerarquía ocupacional se justifica en los distintos tipos de formación que ofrece el sistema escolar, partiendo por la división entre enseñanza humanístico - científica, y la técnico - profesional (Redondo, 2000), que difieren tanto en propósitos como en los distintos status sociales que estas especialidades adquieren en los ámbitos global y local, en los que se insertan los establecimientos.

La ideología, al ser una representación imaginaria de la relación de los individuos con sus condiciones reales de existencia, posee una manifestación material que es la práctica, que regula el aparato ideológico de Estado, en este caso escolar, con rituales que modulan el accionar de los sujetos, al situar al individuo en la acción como forma de reconocimiento ideológico; las prácticas ideológicas generan un doble efecto para quienes se adscriben, que permite desconocer a aquellos que no se identifican ni participan de una institución con la cual, el sujeto se identifica y se siente parte de ella (Althusser, 1988), se reconoce en ella.

Para comprender lo que implica ese reconocimiento, utilizaremos las teorías de la resistencia, para comprender la interacción entre estudiantes e ideología en los procesos de enseñanza. Desde la antropología, tomamos la pregunta que realiza Wolcott sobre la adquisición de cultura ¿por qué todos no aprenden todo? Plantea que el aporte antropológico debe considerar la idea de que un individuo aprende una parte de la cultura (García y Pulido, 1994), pues es la sociedad en su conjunto la que la transmite, siendo cada individuo un portador de una selección de contenidos.

“Todos los seres humanos contribuyen o han contribuido a esta diversidad, ideando soluciones a los problemas que el desarrollo de su vida les plantea, y transfiriéndolas a sus semejantes o a sucesivas

generaciones, bien por intercambio, negociación, imposición, etc.; a su vez, el grupo responde a ellas de muy variadas formas: olvidándolas, rechazándolas, criticándolas, transformándolas o aceptándolas.” (Hernández, 2007, p.268)

En este sentido, si por una parte el Sistema Escolar controla y administra las ideologías de cualificación de enseñanza jerarquizada socialmente, son las personas las que controlan y administran formal e informalmente, de manera deliberada o voluntaria, diversas cualificaciones personales que transmiten a otras personas; esta enseñanza extraoficial, va conformando un conjunto simbólico que se articula con las significaciones colectivas, generando una perspectiva subjetiva sobre las cualificaciones laborales que van adquiriendo los estudiantes.

Esta cualificación real (Freysenet, 1979), personal y subjetiva, genera una conjunción entre aquella cualificación sistémica colectiva que es útil al proceso de valorización del capital humano, y aquella cualificación sincrética que en la mayoría de los casos es comprendida como complementaria a la sistémica colectiva, y provienen de la selección de conocimientos canalizados y reconfigurados por las familias, amigos, trabajos e instituciones privadas que se convierten en herramientas para las personas, dando paso a la cualificación personal de cada estudiante. “From earliest childhood through adulthood, individuals are socialized as members of particular groups, in this process the content of groups membership is appropriated by individuals who become social actors in specific parts of specific orders. Individuals learn which actions and beliefs are acceptable, ‘sane’, or possible. They learn how to perceive reality and how change aspects of that reality.” (Comitas & Dolgin, 1978, p.171)

Los individuos se van adscribiendo a identidades comunitarias para configurar su identidad personal y subjetiva. Por esta razón es que debemos considerar la óptica de la antropología de las diferencias, donde “... cultura es pertenencia comunitaria y contraste con los otros.” (García, 2005, p.13); las personas construyen identidades a partir de relaciones de negociación, conflicto y préstamos retributivos de elementos simbólicos relacionados con diversas ideologías en distintos grados; estos procesos ocurren entre las culturas y dentro de las culturas, como también entre los individuos y dentro de los individuos (Hernández, 2007).

Este proceso relacional, donde lo que uno/nosotros practica/mos y lo que practican otros, va definiendo las fronteras de identidades intra e inter comunitarias, institucionales y/o sistémicas. Los estudiantes científico humanistas carecen de una práctica con identidad laboral cualificada, su identidad sólo posee fronteras institucionales sin la fortaleza de un tejido social de identidades, en este caso, científicas complementarias. “Vista como una forma de conocimiento del Otro, la representación está en el centro de la conexión saber-poder.” (Da Silva, 2001, p.159). La falta de integración con los contextos metodológicos de especialización de las ciencias sociales, ciencias físico-matemáticas y ciencias biólogo-químicas en el currículum, impiden el desarrollo de identidades acordes a las que se presentan en la enseñanza superior.

Por esta razón utilizaremos la Didáctica de las Ciencias Sociales, para que sean los estudiantes, al contar con herramientas de las Ciencias Sociales, los que puedan generar sus propios espacios de aprendizaje. La Didáctica de las Ciencias Sociales “...ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él [...] ha de ser la tarea fundamental [...] proporcionar cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él.” (Pagès, 2002, pp.258-259).

Proyecto investigación acción

En un estudio realizado durante el año 2009, en la Comuna de Puchuncaví, sobre la percepción de cualificación en los estudiantes de especialidades científico humanista y técnico profesional, se planteó la utilización de la categoría de análisis Valor Hegemónico Jerárquico/Valor Extrapolar Jerárquico, con la cual se proyectaba observar cómo los estudiantes se alejaban o se situaban en la identidad escolar hegemónica.

Tabla 1

Variables de la Categoría de Análisis de una percepción sobre *la ideología de la división social jerárquica del trabajo* en estudiantes de enseñanza media.

Categoría	Dimensión	Variable	Subvariable	Indicador
Valor hegemónico jerárquico	<i>Legitimidad Cualificación Institucional Jerárquica</i>	Apreciación cualificación que recibe de la Enseñanza Media a la que accede el estudiante	<i>Resultados alcanzados por los estudiantes de Enseñanza Media</i>	Promedio de notas obtenido por el estudiante en Enseñanza Media
			<i>Percepción de la preparación que recibe el estudiante de E.M. para la vida laboral</i>	Orientación para la vida laboral recibida por el estudiante Participación de los estudiantes en políticas del establecimiento
			<i>Tipos de trabajo que realiza el estudiante de E.M.</i>	Características de la percepción de la preparación entregada por el sistema educativo para la vida laboral Característica de la percepción de la enseñanza como medio de ascenso y movilidad social Características del trabajo que realiza el estudiante de Enseñanza Media
Valor extrapolar jerárquico	<i>Legitimidad Cualificación Personal</i>	Percepción cualificación personal del estudiante	<i>Nivel de remuneración del estudiante trabajador de E.M.</i>	Características del trabajo que le gustaría hacer en el futuro al estudiante de Enseñanza Media Cantidad de dinero que recibe el estudiante por el trabajo que realiza
			<i>Oferta y demanda de estudiantes de E.M. como fuerza de trabajo</i>	Cantidad de dinero que le gustaría recibir en el futuro el estudiante por su trabajo Características de la percepción de los estudiantes sobre la oferta y demanda de egresados de E.M. dentro y fuera de la comuna de Puchuncaví

FUENTE: elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y, de la categoría de valores y motivaciones de los individuos entregada por Pablo González Casanova en *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales* (1970).

El resultado fue que los estudiantes presentaban, según sus especialidades y lo que ellas significaban en sus contextos, diversos niveles de cercanía, de las mayorías de cada curso, con la identidad ofrecida por las especialidades de los establecimientos, donde las únicas subvariables que se relacionaban era el mejoramiento del rendimiento en promedio de notas, con la de una promesa laboral segura para su especialidad (desde la percepción de los estudiantes). “Frente a esto, es más acertado considerar al alumno como un sujeto construido histórica y socialmente que, en virtud de su identidad, se relaciona con el fenómeno escolar de diversas maneras y con distintas expectativas...” (Merchán, 2010, p.110).

Se observó que la identidad hegemónica de un establecimiento casi no existía en las dos instituciones estudiadas, y se encontraba una identidad en la expresión de las mayorías que se presentaban en los distintos cursos, segmentada por especialidades y niveles.

Se comprendió que el Valor Hegemónico Jerárquico es una categoría dinámica que permite fijar una identidad de los estudiantes a partir de sus acciones en la vida escolar, que en la construcción de identidades de grupo desarrolla una mayoría que constituye ese Valor Hegemónico Jerárquico (homogénea al grupo curso en la idea de generación X'), que presenta, al mismo tiempo, estudiantes del mismo curso que no se identifican con esa mayoría, a los que se identificó como percepción de Valores Extrapolares Jerárquicos. El **Valor** es la legitimidad que le entregan en la acción los estudiantes al establecimiento y su ideología particular; **Hegemónico** habla de la identidad desarrollada por la mayoría del grupo curso y **Extrapolar** aquellos que no se identifican con esa identidad; y **Jerárquico** es la ubicación que presenta la ideología particular del establecimiento dentro de la división social jerárquica del trabajo y las remuneraciones, es decir, dentro de la ideología dominante.

En algunos casos el Valor Hegemónico Jerárquico se encontraba cercano a la ideología de la institución cuando los estudiantes estaban ingresando al tramo escolar secundario, mientras que para los de la misma especialidad que estaban terminando el tramo, la ideología había perdido valor; en otros casos al inicio de la enseñanza secundaria se desconfía de la ideología de la especialidad, y al terminar el trayecto la ideología se ve reforzada elevando los niveles de identificación de los estudiantes con su especialidad.

El espacio escolar, al ser un espacio de acción social, es el lugar donde se negocian las primeras identidades asociadas a la división social jerárquica del trabajo y las remuneraciones, y es esa negociación lo que se ha denominado como la caja negra de la educación, son esos procesos los que se ha pretendido explicar, y se ha logrado en el nivel micro a partir de los estudios culturales y la etnografía del aula. En este caso, esta categoría permite ubicar al establecimiento y sus estudiantes en una dialéctica de discursos de identidades, que pone en constante fluidez su legitimación. "Each perspective and several together underscore the significance to studies of anthropology and education of combining objective and subjective comprehensions in research."(Comitas & Dogin, 1978, p.172)

Esta categoría permite investigar una amplitud de establecimientos y sus ideologías, y cómo los estudiantes se identifican en ella, al mismo tiempo que permite situarlos en un contexto de división social jerárquica del trabajo y las remuneraciones.

A partir de estos resultados, se desarrolla un taller extra programático que se constituya como un proceso de validación de aprendizajes, con metodologías pedagógicas de experimentación en el aula, para una práctica pre universitaria de técnicas de investigación en Ciencias Sociales, que complemente los elementos curriculares establecidos por el MINEDUC para esta área del conocimiento.

Como método principal se utilizará la transposición didáctica, centrada en la entrega de metodologías de las ciencias sociales, con un nivel de participación interactiva (Geifuls, 1999) para potenciar la gestión comunitaria, donde los estudiantes eligen una disciplina desde la que desarrollan la formulación de una investigación, su proceso, y establecen parámetros de evaluación sobre su trabajo.

Para desarrollar las actividades se realizarán clases expositivas y participativas, mesas de trabajo articulado, tareas dirigidas, enseñanza por proyecto, exposición de resultados, y aprendizajes concéntricos.

El Objetivo General es que los estudiantes que asisten al taller exploren en una disciplina de las ciencias sociales, para potenciar su orientación, y vocación en la enseñanza media, en el desarrollo de una identidad asociada a la investigación científico social.

Los objetivos específicos son: 1) Que los estudiantes profundicen en una disciplina de las ciencias sociales que sea de su elección; 2) Que los estudiantes investiguen sobre la historia y teorías de las disciplinas de las ciencias sociales; 3) Que los estudiantes exploren en las metodologías de las disciplinas de las ciencias sociales; 4) Que los estudiantes realicen investigaciones en la disciplina que sea de su preferencia; 5) Que los estudiantes desarrollen publicaciones de sus resultados para la comunidad escolar; y 6) Que permita a los estudiantes desarrollar una proyección temprana de imbricación laboral en el plano de la investigación y producción de las ciencias sociales.

El taller está dirigido a estudiantes de 1° a 4° de enseñanza media, de establecimientos educacionales tanto públicos como privados, que consideren tener interés por áreas de las ciencias sociales, es decir, la participación de los estudiantes es opcional. El taller, al ofrecerse todos los años, permitiría a los estudiantes de este segmento situarse desde distintas disciplinas para conocer cuál es la que considera más indicada para su futuro.

Los impactos que se desean lograr son: a) Aumentar el nivel de orientación de los estudiantes en su elección profesional para la vida laboral asociada al ámbito de las ciencias sociales; b) Generar una práctica en investigación en ciencias sociales que estimule la excelencia académica y laboral de los estudiantes que elijan desarrollarse en ésta área del conocimiento; y c) Desarrollar una identidad laboral en los estudiantes que asisten al taller, permitiéndoles trazar un objetivo claro de futuro con vocación científico social. Con esto se busca mejorar la actitud que presentan los estudiantes de enseñanza científico humanista potenciando su disposición a favorable, al presentar una percepción experimentada en cuanto a enfrentar procesos de investigación social, desde disciplinas elegidas y exploradas por ellos.

Para medir el logro de los objetivos, se ha diseñado un instrumento sobre el conocimiento que poseen los estudiantes en ciencias sociales, el cual se aplicará al inicio del Taller y al término del taller, para observar la perspectiva y la actitud que han adquirido los estudiantes sobre ésta área. Al mismo tiempo, nos permite medir los Valores Hegemónicos Jerárquicos y los Valores Extrapolares Jerárquicos que presentan los estudiantes respecto al Taller de Ciencias Sociales, utilizando ésta categoría de análisis con variables más específica para el planteamiento de este proyecto.

Tabla 2

Cuadro Variables de la Categoría de Análisis de la percepción sobre *la preparación en el área de las ciencias sociales* en estudiantes de enseñanza media.

Categoría	Dimensión	Variable	Subvariable	Indicador
V a l o r hegemónico jerárquico	<i>Legitimidad Cualificación Institucional Jerárquica</i>	Apreciación cualificación en Ciencias Sociales que recibe de la E n s e ñ a n z a Media el estudiante	<i>Resultados alcanzados en ciencias sociales por los estudiantes de Enseñanza Media</i>	Promedio de notas obtenido por el estudiante en Ciencias sociales el año anterior
				Percepción de los estudiantes sobre las ciencias sociales
				Conocimiento de teoría y método en ciencias sociales
				Percepción sobre la preparación entregada en ciencias sociales para la vida laboral por el establecimiento
V a l o r extrapolar jerárquico	<i>Legitimidad Cualificación Personal</i>	Percepción cualificación personal del estudiante para las C i e n c i a s Sociales	<i>Preparación que recibe el estudiante en Ciencias Sociales para la vida laboral</i>	Orientación sobre especialidades de las Ciencias Sociales recibida por el estudiante
				Disciplinas de las ciencias sociales de interés para los estudiantes
				Apreciación de acercamiento del estudiante a las Ciencias sociales
				Características del trabajo que realiza el estudiante de Enseñanza Media
			<i>Identificación con el área de las Ciencias sociales</i>	Características del trabajo que le gustaría realizar en el futuro al estudiante de Enseñanza Media en Ciencias Sociales
			<i>Tipos de trabajo que puede realizar el estudiante de E.M.</i>	

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y, de la categoría de valores y motivaciones de los individuos entregada por Pablo González Casanova en *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales* (1970).

Proyecciones

Se proyecta que, ante la práctica de una autodisciplina por parte de los estudiantes, sobre un área del conocimiento a la que se vinculan voluntariamente, los participantes deberían acercar su Valor Hegemónico Jerárquico al final del taller a la identidad científica de las ciencias sociales. Con ello se comprobaría una imbricación de la identidad escolar con la identidad laboral en la Didáctica de las Ciencias Sociales, a partir de la práctica y el trabajo metodológico en la enseñanza secundaria, desarrollando metas de conocimiento autoimpuestas por los estudiantes, entregándoles herramientas para que descubran sus intereses y habilidades, y que, a partir de sentirse validados en ésta metodología de trabajo, indaguen en una identidad laboral desde su identidad escolar en una perspectiva del desarrollo de los ámbitos de la producción científica.

Las didácticas de las ciencias sociales entregan tempranamente competencias de una identidad científica, una forma de trabajar, un método, que van asociando al estudiante como sujeto a una identidad vocacional, entregando una nueva perspectiva sobre la identificación de los jóvenes con la enseñanza secundaria, no como una homogenizadora de capacidades sino como segmento que permite indagar de forma temprana en las áreas del conocimiento que los estudiantes presenten como habilidades y vocaciones para desarrollarlas plenamente como talentos en la enseñanza superior.

El aporte que se realiza a la Didáctica de las Ciencias Sociales es una propuesta de trabajo empírico en la enseñanza secundaria, que permite entregar un complemento educacional orientado con directrices similares a las de la producción del conocimiento de las Ciencias Sociales, y en la exploración de las técnicas metodológicas, ya que en ella las disciplinas se encuentran y hacen dialogar las teorías.

Este aporte al enfoque curricular es una nueva forma en que se pueden enfrentar los desafíos del gran acceso a las telecomunicaciones y la información que posee la población, las nuevas formas de conexión deben incluir nuevas formas de enfrentar el conocimiento, pues es abundante y contraproducente su difusión de forma automática, sin el componente de un cuestionamiento crítico con fundamentos procreativos y no reactivos, como se observa en gran medida.

Como plantea Sanmartí sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales "...el otro problema a abordar conjuntamente es el de la divulgación del conocimiento generado. Una investigación no termina con su realización y sólo tiene sentido si se da a conocer públicamente y se transfiere para que el sistema educativo pueda beneficiarse del nuevo conocimiento didáctico generado."(2010, p.52) Por esta razón, este artículo debe comprenderse en el contexto de una secuencia de desarrollo teórico, donde se investiga cómo implementar un complemento curricular que, por una parte cuestiona la certificación del área científico humanista, pero que al mismo tiempo ofrece una nueva óptica, principalmente desde las Didácticas específicas.

Como señalamos anteriormente, la antropología social se ha preocupado de estudiar en distintas culturas la forma en que los grupos humanos transmiten su conocimiento y como lo desarrollan. En esta medida, hay cuatro elementos fundamentales que se deben mantener en perspectiva cuando se piensa en la estructuración del modo de producción dominante y sus respectivos aparatos e ideologías: 1) toda ideología o creación culturalmente está en constante rearticulación, ya que su existencia está amarrada a la subjetividad de los individuos; 2) toda ideología requiere reproducir y establecer reglas que permitan su transmisión a las nuevas generaciones y/u otros grupos culturales con ideología diferentes a la del grupo adscrito, sea esta ideología dominante o ideologías particulares; 3) los espacios de poder están en constante legitimación, en una pugna entre ideologías que son socialmente suficientes para comprender y/o justificar el poder y la estructura que adquiere; 4) toda sociedad tiene sistemas de poder, en los cuales se imbrican las actividades económicas, políticas, culturales y sociales, y ese poder es justificado y legitimado en la ideología.

Con esto queremos señalar, que se puede generar modificaciones en el campo de la ideología dominante a través del desarrollo de las ideologías particulares, y son esos procesos los que han conducido los grandes y pequeños cambios de la historia y la prehistoria de la humanidad y los desarrollos de múltiples y complejas culturas que se enfrentan en la búsqueda de poder, encarnándolo en distintas expresiones socioculturales.

Por lo tanto, no se trata de no cuestionar las actuales condiciones del sistema económico y del sistema escolar, sino en comenzar por cambiar la perspectiva laboral funcional, tecnocrática, reactiva y/o competitiva que culturalmente nos han impuesto y naturalizado, por una perspectiva laboral creativa, proyectiva, científica y/o complementaria para lo cual debemos entregar herramientas a las nuevas generaciones, herramientas de desarrollo del conocimiento y no su simple acumulación, para la generación de diásporas del saber que enriquezcan el desarrollo del país.

Como señala Brameld y Sullivan "Only through emergent values that are even now permeating our culture can means be found of developing in children permanent capacity for self-motivation to learn." (1961, p.74) Periódicamente aparecen noticias sobre jóvenes de enseñanza secundaria que realizan descubrimientos o desarrollan inventos en distintos aspectos del conocimiento, porque han aplicado elementos

de automotivación en materias que les son interesantes, que son un desafío. Si la enseñanza media científico humanista puede ser complementada con talleres que aproximen las didácticas específicas a los estudiantes de secundaria, estaríamos abriendo varias ventanas para que los jóvenes logren enfrentar la enseñanza superior o la vida laboral con una experiencia de trabajo basada en proyectos creativos y no la mera aplicación de conocimientos, para que comprendan que el conocimiento es búsqueda, que se desarrolla cuando se realiza un cuestionamiento crítico a problemas sociales con el objeto de proponer una alternativa. "...no se puede pensar en un nuevo paradigma para la didáctica de las ciencias experimentales si el contenido por enseñar no es coherente con una visión dinámica acerca de lo que es ciencia y producción científica." (Pessoa De Carvalho, 2002, p.299)

Conclusiones transitorias

Estamos en un momento de inflexión en términos de la organización social. El sistema escolar es cuestionado, y en varios países ya han empezado a probar nuevas fórmulas, en torno a las cuales destacamos el rol de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las didácticas específicas en general.

Como señalamos, en todas las culturas se establecen sistemas de transmisión cultural, sin los cuales, una cultura no puede existir ni reproducirse. Por esta razón es fundamental cambiar el paradigma de la enseñanza media científico-humanista como preparación para la vida, ya que no certifica en realidad la especialización de aquellos estudiantes en las áreas de estudio porque no poseen una real preparación en el área científica, y ese romanticismo está deteriorando los niveles de la ciencia y limitando su desarrollo.

Es importante el planteamiento de las Didácticas Específicas, ya que entregan una nueva perspectiva en la organización del currículum de la enseñanza secundaria o media, en este caso la especialidad científico-humanista.

Sin embargo, el desarrollo de estas nuevas metodologías en esta especialidad, debería llevar a una dirección semejante a las artes y los técnicos, ya que, si bien poseen una preparación más definida y con reconocimiento académico, también deben colocarse en una perspectiva de entregar herramientas para desarrollar vanguardias en todos los ámbitos del conocimiento.

El proyecto de promover en los estudiantes de la enseñanza media un reconocimiento en identidades laborales, a partir de la real práctica en sus intereses y opciones, puede mejorar sus condiciones de vida al otorgarle un sentido a lo laboral como realización plena en el desarrollo vocacional dentro de su identidad escolar. A su vez impacta en la economía del país, porque una economía que necesite ampliar sus mercados constantemente, requiere de personas creativas, no sólo personas reactivas, ya que una creación implica desarrollo de conocimiento, emprendimiento, tecnología, producción, demanda de fuerza de trabajo y ampliación de la circulación de capitales, mientras que la reacción genera consumo y oferta de fuerza de trabajo contingente.

Hoy las modernas tecnologías electrónicas avanzan a pasos gigantes, y la posibilidad de generar inventos y realizar descubrimientos es infinita. Ésta área de desarrollo que ha sido prevalente en nuestra sociedad, requiere de nuevas formas de división del trabajo. Se requiere dinamizar estas categorías, ya que tanto la producción como los trabajadores, se ven rápidamente afectados por los avances tecnológicos.

Frente a estos cambios, se debe explorar en nuevas formas de complementar el currículum, como señalan las temáticas de habilidades para la vida. La mayor parte de la vida de un adulto es su trabajo, y las habilidades deben complementarse para potenciar el desarrollo de una vida laboral plena.

Hoy la diversificación y el acceso económico a niveles educacionales posteriores a la enseñanza superior se vuelve un bien de adquisición masiva, y pierden su valor en la división social jerarquizada de las remuneraciones. Al mismo tiempo, cuando el objetivo de adquirir más grados académicos está fundado en la validación de mejores remuneraciones, deja de tener sentido esa acumulación de conocimiento. Si esa certificación se vuelve sólo un título, se genera un problema en el desarrollo del conocimiento, porque en realidad su aplicabilidad es relativa.

Afortunadamente, de forma paralela, la sociedad ha comenzado a avanzar en temas de ambiente laboral, donde se busca desarrollar la idea de trabajos en equipos con líderes que realmente establezcan relaciones laborales donde el trabajador tiene el poder de mejorar su trabajo, su conocimiento, su técnica y la calidad de la empresa en la que puede presentar una participación activa.

Se debe comenzar a desarrollar el concepto de complementariedad por sobre el de competencia, puesto que los grandes cambios sociales requieren de cambios culturales profundos que se pueden lograr en la suma de las inteligencias y no en la prevalencia de unas cuantas acreditadas como las más aptas. Estos ciclos de organización humana presentan una efervescente participación de los individuos, y es la relación dialéctica de los sujetos con las instituciones las que generan cambios, y nuestra sociedad debe confiar en el aspecto creativo cultural inherente al ser humano, que hoy lo expresamos y desarrollamos bajo el nombre de la ciencia.

El artículo original fue recibido el 29 de junio de 2017

El artículo fue aceptado el 18 de abril de 2018

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. (1° Ed.) Buenos Aires, Nueva Visión SAIC.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. Ávila, M.P. Rivero, P. Domínguez. (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Pp.13-28) Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.S.) EXCMA. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. (1° Ed.) México, Trillas.
- Bowles, S.; Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista: la reforma educativa*. (3° Ed.) D.F. México, Siglo XXI
- Brahm, L. (1981). Papel histórico de la Educación Media en Chile. Una perspectiva antropológica. En L. Brahm, L. Celis, C. Clavel (y otros). *Eficiencia de la Educación Media en Chile*. (Pp.47-61) Santiago de Chile, CPU.
- Brameld, T. & Sullivan, E. (1961). Anthropology and education. *Review of Educational Research*, Vol. XXXI, (N°1), 70-79. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543031001070>
- Comitas, L. & Dolgin, J. (1978). On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 9 (N°3) 165-180. Recuperado de http://scholarlycommons.law.hofstra.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1220&context=faculty_scholarship
- Corvalán, A. (1981). Perspectivas de estructura del nivel medio. En L. Brahm, L. Celis, C. Clavel (y otros). *Eficiencia de la Educación Media en Chile*. (Pp.32-46) Santiago de Chile, CPU.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (Plan de estudios humanistas)*. (1° Ed.) Santiago de Chile, DIBAM.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. (1° Ed.) Barcelona, Octaedro.
- Feliú, M. (2010). Investigación cualitativa y cuantitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de convivencia en una tesis doctoral. En R. Ávila, M.P. Rivero, P. Domínguez. (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Pp.139-148) Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.S.) EXCMA. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Freyssenet, M. (1979). ¿Es posible una definición única de la cualificación? *Sociología del trabajo*, (N°2) 53-64. Recuperado de <http://freyssenet.com/files/es%20posible%20una%20definicion%20unica%20de%20la%20cualificacion.pdf>
- García, N. (1997) *Ideología, cultura y poder*. Cursos y Conferencias segunda época. Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires. Argentina, 1997.
- García, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad. (1° Ed.) Barcelona, Gedisa.
- García, J. y Pulido, M. (1994) *Antropología de la educación*. (1° Ed.). Madrid, Eudema. Recuperado de https://www.academia.edu/5679509/Antropolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_Garc%C3%ADa_Casta%C3%B1o_F._J._and_Pulido_Moyano_R._A._1994._Antropolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_p._112._Madrid_Eudema
- Geifuls, F. (1997). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. (1° Ed.) San Salvador, IICA - Holanda/ Laderas S.A. Recuperado de <http://ejoventut.gencat.cat/permalink/aac2bb0c-2a0c-11e4-bcfe-005056924a59>
- González C., P. (1970). *Las categorías del desarrollo económico y las investigaciones en las ciencias sociales*. (2° Ed.) México, UNAM.
- González, L. y Magendzo, S. (s/f). Después de la educación media ¿Éxito o fracaso? Estudio de seguimiento a jóvenes de sectores populares entre 1983-1984. Santiago de Chile, PIIE.
- González V., G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Ávila, M.P. Rivero, P. Domínguez. (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Pp.167-174) Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.S.) EXCMA. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf

- Hernández, C. (2007). La mirada antropológica y las aportaciones de la antropología. En R. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. (Pp.257-276) Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1530678/1576062/Parte20II.pdf>
- Merchán, F. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de acción en el aula. En R. Ávila, M.P. Rivero, P. Domínguez. (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Pp.105-114) Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.S.) EXCMA. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). *LEGE*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Osandón, L. (2002). De las distintas formas de aproximarse a las Didácticas de las Ciencias Sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Pensamiento Educativo*, Vol 30, 139-175. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/217/public/217-510-1-PB.pdf>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, Vol 30, 255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>
- Pessoa De Carvalho, A. (2002). El nuevo paradigma de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. *Pensamiento Educativo*, Vol 30, 295-313. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/224/public/224-525-1-PB.pdf>
- Redondo, J.M. (2000). La condición juvenil: entre la educación y el desempleo. *Última Década*, (Nº12) 175-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501212>
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación etnográfica. Dialogando. Recuperado de <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). La investigación en Didáctica de las ciencias: ¿converge con la de la Didáctica de las Ciencias Sociales? En R. Ávila, M.P. Rivero, P. Domínguez. (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Pp.47-54) Zaragoza, Institución “Fernando El Católico” (C.S.I.S.) EXCMA. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf